

Metabetraktninger om fjernundervisning som utdanningsform.

**Eksemplifisert gjennom studienheten
"Norsk historie".**

Hovedoppgave i pedagogikk/skoleforskning

Randi Hege Skjelmo

Institutt for Samfunnsvitenskap

Universitetet i Tromsø

Våren 1995

15V/pid 33



95C007789

Metabetraktninger om fjernundervisning som utdanningsform.

**Eksemplifisert gjennom studienheten
"Norsk historie".**

Hovedoppgave i pedagogikk/skoleforskning

Randi Hege Skjelmo

Institutt for Samfunnsvitenskap

Universitetet i Tromsø

Våren 1995

95007489

Uddannelse er blevet noget i retning af, hvad Himmerige var førhen. Det er ikke blot både i os og blandt os, men det ligger også forude. De udvalgte besidder det og håber at indfange dem, der endnu ikke er frelste. Men hvad i alverden det er gør man sig sjælden klart.

R.S.Peters 1980:52



Forord:

Gjennom mitt voksne liv har jeg hatt anledning til å betrakte utdanning fra ulike perspektiv, samtidig som studier, familieliv og yrkesliv har fulgt meg i forskjellige kombinasjoner. Også ved å se meg omkring synes mange å befinne seg i en situasjon hvor de forsøker å få utdanning, arbeid og familieliv til å gå opp i en høyere enhet.

Min interesse for fjernundervisning kan på denne bakgrunn sies å ha sin forankring nettopp i det at den er en utdanningsform som gjør det mulig å kombinere utdanning med familie- og/eller yrkesforpliktelser.

Gjennom dette hovedfagsarbeidet har jeg hatt anledning til å gå grundigere inn i denne type problematikk, både ved å samle inn et empirisk materiale og gjennom teoretiske studier.

En takk til alle som har stilt seg velvillig i forbindelse med innsamlingen av det empiriske materialet, ikke minst de studenter som gjennom et år ble fulgt på nært hold.

Gjennom bearbeiding og utskriving har de mange samtaler med førsteamanuensis Paul Opdal vært til uvurderlig støtte. En takk både til han og til førsteamanuensis Anne Pernille Kran for inspirasjon og oppmuntring.

En takk også til Ingunn Elstad for gjennomlesing og synspunkter, og for å ha delt av sin kunnskap om Gadammers hermeneutikk.

Og til slutt - en varm takk til Andrew Kristiansen, som har bidratt under hele prosessen - med kommentarer og praktisk og moralsk støtte.

Oppgaven er tilegnet ungene mine - Andreas, Magnus, Eivind og Ingeborg - som gjennom sitt nærvær, hver på sin måte, har bidratt til min interesse for utdanning generelt og fjernundervisning spesielt.

Tromsø, mars 1995

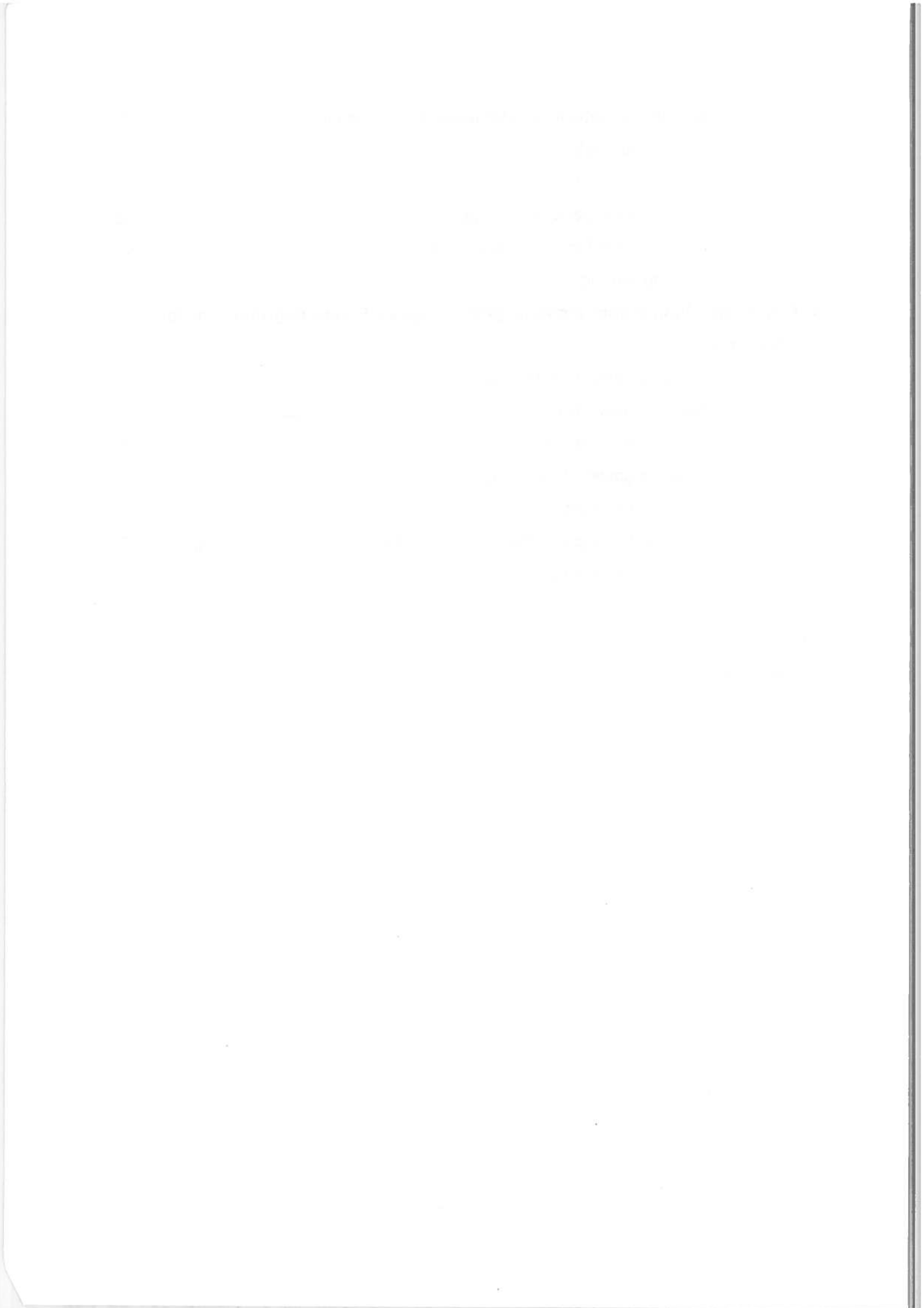
Randi Hege Skjelmo

Innhold:

I. Innledning	1
Å studere gjennom fjernundervisning.	1
Siktemålet med oppgaven.	2
Fjernundervisningsstudiet "Norsk historie".	2
Studentene	3
Bakgrunn for diskusjonen.	5
Innsamling av det empiriske materialet.	5
Studiesituasjonen sett gjennom et studentperspektiv.	6
Drøfting av en hermeneutisk forståelsesform.	6
Livsverden, systemverden og anvendeligheten av disse begrepene i forhold til diskusjonen.	9
Studieverden	10
II. Hvordan fjernundervisning konstituerer studieverden	11
Begrepet fjernundervisning	11
Om behov for å tydeliggjøre hva som ligger i fjernundervisning.	11
Om begrunnelsen for å tydeliggjøre.	13
Tre presentasjoner av undervisningsbegrepet.	14
Begrepet 'education'.	17
Begrepene 'undervisning' og 'education' som grunnlag for å se nærmere på fjernundervisningsbegrepet og på studiet "Norsk historie".	19
Forhold knyttet til adskillelsen mellom lærer og student og mellom medstudenter i undervisningssituasjonen.	21
Hva som tradisjonelt ligger i forholdet mellom lærer og student.	21
Komplementariteten i forholdet.	22
Asymmetrien i forholdet.	22
Forholdet mellom autoritet og selvstendighet.	22
Forholdet mellom lærer og student når disse er adskilt i rom og/eller tid.	24
Innholdet i studiet.	25
Om behovet for kommunikativ kompetanse.	26

Hva er kommunikatív handling?	26
Kommunikativ handling i forhold til å studere.	27
Kommunikativ handling i forhold til å undervise.	28
Å flytte undervisningen hjem til studentene.	31
Hvordan samtalen søkes ivaretatt.	34
Å delta i studiegruppe.	34
Å ikke delta i studiegruppe.	36
Problemstillinger med bakgrunn i diskusjonen.	38
Å selv skulle organisere samspillet mellom undervisning og lesing.	41
Organisering av undervisning i et ordinært studium.	41
Organiseringen som fjernundervisning.	43
Et eksempel på råd om framgangsmåte.	44
Eksempel på bruk av studiebok.	47
Problemstillinger på bakgrunn av diskusjonen.	49
Oppsummering.	50
III. Kontekstualisering av studieverden i livsverden.	52
Å utvide sin horisont gjennom studier.	54
Et innblikk i tre studieverdener.	55
Å kombinere studier med yrkesliv.	58
Å studere hjemme.	61
Å kombinere studier med familieliv.	63
IV. Begrunnelser for utdanning.	67
Hva er utdanning?	67
Utdanning som innvielse.	68
Hva innebærer det å innvies?	69
Hvorfor snakke om begrunnelser for utdanning?	71
Begrunnelsens verdi.	72
Verdier knyttet til utdanning.	73
Peters begrunnelser for utdanning.	74
Begrunnelser for utdanning ut fra dens instrumentelle verdi.	75
I forhold til viten og forståelse.	75
Forståelsens bredde.	76
Den ikke-instrumentelle holdning.	77

Ikke-instrumentelle begrunnelser for en utdanningse.	79
Fravær av kjedsomhet.	80
Fornuftens verdier.	81
Verdien av å søke det sanne.	82
Et forsvar for forståelsens bredde.	83
Oppsummering.	85
V. Fjernundervisning som utdanningsform i lys av Peters begrunnelser for utdanning.	86
En presisering av hva vi legger i fjernundervisning.	87
Begrunnelser for fjernundervisning som utdanningsform ut fra et samfunnsperspektiv.	88
Utdanningsteknologi og tilpassing.	90
Mål for utdanning.	92
Individuelle begrunnelser for fjernundervisning som utdanningsform.	93
En siste bemerkning.	94
Sluttnoter	96
Litteraturliste	103



I. Innledning.

Å studere gjennom fjernundervisning.

Å studere - er et verb, et gjerningsord - som viser til at det dreier seg om handling, en tilstand eller en aktivitet. Å studere brukes gjerne som betegnelse på det å holde på med utdanning på postgymnasialt nivå - ved universitet eller høyskole. Går vi til en synonymordbok, vil vi finne at begrepet 'studere' kan inneha flere betydninger, så som betrakte, granske, mønstre, se på, iakttå, observere, eksaminere, inspisere, undersøke, (ut)forske, lese, lære, pugge, eller å følge(forelesning/kurs)¹. Ved å slå opp i en fremmedordbok², vil vi videre finne at verbet 'å studere' kommer fra latin, at det brukes om å granske, undersøke vitenskapelig, drive vitenskapelige arbeider, og det å være elev ved universitet eller høyskole. Betegnelsen student brukes både om en person som har tatt artium³, og på person som studerer ved universitet, høyskole eller annen skole over den videregående skoles nivå, mens begrepet studium brukes som betegnelse på vitenskapelig gransking; planmessig undersøkelse; oppmerksom iakttakelse; gjenstanden for vitenskapelig, planmessig gransking og utdanning ved universitet eller høyskole, samtidig som den egentlige betydningen er iver eller bestrebelse.

'Å studere' er videre et transitivt verb, et verb som tar objekt - en studerer noe. Å søke opptak til studier og å la seg registrere som student, vil kunne være uttrykk for et ønske om å studere et fag det tilbys utdanning i, eller det kan ligge til grunn et ønske om en profesjonsutdanning.

'Å studere' er videre en betegnelse som henspeiler både på en prosess, en studieprosess, en læringsprosess, en utdanningsprosess - og på et prestasjons- eller resultatasppekt, det å melde seg opp til, framstille seg for og avlegge eksamen.

I et tradisjonelt studium er lærer og student til stede på samme sted til samme tid. Et fjernundervisningsstudium, derimot, kjennetegnes nettopp ved at lærer og student er fysisk atskilt i undervisningssituasjonen, og at tekniske hjelpemidler brukes til formidling av lærestoff og til kommunikasjon. Å studere gjennom fjernundervisning innebærer altså at den tradisjonelle undervisningssituasjonen, slik vi kjenner den fra universitet og høyskole, ikke er til stede⁴.

Siktemålet med oppgaven.

Siktemålet med denne oppgaven er å søke å tydeliggjøre og å diskutere hva som vil kunne ligge i det å studere gjennom fjernundervisning for gjennom en slik tydeliggjøring og diskusjon å bidra til å belyse sentrale problemstillinger i forhold til fjernundervisning som utdanningsform. Dette innebærer bl.a. at jeg vil reise en del pedagogisk - filosofiske og vitenskapsteoretiske problemstillinger. Det bakgrunnsmateriale oppgaven knytter an til og som eksemplifiseringene er hentet fra, skriver seg fra en oppfølging av studenter som tok del i studieenheten "Norsk historie" organisert som fjernundervisning.

Fjernundervisningsstudiet "Norsk historie".

I 1992 ga Universitetet i Bergen tilbud om et fjernundervisningsstudium i "Norsk historie". Studietilbudet ble utarbeidet i samarbeid med Norsk rikskringkasting, Norsk fjernundervisning og historiemiljøene ved de øvrige universitet og høyskoler. Studiet var lagt opp som et delfagsstudium, tilsvarende et halvt grunnfag, der bestått eksamen ga 10 vekttall. Studieopplegget startet i februar med sendinger i fjernsyn og radio, og med undervisning i studiegrupper, for de som hadde ønsket det. Opplegget ble avsluttet med eksamen i desember.

Som del av fjernundervisningstilbudet ble det sendt tilsammen 12 fjemsynsprogram og 17 radioprogram. I tillegg ble det laget 4 videogram og 12 lyd-kassetter med tilsammen 24 forelesninger. Det ble også skrevet en ny lærebok, "Grunntrekk i norsk historie" (Universitetsforlaget 1991), og en studiebok med veiledning til studentene⁵.

Studentene

Vi skal i denne diskusjonen møte noen av de studenter som tok del i dette studiet. Studenter spesielt interessert i historie, - og studenter med et generelt ønske om utdanning. Felles for dem er at de benytter seg av en mulighet som foreligger for å studere historie, samtidig som de er etablert med familie og yrkesforpliktelser. Selv om noen av dem er bosatt i en universitetsby, er det ikke aktuelt med en tilværelse som heltidsstudent. De som er bosatt andre steder ønsker ikke å flytte for å studere.

- Man kan ikke begynne å låne i min alder i Lånekassen. Da er jeg jo ikke ferdig å betale før jeg er 70-80 år.
- Jeg tror ikke jeg kunne ha studert hvis det ikke hadde vært for denne måten. Da måtte jeg ha sluttet å jobbe, og det synes jeg ikke at jeg har råd til.
- Siden jeg kunne være hjemme å lese, at jeg ikke trengte å dra bort og ha vikar i jobben, så passet det veldig godt.
- Noen år tilbake undersøkte jeg muligheten for å studere historie desentralisert, men fikk høre at jeg bodde for nær universitetet.
- Når man har familie og unger er det ikke bare bare, verken å skulle ukependle eller å flytte alle sammen.

At disse nå er i gang med studier organisert som fjernundervisning, kan bunne i flere forhold.

- Jeg har alltid vært interessert i historie, men det har ikke vært anledning til å studere før nå.
- Historie er nok ikke det faget jeg aller helst ville ha valgt. Jeg studerer for å få en utdanning som jeg kan bruke her jeg bor.
- Jeg har alltid vært interessert i historie. At jeg ikke tok det som fag da jeg studerte, er mer å betegne som en tilfeldighet.
- Jeg var litt i tvil om fagvalg da jeg for noen år siden skulle ha virkemiddelpermisjon. Den gang ble det ikke historie, men jeg tenkte at hvis det siden skulle by seg en anledning, så ville jeg gjerne prøve det også.

Hver av disse uttalelsene er deler av livshistorier og utdanningshistorier. Historier om interesser, ønsker, forventninger og muligheter til utdanning. Bakgrunn og erfaringer spenner over et vidt felt. Felles for alle studentene er at de oppfyller krav til studiekompetanse, og at de er i gang med et studium som skal føre fram til en universitetseksamen i historie. Dette uten å følge regulær undervisning ved et universitet eller en høyskole. Til forskjell fra ordinær undervisning, er det her tatt i bruk media som kan flytte undervisning hjem til studentene, så som fjernsyn, radio, videogram, lyd-kassetter og lokale studiegrupper. Det innebærer at den tradisjonelle kommunikasjonssituasjonen mellom lærer og student og mellom medstudenter ikke er til stede i undervisningssituasjonen. Det innebærer også at studenten selv må organisere samspillet mellom undervisning og lesing.

Bakgrunn for diskusjonen.

Innsamling av det empiriske materialet.

I utgangspunktet dreide det seg om ca. 1100 studenter på landsbasis som gikk i gang med studiet "Norsk historie". I tilknytning til studentopptak var det allerede samlet inn en del data om studentene som skulle legges inn på en database ved Universitetet i Bergen⁶. Det ble ut fra dette vurdert å foreta en kvantitativ undersøkelse med bruk av spørreskjema til studentene, der forhold knyttet til det å selv skulle organisere undervisningssituasjonen ville stå sentralt. Fordi det i denne fasen ikke var endelig sikkert når det videre arbeidet med databasen ville komme i gang og når materialet herfra ville være tilgjengelig, ble denne tanken forlatt og oppmerksomheten konsentrert om en annen tilnæringsmåte.

Materialet som danner bakgrunn for diskusjonen, innbefatter intervju/samtaler over et år med åtte av de som deltok i studiet. Av disse åtte deltok fire i studiegruppe, mens de øvrige studerte på egen hånd med mulighet for telefonkontakt med lærer⁷.

Første samtale fant sted i april/mai, studentene var på dette tidspunkt kommet i gang med studiet. Andre samtale fant sted i august/september, etter sommerferien og i tilknytning til arbeidet med en obligatorisk øvingsoppgave over oppgitt tema. Tredje samtale fant sted i november/desember, mot slutten av studietida og umiddelbart før eksamen. Utover disse samtalene fulgte jeg undervisning i tilknytning til studiet, deriblant som observerende deltaker i studiegruppe, tilsammen 12 ganger. Etter at studiet var avsluttet hadde jeg en lengre samtale med lærer. Jeg har også hatt tilgang til de brev studentene har mottatt fra Universitetet, både det som har gått sentralt ut fra Bergen og fra undervisningskonsulenten ved det lokale universitet hvor studentene er geografisk hjemmehørende. Videre har jeg hatt tilgang til eksamensresultatene.

Studiesituasjonen sett gjennom et studentperspektiv.

Å fokusere på studiesituasjonen til disse studentene innebærer å skulle befatte seg med fenomener som er fylt av mening før en som forsker trer inn i situasjonen. Denne mening må en forsøke å gripe for å kunne forstå hva som foregår, og en står dermed ikke fritt til selv å konstituere teorier og begreper. Ved å gjøre bruk av det som hos Kvale (1984a:154ff) og (1984b:55ff) omtales som 'det kvalitative forskningsinterview', er nettopp formålet å innhente beskrivelser fra livsverden til den som intervjues. Med henblikk på å fortolke meningen i det som beskrives, blir den hermeneutiske forståelsesform sentral.

Mens hendelser danner grunnkategorier for naturvitenskap, danner handling grunnkategorier innenfor samfunnsvitenskap. Handling, som det å studere er intendert, og mening oppstår ved at handling sees i sammenheng. Handlinger har formål, en gjør noe for å oppnå noe annet. Når en som her henter inn beskrivelser fra studenter som tar del i et studium organisert som fjernundervisning, er det ut fra et ønske om å forstå de grunner studentene handler ut fra. Handling må derfor forståes ut fra den livsform den opptrer i. Det snakkes gjerne om at en som forsker må komme på innsiden av aktørens livsverden. Men som vi skal se er dette en ikke problemfri uttrykksmåte. For det første må vi spørre om det i det hele tatt er mulig å forstå andres handling på samme måte som de selv forstår den. Vi må også spørre om det overhodet går an både å få tak på og videreformidle et fullverdig bilde av andre.

Drøfting av en hermeneutisk forståelsesform⁸.

Ved å fokusere på studenter er det lagt an et aktørperspektiv, et sted å se fra som står sentralt innenfor hermeneutisk orientert vitenskapsteori. I den videre diskusjonen skal vi holde fast ved aktørperspektivet og ønske om forståelse, og se hvordan en hermeneutisk tilnærming kan hjelpe oss med det. Hermeneutikk har altså den

funksjon at den skal hjelpe oss til å forstå. Den kan bidra til å finne tak i, klargjøre og utdype aktørperspektivet. Dette kan skje på minst to måter. Det ene er å betrakte forståelse som innlevelse i andres psyke eller liv, slik vi bl.a. finner det hos Dilthey (1833-1911). En slik oppfatning går ut på å leve seg inn i den andre. Man må gripe den andres psyke, noe som innebærer å overvinne seg selv og sin egen subjektivitet, å tape seg i innlevelsen i den andre. Dilthey oppfatter imidlertid selverkjennelse som sikker og uproblematisk, og han forutsetter at sjellivet er grunnleggende likt hos alle mennesker. Dette blir et problem med denne oppfatningen. I følge Dilthey blir det et mål å kunne konstruere bevissthetslivet til den som er opphavet til et konkret uttrykk.

Denne innretningen blir imidlertid oppgitt av senere hermeneutikere. I følge Gadamer (1900-) må man gi opp konstruksjonshermeneutikken til fordel for en universell eller filosofisk hermeneutikk. Gadamer gjør bruk av begrepet horisont. Han ser horisonten som en rekke av de underforstående begrep og teorier som farger vår utlegning av det værende og den verden vi befinner oss i. Vår horisont blir således en del av vår forforståelse. Ved å legge Gadamer til grunn, ser vi at det ikke blir mulig for oss å tre ut av vår egen bakgrunn. Vi har den alltid med oss, også når vi ønsker å forstå andre. Derfor ligger det alltid et element av fortolkning i det å forstå¹⁰. Det innebærer at en som forsker må innse at en aldri kan få et fullverdig bilde av andre. Heller ikke kan vi forstå andres handlinger på samme måte som de forstår seg selv.

Hvordan kan det allikevel gi mening å snakke om forståelse?

"Å utvide sin horisont" er et begrep vi kjenner fra dagligtale. Hos Gadamer står begrep som horisont og horisontsammensmeltinger sentralt. Gadamer framstiller fortolkningsvirksomhet som et møte mellom tekst og leser (overlevering og fortolker). Poenget er at teksten har noe å fortelle fortolkeren, at leseren er i stand til å integrere forståelsen i sin egen historiske livssammenheng. Gadamer ser nettopp den historiske avstand mellom tekst og leser som en produktiv forutsetning for oppfatning. Gadamer vil hevde at ikke bare vår viten om tekster, men all vår viten bygger på en forståelse som artikuleres i en utlegning av det vi vet noe om. På den

måte vil vår fortolkning alltid bevege seg innenfor en fortolkningshorisont som igjen blir bestemmende for hvilke spørsmål vi stiller, hvilke begrep vi gjør bruk av og hvilke forutsetninger vi bærer med oss. I forståelsen av en fremmed tekst skjer det videre en horisontsammensmeltning, i det vi i møtet med en fremmed teksts forståelseshorisont endrer vår egen horisont. All forståelse er horisontsammensmeltninger.

Dette forklarer også hvorfor det blir umulig å gå tilbake til det opprinnelige. For nettopp for den som går, flytter horisonten seg.

Å argumentere for nødvendigheten av et aktørperspektiv i samfunnsvitenskapelig sammenheng, har altså sitt utspring i at det er aktørens egne oppfatninger, begreper og forestillinger som gir mening til handling og som videre er med på å definere den verden en både handler innenfor og ut i fra. Men det ligger også mulige begrensninger i et slikt perspektiv. En eventuell innvending mot et reindyrket aktørperspektiv vil kunne være muligheten av å fortape seg i dette. Det at den kontekst som resten av samfunnet utgjør forsvinner, og aktøren på en måte blir kontekstløs. En fokuserer på livsverden alene uten å ta i betraktning den vekselvirkning som skjer i forholdet mellom livsverden og systemverden. Ved å betrakte aktøren som selvtilstrekkelig, vil det som er med på å konstituere aktørens grunner kunne bli oversett. Ved å gi aktøren suveren status, og betrakte aktørens tenkning som grunnleggende, ser en videre bort fra at oppfatninger og forestillinger kan bygge på begrenset innsikt eller feilaktighet. Et slikt reindyrket og isolert aktørperspektiv vil imidlertid være i strid med Gadamer. Filosofiske hermeneutikk handler om hva vi gjør når vi oppfatter. Forståelse må nødvendigvis skje innenfor en historisk og sosial horisont, både når det gjelder å forstå tekster og andre typer overleveringer.

En annen mulig innvending mot et rent hermeneutisk perspektiv vil være at det ikke byr på noen samfunnsteori. Det nøyer seg med å beskrive virkeligheten slik den oppleves fra aktørhold og er ikke opptatt av å frambringe de muligheter og det potensiale som måtte ligge både i en overskridelse og en kritikk av aktørperspektivet og i forhold til en eventuell samfunnsmessig forandring.

Denne type innvending kan imøtegåes med å supplere en hermeneutisk betraktningssmåte med f.eks. Habermas' kritiske teori¹¹. Aktørperspektivet blir stående sentralt, og utvides med et systemperspektiv. Formålet med å legge an en slik anskuelssmåte, er ikke å lete etter kausalforklaringer, men heller å betrakte aktør- og systemnivå som ulike nivå i forhold det å få fram forståelse. Som det å forsøke å fange inn hva det er i samfunnet som medvirker til at voksne mennesker holder på med utdanning. Når Habermas sine begrep, livsverden og systemverden her trekkes inn, er det både for å begrunne hvorfor et isolert aktørperspektiv ikke er tilstrekkelig - og for å bruke de som begrep i diskusjonen.

Livsverden, systemverden, og anvendeligheten av disse begrepene i forhold til diskusjonen.

Habermas (1987:96) definerer totalbegrepet samfunn som noe som består dels av livsverden, dels av systemet. Habermas tilskriver livsverden to funksjoner, den ene en funksjon som ressurs, den andre en funksjon som horisont. Livsverden som ressurs innebærer et tilfang av kulturelt bestemte tolkingsmønstre der alle er et produkt av den kulturen en hører til i og av den sosialiseringprosessen en har gjennomgått. Vi kan altså si at livsverden danner bakgrunn for kommunikativ handling, at den fungerer som ressurs, og vi kan forstå livsverden som den horisont der de kommunikativt handlende alltid beveger seg.

Sett i forhold til utdanning blir det derfor mulig å si at livsverden som horisont utvides gjennom utdanning. Videre at utdanning medvirker til at vi blir i stand til å utføre en utvidet diskurs. Livsverden som begrep blir derfor relevant ut fra minst to forhold. Utdanning påvirker livsverden ved at horisonten utvides. Og livsverden som ressurs blir viktig for å forstå den bakgrunn en har med seg.

Hvordan er det så mulig å få tilgang til livsverden, når denne er det utematiserte, det som utgjør bakgrunn og horisont? Til det svarer Habermas at det bare er mulig

å få tilgang til deler av livsverden, nettopp gjennom det at spesielle situasjoner i livsverden gjøres til tema. "Bara det utsnitt av livsvärlden som är relevant för en bestämd situation bildar en fritt tematiserbar kontext för de yttranden med vilka kommunikationsdeltagarna gör något till tema som något i en värld" (Habermas 1988:191).

Når livsverden tematiseres, som i dette tilfellet i forhold til å studere historie som fjernundervisning, bringes altså enkelte aspekter ved livsverden opp i dagen og tydeliggjøres. Ved at det fokuseres på studiesituasjonen kommer også nærliggende forhold opp i dagen, så som tidligere studieerfaring, oppfatning av begreper som kunnskap, viten, og innsikt, hvordan de rent praktisk organiserer seg, når og hvor de studerer, hvordan de innpasser studiet i forhold til andre gjøremål, hvordan de ulike læremidler fungerer i bruk, kontakt med lærere og medstudenter, faglig interesse osv.

Studieverden.

Gjennom at livsverden tematiseres gjennom studiedeltakelse, vil 'studieverden' være det som etterhvert rammes inn og som blir noe studenten skal forholde seg til og hamle opp med. Gjennom å tematisere livsverden trer 'studieverden' fram. Hvordan denne 'studieverden' fortøner seg, vil bero både på den bakgrunn studenten har med seg og den horisont som framtrer ved at det nettopp er 'studieverden' som tematiseres.

Når det gjelder forholdet mellom livsverden og system, er en vesentlig del av Habermas kritikk mot det moderne samfunn at systemet tenderer mot å underlegge seg livsverden. Det vil si, at systemets måte å fungere på, gjennom å organisere og treffe avgjørelser ut fra økonomiske og byråkratiske hensyn, griper stadig mer inn i livsverden. At undervisning flyttes fra utdanningsinstitusjoner og hjem til studentene ved hjelp av teknologi, gir en studiesituasjon som vil kunne betraktes ut fra Habermas sitt begrepspar.

II. Hvordan fjernundervisning konstituerer studie- verden.

Begrepet fjernundervisning.

Om behov for å tydeliggjøre hva som ligger i fjernundervisning.

For å kunne forstå hva som vil kunne ligge i det å studere ved hjelp av fjernundervisning, melder det seg et behov for å tydeliggjøre hva som ligger i begrepet fjernundervisning. At dette hittil i oppgaven bare er blitt antydnet er ikke uten grunn. Å skulle sette seg inn i begrepet byr på utfordringer. I en artikkel av Greville Rumble¹² refereres til en rekke forsøk på å definere det engelske begrepet 'distance learning'. Rumble argumenterer her for at begrepet aldri har vært brukt eksakt, og at det er behov for en større klarhet om en vil unngå å misforstå både seg selv og andre. Uten en slik klarhet vil begrepet kunne tillegges en rekke meninger - "fenomenet unndrar seg definering, men som slagord, for å skaffe tilhengere og skape entusiasme, har det et stort potensiale".

Også Desmond Keegan er opptatt av å klargjøre begrepet. Han presenterer fire definisjoner av begrepet, og skriver på bakgrunn av disse:

From the examination of the four representative definitions of distance education in this section the following characteristics have been highlighted. All six are to be regarded as essential for any comprehensive definition:

- separation of teacher and student

- influence of an educational organisation especially in the planning and preparation of learning materials
- use of technical media
- provision of two-way communication
- possibility of occasional seminars
- participation in the most industrialised form of education.

The next stage is to show what forms distance education may take and why certain kinds of non-traditional education do not fall within its scope.¹³

Keegan synes, på bakgrunn av denne siste setningen, å være opptatt av å avgrense, for på denne måte å komme fram til stadig klarere definisjoner som kan brukes til å kategorisere hva fjernundervisning er. En kan særlig tenke seg at slike inndelinger vil kunne være ønskelige i forhold til å definere ansvar for utdanningstilbud og når det gjelder å fordele økonomiske midler. En kan også betrakte denne siste setningen til Keegan ut fra et ønske om å definere eller etablere fjernundervisning som eget forskningsfelt. Men nettopp i denne siste setningen til Keegan synes det å ligge noe ulogisk. På den måte at Keegan skal søke å vise hvordan undervisning allikevel ikke er undervisning. Spørsmålet blir da hvordan noe både kan være undervisning og ikke være undervisning på samme tid. I sin iver etter å avgrense hva fjernundervisning er og ikke er, er det mulig å spørre om ikke Keegan avgrenser seg selv fra begrepet, i det at han ikke makter å trenge inn i det. I stedet for å trenge inn i essensen og på den måten søke å tydeliggjøre det, blir han på en måte stående utenfor, mere opphengt i form og ytre forhold.

Også det å søke å sette seg inn i det teoretiske grunnlaget for fjernundervisning byr på utfordringer. Utfordringer fordi det ikke ser ut til å finnes. I en artikkel "Theory for distance education" skriver Hilary Perraton¹⁴:

Distance education has managed very well without theory. (...) we have shunned theory, arguing that we were interested only in practice. (...) Partly it is a reflection of our intellectual tradition: 'The British were never ones for theory in any case. We have always been empiricist, anti-metaphysical in

philosophy, mistrustful of theoretical systems.'(...) But questions about the theory of distance education will not go away. (...) This questions are important if distance education is to be taken seriously ...(p.34)

Ut fra dette siste er det mulig å trekke den slutning at fjernundervisning som virksomhet hittil ikke er blitt tatt tilstrekkelig seriøst. Det samme kan sies å gjelde for forskning innenfor fjernundervisning, der det vil være mulig å finne en rekke utsagn som vil kunne underbygge en slik antakelse¹⁵.

Når det gjelder videre forskning innenfor feltet, er Perraton (1983:34) av den oppfatning at aktuelle problemstillinger bør reises med referanse til undervisnings-teori og kommunikasjonsteori. En logisk konsekvens av det, sier hun, blir at om vi skal lage et teoretisk reisverk for fjernundervisning, må arkitekturen hvile på eksisterende pedagogisk filosofi og teorier om kommunikasjon.

Om begrunnelsen for å tydeliggjøre.

Perraton bemerker altså at man innenfor fjernundervisning har vært så opptatt av det praktiske aspektet, av selve undervisningen, at man har skydd unna teori. Spørsmålet blir i såfall om det er mulig å isolere den praktiske siden av undervisning, om det er mulig å se den som noe som er adskilt fra teori. At enkelte framstiller seg så handlingsrettet og målstyrt, så opptatt av praksis at de ikke har tid til å befatte seg med teori, vil vel i beste fall måtte kunne sies å være en ren illusjon. Bak all undervisningspraksis, vil det alltid ligge en eller annen form for teori¹⁶. Som Hellesnes(1975:16) framhever:

Der er ikkje berre eitt forhold som er kunnskap/handling-forholdet. Derfor bør vi vere på vakt overfor dei som er så ivrige i å omsetje kunnskap til handling at dei ikkje ser seg tid til å drøfte teori og filosofisk "flisespikkeri". Vi bør spørje kva dei meiner. Det kan hende dei er teknokratlar kva slags "syn " og "standpunkt" dei enn gjer seg til talsmenn for.

Ved å ta for oss den norske definisjonen av fjernundervisning, innledes den med at fjernundervisning er undervisning. I Stortingsmelding nr.43 (1988-89) Mer kunnskap til flere s.88 defineres fjernundervisning på følgende måte:

Fjernundervisning er undervisning hvor lærer og elev(er)/student(er) er atskilt i rom og/eller tid. Tekniske hjelpemidler benyttes til formidling av lærestoff og til toveis fjernkommunikasjon, til støtte for læringsprosessen.

Tre presentasjoner av undervisningsbegrepet.

Ved å ta utgangspunkt i den norske betegnelsen 'fjernundervisning', ser vi at den er sammensatt av 'fjern', jfr. fjernsyn og fjernstyring, og 'undervisning'. Ser vi nærmere på hvordan det som begrep er definert, går det altså fram at fjernundervisning er undervisning. Undervisning der lærer og student er atskilt i selve undervisningssituasjonen.

Å definere er ikke bare å nøyaktig bestemme og avgrense et begrep. Det er også å angi innholdet av, beskrive og karakterisere. Et vesentlig siktemål må derfor forventes å være tydeliggjøring, klargjøring av hva som ligger i begrepet.

Ut fra ønsket om å tydeliggjøre hva som vil kunne ligge i en studiesituasjon som fjernundervisningsstudent, skal vi derfor se nærmere på begrepet undervisning. Dette ved å legge til grunn Opdals konklusjon på hans analyse av undervisningsbegrepet fra boka "Begrepsanalyse og pedagogikk" (Opdal 1983:33ff), Dales presentasjon av 'Hva er undervisning?' i boka "Pedagogisk profesjonalitet" (Dale 1989:43) og Winther-Jensens diskusjon av 'undervisning' i innledningen til boka "Undervisning og menneskesyn" (Winther-Jensen 1989:9-22). Vi vil også trekke inn Peters formelle kriterier for at noe skal kunne gjelde som 'education', hentet fra "Uddannelsens filosofi" (Peters 1980:20ff).

I Opdals nevnte analyse av undervisningsbegrepet konkluderes på følgende måte:

Med dette (gjennom å foreta en analyse) mener vi å ha fastlagt det vesentlige av innholdet i begrepet 'undervisning'('X'). Totalt sett går vår hypotese ut på at aktøren P underviser personen(e) Q i emnet eller saken a (d.v.s. han utfører aktiviteten x) hvis, og bare hvis han...

A1: Har som mål at Q skal lære denne a'en, og...

A2: I den anledning utfører demonstrerende eller fremvisende handlinger som er egnet til å gi slik læring, og...

A3: Dette skjer med en autoritet som gir han rett og plikt til å påse, ikke bare at den intenderte læring faktisk finner sted, men også at den senere hen blir tatt hensyn til av edukanden(e). (Opdal 1983:50)

I følge denne konklusjonen inngår i undervisningen:

1. En aktør som underviser.
2. Et emne eller en sak som skal læres.
3. En person (eller flere) som blir undervist.

Konklusjonen innbefatter videre en sammenheng mellom disse forhold. Aktøren (lærer) utfører en intendert handling - han har altså både som mål at Q skal lære denne a'en, han (lærer) utfører handlinger som er egnet til å gi slik læring, og han plikter, i kraft av sin autoritet, å påse at den intenderte læring også senere blir tatt hensyn til av edukanden. Lærestoffet er det emne eller den sak som skal læres. Mens edukanden, den som blir undervist, ikke bare rent faktisk skal lære det som er intendert, men også senere ta hensyn til dette.

Opdal presiserer at undervisningsbegrepet, slik det analyseres i hans arbeid, ikke impliserer noe som helst angående institusjonell tilknytning, men at det omvendte derimot ikke synes å være tilfelle. At der hvor det fins skoler og lærere, er det også nødvendig (logisk nødvendig) at det foregår undervisning, i det minste en del av tiden.(ibid.52)¹⁷

I Erling Lars Dales (1989:43) presentasjon av 'Hva er undervisning?' skriver han:

Med undervisning forstår vi et sosialt organisert system for målrettet læring. Undervisning skiller seg fra omverdenen ved å være et sosialt system med læring som tema. Vi har tradisjonsformidling i dagliglivet som ikke er undervisning (f.eks. i familien). Vi har også læring i form av selvutviklede læreplaner der vi f.eks. nytter moderne teknologi (dataterminaler). Det omfattes ikke av et begrep om undervisning. Hvorfor?

Videre, sier Dale (1989:43), er undervisning målrettede aktiviteter for å realisere læring, der deltakerne eksisterer og er til stede for hverandre som lærer og elev. Undervisning er planlagt læring, der læreplanen blir realisert innenfor en sosial interaksjon mellom lærer og elev. En nødvendig forutsetning for undervisning, mener Dale, er at undervisningen derfor fungerer kommunikativt, dvs. at det opprettes et fellesskap mellom lærer og elev.

Dale presiserer videre at en som lærer og elev er medlemmer av et formalisert samfunn, og at rollene som lærer og elev dekker avgrensede deler av menneskers samliv. Dette i motsetning til spebarnet, barnet, den unge, den voksne, den gamle, som er begreper som dekker helheten i menneskets liv, i forskjellige livsfaser. Undervisningen har en begynnelse og en slutt, rollene opphører. Rollene ved å være far og mor, sønn eller datter skifter karakter, men varer livet ut. Betydningsinnholdet konstrueres ikke ved en spesifisert og bestemt oppmerksomhet, slik som tilfellet er med undervisning.

Også i Winther-Jensens innledning til boka "Undervisning og menneskesyn", stilles det spørsmål ved hva undervisning er (s.10). Det ville forenkle saken, sier han, om man kunne si at undervisning er det som foregår på dertil innrettede institusjoner, såsom skoler, høyskoler, læreanstalter osv. At dette ikke går, skyldes hovedsaklig to grunner. For det første foregår en ikke uvesentlig del av undervisningen i uformelle sammenhenger eller helt uavhengig av sådanne institusjoner. For det andre er det mye av det som foregår på en undervisningsinstitusjon som ikke har noe med undervisning å gjøre.

I Winther-Jensens arbeid betones undervisning som et kulturelt fenomen¹⁸. Dette begrunnes både i undervisningens allminnelige utbredelse, men også som kulturell betydning i en annen forståelse (ibid. 19). Hvis vi med kultur forstår, sier han - ikke bare dens adferdsmønstre i form av vaner, arbeidsmetoder og tekniske/ teknologiske ferdigheter - men også de verdier som kulturen i siste instans er basert på, blir undervisning et kulturelt fenomen. Dette ikke ved bare å være gjennomsyret av disse verdier, men også ved å være et viktig redskap i formidlingen av dem. I et slikt perspektiv er det ikke utbredelsen som er begrunnelsen for å betrakte utdanning som et kulturelt fenomen. Det er derimot det forhold at undervisningen er tett forbundet med de verdier kulturen hviler på, samtidig som den er nødvendig for å opprettholde og å bringe videre disse verdier. Undervisning har altså i seg både et reproduserende og et formidlende aspekt.

Winther-Jensen framholder videre (ibid 19-20) at et karakteristisk trekk ved mennesket, er at det utlegger og fortolker seg selv. Ikke bare er mennesket i stand til å innrette seg etter det fysiske og teknologiske miljø det henses i. Det er også i stand til, gjennom læring, å omdanne seg som menneske i overenstemmelse med de verdier, som det fellesskap de er en del av, hviler på.

Dermed får utdanning i følge Winther-Jensen et dobbelt siktemål, det skal både kvalifisere og danne. Som kulturelt fenomen er undervisning båret av en intensjon om ikke bare å fremme dyktiggjørelse i et eller annet henseende, men også - mer eller mindre bevisst - å gjøre det på en slik måte at en bestemt menneskeoppfatning fremmes.

Begrepet 'education'.

R.S.Peters¹⁹ (1980:21ff) utvikler gjennom sine arbeid fire krav eller kriterier som må oppfylles for at noe skal kunne regnes som 'education'.

1. Det som overføres må være noe som er verdifullt i seg selv.
2. Den som har fått 'education', må ha erhvervet noen kvaliteter som øker personens muligheter til å forstå virkeligheten.
3. Videre må den pedagogiske prosess være moralsk forsvarlig.
4. Den som deltar må være medvitende om hva som foregår.

Peters er altså opptatt av at begrepet 'education' både har et prestasjons- og et prosessaspekt. Til prestasjonsaspektet hører at det som overføres i seg selv er verdifullt, og til prosessaspektet at det skjer ved hjelp av metoder som er moralsk forsvarlige²⁰.

Det første kriteriet Peters oppstiller er altså at det som overføres må være verdifullt i seg selv. I dette ligger at Peters betrakter utdanning som noe som har egenverdi, at det er for snevert å betrakte utdanning utelukkende som et middel eller et instrument til økt inntekt og sosial prestisje²¹. Han er videre opptatt av at utdanning må resultere i noen kvaliteter som utbygger en persons mulighet til å forstå virkeligheten. Videre er Peters av den oppfatning at 'education' ikke kan identifiseres som en bestemt prosess. Man kan utmerket godt tenke seg, at et bestemt pedagogisk resultat kan nåes på ulike måter. Derimot må en prosess, for å kunne betegnes som 'education' oppfylle ulike kriterier. De personer som inngår i den, må behandle hverandre på en moralsk forsvarlig måte, og de prosesser som forløper må være av en slik art at studenten har mulighet for å forstå og vite hva han foretar seg.

Om vi gir vår tilslutning til Peters oppsatte kriterier, har vi i dem et redskap til å avgjøre om noe tilhører det pedagogiske område eller ikke. Kravene til 'education' oppstilles i form av fire kriterier, men det sies ikke noe eksplisitt om innhold. Første kriterium sier altså at det stoff som overføres skal være verdifullt, men ikke hva det verdifulle består i. Andre kriterium sier at stoffet skal gi økt viten og forståelse, men ikke noe om hvilken viten og forståelse. Tredje kriterium sier at det pedagogiske arbeid må leve opp til moralske standarder, men ikke hvilke. Og som et fjerde kriterium, at studenten skal være vitende om hva som foregår, men ikke noe om på hvilket nivå.

Begrepene 'undervisning' og 'education' som grunnlag for å se nærmere på fjernundervisningsbegrepet og på studiet "Norsk historie.

I de presentasjonene som her er foretatt finner vi en klar oppfatning av kriterier som må være til stede for at noe skal kunne gjelde som undervisning og for at noe skal kunne gjelde som utdanning. Av Opdals framstilling ser vi at følgende tre forhold inngår i begrepet undervisning, lærer, lærestoff og edukand. Av Dales presentasjon ser vi at en nødvendig forutsetning for undervisning er at denne fungerer kommunikativt dvs. at det opprettes et fellesskap mellom lærer og elev. Vi ser at rollene som lærer og elev dekker avgrensede deler av menneskers samliv, og vi ser at undervisningen har en begynnelse og en slutt. Gjennom Winther-Jensens betoning av undervisning som kulturelt fenomen, får utdanning et dobbelt siktemål, både kvalifisering og danning. Mens Peters stiller opp fire kriterier som kan hjelpe oss til å bestemme hva som hører med til 'education'.

Tilsammen representerer de framstillinger av undervisnings- og educationbegrepet vi her har blitt presentert for, et grunnlag for å se nærmere både på begrepet fjernundervisning og på studietilbudet "Norsk historie".

Det finnes altså ingen ting i de overnevnte framstillinger som eksplisitt tilsier at lærer og student må være samtidig til stede i tid og/eller rom. Derimot stilles det i Opdals arbeid krav til lærer om å inngå i et autoritetsforhold med edukanden, i Dales arbeid stilles det krav til at deltakerne må eksistere og være til stede for hverandre som lærer og elev, men det uttrykkes ikke eksplisitt at det innebærer å være til stede for hverandre i tid og/eller rom. Winther - Jensen betoner på bakgrunn av undervisningens kulturelle aspekt, at utdanning får et dobbelt siktemål, den skal både kvalifisere og danne - på en slik måte at en bestemt menneskeoppfatning fremmes. Mens Peters stiller krav om at de personer som inngår i 'education' må behandle hverandre på en moralsk forsvarlig måte, og at de prosesser som forløper må være av en slik art at studenten har mulighet til å forstå og vite hva han foretar seg.

Som vi har sett, kjennetegnes fjernundervisning bl.a. ved at lærer og student er fysisk adskilt, og at det brukes tekniske hjelpemidler til formidling av lærestoff og til kommunikasjon. En vesentlig oppgave blir på bakgrunn av dette å finne fram til og å tydeliggjøre hva som vil kunne ligge i en slik undervisningssituasjon.

Forhold knyttet til adskillelsen mellom lærer og student og mellom medstudenter i undervisningssituasjonen.

Hva som tradisjonelt ligger i forholdet mellom lærer og student.

Som vi så av Opdals drøfting av undervisningsbegrepet, inngår i undervisningen en aktør(lærer) som underviser, et emne eller en sak som skal læres og en person eller flere som blir undervist. Lærer utfører en intendert handling, han har altså både som mål at edukanden skal lære dette emnet eller denne saken, han utfører handlinger som er egnet til å gi slik læring, og han plikter, i kraft av sin autoritet å påse at den intenderte læring også senere blir tatt hensyn til av edukanden. Det dreier seg altså både om et innhold, en sak eller et emne som skal læres, og det dreier seg om et forhold som i denne forbindelse konstitueres mellom lærer og edukand.

Av Dales arbeid framgikk det at undervisning er planlagt læring, der læreplanen blir realisert innenfor en sosial interaksjon mellom lærer og elev, og at en nødvendig forutsetning for undervisning er at undervisningen derfor fungerer kommunikativt, det vil si at det opprettes et fellesskap mellom lærer og elev.

Vi kan altså på bakgrunn av dette slå fast, at det i undervisningssituasjonen både dreier seg om et innhold, et lærestoff som skal læres og om et forhold mellom de aktører som inngår i undervisningssituasjonen.

Når vi i en diskusjon som i utgangspunktet omhandler studentenes studiesituasjon, så sterkt betoner forholdet mellom lærer og student, skyldes det i hovedsak tre forhold. For det første at lærer og student er komplementær i forhold til hverandre. For det andre at forholdet mellom lærer og student konstitueres på et asymmetrisk grunnlag. Og for det tredje, forholdet mellom autoritet og selvstendighet i undervisningssituasjonen.

Komplementariteten i forholdet.

I det at forholdet mellom lærer og student er komplementært, ligger at lærer og student utfyller og forutsetter hverandre. Dersom lærer underviser uten at det finnes studenter som undervisningen er ment for, synes undervisningssituasjonen å være falt bort. Mens det å studere uten å ta del i undervisning, uten å ha en lærer, ikke vil betegnes som undervisning, men som selvstudium.

Asymmetrien i forholdet.

Som Løvlie uttrykker(1992:26), er det pedagogiske forholdet grunnleggende støpt i autoritetens form. Det vil si at forholdet mellom lærer og student er konstituert som et asymmetrisk forhold. Dette forholdet bygger på at det er lærer som har makt til å definere situasjonen, mens studenten har tillit til lærer. Hvis makt blir til dominans og tillit til underkastelse, har forholdet fått en autoritær karakter, og autoritetsforholdet er falt bort. Også i situasjoner der lærer bruker sin posisjon til å overtale med bruk av ordkunst, retorikk og demagogi og ikke til å innvie, oppløfte og overbevise, vil vi mene om at det nødvendige autoritetsforholdet ikke er til stede.

Forholdet mellom autoritet og selvstendighet.

Vi har allerede presisert at undervisningssituasjonen konstitueres på et komplementært og asymmetrisk grunnlag. I begrunnelsen for å gi undervisning ligger nettopp det å oppheve dette grunnlaget, slik at vi også må bringe inn forholdet mellom autoritet og selvstendighet. Som Løvlie viser (1992:27f) reiser dette to paradoks, autoritetens paradoks og selvstendighetens paradoks. Det første, at autoriteten skapes i forhold til studenten ved at autoriteten opphever seg selv. I dette ligger at lærerens oppgave er å oppheve sin autoritet for å heve studenten

opp til en selvstendighet eller autoritet som samtidig bevarer autoriteten som felles eller allmenn respekt for normer og verdier. Spørsmålet om hvordan studenten når selvstendighet, fører oss til selvstendighetens paradoks. At studenten først vinner sin selvstendighet ved å identifisere seg med læreren som selvstendig. Men å identifisere seg med den andre, er samtidig å gå opp i den andre. Men det er å gi seg over til den andre, altså å miste seg selv. Mens lærerens autoritet er gitt og skal gies videre, er studentens selvstendighet en mangel, og noe han eller hun må tilegne seg.

Å bruke betegnelsen 'heve opp' viser til at det i dette ligger en oppfatning av nivåforskjell. En slik nivåforskjell kommer kanskje enda tydeligere til syne i betegnelsen 'elev', fra det franske 'elever' som også betyr heise opp (jfr. elevator). Lærerens oppgave sier Løvlie (1992:27), er altså å oppheve sin autoritet for å heve eleven opp til en selvstendighet eller autoritet som samtidig bevarer autoriteten som felles eller allmenn respekt for normer og verdier.

Hva er det så læreren gjør når han eller hun underviser? For å søke å tydeliggjøre dette skal vi gjøre lån av Erling Lars Dales begrep 'kompetansenivå'. I Dales arbeid henspiller dette på lærerens rolle i undervisningen, og viser til tre kvalitativt forskjellige inndelinger. Profesjonell undervisning, sier Dale (1989:25), er å gjennomføre undervisning (K1) ut fra et konstruert undervisningsprogram (K2), legitimert i forhold til didaktisk teori (K3).

- K1: **Gjennomføre undervisning.** Dette tilsvarer praksisnivået der kommunikasjon foregår mellom lærer og student.
- K2: **Konstruksjon av undervisningsprogram.** I dette inngår å planlegge og evaluere undervisning. Kommunikasjonsnivået her blir kommunikasjonen mellom kolleger.
- K3: **Kommunikasjon i og konstruksjon av didaktisk teori.** I dette inngår kritiske drøftinger, framføring av argument, grunnleggelse av standpunkt, begrepsdrøftinger og legitimering.

Forholdet mellom lærer og student når disse er adskilt i rom og/eller tid.

Ved å se på forholdet mellom lærer og student i tradisjonell betydning, kan vi altså si at forholdet mellom dem er komplementært, at de forutsetter og utfyller hverandre. Vi kan videre si at forholdet er konstituert på et asymmetrisk grunnlag, og vi kan si at en begrunnelse for å gi undervisning, nettopp er å oppheve dette grunnlaget, samtidig som man bevarer autoriteten som felles eller allmenn respekt for normer og verdier. Spørsmålet på bakgrunn av dette, blir om måten fjernundervisning er organisert på, gjennom det at lærer og student ikke ser hverandre, det at de er adskilt i rom og/eller tid, er med på å rokke ved grunnlaget for forholdet mellom dem.

Et annet spørsmål blir hvilke forutsetninger som må være oppfylt for at lærer skal kunne gjennomføre det som Dale betegner som profesjonell undervisning. Om det er mulig for lærer i et fjernundervisningsopplegg å gjennomføre undervisning med utgangspunkt i K2 og K3-nivå, eller om det som rent faktisk foregår er formidling av lærestoff uten denne forankring. Man må altså stille spørsmål ved hvordan det innenfor fjernundervisning er mulig å skape en indre relasjon mellom de tre kompetansenivå, slik at den undervisning som gjennomføres, står i en indre forbindelse med konstruksjon av undervisningsprogram og kommunikasjon i og konstruksjon av didaktisk teori.

Et tredje spørsmål blir hvem studentene oppfatter som lærer innenfor et slikt undervisningsopplegg. Når det gjelder "Norsk historie" inneholder "Studieboka" en oversikt over de historikere som er ansvarlig for de skriftlige og audiovisuelle læremidler som er produsert til fjernundervisningen. I denne oversikten presenteres bilde av hver enkelt lærer sammen med opplysninger om stilling, arbeidssted, spesialområde innenfor historie samt ansvarsområde i forhold til dette konkrete opplegget.

Innholdet i studiet.

Vi skal her la forholdet mellom lærer og student hvile, og gå tilbake til innholdet i studiet. I studiet "Norsk historie" heter det at studentene gjennom studiet skal "tileigna seg eit grunnleggjande oversyn over norsk historie frå vikingtida fram til i dag". Videre at de skal skaffe seg "kjennskap til historisk kjeldetilfang og metode, slik at dei kan sjå korleis ei historisk framstilling vert bygd opp på grunnlag av kjeldene, og ha ei meining om verdien av dei historiske arbeida dei les." Som det framgår for studentene (Studieboka 1991:21) er det å studere historie ikke bare å ta imot et tilrettelagt stoff, lære det og huske det. Det er også å stille seg kritisk spørrende til den tolkning av fortida som historikerene framstiller i tekst, lyd og bilde.

Men de spor og rester fortida etterlater seg, fører ikke alltid entydig tale. Historikeren må tolke dem og forsøke og forstå dem i en sammenheng. Kompleksiteten i historikerens oppgave kommer ytterligere til syne og problematiseres i ei framstilling hos Hellesnes²² s.86, der han skriver:

Eg vil med dette ha fram at det reiser seg store problem for historikaren. Han kan ikkje skildre framfarne tankar og handlingsmotiv ut frå våre kategoriar utan å skape åndelege anakronismar. Heller ikkje kan han "gløyme" sin eigen tenkjemåte, "krype inn i" fortida og skildre den framfarne daglegverda nett slik ho tedde seg for dei som levde i henne. Eit slikt åndeleg krafttak minner om refleksjonsformidla byks inn i refleksjonsløysa og admistrert spontanitet.

I dette ligger det at historikeren ikke er forutsetningsløs. Når han tar steget inn i fortida, tar han med sin egen samtidsfarga forståelseshorisont, og sitt eget meningsunivers. Historikeren forstår fortida i lys av nåtida og nåtida i lys av fortida. Historikeren er en som formidler mellom fortid og nåtid, og som er med på å utvide forståelseshorizonten til sin egen samtid. Det Hellesnes her skriver er med på å gi innhold til det som Giddens omtaler som den dobbelte hermeneutikk, se sluttnote 10. Nemlig det at det i historiefaget dreier seg om et fortolkningsaspekt også i framskaffelsen av data, ikke bare i analysesituasjonen.

Om behovet for kommunikativ kompetanse.

Det å skulle studere "Norsk historie" handler altså både om det å tilegne seg kunnskap og å utvikle selvstendighet i omgang med faget. I tillegg til at studiet er ment som en utdypelse av eksisterende kunnskap og på den måten gi studentene et bredere grunnlag for forståelse, er studiet også en innvielse til å kunne delta i den faglige diskusjonen og utviklingen av historiefaget. På bakgrunn av dette ser vi at vi trenger begrep som både kan hjelpe oss til å ivareta behovet for faglig refleksjon og bearbeiding av lærestoff, og til å ta del i den historiefaglige debatten. Vi trenger altså språket både som refleksjonsmedium og som kommunikasjonsmiddel.

Vi så innledningsvis at det å studere er ei handling. Vi kan her presisere dette med å sette fram påstanden om at det å studere også er ei kommunikativ handling.

Hva er kommunikativ handling?

Hver og en som handler kommunikativt, sier Habermas (1988:78), må gjennom utføringen av en vilkårlig talehandling reise universelle gyldighetskrav og forutsette at disse kan innfries. I den grad man i det hele tatt vil delta i en forståelsesprosess, kan man ikke unngå å reise følgende krav:

- å uttrykke seg forståelig
- å gi tilhøreren noe å forstå
- og dermed gjøre seg forstått
- å oppnå en innbyrdes forståelse

Den som taler må altså velge et forståelig uttrykk, slik at taler og tilhører kan forstå hverandre. Taleren må ha til hensikt å meddele et sant framlagt innhold, slik at tilhører kan dele talerens viten. Taler må ville uttrykke sine intensjoner sannferdig,

slik at tilhører kan tro på talerens ytring (og stole på han). Taler må til slutt velge en ytring som er riktig med hensyn til eksisterende normer og verdier, slik at taler kan akseptere ytringen og taler og tilhører komme overens om ytringen i forhold til en erkjent normativ bakgrunn.

Dersom grunnlaget for en felles forståelse ikke er til stede, sier Habermas (1988:79), finnes det i prinsippet tre alternativ; å gå over til strategisk handling, å avbryte kommunikasjonen eller å gå over til en argumentering for å undersøke om samtalen fungerer.

Vi kan videre slå fast at teorien om kommunikativ handling er relevant både i forhold til det å studere og i forhold til det å undervise. Vi skal her se på disse hver for seg.

Kommunikativ handling i forhold til å studere.

Vi har allerede sett at det i studiesituasjonen både dreier seg om å tilegne seg et fagstoff og å utvikle selvstendighet i forhold til faget. I det ligger både det å reflektere over et innhold og det å kommunisere i faget. Det innebærer bl.a. at faget inngår både i den subjektive, den sosiale og den objektive verden²³. Kommunikasjonen her innebærer både et innhold, som enten skal læres eller kommuniseres, og det innebærer å etablere et forhold til hver av de tre verdener.

Språket er altså i bruk, både som kommunikasjonsmiddel og som allment refleksjonsmedium. Også i forhold til språket brukt som refleksjonsmedium framkommer dets fundamentale kommunikative karakter. Også her inngår en som snakker og en som lytter. Ved å bruke Meads begrep om symbolsk interaksjon, kan vi si at jeg'et samtaler med meg'et, jeg'et blir taler og meg'et tilhører. Og i forholdet mellom taler og tilhører tar argumentasjonen plass.

For studentene handler det som vi har sett både om å skulle tilegne seg et fagstoff og å utvikle selvstendighet i omgang med faget. Men det handler også om at fagstoffet angår studentene på ulike måter. Det kan handle om forståelsen av seg selv og si egen fortid og samtid. Det kan handle om på bakgrunn av fortida å ønske å påvirke samtida gjennom det offentlige ordskiftet. Og det kan handle om å planlegge videre studier, å gjennom mellomfag og hovedfag bli ført fram til ei utdanning som kvalifiserer for egen forskningsvirksomhet. Og ikke minst handler det om å skulle avlegge eksamen, noe som for studentene innebærer å skulle prøves i det stoffet de har arbeidet med gjennom studiet.

Kommunikativ handling i forhold til å undervise.

Gjennom bruk av Habermas sine begrep vil vi kunne fremsette en påstand om at kommunikasjonsprosessen i undervisningssituasjonen ikke går for seg bare på et nivå, og at skjemaet avsender - budskap - mottaker blir for primitivt og lite anvendelig. Det er altså ikke tilstrekkelig å si at studenten er mottaker av et budskap som læreren er avsender av. Det dreier seg ikke om en ren informasjonsprosess. Heller ikke dreier det seg om en ren strategisk prosess, der det handler om å få studenten til å passere mest mulig effektivt gjennom utdanningssystemet. Som Dale (1989:43) presiserer, er en nødvendig forutsetning for undervisning at den fungerer kommunikativt, dvs. at det opprettes et fellesskap mellom lærer og elev.

Kommunikativ handling forutsetter at samtalen fungerer, at en har en felles forståelse av det som foregår. Som vi har sett oppstiller Habermas fire gyldighetskrav som må innfries for at en samtale skal kunne fungere. For det første må enhver ytring være korrekt og begripelig. For det andre må den være sann. For det tredje må den som snakker virkelig ha den holdning han eller hun gir uttrykk for, og for det fjerde må ytringen medføre riktighet i moralsk betydning. En felles forståelse må altså hvile på forståelighet, sannhet, sannferdighet og riktighet. Dersom

grunnlaget for en felles forståelse ikke er til stede, er alternativene strategisk handling (påvirkning i form av overtaling), å avbryte kommunikasjonen eller en argumenterende samtale hvor en forsøker seg med det bedre argument, altså påvirkning i form av overbevisning.

Som vi også har sett tidligere, tilskriver Habermas livsverden to funksjoner, som horisont og som ressurs. Som ressurs innebærer den et tilfang av kulturelt bestemte tolkingsmønstre. I undervisningssituasjonen forstår både lærer og student situasjonen med bakgrunn i sin livsverden. Videre er både lærer og student i stand til å virke bevisst inn på situasjonen, begge medvirker til å gi den et forløp. Samtidig er både lærer og student et produkt av den kulturen, den overleveringssammenhengen de hører til i, og av den sosialiseringssprosessen de har gjennomgått. Hver og en stiller med sin livshistorie, sin utdanningshistorie, sin sosialiseringshistorie. Dette igjen kan føre til ulike oppfatninger, både ulike oppfatninger av hvordan ei sak forholder seg og ulike oppfatninger om hva som er rett og sant. Derfor trenger vi altså begrep som kan hjelpe oss med å samforstå en situasjon eller et forhold, og vi trenger begrep som kan bidra til å sikre språkliggjøring av enighet såvel som uenighet.

Ut fra den formalpragmatiske rekonstruksjonen av kommunikativ kompetanse, har en språklig aktør valg mellom tre hovedmåter å bruke språket på; en kognitiv, en interaktiv og en ekspressiv. Habermas snakker også om tre tilsvarende klasser av talehandlinger, konstative, regulative og representative. Dette innebærer et valg mellom tre ulike og fundamentale innstillinger og tre tilsvarende verdensperspektiv, ei objektiverende, ei norm-orientert og ei ekspressiv innstilling. Disse tilsvarer igjen den objektive, den sosiale og den subjektive verden.

Vi skal igjen komme tilbake til betegnelsen 'kommunikativ handling'. Som Nørager (1993:97-98) presiserer ligger det i Habermas sitt begrep om forståelse både et prestasjons- og et prosessaspekt. I begrepet 'Verständigung' inngår både det å forstå et språklig uttrykk på samme måte og det å nå fram til enighet. Kommunikativ eller forståelsesorientert handling er, for å oppsummere med

Nøragers ord (1993:113) den omfattende betegnelse for språk- og handlingsdugelige individers evne til:

- * fritt og varierende å etablere en relasjon til en eller flere av de formale verdener (den objektive, den sosiale og den subjektive)
- * å innta de tilhørende grunninnstillinger (ei objektiverende, ei norm-orientert og ei ekspressiv)
- * å reise og innløse de gyldighetskrav som talehandlinger impliserer, (så som forståelighet, sannhet, riktighet og sannferdighet).

Gjennom betegnelsen 'kommunikativ handling' har vi dermed sikret oss et begrep som både kan sikre at vi snakker om det samme, dvs. at vi gies mulighet til å oppnå en samforståelse, og vi er sikret en måte å språkliggjøre enighet og uenighet.

Nørager (1993:113) stiller spørsmål ved hvor inspirasjonen til ideen om kommunikativ handling stammer fra. Forbildene som nevnes er både den sokraiske dialogs prinsipper, og Wilhelm von Humbolts (1767-1835) arbeid. von Humbolt satte i sine språkfilosofiske skrifter likhetstegn mellom det å tenke og det å tale, samtidig som han utrettelig understreket dialogens prinsipp. Nettopp disse grunnsetninger var bestemmende for ideen om 'dannelse', ('Bildung') som utgjorde nøkkelbegrepet i den universitetsreform, som Humboldt kom til å legge navn til. Det er nettopp gjennom denne understreking av samtalens betydning, som fører til idealet om universitetsutdanning som kooperativ sannhetssøken framkommer.

Som vi altså har sett, setter Habermas opp fire gyldighetskrav som må oppfylles for at samtalen skal fungere. Men hvordan kan denne samtale finne sted om student og lærer og medstudenter ikke møtes? Vi har også sett at både lærer og student har mulighet til å innvirke på undervisningssituasjonen, men hvordan kan det skje om de er adskilt i tid og/eller rom?

Å flytte undervisningen hjem til studentene.

I det studietilbudet vi her ser nærmere på, "Norsk historie" som fjernundervisning, er det tatt i bruk media som kan flytte undervisning hjem til studentene, så som fjernsyn, radio, videogram, lyd-kassetter og lokale studiegrupper. Studentene anbefales å tidlig i studiet ta for seg de fire videogrammene, som omhandler historie - hva, hvordan og hvorfor. Gjennom disse videogrammene, bakgrunns- og veiledningstekstene, og anbefalt litteratur gies studentene en innføring i historieteori og metode, (kanskje) nettopp det som i hovedsak skiller historie som universitetsfag fra historieundervisningen slik den framsto i det gamle gymnaset.

Det resterende lærestoffet er delt inn i 12 tema. Til hvert tema gies en innføring i boka "Grunntrekk", en grunnbok nyskrevet til dette studietilbudet, som også dekker et allment behov for en innføringsbok på grunnfagsnivå. I tilknytning til hvert tema er det laget et fjernsynsprogram og et utdypende radioprogram. Det er videre laget en lyd-kasset med to forelesninger til hvert tema, i tillegg til at studentene gjennom en egen studiebok gies opplysninger om hvordan organiseringen mellom undervisning og lesing av den øvrige pensumlitteratur anbefales tilrettelagt av den enkelte student. Studentene presenteres også for emner til diskusjon og oppgaveskriving, og de får anbefalt litteratur til videre studium. Studiebooka inneholder også endel gode råd, oversikt over undervisning i radio og fjernsyn, studieplan og opplysninger om de ulike forfattere og lærere.

Studentene møter altså lærestoffet gjennom lærebøker, gjennom videogram og lyd-kassetter og gjennom fjernsyns- og radioprogram. Lærestoffet formidles både gjennom det skrevne ord, og gjennom lyd og bilde. Både på videogram og i fjernsynssendingene, framstår lærerne på skjermen - og kommer på den måten inn i stua til den enkelte student. Kommunikasjonen mellom lærer og student går en vei, fra lærer til student. Dvs. at studenten ikke har mulighet for å avbryte i formidlingssituasjonen med spørsmål eller kommentarer, og at det ikke blir mulig å få til diskusjoner studentene i mellom i forelesningssituasjonen.

Studentene møter lærerne også i radioprogram og gjennom forelesninger på lyd-kassetter. Også her foregår kommunikasjonen ensidig fra lærer til student. Gjennom fire såkalte "postkasseprogram" i radio er det mulig for studentene å få svar fra faghistorikere på eventuelle spørsmål. Studentene oppfordres til å sende inn spørsmål som måtte melde seg underveis og som pensumlesing og undervisning ikke gir fullgode svar på.

Alt i alt er studentene svært positiv til måten studiet er organisert på. De uttaler:

- Jeg synes det her er en god måte å lære på, og særlig forelesningene på kasset. Til vanlig synes jeg det er veldig frustrerende å være på forelesning og ikke få med alt som blir sagt. Her kan du stoppe, spole tilbake og høre samme forelesning flere ganger.
- Når du sitter og hører på ei forelesning, så dropper du av og til ut. Så tenker du på andre ting, og så er du kanskje sulten. Å så notere du, og når man skal reinskrive notater, så lurere man på om man husker riktig. Nå opplever jeg det at jeg sitter og hører på kassetter og så går det ei tid, så opplever jeg at jeg har kjempesvære hull, at det er mange ting som jeg ikke kan. Ting som det henvises til, kriger og konger, en masse ting jeg har glemt siden jeg hadde historie sist. Forleden dag tok jeg fram en av de første kassetene, og da skjønnte jeg jo så mye mer av den forelesninga, fordi jeg hadde lest så mye mer i mellomtida. Da hørte jeg hele den forelesningen på en ny måte, og fikk et mye større utbytte av den.
- Kassetene synes jeg er fantastisk fin. Og så er det meget effektiv utnyttelse av tid, både for foreleser og student. Man kan jo høre på den alle små øyeblikk, når man stryker klær og når man stopper, så det er et veldig fint hjelpemiddel for kvinner, som gjør mange ting samtidig. Sånn at du kan stoppe og lappe, sy og bake brød. Men selvfølgelig, man er nødt til å høre systematisk. Sånn at man kan ikke bare høre med et øre. Jeg er også nødt

til å sette meg ned og ta notater fra forelesningene. Jeg prøver å høre meg selv i dette stoffet, for å være sikker på å få med alt. For det er jo stoff man er nødt til å huske.

--- Det er fint at det er så variert. Man får se litt på TV og høre litt på radio. Og blir man sliten av å sitte bøyd over boka, kan man sette på en kasset.

At kommunikasjonen kun går en vei i formidlingssituasjonen søkes kompensert for gjennom studiegrupper. Studentene blir anbefalt å delta i en slik gruppe. Hver gruppe ledes av en faghistoriker, som sammen med studentene legger opp en arbeidsplan. Med utgangspunkt i fjernsyns- og radioprogram, blir sentrale problem i pensum tatt opp til drøfting, og det blir lagt vekt på skriftlige øvinger.

Studiegruppene er ment som arbeidsgrupper (Studiebok 1991:24-25) og som et faglig forum der deltakerne er aktive - ved å stille spørsmål, delta i samtaler, levere skriftlige innlegg osv. Gruppesamlingene utgjør tilsammen 36 undervisningstimer fordelt på 12 samlinger. Studentene oppfordres i tillegg til å organisere kollokviégrupper, der de uten lærerassistanse kan drøfte pensumemner og oppgaver, gjerne med utgangspunkt i de forslagene de finner i studieboka.

De som ikke har anledning til å delta i studiegruppe, gies tilbud om telefonkontakt med lærer. Det er lærer som første gang tar initiativ til kontakt. Hver student får en "rasjon" på fire telefonsamtaler à inntil en halv time, til praktisk studieveiledning eller drøfting av faglige problem.

I tillegg til at studiet bidrar til å utdype eksisterende kunnskap og på den måten gi studentene et bredere grunnlag for å ta del i det offentlige ordskiftet, er studiet også en innvielse til å kunne delta i den faglige diskusjonen og videreutviklingen av historiefaget. Studentene befatter seg gjennom studiet med et fag de kjenner fra egen skolegang, et fag de har et positivt forhold til og som de allerede er innviet i. Studiet de nå er i gang med gjør det mulig å videreutvikle historieinteressen, samtidig som de skal innvies i historieteori, metode og histografi.

Hvordan samtalen søkes ivaretatt.

I studiet "Norsk historie" søkes samtalen ivaretatt gjennom å opprette de tidligere omtalte studiegrupper. Vi skal her se nærmere på hvordan arbeidet legges til rette, og hvordan studentene omtaler det å delta i en slik gruppe. Vi skal også møte studenter som ikke deltar i en slik gruppe og se hvordan de på ulike måter søker å kompensere for et manglende diskusjonsfellesskap. Studentene oppfordres altså til å ta del i den faglige diskusjonen. Gjennom aktiv deltakelse i studiegruppe kan de både få korrigert misforståelser og få hjelp til å komme videre med stoff som er vanskelig. De kan prøve egne oppfatninger mot andres og lære at det ofte finnes flere svar på samme problem. Og de vil kunne få øving i å drøfte historiske emner og løse skriftlige oppgaver.

Å delta i studiegruppe.

I heftet "Råd og rettleiing for gruppeleiarar" framgår det (s.3) at gruppearbeidet er den viktigste form for direkte kontakt mellom studenter og lærer, og mellom studentene innbyrdes. Å skape et godt gruppemiljø må derfor ha høy prioritet, likedan det å styrke selvtilliten hos studenter som føler seg usikre og isolerte. Gruppelederen bør unngå å "forelese", og i stedet stimulere studentene til egenaktivitet: å delta i samtaler, kommentere fjernsynsprogram, referere radio-program, innlede til drøfting av tema i pensum og til å levere skriftlige arbeid. Dessuten kan disponering av oppgaver på tavla være et nyttig supplement. Videre bør en gradvis for hver samling legge større vekt på skriftlige arbeid, likevel må ikke samtalen forsømmes (ibid. s.7).

Samtlige som deltar i studiegruppe gir uttrykk for det positive i å møtes rundt et emne. Både det å ikke bli sittende helt alene med studiet, det å møte andre i samme undervisningssituasjon, og det å kunne samtale, diskutere og arbeide med det aktuelle lærestoffet. Det å høre andres ideer og få saker belyst fra flere sider.

Eksempler på studentuttalelser:

- Jeg setter virkelig pris på den samlinga på universitetet. Det gir både faglig og sosialt utbytte.
- Jeg gleder meg til timene på universitetet, og er i kjempegodt humør når jeg kommer hjem etter dem. Jeg synes jeg har mye igjen for å delta der.
- Jeg er veldig glad for at jeg bestemte meg for å delta i gruppe. Det er så mange ting som jeg har tenkt å spørre om som en av de andre spør om. Sånn at vi utfyller hverandre på en måte. Så kan man spørre hverandre om ting man lurer på, og så kan man selvfølgelig spørre gruppelederen også. Så alt i alt er det en kjempefordel å være med i gruppe.
- Erfaringer fra studietida var at kollokvie og gruppe er en mye bedre arbeidsform enn å sitte alene med ei bok. Jeg regner med å få bedre grep om faget i ei gruppe.
- Gruppa gir både faglig og sosialt utbytte. Både det å treffe andre som er opptatt av det samme, og det å få prate omkring faget.
- Jeg prater historie med kolleger av og til, men det blir ganske spredt. Å samles, liksom her for at man skal gjennomgå noe, det blir noe helt annet.
- Da jeg tok videreutdanning desentralisert, var det alltid noen som ikke møtte på samlinger. Det var et skikkelig irritasjonsmoment, særlig i forhold til det å skulle ha gruppearbeid. Jeg synes det er flott at gruppedeltakelsen er frivillig. Dem som vil kan møte opp, og dem som ikke vil kan la være.
- Etter studiegruppa er jeg inspirert til å lese videre. Men så må jeg på jobb, og da er det bare å legge det bort. Så det blir veldig oppstykket.

Å ikke delta i studiegruppe.

Selv om studentene sterkt oppfordres til deltakelse i studiegruppe, er ikke dette en forutsetning for å kunne ta del i studiet. For de studenter som av ulike grunner ikke kan delta i studiegruppe, gies et tilbud om telefonkontakt med lærer/gruppeleder.

Selv om omfanget av denne kontakten er forsøkt spesifisert, poengteres det gjennom råd til gruppelederne (ibid. s.7) at prosedyren her ikke kan bindes til stramme retningslinjer, men må tilpasses individuelt.

Som vi skal se er det varierende begrunnelser for ikke å delta i studiegruppe.

Eksempler på slike kan være:

- Dette studiet er noe jeg har lyst til, noe jeg skal kose meg med. Så jeg tenkte at jeg skal ikke gå så hardt inn for det som å melde med på i gruppe. Ellers kunne det jo hende at jeg ikke kunne møte alle gangene. - Og så syns jeg det var litt dyrt²⁴.
- Jeg synes det gir meg større frihet å ikke delta i gruppe. Gjennom å studere utelukkende på egen hånd er du ikke bundet opp mot andre. - Men det er klart, hadde man vært flere så kunne man på en måte dratt hverandre med seg videre når det opplevdes tungt.
- Jeg visste ikke hvor mye jeg egentlig ville satse, om jeg ville fullføre, og da ville de ekstra kronene være litt bortkastet. Men det er klart, hadde jeg deltatt i gruppe, så hadde det kunnet virke som en hjelp til å holde seg ajour og ikke bli liggende etter med lesing.
- Jeg bor slik til at det å skulle delta i gruppe ville gi en lang og tungvindt reisevei. Da er det bedre å bruke de kreftene til å konsentrere seg om studiet på annen måte.
- Jeg hadde meldt med på gruppe, men vi var ikke nok deltakere til at den ble satt i gang.

For de studenter som ikke deltar i studiegruppe er altså mulig å ha telefonkontakt med lærer. I hva slags grad det gjøres bruk av denne kontakten varierer fra student til student. Ut fra det materialet som danner bakgrunn for denne diskusjonen, er det vanlige at lærer har tatt initiativ de ganger det har vært kontakt. Det betyr ikke at ikke studentene vet hvordan de kan komme i kontakt med lærer, eller at de ikke er blitt oppfordret til å ta kontakt. Studentene gir uttrykk for at de finner svar på det meste av det de lurer på i "Studieboka". Når det gjelder de praktiske forhold knyttet til eksamen, mottar studentene i god tid brev fra undervisningskonsulenten ved det lokale universitet med de aktuelle opplysninger.

I tillegg til telefonkontakt mellom lærer og student, prøver studentene også å finne andre måter å kompensere for at det tradisjonelle kommunikasjonsforholdet mangler. Ikke alle som i utgangspunktet hadde meldt seg på studiegruppe, får tilbud om deltakelse. Det kreves et deltakerantall på minimum åtte for å opprette gruppe, og i områder med lange avstander og/eller vanskelige kommunikasjoner vil det ikke alltid være mulig å komme opp i det nødvendige antall. Noen steder går studenter sammen og arbeider i lag uten lærer. De forsøker å møtes hver fjortende dag, etter samme mønster som de organiserte gruppene. Dvs. at de møtes uka etter at det har vært fjernsyns- og radiosending. I tillegg til samtale om programmene som har vært sendt, går de gjennom spørsmålene i studieboka.

Noen gjør også bruk av det samtalefellesskapet som kan ligge i det å ha familie, som å diskutere med andre familiemedlemmer, og også det å ha en lyttende part som en kan fortelle for. En av studentene forteller historie for ungene sine. På den måten får de både del i historiekunnskap, de får vite hva mor holder på med, samtidig som mor får bearbeidet det hun leser.

Problemstillinger med bakgrunn i diskusjonen:

I tillegg til at student og lærer er adskilt i undervisningssituasjonen, vil også områder som vi tradisjonelt oppfatter som lærerens oppgave, i et fjernundervisningsopplegg være fordelt på flere. Som å avgjøre hvilke deler av lærestoffet som skal gjennomgås, tilrettelegge for gjennomgåelse, være den som formidler, innleder til diskusjon, svarer på spørsmål, gir råd av faglig og praktisk art, være den som evaluerer studentbesvarelser osv. I dette tilfellet er disse oppgavene fordelt på ulike institusjoner og personer. En problemstilling blir da hvordan lærer skal kunne forholde seg til den autoritet han i forhold til Opdals konklusjon plikter å forvalte. Og hvem studenten opplever er den eller de som innehar lærerautoritet. Intensjonen her er ikke å foreta en grundigere drøfting, men kun å reise problemstillingen.

En annen problemstilling angår selve forholdet mellom lærer og student, det at de ikke møtes, og at kommunikasjonen gjennom formidling av lærestoff kun går en vei. Et spørsmål blir da om det er mulig, på bakgrunn av et slikt forhold, å ivareta et subjekt-subjektforhold. Eller om det åpner for et forhold der lærer betraktes som kunnskapsleverandør og student som konsument, forbruker av utdanning. Den som ikke har begrep for subjekt, sier Hellesnes²⁵, har heller ikke begrep for makt. Dermed vil et slikt syn komme i konflikt med Opdals undervisningsbegrep som betoner autoritetsforholdet mellom lærer og edukand, hvor innebakt i autoritetsforholdet må ligge nettopp det at lærer på bakgrunn av kunnskap har makt til å definere hva som skal undervises i. Og nettopp det å presisere det moralske aspektet hos Peters kan sees som en følge av en erkjennelse av det at lærer har makt. Hellesnes skriver om teknokrater som i teori og praksis reduserer praktiske spørsmål til teoretiske og samtidig tilslører den maktutfoldelse dette innebærer. Dette i motsetning til et forhold mellom kunnskap og handling der en gjør grupper og personer i stand til å handle gjennom å opplyse. Da er kunnskapen ikke noe en legger til grunn for teknikk og kontroll utenfra, men noe som gjennom gruppediskusjon blir en del av gruppas selvforståelse. På den måten blir personene i gruppa vanskeligere å kontrollere, fordi de får opplysning om maktforhold og

skjulte faktorer i handlingsfeltet sitt som de tidligere ikke hadde så klart for seg. Som Hellesnes uttrykker: Dei får klarlagt kva dei er bestemte av, og vert dermed vanskelegare å bestemme over. Ved å gå tilbake til Peters kategorier om utdanning finner vi at dette er i overensstemmelse med det som kommer til uttrykk gjennom det at den som har fått 'education', må ha erhvervet noen kvaliteter som øker personens muligheter til å forstå virkeligheten, og at den som deltar må være medvitende om hva som foregår. Å spørre om det i et fjernundervisningsopplegg er mulig å ivareta subjekt - subjektforholdet aktualiseres ytterligere ved at dette er en form for undervisning hvor studenten i praksis betaler for å kunne delta, - slik at undervisningstilbud vil kunne være å betrakte som en salgbar vare.

Et tredje forhold omhandler utvelgelse og vektlegging av lærestoff. Blant annet kan det reises spørsmål om det å legge til grunn en hermeneutisk forståelsesform, innebærer en vilje til å tilgodese ønskene til de studenter som gjerne vil ta utgangspunkt i egen bakgrunn og eget meningsunivers. Og, i fall en slik vilje er til stede, hvordan kan den i så fall komme til uttrykk og praktisk la seg gjennomføre gjennom et fjernundervisningstilbud. Konkret kommer slike ønsker fra studentene til uttrykk i dette studiet både gjennom spørsmål om å bytte ut deler av lærestoffet, og gjennom forsøk på å utvikle lokalbasert kunnskap gjennom arbeid med den obligatoriske øvingsoppgave. Dette viser seg å ikke være mulig å imøtekomme i dette aktuelle studiet. Pensumet er i utgangspunktet fastlagt uten rom for individuelle variasjoner, og for øvingsoppgaven er det meningen at denne skal kunne besvares med utgangspunkt i det obligatoriske pensum.

Fra noen av studentene framkommer det som nevnt ønske om å legge an en mer lokalhistorisk variant, som å bringe inn kunnskap om eget område eller å utvikle kunnskap innenfor eget område. Dette nettopp ut fra et ønske hos studenter om å skape en sammenheng mellom det nasjonale og det lokale, mellom del og helhet, ut fra et ønske om å utvide sin egen horisont, og om å kunne ha anledning til ta utgangspunkt i sin egen livsverden. Det framkommer også et ønske om å kunne lese verdenshistorie parallelt med norsk historie, nettopp for å kunne se verden

som en helhet, og for å kunne se ulike deler av den historiske utviklingen i forhold til hverandre.

Inndelingen i ulike disipliner innenfor historiefaget er verken selvsagt eller statisk. Som Kjeldstadli (1992:90) i sin drøfting kommer inn på, er faget formet av både institusjonelle og intellektuelle forhold. Både det at nye felt skapes internt innenfor faget, men også som et resultat av bevegelser ute i samfunnet²⁶, gjerne drevet fram i strid med etablerte oppfatninger ved forsknings- og læresteder. Et felt som tydelig demonstrerer slike sammenhenger er kvinnehistorie.

Når dette feltet her trekkes fram, har det sin årsak i kommentarer, etterlysninger og spørsmål fra flere av de studenter vi møter i denne diskusjonen. Dette samtidig med at det fra historisk forskningsmiljø gjennom Ida Blom²⁷ framkommer kritikk mot boka "Grunntrekk" pga. et manglende kvinneperspektiv. At denne kritikken kommer nettopp fra en kvinne reiser spørsmål om det er så at kvinnelige historikere må påta seg rollen som passepike på vegne av eget kjønn. - Kanskje det ikke finnes kilder, lurer noen av studentene på. Eller kanskje at det ikke er skrevet noe om kvinner. En av studentene bemerker også Nerbøviks framstilling av det hun forventer skal handle om kvinner, når han skriver om jordmora. Denne studenten, bamebarn av ei jordmor, gleder seg til å lese om jordmoras arbeid - og finner ut at det handler vel så mye om jordmormannen!

Å selv skulle organisere samspillet mellom undervisning og lesing.

Organisering av undervisning i et ordinært studium.

Som vi så av Peters oppsatte kriterier for at noe skal kunne gjelde som 'education', innebærer det bl.a. at de personer som inngår i et slikt forhold behandler hverandre på en moralsk forsvarlig måte. I dette ligger ikke bare det ensidige at lærer har et moralsk ansvar overfor studenten. Det innebærer at det i utdannings situasjonen også ligger gjensidige forpliktelser, både mellom lærer og student, mellom lærer og studentgruppa²⁸, og mellom medstudenter. Mens lærerens plikt både kommer til syne gjennom begrep som 'undervisningsplikt' og 'leseplikt', og er skriftlig nedfelt bl.a. i tilsetningsbestemmelser, vil nettopp det å presisere en slik gjensidighet kunne bidra til å tydeliggjøre at det også hviler forpliktelser på det å være student, både overfor lærer og overfor medstudenter.

Som vi tidligere har sett, betoner Winther-Jensen i sin drøfting av undervisningsbegrepet det kulturelle aspektet. I forhold til å holde på med utdanning på universitetsnivå, gir dette aspektet mening til å stille minst to spørsmål. For det første, finnes det en egen universitetskultur? Og hva inngår så i denne? Og for det andre, hva med betydningen av den kulturelle bakgrunnen til de ulike aktører som inngår i undervisningssituasjonen? Hvert av disse spørsmålene er i seg selv omfattende og har krav på grundige drøftinger. Når vi her berører dem med lett hånd, er det med det formål å hente inn noen moment til den videre diskusjonen.

Det er flere forhold som skiller et universitet som undervisningssted fra foregående skoleslag²⁹. Antall undervisningstimer vil være lavere, en større del av lærestoffet enn det studentene er vant med fra tidligere vil være å betrakte som selvstudium, det holdes ikke jevnlig prøver eller gies standpunkt karakterer, hele pensum blir prøvd på en gang - til eksamen, deler av pensum vil foreligge kun i

fremmedspråklig tekst, og graden av frivillighet vil for mange fortone seg som større sett fra studentenes side når det gjelder deltakelse i undervisning enn det de er vant til fra tidligere. I tillegg til forelesninger, holdt av en faglig ansvarlig, til vanlig en universitetslektor, en amanuensis eller en professor, organiseres også undervisning gjennom seminarer og kollokviegrupper.

I et ordinært universitetsstudium foregår undervisning som forelesninger til faste tider og steder, og etter oppsatte og vedtatte planer. Mens lærer har ansvar for å møte fram til og utføre sin undervisning, er det for studenten frivillig i hvilken grad han eller hun vil være faglig forberedt til denne undervisningen, og i forhold til etterarbeid. På studier hvor det ikke er frammøteplikt, vil det i tillegg være frivillig om en vil møte fram til den oppsatte undervisning. Det vil si at det i praksis ikke foreligger nedfelt noen gjensidig forpliktelse mellom lærer og student i forhold til undervisningssituasjonen.

En slik gjensidig forpliktelse foreligger heller ikke nedfelt i forhold til seminarundervisning. Selv om seminarer vil være å betrakte som et faglig forum for bearbeiding av lærestoff, for diskusjoner, kommentarer og innspill fra studentene, ligger det heller ikke her nedskrevet en slik gjensidig forpliktelse mellom seminarlærer og student eller mellom medstudenter. Både i forhold til forelesninger og seminarundervisning, vil en slik gjensidig forpliktelse hvile på et moralsk ansvar.

Kollokviegrupper som studentene selv organiserer og er ansvarlige for vil utelukkende hvile på et moralsk ansvar. Å møte faglig forberedt og være aktiv i framlegginger og diskusjoner vil som hovedsak være en forutsetning for at en slik gruppe skal kunne fungere.

Det andre spørsmålet som ble stilt innledningsvis i dette avsnittet, gjelder den kulturelle bakgrunnen til de ulike aktører som inngår i undervisningsforholdet. Ved blant annet å skjele til forskning innenfor utdanningssosiologi³⁰ og sosialantropologi³¹, gies vi tilgang til begrep og problemstillinger som vil kunne bidra til å kaste lys over og gi innsikt til dette spørsmålet. Ved å hente inn begreper fra

fagfelt som f.eks. sosiologi og antropologi, vil en kunne medvirke til å utvide den pedagogiske horisont.

Av de momenter som her er nevnt, ser vi at kommunikasjonen mellom lærer og student hviler på autoritetsforholdet, at forholdet mellom lærer og student og mellom medstudenter hviler på et moralsk ansvar og at dette må sees i lys av utdanning som et kulturelt aspekt.

Organiseringen som fjernundervisning.

At studiet "Norsk historie" er organisert som fjernundervisning, innebærer at det er lagt opp slik at studentene selv må organisere samspillet mellom undervisning og lesing. Selv om undervisningen i studiegruppene foregår til fast tid, og fjernsyns- og radioprogram sendes til bestemte tider, er det mulig å ta disse opp på video eller kassett for senere avspilling. I prinsippet vil studentene derfor ha tilgang til all den undervisning som blir gitt. Og med unntak av de faste møtetidene i studiegruppe, står de også fritt med hensyn til hvor og når de vil ha undervisningen gjennomført.

Som vi så av Dales undervisningsbegrep, dekker rollene som lærer og student³² avgrensede deler av menneskers samliv. Undervisning har en begynnelse og en slutt, rollene opphører. Spørsmålet i forholdet til organiseringen som fjernundervisning, blir om undervisningen her har en begynnelse og en slutt, i og med at den i prinsippet alltid er tilgjengelig. Dermed kan det også stilles spørsmål ved rollen som fjernstudent i og med at det ikke er de samme formaliserte rammene rundt undervisningen som ved et ordinært studium.

Det blir altså opp til studentene å selv skulle organisere samspillet mellom undervisning og lesing. I følge studieboka er tid til lesing av pensumlitteratur, anslått til 10-12 timer i uka. Studieboka tjener også til å veilede studentene gjennom studiet.

Gjennom denne får studentene råd om fremgangsmåte hver gang de kommer til nytt tema. Vi skal her se nærmere hvordan dette blir presentert for studentene ved å ta for oss ett av de tolv emnene, emne 8; "Frå elitestyre til massedemokrati".

Et eksempel på råd om framgangsmåte.

Emne 8, "Frå elitestyre til massedemokrati" omhandler endringer i det politiske systemet i siste halvdel av forrige hundreår. Berge Furre er ansvarlig for fjernsynsprogrammet, radioprogrammet og lydkassetten til dette emnet. Likeså er det han som har ført teksten i studieboka til dette emnet i penna. Emnet innledes med en oversikt over 14 sider som inneholder ei kort framstilling og tolkning av denne utviklinga. Det nevnes stikkord om politisk endring og mobilisering, så som konstitusjonelle endringer, etablering av politiske parti, organiserte folkerørsler og kommunikasjonskanaler. Vi presenteres for ulike tolkninger og måter å forstå disse endringene på og vi innvies i kampen om statsmakten, med hovedvekt på tilspissingen av de politiske motsetningene som fant sted på 1870-tallet og som ledet fram mot innføringen av parlamentarismen i 1884. Vi får også en innføring i økonomisk endring og det Berge Furre betegner som 'offentleg meiningsmarknad'. Furre skriver:

Sammenfattande kan vi seia at i dessa åra voks det fram ein offentleg meiningsmarknad - ein "borgerlig offentlighet" - som endra politisk og kulturelt liv. Summen av partiorganisering lokalt, aviser, folkemøte, nye kommunikasjonar og nytt næringsliv flytta politisk og kulturell meiningskamp ut på ein nasjonal arena der aktørane var mange og der mobilisering av tilhengarar - folkeleg tilslutning - var viktig. (...) På den store meiningsmarknaden med aviser, folkemøte og nye kommunikasjonar vart politikken offentleg på ein annan måte - og politikken menn vart synlege saman med sine gjeringar i tinget. (...) Til ein viss grad gjekk det på same vis med kultur og religion: Aktørane vart synlege, folk flokka seg om dei

symbol det offentlege meiningsmarknad baud fram - og flokkane vart viktige for dei sentrale aktørar. (Studieboka 1991:196-197)

I studieboka etterfølges denne oversikten av en orientering om fjernsynsprogrammet, der betegnelsen norsk revolusjon blir brukt om de store omveltningene i 1870-80 - årene. Her forberedes vi på at vi i fjernsynsprogrammet skal møte disse omveltningene i to perspektiv. Ovenfra med dramatikken i Stortinget, venstre flertallet som fjernet det gamle embedsministeriet ved riksrettsdom og åpnet for Johan Sverdrups parlamentariske regjering. Men vel så mye skal vi se omveltninga som folkevekking nedenfra. Vi blir tatt med til ei bygd i Ryfylke, en øykommune av bønder og fiskere. Der skal vi følge de politiske endringene fra det gamle standssamfunnet med bønder, husmenn og tjenestefolk ryddig ordnet under embetsmannens preikestol i kirka, til folkereisning i bondevennforeninger, samtalelag og venstreforeninger som krever systemskifte. Til slutt i programmet skal vi se på noen av de iderørslene som greip folk, så som folkehøgskole, radikale frihetsideal - og bedehus med lekmannsforkynning.

I radioprogrammet blir det tatt utgangspunkt i prinsippet om parlamentarisme. Men selv om prinsippet seira i 1884 og etterhvert fant sin praktiske form, var motstanden hard. Omkring 40% av de som innehadde stemmerett sto på den andre sida sammen med storparten av den akademiske eliten i landet - mennesker som hyllet Grunnloven i humanistisk ånd, og som var bekymret for at parlamentarismen ville true rettssamfunn og frihet. I radioprogrammet blir det satt fokus på hvordan de, "taperene", tenkte. I radioprogrammet får vi møte politikere, embedsmenn, geistlige, professorer, og forretningsmenn som med egne ord og med grunnlov og Bibel i hand advarer mot det som ble landets styreform. Og Furre spør om det var noe i det de mente.

Til dette emnet, "Elitestat og massedemokrati", hører det til to forelesninger på kassett. I den første Still regjeringa for riksrett! er emnet en hendelse i det store dramaet fram mot skiftet i styringsform i 1884. Vi går inn i odeltingsdebatten i april 1883 der oppgjøret er i gang om det skal reises tiltale for riksrett mot regjeringa. Vi

får møte de fremste stridsmenn på Venstre- og Høyre-sida, og høre hvordan de argumenterte for og mot at en domstol skulle brukes til å tvinge fram et skifte som et solid flertall av velgerne sto bak.

I den andre forelesningen Kulturkamp møter vi noen av ideene som leverte ved til det politiske bålet i 1884. Flere av de fremste stridsmenn i "kulturkampen" vil komme til orde med tanker om samfunn og politikk: blant andre "fritænkeren" Bjørnstjerne Bjørnson, Christopher Bruun med de grundtvigske folkehøyskoletankene, professor Gisle Johnson med den ortodokse pietisme, biskop Johan Christian Heuch med forsvar for den gamle embedskirke og embedsstat og sokneprest Lars Oftedal i brodden for den vestlandske lekmannsbevegelsen.

Videre i Studieboka, under overskrifta "Vegvisar gjennom pensum", klargjøres for studentene hva som er pensum. I tillegg kommenteres utvalget, og Furre kommer med råd til studentene, om hva som kan være naturlig å lese i sammenheng, om hva som kan være nyttig å sammenlikne og vektlegge. Vi siterer fra studieboka (s.200):

I fjernsynsprogrammet, lydkassetane og framstillinga her i studieboka ligg hovudvekta på konflikten om makta i staten i 1870-80-åra, altså slik som er handsama i Nærbøviks bok (ei av pensumbøkene). Dersom du les pensum i samanheng med desse audiovisuelle midla, er det trulig greiast å lesa Nærbøviks politiske kapittel først. Kampen om parlamentarisme er handsame frå s. 148 til 183. Det kan vera nyttig å jamføra framstillinga her med det biletet du har fått gjennom fjernsyn og kassettar.

Men truleg bør du i pensumlesinga leggja mest arbeid i det som ikkje er handsama audiovisuelt.

Vi siterer vidare fra studieboka (s.200-201):

Dei emna han (Tore Pryser: Norsk historie 1800-1870) tek opp, er viktige i

seg sjølv - og må lesast som det - men det kan hjelpe læreprosessen å ha eit slikt perspektiv på stoffet: Kvar er trådane bakover til dei store endringane som kom?

Som et nest siste punkt presenteres studentene for emne til diskusjon og oppgaveskriving, før de til slutt får forslag til litteratur til videre studium.

Til alle de tolv emnene studentene skal igjennom, er det utarbeidet bakgrunnstekst og studierettledning på liknende måte som det her er gitt eksempel på. Hvordan dette blir brukt av studentene, vil variere ut fra individuelle forskjeller. Særlig nyttig informasjon vil dette kunne være for studenter uten tidligere studieerfaring. Den er lagt opp slik at det skal være mulig å delta i studiet uten tidligere studieerfaring, samtidig som den også har noe å si til mer erfarne studenter.

Eksempel på bruk av studiebok.

Vi skal her se et eksempel på hvordan studieboka kan bli brukt. En av studentene forteller:

--- Når jeg skal begynne på et nytt emne, så leser jeg først gjennom alt som står i studieboka. Så tar jeg for meg "Vegvisar gjennom pensum". Der får jeg vite hva jeg bør starte med, hva jeg bør legge vekt på og hjelp til hvordan jeg kan se sammenhenger i det jeg leser. Det er også veldig greit å få en oversikt over hva forelesningene inneholder før jeg setter meg for å lytte til dem,- og som repetisjon, hva de forskjellige kassetene inneholder. Og så leser jeg det som står i "Grunntrekk" da. Jeg bruker også å ta for meg enkelte oppgaver, jeg prøver å tenke gjennom dem for å finne ut hva jeg kunne ha klart å skrive om. Når jeg da leser videre, så leser jeg med oppgavene i bakhodet. Men jeg har ikke satt meg ned systematisk og skrevet noen av de oppgavene, det har det ikke blitt tid til. (...) Det er

interessant stoff, og jeg synes bøkene er lagt fint opp. Først får du oversikten i studieboka. Så går du litt dypere i "Grunntrekk", og så får du de andre bøkene som behandler det mer detaljert. Sånn at du kan begynne med den boka som gir oversikt, og så gå gradvis dypere ned i stoffet. Og så kan du gå tilbake og repetere motsatt vei.

Andre studentkommentarer:

- Det passer meg glimrende at jeg kan legge det opp som jeg sjøl vil. Men selvfølgelig, du må lære deg å slippe tankene på det andre. For når du er i huset, så kan du plutselig finne på at nå må jeg gjøre ditt og nå må jeg gjøre datt. Men da må du rett og slett sette deg ned, og så må du konsentrere deg, og så må du bestemme deg for at nå skal jeg lese og ikke gjøre noe annet. Når du sitter på universitetet, slik som jeg satt da jeg studerte tidligere, så var det jo ikke noe annet å gjøre enn å sitte på lesesalen og lese. Nå må jeg virkelig si til meg selv at nå, kanskje en eller to timer, så skal du lese - og ingenting annet. Og det går bra. Når jeg først kommer i gang med lesinga, så er det så artig, at da glemmer jeg alt det andre.
- Det er jo både fordeler og ulemper med en slik studiemåte. Du bruker jo ikke tid på å reise fram og tilbake til lærestedet, du kan sitte hjemme. Så kan du ta opp programmene på radio og fjernsyn og kjøre dem om igjen etter behov. Ulempen er at du ikke kan spørre med en gang det dukker opp spørsmål, og det at du ikke er i et miljø på samme måte som når du følger studier på annen måte. Det å ha full jobb, gir også stadige avbrekk i studiene. Det at du ikke kan lese når du er opplagt og inspirert, men må innpasse det til jobb, gjør at det blir oppstykket.
- Når du går inn i et klasserom, læreren er der og det sitter elever rundt omkring, så innstiller du deg på at du skal lære, setter hjernen i høygir - iallefall hvis du mener å få noe ut av det. Men når du er hjemme, så er det

lettere å sluntre unna. Særlig det med felles inspirasjon savner jeg. Så jeg prater mye om det jeg holder på med til familien, forteller fra det jeg har lest. Det synes jeg er fint for min egen del, å sette ord på det jeg leser, å se om jeg har forstått det og kan gjengi det.

Problemstillinger på bakgrunn av diskusjonen:

1. Ved hjelp av teknologi er altså undervisningen blitt flyttet fra utdanningsinstitusjonen og hjem til studentene. En problemstilling vil være, gjennom bruk av begrepene livsverden og studieverden, å spørre om studieverden bokstavelig har invadert livsverden til folk. Ikke bare livsverden til studenten, men i økende grad, sammenliknet med et ordinært studium, også livsverden til den enkelte familie. Det kan gi seg konkrete utslag som at stua gjøres om til undervisningslokale og at spisebordet forvandles til lesesalsplass.
2. I forhold til det konkrete studiet vi her ser på, dreier det seg altså om et etablert og tradisjonelt undervisningsfag som skal formidles til studentene i en moderne form. Mens nettopp spesialisering og institusjonalisering kan stå som kjennetegn på overgangen fra et tradisjonelt til et moderne samfunn, er det kan hende mer presist å anvende begrepet postmoderne om vår tid, der institusjonene framdeles spiller en viktig rolle, men hvor utvikling av teknologi ikke bare bidrar til å korte med avstander og gjøre verden mindre, men også påvirker oss i tenkning og oppfatningsmåte. I de ulike definisjoner av fjernundervisning, inngår bruk av teknologi. Enkelte går så langt som til å betegne fjernundervisning som industrialisert undervisning. Ei problemstilling blir i så måte om utstrakt fokusering på og bruk av teknologi, kan bidra til å fjerne oppmerksomheten fra det som ligger i undervisningsbegrepet.
3. En tredje problemstilling framkommer ved å gå inn i Hellesnes sin distinksjon mellom undervisningsteknologi og utdanningsteknologi, slik den framkommer i boka

"Sosialisering og teknokrati". Utgangspunktet til Hellesnes for å gå opp dette skillet, er at vi mister en del innfallsporter om vi benytter 'undervisningsteknologi' som betegnelse på all teknologisk orientert pedagogikk. Hellesnes skriver:

Med undervisningsteknologi meiner eg (1) opplegg til produksjon og distribusjon av sjølvinstruerande læremiddel, (2) dei ulike variantar av programmert undervisning (PU), dvs. både Skinner-varianten (lineære program) og Crowder-varianten (forgreina program), (3) undervisning med audiovisuelle hjelpemiddel (AV), (4) datamaskinell undervisning og (5) ulike kombinasjonar ved hjelp av det som er nemnt frå 1-4.

Med utdanningsteknologi meiner eg forsøket på å forklare og å styre og kontrollere utdanningsprosessen som samla heile.

Oppsummering:

Vi har i dette kapitlet diskutert hvordan studieverden konstitueres gjennom fjernundervisning. Gjennom å søke å tydeliggjøre hva som vil kunne ligge i begrepet fjernundervisning, har vi tatt utgangspunkt i fjernundervisning som undervisning. Vi har videre sett på hva som konstituerer forholdet mellom lærer og student, og vi har sett på behovet for kommunikativ kompetanse i forhold til å studere. Vi har sett at undervisningen er blitt flyttet hjem til studentene ved hjelp av media, og vi har sett eksempler på hvordan samtalen mellom lærer og student og mellom medstudenter søkes ivaretatt gjennom studiegrupper, eller gjennom telefonkontakt.

På bakgrunn av diskusjonen så langt har vi reist tre problemstillinger, en knyttet til lærerens autoritet når de oppgaver som i tradisjonell undervisning er tillagt lærerrollen, som her er fordelt på ulike institusjoner og personer. Den andre problemstillingen er knyttet til ivaretagelsen av subjekt-subjektforholdet mellom

lærer og student, og den tredje til utvelgning og vektlegging av lærestoff.

Vi har videre sett på det å selv skulle organisere samspillet mellom undervisning og lesing. Vi har sammenliknet undervisning organisert som fjernundervisning med organisering av undervisning i et ordinært studium. Vi har sett eksempel på hvordan studentene gies råd om fremgangsmåte, og vi har gjennom studenteksempler sett hvordan dette samspillet vil kunne organiseres.

Vi har også presentert problemstillinger knyttet til forholdet mellom undervisning og teknologi.

III. Kontekstualisering av studieverden i livsverden.

I vår søken etter å tydeliggjøre og diskutere hva som vil kunne ligge i det å studere gjennom fjernundervisning, har vi gjennom bruk av begrepet studieverden gått inn i den verden som framstår ved at studiesituasjonen tematiseres. Fjernundervisning framstår på mange måter som en fleksibel type utdanning, som en type utdanning som lar seg tilpasse og innpasse i livet forøvrig. Vi skal i den videre diskusjonen søke å kontekstualisere fjernstudentens studieverden inn i hans og hennes livsverden. Med å kontekstualisere mener vi her å sette studieverden inn i livsverden, å integrere denne delen av livet inn i studentenes livsform. En annen måte å uttrykke dette på er å spørre etter hvilke andre sider ved livsverden det er som framtrer, gjennom det at studieverden tematiseres.

Ved å gå tilbake til innledningen så vi at det å studere er et verb, et gjerningsord - som altså viser til at det dreier seg om en handling, en tilstand eller en aktivitet. Ved å legge til grunn et hermeneutisk perspektiv, så vi videre at det å studere ikke er noe som skjer i et vakuum, men innenfor en historisk og sosial kontekst. Vi så videre at 'å studere' er et transitivt verb, et verb som tar objekt - en studerer noe. I denne diskusjonen har det å søke opptak til studier og la seg registrere som student sin begrunnelse i ønsket om å studere historie for å utvikle en interesse og/eller som ledd i det å skaffe seg en kompetanse.

'Å studere historie' kan betegne flere forhold. At noe omtales som historie viser at det dreier seg om noe fortidig, noe som har skjedd eller funnet sted. Historie er opprinnelig en gresk betegnelse, på det å skaffe seg kunnskap gjennom undersøkelser. I norsk språkbruk kan betegnelsen historie inneha flere meninger. For det første betegner den fortida, den fortidige virkeligheten som vi søker kunnskap om. For det andre betegner den vår viten om fortida, vitenskapen om

fortida, noe som innebærer hvordan den fortidige virkeligheten blir forsøkt gjenskapt og framstilt. Som en tredje betydning brukes historie synonymt med fortelling, i en fjerde betydning som det folk husker av historieundervisningen i skolen³³, mens vi i en femte betydning kan legge de oppfatninger og forventninger som er dannet på bakgrunn av tidligere erfaring med hva historie kan være.

Gjennom samtaler med studentene kommer det fram bilder og episoder fra historieundervisning i deres egen skoletid, noe som delvis utgjør den bakgrunn studentene har med seg. De har videre med seg ei familiehistorie, ei slektshistorie, hjemstedets historie, og ikke minst ei kulturell oppfatning av hva som er historie. De har også med seg ei livshistorie og ei utdanningshistorie.

I tillegg til at studentene kjenner historie som undervisningsfag fra egen skoletid møter de nå faget igjen, denne gang på universitetsnivå. Å studere historie ved et universitet, er å befatte seg med historie som vitenskap. Et slikt studium kan danne grunnlag både for en forskerutdanning - og for å undervise i historie. Å studere historie med tanke på forskningsvirksomhet, innebærer å også skulle beskjeftige seg med undervisning og forskningsformidling. Å studere historie med tanke på undervisningsvirksomhet, innebærer faget som en nødvendig del av en didaktisk kompetanse. En kompetanse som innbefatter å kunne planlegge, gjennomføre og evaluere undervisning, å kunne begrunne de valg en som lærer vil stå overfor og vil måtte foreta.

Ved å legge Gadamer til grunn så vi at vår horisont blir en del av vår for forståelse, en del av den bakgrunn vi har med oss, og som det ikke er mulig å tre ut av. Vi så videre at det gjennom møte med en tekst eller ei overlevering, foregår en fortolkningsvirksomhet, på den måte at leseren må være i stand til å integrere forståelsen i sin egen historiske livssammenheng. Vår viten bygger altså på en forståelse som artikuleres i en utlegning av det vi vet noe om.

Ved å gå tilbake til vår framstilling av undervisningsbegrepet, så vi at det i Opdals og Dales drøfting inngikk et emne eller en sak som skulle læres. Av Peters fire

krav eller kriterier for at noe skulle kunne gjelde som 'education', så vi at det som overføres, må være noe som er verdifullt i seg selv. Mens undervisning som kulturelt fenomen, i følge Winther-Jensen ikke bare bæres oppe gjennom en intensjon om å fremme dyktiggjørelse i et eller annet henseende, men også å gjøre det på en slik måte at en bestemt menneskeoppfatning fremmes. Utdanning har altså et dobbelt siktemål, den skal både kvalifisere og danne.

Å utvide sin horisont gjennom studier.

Både det å kvalifiseres og dannes, både det å skaffe seg kunnskap om og innsikt i, kan betegnes som å utvide sin horisont. På spørsmål til studentene i begynnelsen av studiet om hvorfor de er gått i gang, bruker de betegnelser som det å ha interesse for faget, å like å lære og det å ha behov for å lære. Underveis bruker de betegnelser som at det å studere er interessant, det er artig, det er spennende, samtidig som de lurte på hva som vil sitte igjen til eksamen. De bruker begrep som 'å huske' og 'å glemme'. Disse kommer til uttrykk gjennom uttalelser som 'jeg husker ikke lenger så godt som da jeg var yngre', 'jeg synes jeg glemmer så lett det jeg leser', og 'det er så lite som feste seg'. I siste samtale, like før eksamen spør vi hva slags innsikt de mener å ha fått i løpet av studiet, hva de synes å ha lært. Eller for å si det med Gadamer, hva det er slags horisont som framtrer.

Vi skal her gå inn i ulike studieverdener for å se hvordan denne utvida horisonten vil kunne tre fram i løpet av studietida. I det ene eksempelet møter vi en student som studerer historie som sitt første universitetsfag, i det andre eksempelet en som holder på med videreutdanning og i det tredje eksempelet en som studerer etter endt utdanning.

Et innblikk i tre studieverdener.

Eksempel 1.

- Jeg hadde vel trodd at jeg skulle lære mer av det jeg kunne fra før av. Men etterhvert oppdaga jeg at jeg også lærte en del om å drive historieforskning, om hvordan historikere arbeider, om hvordan de finner kilder og hvordan de tyder dem. Før jeg begynte å studere visste jeg egentlig ikke at det inngikk i studiet. Ellers hadde vi jo lært på skolen at det var veldig viktig med årstall. Så det sitter jo i, særlig fra folkeskolen.

- Da jeg var yngre, så var jeg egentlig ikke så veldig interessert i historie. Det hadde vært så mye fælt, krig og hungersnød og urettferdighet. Så det syntes jeg i grunnen man skulle se bort fra og heller konsentrere seg om framtida, men det er kanskje typisk for folk som er ung. Jeg blei etterhvert mere interessert i historie da jeg tok videregående skole i voksen alder, - og etterhvert ser jeg jo også viktigheten av å kunne tenke bakover i tid. At hvis man bare tenker framover og ikke bakover, så får man ei for snever oppfatning. Og så forstår man jo så mye mer av det som skjer i samfunnet når man kan trekke inn fortida.

- Om det blir mulig å forsette å studere på samme måte som det her, så kunne jeg tenke meg å utvide dette delfaget både til fullt grunnfag og til mellomfag. Jeg har iallefall fått rutine etterhvert, sånn at jeg ikke trenger å bli så stresset. Etterhvert blir jeg jo flink til å legge det opp, sånn at det ikke går ut over familien og sosialt og sånne ting. Det vil si det er jo det som har skjedd i høst. Jeg tror ungene begynner å bli lei av at jeg leser bestandig. Sånn at jeg har lært hvordan jeg ikke skal gjøre det. Ja, folk dem holder på å ordne til jul. Jeg begynner å få lyst til å ta juleferie nå, så jeg skulle gjerne hatt eksamen tidligere, i begynnelsen av desember.

Eksempel 2.

- Jeg vet ikke om jeg kan si at jeg har lært så mye. Det er klart, den oppgaven jeg skreiv, den sitter jo godt, i hvertfall foreløpig. Jeg vil ikke dermed si at dansketida er blitt noka sånn kjær bolk for meg av historia, men jeg har i allefall en bedre oversikt over den enn før jeg begynte. Jeg vil nok si at arbeidet med oppgaven har gitt meg en videre forståelse av dansketida som epoke. Ellers har jeg vel kanskje blitt mer bevisstgjort på at man kan se historie og historiske hendinger fra flere synsvinkler. Og jeg er og kommet til den erkjennelse at historie ikke bare er lange linjer. Historie er og hendinger som skjer plutselig og uventa. Som selvfølgelig kan være bygd opp over tid, men som skjer der og da. Det er jo egentlig nok å nevne to årstall i historia, 1789 og 1989. Den franske revolusjon var jo et historisk jordskjelv som skapte forandring i mange land, og ideene derfra har jo også nedfelt seg i vår Grunnlov. Når jeg sier 1989, så er det jo frisleppet av Øst - Europa og Sovjetunionen. Det var vel ingen historikere som i 1988 kunne ha forutsagt Berlin-murens fall. Det viser at historie ikke bare er lange linjer, men også plutselige hendelser, hendelser som der bak kulissene har vært bygd opp mot.

- Det å ha fått innsikt i historie, det er mulig det har gjort meg sikrere på en del ting. At jeg tør å uttale meg om ting jeg har vært mer tilbakeholden med tidligere. Men det gjelder ikke bare dette studiet spesielt, det gjelder også de siste ti-femten år av mitt liv , hvor jeg er blitt mer og mer oppmerksom på den lokale historie. Den lokalhistoriske bølgen som har gått, har absolutt gjort meg mer trygg på at vi har ei historie hjemme hos oss også.

- Det å kunne historie, er ikke nødvendigvis å behøve å gjengi alle mulige årstall og ha peiling på alle mulige hendinger. Selv om det er nødvendig å ha visse knagger gjennom historiens løp og henge hatten på. Det å kunne norsk historie er ei side av saken, det å ha oversikt over verdenshistorie er ei annen side av saken, hvor den norske historia kommer inn som en del av verdenshistoria. Og så ser vi jo at dette med å ha innsikt i og forståelse for

lokal historie utgjør en flik av norsk historie. Den som skal kunne historie må nok kunne se visse sammenhenger og kunne forstå dem og forklare dem. Og da trur jeg det er viktig at den som skal kunne historie, må kunne vurdere de hendingene som har skjedd i sitt rette lys og ut fra si rette tid. Vi kan ikke bruke våres briller til å forstå mennesker som har levd for flere hundre eller tusenvis av år siden. Det er jo en del historie som er blitt skrevet av folk som kanskje var mer flink til å skrive enn til å forstå.

- I denne tida mens jeg har arbeidet med studiet, så har familien vært både ei støtte og en pådriver. - Det som har bydd på de største utfordringene, har nok vært det å rydde seg tid. Den ideelle situasjonen hadde så absolutt vært å kunne isolere seg fullstendig, --- og at alt annet kunne la deg i fred.

Eksempel 3.

- Jeg vil vel kunne si at jeg har fått et bedre grep om faget. At jeg har lyst til å vite mer, lyst til å fortsette med det, jeg har fått enda mer smak på faget enn jeg hadde da jeg begynte. Jeg synes det var et kjempefint tilbud, så jeg er glad for at jeg starta med det.
- Vi har nu en viss rett til å kalle oss et demokrati, så jeg mener det er enhver borgers plikt å ha kjenskap til landets historie, til politiske institusjoner, styringssett og utvikling i landet. Så jeg mener det at historie burde være folkeopplysning i særlig grad. Historie er viktig fordi det gir oss innsikt i mekanismer og forhold som virker den dag i dag på samfunnet. Det kan virke som om historia gjentar seg, delvis iallefall. Vi har krise og arbeidsløyse og ny-nazister. Mitt syn er iallefall, at jo mere folk vet, jo mindre sjanser er det for at dem skal bli lurt til uheldige slutninger. Bli narra av politiske demagoger f.eks, med lettvindte og billige løysinger på innvikla politiske spørsmål.
- På mange måter så har det her vært en ideell studieform, det å kunne delta

i studiegruppe, at det lar seg kombinere med arbeid og at det strekker seg over såpass lang tid som et år. Det blir på en måte bedre tid til refleksjon. For det er klart, et halvt år er ikke lenge å være i et stoff når man skal trenge inn i et nytt fagområde. Det blir begrenset hvor grundig man får trent inn faget, og hvor skikkelig man synes man får grep om faget, om historisk metode og historisk måte å tenke på.

Ved å gå inn i disse tre eksemplene, får vi et innblikk både i hvordan den utvida horisonten kan framstå gjennom et studium, og vi ser at studieverden henger sammen med andre forhold i livsverden, hvorav vi her skal trekke fram tre av dem. Det første er det å kombinere studier og yrkesliv, det andre er det at studiet foregår hjemme, og som et tredje forhold, det å kombinere studier og familieliv.

Å kombinere studier med yrkesliv.

Innledningsvis så vi en del positive kommentarer på å kunne kombinere studier med yrkesliv, så som det å ikke trenge å reise bort og dermed måtte ha vikar i jobben, og det å kunne ha inntekt i studietida. Studiet "Norsk historie" gir heller ikke rett til lån og stipend i Statens Lånekasse, slik at studiet må finansieres på annen måte.

Det å studere i ordinær betydning innebærer gjerne å ha studiet som hovedbeskjeftigelse. Det å ha inntektsgivende arbeid, er gjerne noe som er underordnet, ikke fordi studiet nødvendigvis legger beslag på mer faktisk tid, men i den betydning at inntektene går med på å finansiere en tilværelse som student. Man jobber for å kunne studere. Likeledes er fritid og adspredelse noe man har for å koble av fra studiet, noe man betrakter som en kilde til inspirasjon til å studere, og som belønning når det synes påkrevet, f.eks. det å ta en fest i helga.

Studentene vi møter i denne diskusjonen organiserer seg på ulike vis, og finner

fleksible løsninger alt etter livssituasjonen forøvrig. Noen har i utgangspunktet redusert stilling, slik at faste fridager nå gjøres om til lesedager, noen søker redusert post for en begrenset periode, noen søker full permisjon for et kortere tidsrom, mens andre fortsetter i full stilling.

I det daglige og i det jevnlige går det seg til en rytme i forholdet mellom studier og yrkesliv. Noen har ei leseøkt før de går på jobb, når de kommer hjem eller på kveldstid, andre jobber mer i skippertak. Noen lytter til kassetter med forelesninger mens de lager middag eller gjør annet husarbeid, mens de kjører til og fra jobb, eller som alternativ til å lese på senga. Som vi så av forrige kapittel blir undervisningen formidlet på en slik måte at den stort sett alltid er tilgjengelig, og den kan langt på vei gjennomføres uavhengig av tid og sted. Dermed blir det på en måte en omvendt verden som framstår. Det blir studiet som skal tilpasses verden slik den framstår forøvrig.

Vi skal her søke å tydeliggjøre hva som vil kunne ligge i en slik livsform der en kombinerer studier og yrkesliv. Ved å bruke begrepene studieverden og yrkesverden, skal vi se at disse vil kunne angå hverandre på ulike måter. De vil kunne være situasjoner der studieverden og yrkesverden tilsynelatende greitt lar seg kombinere og det vil kunne være situasjoner der de kommer i motsetning til hverandre. Det å være i en etablert yrkessituasjon i det en begynner å studere, innebærer at en vesentlig del av identiteten, tilhørigheten og selvforståelsen er knyttet til det å være yrkesaktiv. Det å være yrkesaktiv innebærer videre å befinne seg i forhold som omhandler både det å ha rettigheter og plikter i arbeidssituasjonen. I dette ligger både muligheter for å kunne ta permisjon, fri i forbindelse med lesedager og eksamen, ulike stipendordninger, muligheter for endring av arbeidsoppgaver under utdanning og gjennom økte kvalifikasjoner, lønnsøkning mm.

Vi skal her gå inn i to ulike eksemplifiseringer med det utgangspunkt å kontrastere hvor ulikt en slik kombinasjon av studieliv og yrkesliv kan framstå.

Eksempel 1.

I dette eksemplet har vi et forhold der studieverden og yrkesverden tilsynelatende lar seg greitt kombinere. Innholdet i studieverden har relevans for yrkesverden og innholdet i yrkesverden har relevans for studieverden. Vi kan her tenke oss en lærer som kombinerer videreutdanning med undervisningsstilling. Å studere historie samtidig med at en har historie som undervisningsfag, skaper relasjoner mellom innholdet i studiet og didaktiske overveielser, den faglige ballasten gir en bredere bakgrunn å undervise i forhold til. Videre vil sommerferien eller deler av denne for mange kunne brukes til intensiverte studier, og bestått eksamen vil i gitte tilfeller kunne gi uttelling i form av lønnsøkning.

Eksempel 2.

I dette andre eksemplet kan vi tenke oss en situasjon der studieverden og yrkesverden kommer på kollisjonskurs. Det kan være at man må gå på jobb når man heller vil sitte hjemme og lese, eller det kan være forhold i jobben som tar tid og tanker som en heller ville bruke på studiet.

I dette første eksemplet, betyr ikke det at en situasjon der studieverden og yrkesverden tilsynelatende greitt lar seg kombinere vil være utelukkende konfliktfri. I det andre eksemplet betyr det heller ikke at det ikke er mulig å skape mening til en situasjon som synes konfliktfylt. Men der hvor studieverden og yrkesverden kommer i konflikt med hverandre, vil det være behov for å etablere et felles forståelsesgrunnlag. Både slik at en kan kommunisere hva det problematiske består i, og på bakgrunn av dette forholde seg til det og gripe det an. Det blir altså snakk om å forstå den konteksten som framstår i samspillet mellom studieverden og yrkesverden. Slik at man kan forstå de forhold som er med på å konstituere den livsverden en sjøl inngår i. I de tilfeller der vanskeligheter framstår uten at man er i stand til å se hva de består i, og dermed heller ikke er stand til å handle i forhold til dem, vil resultatet trolig være brutte studier.

Den diskusjonen som her er ført, kan vi føre tilbake til Peters 'educationbegrep'. Gjennom å skille mellom prestasjon og prosess stiller Peters krav om at prosessen må foregå på en moralsk forsvarlig måte, og at den som deltar må være medvitende om hva som foregår. Et viktig punkt herunder blir å presisere at utdanning ikke bare er å ha passert gjennom et utdanningssystem, men at det impliserer kvalifisering og danning.

Når det gjelder å diskutere forholdet mellom studier og yrkesliv, vil sentrale momenter også være hva som ligger til grunn for å kombinere utdanning og arbeid. Om en studerer for å viderequalifisere seg i det yrket en er i, om en ser studiene som et ledd i det å komme over i noe annet, eller om en studerer mer uavhengig av etablert yrkesliv.

Hvis det er så at studiet ikke har direkte relevans til yrkeslivet, hvilke betegnelser brukes i såfall for å omtale studiet, er det så at man tar i bruk andre begrep, eller er det mulig å foreta ei omdefinering av studiet, f.eks. la det bli uttrykk for en interesse, en hobby, en fritidsbeskjeftigelse.

Ei annen problemstilling, som vi her ikke vil komme nærmere inn på, men som vi allikevel ønsker å nevne, er å betrakte frafallsproblematikk både i forhold til begrepene studieverden og yrkesverden og i forhold til samspillet mellom dem.

Å studere hjemme

Felles for de studenter vi her møter, er at de benytter seg av en mulighet som foreligger for å studere, samtidig som de er etablert med yrkes- og familieforpliktelser. Vi så at selv om noen av dem er bosatt i en universitetsby, er det ikke aktuelt med en tilværelse som heltidsstudent. De som er bosatt andre steder, ønsker ikke å flytte for å kunne studere. At de nå er i gang med studier, bunner i at de kan ta del i et studium som er tilrettelagt for dem som av ulike grunner ikke kan

eller vil ta del i et ordinært studium.

Å være student i ordinær forstand innebærer at studieverden er omgitt av endel ytre rammer. Undervisningen finner sted ved en institusjon, og det å rent fysisk forflytte seg mellom hjem og studiested er med på å strukturere og markere skillet mellom studiesfære og hjemmesfære.

Nå skjer altså undervisningen hjemme hos studenten, og det taes i bruk tekniske midler som fjernsyn, radio, video og kassettpiller, som de fleste kanskje mere forbinder med underholdning enn med undervisning.

Å studere på tradisjonelt vis, innebærer å ha endel ytre forhold som hjelper til å strukturere tilværelsen, nå blir studiet en slags totalsituasjon. Det at undervisningen er tilgjengelig hele tida, og det at de selv skal organisere samspillet mellom undervisning og lesing vil kunne være med på å viske ut skillet mellom studieverden og hjemmeverden. Det å lytte til forelesning mens man lager middag, det å bruke spisebordet til lesesalsplass, det å følge undervisningsprogram hjemme i stua, er eksempler på slike vage skiller mellom studieverden og hjemmeverden.

Som en av studentene uttrykker det: "Du har det over deg bestandig." Og som en annen sier:

- Dette passer fint, jeg liker å disponere tida som jeg selv vil. Men samtidig er du jo ikke i et miljø på samme måte som når du følger et ordinært studium. Det er noe med miljøet, med atmosfæren som jeg mangler. Det er noe jeg føler meg utenfor, noe jeg savner.

Med dette som bakgrunn vil vi med rimelighet kunne forvente at det å studere hjemme vil kunne fortone seg svært forskjellig for ulike studenter, ikke minst med tanke på hvordan hjemmeverden framstår.

Å kombinere studier med familieliv.

Å kombinere studier med familieliv, vil si at studenten i utgangspunktet inngår i flere forpliktende relasjoner. Som Dale sier (1989:43), rollene med å være far og mor, sønn eller datter, skifter karakter, men de varer livet ut. Betydningsforholdet konstrueres ikke ved en spesifisert og bestemt oppmerksomhet. - Vi kan altså presisere dette med å påpeke at man ikke kan melde seg ut og inn av foreldreskap og familiefellesskap på samme måte som man kan i et lag eller i ei forening. Å studere samtidig med at en har familie, innebærer å befinne seg i en studiesituasjon der rollen som student skal innskives og innpasses til det øvrige reportoiret, på bakgrunn av en etablert kontekst og etablerte normative forhold. Det innebærer å skulle tre inn i en ny rolle, - rollen som student, samtidig som en skal fortsette å være den samme.

Noen av studentene kommenterer at de nå er i annen livsfase i og med at ungene er blitt voksne, slik at de i større grad har økt frihet til å innrette dagen som de selv vil. De som har hjemmeboende unger finner ulike måter å organisere seg på som er forenlig med familiens øvrige liv. Som det å lese når ungene er på skolen eller når de har lagt seg for kvelden.

Et spørsmål vi her kan reise er om en slik studiesituasjon framstår forskjellig for kvinner og menn. Og om en slik studiesituasjon er spesielt gunstig for kvinner. Når vi her stiller spørsmålet, er det både fordi kvinner er i overvekt når det gjelder å ta utdanning gjennom fjernundervisning og ut fra et erkjent behov for bedring av muligheter for kompetansegivende utdanning for voksne kvinner. I Stortingsmelding nr.43 1988-89 Mer kunnskap til flere leser vi (s.13-14):

Følgende problemer danner bl.a. bakgrunn for likestillingsinnsats på utdanningsområdet:

- Kvinner har snart like høy yrkesdeltakelse som menn, samtidig som de fleste fortsatt har hovedansvar for hus- og omsorgsarbeid.

- ()

- Jenter og kvinner avbryter fremdeles oftere et utdanningsforløp enn tilfellet er for menn, ofte i forbindelse med en fødsel. Kvinner er derfor mer avhengig enn menn av muligheter til å vende tilbake til utdanning som voksne.

På bakgrunn av dette vil fjernundervisning for mange trolig kunne framstå som en fleksibel og lett tilgjengelig utdanningsform. Fjernundervisningstilbud markedsføres³⁴ da også under betegnelser som "Borte bra, hjemme best." Og med formuleringer i en ferdig utfyllt svarkupong som "Ja. Jeg ønsker å komme videre, uten at det går på bekostning av min livssituasjon i dag."

I sitt arbeid "Fjernstudenten", slår Anne Marie Støkken (1993:38) fast:

Det er betydelig forskjeller på menns og kvinners posisjon i utdanningssystemet. Selv om kvinner og menn er tallmessig noenlunde likt representert innenfor høyere utdanning generelt, er det store forskjeller innenfor de enkelte fagområder. Utdanningssystemet framstår langt på vei som "kjønnet". Det ser ut til å gjelde både utdanning i og utenfor anstalt. Det betyr at bevissthet om valg av fag er helt sentralt ved etablering av nye studietilbud innen fjernundervisning, dersom målet er å nå mange kvinner.

Videre sier Støkken, er fjernstudier i prinsippet godt tilpasset kvinners, og andre omsorgspersoners situasjon, fordi slike studier lett lar seg kombinere med for eksempel omsorgsoppgaver hjemme. Kvinners forhold til tid og organisering av aktiviteter generelt, kan være en styrke i den sammenheng. De er vant til å være "fleksible" i betydningen å kombinere forskjellige gjøremål. På denne bakgrunn, avslutter Støkken, blir det også ekstra viktig hva slags læremidler som velges, at de ikke har en pris som bidrar til å skape nye barrierer. Det er også et spørsmål hvilke medier som best lar seg innpasse i dagliglivets øvrige gjøremål.

Det å studere handler om å etablere og opprettholde relasjonen til alle de tre

formale verdener, den subjektive, den sosiale og den objektive. Det å studere handler både om opplevelsen av studiet og det å studere, det handler også om å skulle etablere et felles forståelsesgrunnlag med dem man inngår i sosiale relasjoner til (vi har allerede presisert at det er noen roller man ikke kan melde seg ut og inn av), og det handler om et forhold til den objektive verden hvor i rommes den faglige debatten.

Vi skal ta et skritt inn i den sosiale verden, og oppholde oss der ei stund. I den verden der en som student også er mor, far, sønn, datter og/eller ektefelle. Om vi i denne verden forstår det å studere som ei mestring av situasjoner, så innebærer det særlig to aspekter ved kommunikativ handling. Det ene er det Habermas (1988:189) betegner som gjennomføring av en handlingsplan. Dette kan vi presisere som det å søke opptak, gjennomføre studiet og ta eksamen. Det andre er det Habermas (s.st) omtaler som det kommunikative aspektet, hvor i inngår ei tolkning av situasjonen og det å oppnå felles forståelse.

Det som konstituerer en forståelsesorientert handling, sier Habermas videre (1988:189), er at deltakerne i felles forståelse gjennomfører sine planer i en felles definert situasjon. De forsøker å unngå to risikoer: For det første, risikoen for ikke å komme til en felles forståelse, altså risikoen for uenighet eller misforståelse. Og for det andre, risikoen for at handlingsplanen slår feil, altså risikoen for uteblitt framgang. Å avverge den første risikoen er en forutsetning for å mestre den andre. Deltakerne kan ikke nå sine mål om de ikke kan dekke det behov for felles innbyrdes forståelse som situasjoners handlingsmuligheter krever - i hvert fall kan de ikke oppnå sine mål ved hjelp av kommunikativ handling.

La oss konkret bruke disse betegnelsene på en familie hvor mor tar utdanning, og far har hovedansvar for hus- og omsorgsarbeid. En slik livsform vil i utgangspunktet kreve at mor og far har felles forståelse av situasjonen. En slik felles forståelse er en forutsetning for å kunne mestre handlingsplanen, dvs. å mestre det at mor studerer og far har hovedansvar for hus- og omsorgsarbeid. I praksis kan vi tenke

oss et utall ulike varianter av nevnte handlingsplan. Hensikten her er ikke å spekulere over ulike variasjoner og utfall, men å prøve ut ei forståelsesramme som kan hjelpe oss til å sette på begrep på hva som vil kunne ligge i en slik studiesituasjon og å hjelpe oss til å forstå hva som foregår.

Det handler både om å finne begrep og formuleringer som kan hjelpe de som befinner seg i en slik studieverden til å kunne forstå hva som foregår. Det handler om at de som har utdanningsansvar overfor studenter som kombinerer studier og familieliv å kunne forstå hva en slik studiesituasjon vil kunne innebære. Og ikke minst handler det om det språk man bruker i markedsføring av slike fleksible studietilbud. - Som vi så av eksemplet ovenfor - 'Ja! Jeg ønsker å komme videre, uten at det går på bekostning av min livssituasjon i dag.'

Vi kan altså presisere at det å kombinere studier og familieliv, innebærer interaksjon med alle de tre formale verdener. Det handler om den subjektive verden, hvor i inngår ens egne opplevelser. Det handler om den sosiale verden, de mennesker en inngår i sosiale interaksjoner med, og det handler om den objektive verden, hvor i lærestoffet befinner seg og den faglige debatten tar plass. Som student handler det om å komme til forståelse med alle disse tre verdener.

Det neste spørsmålet vi kan stille, er hva som skjer om en ikke makter å komme til denne forståelsen. Dette har vi allerede har vært inne på, alternativet til ikke å komme til forståelse er:

- * å gå over til en argumenterende samtale, noe som vil kunne innebære at studiet og/eller familielivet blir gjort til gjenstand for forhandlinger.
- * å gå over til strategisk handling
- * å avbryte kommunikasjonen. Noe som vil kunne innebære enten å avbryte utdanningen, eller å bryte den sosiale relasjonen.

IV. Begrunnelser for utdanning.

Vi har til nå sett hvordan studieverden konstitueres gjennom fjernundervisning, og vi har ved å kontekstualisere denne studieverden inn i den øvrige livsverden sett konturer av den sosiale verden som framtrer. Bl.a. med ulike roller det å være fjernstudent vil kunne innebære - i tillegg til å være student. Gjennom presentasjonen av Erling Lars Dales undervisningsbegrep, så vi at det er en del roller en ikke vil kunne gå inn og ut av, og vi så at fjernundervisning ikke har en begynnelse og en slutt på samme måte som ordinær undervisning, i og med at undervisningen her i prinsippet alltid er tilgjengelig.

Hva er utdanning?

Vi har tidligere i diskusjonen gitt en presentasjon av Peters begrep 'education'. Vi har videre sagt at det å hente begrepet inn i debatten byr på minst to utfordringer. Den første er forbundet med å finne en dekkende oversettelse til norsk, den andre er forbundet med at dette er et begrep som Peters har arbeidet med gjennom en årrekke og at arbeidet har gjennomgått ulike faser.

Den framstillingen av Peters som ligger til grunn for drøftingen i denne oppgaven skriver seg fra et utvalg av hans arbeider ved Sven Nordenbo, som samtidig har forsynt denne utgaven med en omfattende innledning om Peters som pedagogisk filosof, i tillegg til at den inneholder en bibliografi.

Til grunn for den presentasjonen som her blir gjort, ligger både Nordenbos innledning, samt utdrag fra 'Uddanning som indvielse' og 'Justification and Education'.

Utdanning som innvielse

På spørsmål om hva som skal læres plasserer Peters seg sådan at det blir mulig å tilgodese både den tradisjonelle og den progressive oppfatning av pedagogikk. Peters betrakter lærestoffet som den nødvendige forutsetning for det som skal tilegnes. I lærestoffet rommes de standarder, vurderinger og normer som studenten skal lære. Lærestoffet er samtidig noe som befinner seg utenfor personen, i den sosiale verden, skapt i denne og med den sosiale verden som nødvendig forutsetning. Lærestoffet rommes i språket, i begrepene, i samfunnsreglene, i de forskjellige meninger og oppfattelser og i de forskjellige måter eller former vår viten og forståelse har. Dette stoffet er således innbefattet i den offentlige felles tradisjon.

Den pedagogiske oppgave består primært i å innføre eller innvie oss i denne tradisjon. Det primære siktemål er ikke å opphøpe informasjon, men å bli innviet i og gjort kjent med begrep og prosedyrer slik at vi også får del i forutsetningene for viten og forståelse.

Når Peters snakker om innvielse, er det fordi vi ikke er født med disse erkjennelsesformer, begreper og prosedyrer. De vil heller ikke utvikles av seg selv, slik at vi er avhengig av å bli ført inn i dem. Følgen av dette bør være at lærestoffet fortsatt lever og utvikles som en følge av individenes kontakt med det, at individene blir medskapende.

Gjennom utdanningsprosesser innvies vi gradvis i en dertil svarende livsform. Disse prosesser skal strengt tatt ikke oppfattes som midler til å bli utdannet hvis det er så at vi oppfatter midler som noe som står i et rent årsaksforhold til målet. Fordi disse prosesser er læreprosesser, innebærer de følgelig at et innhold skal beherskes, forståes og huskes. Enten det er en ferdighet, en innstilling, en viten eller et prinsipp som skal læres, må innholdet tilkjennegies i læringssituasjonen. For at noe skal ansees for å være en læringsprosess, må det derfor være en form for logisk snarere enn en årsaksmessig sammenheng mellom middel og mål.

Hvis man som i dette tilfellet skal lære å tenke historisk, må innlærings situasjonene gi erfaring av historisk art. Læringen kan muligens fremmes ved at temperaturen i undervisningslokalet er passende, ved kontant å gjenta det som skal læres, ved å smile til studenten eller ved å belønne han. Selv om noen av disse betingelsene kan være av kausal karakter, må det utover dem være en logisk sammenheng mellom det innhold som presenteres og grunnbestanden i det lærte. Fordi det er en logisk sammenheng mellom utdannelsens middel og mål, er det ikke hensiktsmessig å betrakte verdien av en utdanningsprosess som alene knyttet til det en er blitt når en er en utdannet person. I de fleste tilfeller er den logiske sammenheng mellom middel og mål av en slik art, at verdier allerede er til stede i utviklet form i læreprosessen³⁵.

Peters ser altså lærestoffet som en nødvendig forutsetning for utdanning. Og at de verdier som er knyttet til utdanning allerede er til stede i en utviklet form i lærings situasjonen.

Hva innebærer det å innvies?

I følge Peters (1980:72) er det ikke tilstrekkelig å bare kunne noe, f.eks. noe historie. Å innvies i historie innebærer både å gradvis innvies i de metoder som avgrensner faget og å nå fram til en beherskelse av det etablerte innhold. Men den eneste måten å lære å tenke historisk på, er ved å undersøke fortida sammen med en annen person som har lært å mestre denne måte å tenke på. Lærerens oppgave er altså (s.st. 73) å prøve å få andre mennesker til å ta del i denne felles livsform, som han selv tar del i og som oppfattes som verdifull. Når utdannelsen har nådd sitt høydepunkt, er det kun liten forskjell mellom lærer og student. De tar begge del i den felles opplevelse det er å utforske en felles verden.

Som vi så i forhold til det konkrete studiet "Norsk historie", er et av målene at studentene skal skaffe seg "kjennskap til historisk kjeldetilfang og metode, slik at

dei kan sjå korleis ei historisk framstilling vert bygd opp på grunnlag av kjeldene, og ha ei meining om verdien av dei historiske arbeida dei les." Videre at det å studere historie også er å stille seg kritisk spørrende til den tolkning av fortida som historikerne framstiller i tekst, lyd og bilde. (Studieboka 1991:21)

I følge bl.a. Dahlgren (Marton m.fl 1990:36ff) utgjør oppfatning av hva kunnskap er en svært viktig del av det vi kan kalle samfunnets kulturelle basis. I sin reneste og mest påtakelige form, sier Dahlgren, kommer dette så til uttrykk gjennom utdanningssystemet. Han presenterer en undersøkelse som viser at en vanlig oppfatning blant mennesker som selv ikke har universitetsutdanning er at historiestudenter og historikere er personer som kan en masse historie. Dvs. at de ikke bare vet når en viktig historisk hendelse fant sted, men også eksakt dato. En historiker forventes ikke bare å kjenne til de mest framtrede historiske personer, men også deres slektninger samt når og hvor de ble født. Dahlgren betegner dette som et kvantitativt og reproduserende syn på kunnskap. Han viser videre til en undersøkelse av Perry (omtales nærmere av Entwistle s. 29-31 i Marton m.fl. 1990) som er i tråd med en slik kunnskapsoppfatning. W. Perry, som arbeidet som studieveileder ved Harvard, interesserte seg i særdeleshet for studenters intellektuelle og moralske utvikling. Han var særskilt oppmerksom på den kvalitative forandringen i studenters tenkning gjennom årene ved universitetet. Han fant at nye studenter som kom til universitetet tenkte i det han omtaler som "absolutte termer". Det vil si at de var opptatt av om noe var rett eller galt. Gjennom studietiden syntes studentene å gi opp troen på at alle spørsmål har enkle svar som enten er rett eller feil og gradvis erkjenne at få problemer, i det virkelige livet, har enkle løsninger. Dette forklares bl.a. gjennom det at studentene gjennom studiet ser at fenomener beskrives og forklares på ulike måter i ulike lærebøker og av ulike lærere. Sluttstadiet i Perrys utviklings skjema, er at studentene selv blir i stand til å foreta en selvstendig stillingstaken på bakgrunn av det lærestoffet de er blitt presentert for.

Det er her å bemerke at det henvises til en sekundærkilde, slik at det her ikke er mulig å gå nærmere inn på undersøkelsen, verken når det gjelder bakgrunn,

gjennomføring eller utfall. Men det at det fokuseres på moralutvikling og at det snakkes om ulike stadier, gjør at det vil kunne være grunnlag for å spørre om eventuelle forbindelseslinjer til Kohlbergs arbeider³⁶.

Hvorfor snakke om begrunnelser for utdanning?

Når det kan være på sin plass å snakke om begrunnelser for utdanning, er det særlig ut fra to forhold. For det første ut fra den oppfatning at samfunnet gjennom utdanning formidler og overfører det som vil kunne betraktes som verdifullt, slik at innholdet i utdanning vil kunne defineres som 'et sett av verdier'.(Schofield 1972: 204). Og for det andre den oppfatning at disse verdier i høy grad er styrende for våre handlinger.(Winther-Jensen 1989:21). Dette gir grunn til å spørre, både hvilke verdier kulturgrunnet i samfunnet hviler på, hvorledes disse verdier formidles gjennom den måte utdanning forvaltes på og hvilke verdier det er studenter søker å virkeliggjøre gjennom å ta utdanning.

I tilknytning til begrepet verdi skal vi også gå opp skillet mellom absolutte og pragmatiske verdier. Med absolutte verdier menes verdier som har universell gyldighet, og som kommer til uttrykk gjennom metafysiske ideer som godhet, sannhet og rettferdighet, mens pragmatiske verdier relateres til praktiske konsekvenser. Valget mellom disse to typer verdier er derimot ikke enkelt. I samfunn der absolutte verdier er framherskende, sier Schofield (1972:225), er det liten tvil om hva som er samfunnsmessig verdifullt. Det er lite rom for fortolkning, og dermed også lite rom for mistolkning. Det er videre en risiko for stagnasjon, og der vil også være en spesiell form for stabilitet. I et samfunn som vektlegger pragmatiske verdier, blir det et spørsmål i hvilken grad individet er i stand til å avgjøre hva som er nyttig for seg selv, om individet alltid er kompetent til å ta sine egne avgjørelser på bakgrunn av egne erfaringer.

Schofield (1972:227) betrakter grunngeving og kritisisme som det som bygger bru mellom absolutte og pragmatiske verdier , og avslutter drøftingen av verdibegrepet med å sitere MacIntyre som fastslår " Thus, intellectual standards and democratic community need each other".

Vi skal la dette stå som innledning til å diskutere begrunnelser for utdanning.

Begrunnelsens verdi.

Å snakke om begrunnelser handler om det å kunne gi grunner, om å være i stand til å grunngi et standpunkt, både for å unngå vilkårlighet og ut fra behovet for rasjonalitet. Mennesket lever under kravet om å være rasjonelt (Peters 1980:201). Man kan naturligvis være ufornuftig eller irrasjonell, men disse betegnelser er kun forståelig på bakgrunn av å være rasjonell. Kravet om rasjonalitet er ikke noe som det reflekterte mennesket kan velge å la seg forplikte av. I løpet av de første år innvies mennesker i livet av de som er eldre enn seg, og stoler på at ting skal gjøres som autoriteten eller sedvanen tilsier. De tror på det de får fortalt, og gjør det andre gjør og forventer av dem. Mange klarer seg det meste av livet med å stole på slike framgangsmåter. Men til syvende og sist passer ikke slike framgangsmåter til de krav, det var meningen at de skulle tilfredsstillte. Å være overbevist om noe, er en innstilling som passer for det som er sant. Men intet utsagn er sant, bare fordi en person eller en gruppe erklærer det for sant. I siste instans må det være framgangsmåter for å se på de grunner som er relevant for et utsagns sannhetsverdi. Det kan innenfor visse livsområder være gode grunner til å stole på autoriteter, men autoriteter kan ut fra en logisk betraktning kun oppfattes som midlertidige.

Argumentet om begrunnelsens verdi, er ikke et forsvar for å forfølge enhver form for viten. Men den peker på den betydning viten har for vurderingen av en overbevisning, en handlemåte og en følelse. Dette stemmer overens med

beskrivelsen av den form for viten som kan tilskrives en utdannet person. For det å ha fått en utdanning, er å ha fått ens syn på verden forandret, i kraft av at begrepsskjemaer utvikles og systematiseres. Det innebærer at man er disponert for å spørre om hvorfor ting er som de er.

Verdier knyttet til utdanning

I arbeidet "The Justification of Education" kommer Peters(1980:180ff) nærmere inn på hvilke verdier som er knyttet til utdanning, og hvilken form for begrunnelse som kan gies for dem. I arbeidet med å tydeliggjøre de verdier som er knyttet til utdanning, skiller han mellom utdanning brukt i spesifikk eller generell betydning. Utdanning i generell betydning har med oppdragelse, oppfostring og læring generelt å gjøre, mens det er utdanning i mer snever og spesifikk betydning Peters i hovedsak befatter seg med.

Dette er et begrep som dukker opp i det nittende århundre som motsetning til opplæring. Ulike læreprosesser blir kalt utdannende fordi de bidrar til "en utdannet person". Betegnelsen taes i bruk som et ideal i opposisjon både til en snever spesialisering og til en tiltakende oppfatning knyttet til fremvekst av teknologi, der en anser viten som et rent nytteredskap.

"En utdannet person" er for Peters ikke en som utelukkende mestrer spesialiserte ferdigheter. Han eller hun kan nok være i besittelse av spesifikk "know-how", men innehar også en betydelig viten og forståelse. Han har en utviklet evne til å resonnerer, og til å begrunne sine overbevisninger og sin livsførsel. Han vet både at ting er som de er, og hvorfor de er som de er. Det er ikke bare snakk om hva man vet, men hvordan man ser på det man vet. Videre er en utdannet person ikke bare i besittelse av forståelse av mange ulike forhold, men er også i stand til å sammenholde disse forskjellige måter å forstå sine erfaringer på. I motsetning til anvendt viten, som ofte assosieres med spesialisert viten, er en utdannet person i

en viss utstrekning i stand til å utføre og sette seg inn i ting for deres egen skyld. Han kan glede seg over det han holder på med uten alltid å stille spørsmål om hva det fører til. Hans arbeid er ikke bare noe som utføres for kroner og øre. Han har en fornemmelse for verdinormer, likesåvel som å se arbeidet sitt i et historisk perspektiv. Når han beskjeftiger seg med noe, er det fordi han finner det umaken verd å gjøre det.

Vi kan altså si at utgangspunktet til Peters er at utdanningens spesifikke verdier er knyttet til tre forhold.

- a. Viten og forståelse.
- b. Forståelsens bredde.
- c. At noe er interessant i seg selv, at det er umaken verd.

Peters begrunnelser for utdanning

For å starte med en kort oppsummering av Peters begrunnelser for utdanning kan vi i hovedsak slå fast to forhold:

1. For at noe skal kunne gjelde som utdanning må følgende fire krav eller kriterier være oppfylt:

1. Det som overføres må være noe som er verdifullt i seg selv.
2. Den som har fått 'education', må ha erhvervet noen kvaliteter som øker personens muligheter til å forstå virkeligheten.
3. Videre må den pedagogiske prosess være moralsk forsvarlig.
4. Den som deltar må være medvitende om hva som foregår.

2. Peters skiller mellom utdanning ut fra dens anvendelighet - og utdanning som noe som har verdi i seg selv. Dette første betegner han som begrunnelser for utdanning ut fra dens instrumentelle verdi, dette andre som utdanning ut fra dens ikke-instrumentelle verdi. Vi skal her holde fast ved dette skillet, og gå nærmere inn

på de punkter Peters framfører i diskusjonen.

Begrunnelser for utdanning ut fra dens instrumentelle verdi.

Den mest alminnelige form for begrunnelse for noe i vårt samfunn er i følge Peters å søke etter dets anvendelighet. Anvendelighet enten for samfunnet eller for individet. Så også for den måte utdanning oppfattes på, selv om det er vanskelig å oppfatte utdanningsbegrepet på denne måte om alle de fire kriterier tas i betraktning. I en utdyping av dette ser Peters på ulike forhold ved utdanning hver for seg, i forhold til viten og forståelse, forståelsens bredde og den ikke-instrumentelle holdning.

I forhold til viten og forståelse.

Peters mener at det med rimelighet kan hevdes, at utvikling av ferdigheter, viten og forståelse er av interesse både for samfunnet og for individet. Dette både fordi man blir i stand til å utføre ting mere hensiktsmessig og når det gjelder å formidle konkrete onder. Et eksempel på dette er ferdigheter. Hvor utmerket de enn er i seg selv, er tilegnelsen av en rekke ferdigheter klart nødvendig for at et samfunn skal kunne overleve, som f.eks. det å framskaffe mat.

Et forsvar som viser til viten og forståelse som et nyttig middel, kan også gies for at man viderefører viten og forståelse til neste generasjon. Viten er i alminnelighet av avgjørende betydning for å bevare et sivilisert samfunn, hvor kommunikasjonsprosessene er særdeles viktige. For viten innebærer at det som sies eller tenkes er sant, og at individet har grunner for det som blir sagt eller tenkt. Hva angår kravet til sannhet, sier Peters, ville de fleste former for kommunikasjon være umulig, om ikke mennesker for det meste sa det de mente var sant. Det har derfor samfunnsmessig betydning at det som meddeles er sant. Hva angår kravet om at

man har grunner for det som hevdes, er også av betydning, fordi pålitelighet og forutsigbarhet er av samfunnsmessig verdi. Det meste av den menneskelige adferd avhenger av anskuelse som uttrykkes og overføres ved hjelp av språket. Hvis slike anskuelse baseres på gjetting eller på folks subjektive fornemmelser vil det være vanskelig å forestille seg et forutsigelig samfunnsliv. Det er derfor ikke en tilfeldighet, sier Peters, at siviliserte samfunn har et eget ord for viten, som tilkjenner at den person som bruker det har gode grunner for det han sier eller tenker.

Forståelse er like så viktig, fordi det angir at et enkelttilfelle kan forklares ut fra et alment prinsipp eller kan vises å kunne innpasses i et bestemt mønster eller ramme. I dette ligger muligheter for høyere grad av forutsigbarhet, fordi man kan ty til generaliseringer eller sammenlikninger. Utvikling av viten og forståelse har enda en samfunnsmessig fordel, fordi den muliggjør en bedre utnyttelse og kontroll av naturen til menneskelige formål. Utvikling av forståelse blir derfor særlig viktig i et moderne industrialisert samfunn, hvor de ferdigheter som kreves hurtig endres. Hvis mennesker kun lærer seg en enkelt spesialisert ferdighet, og hvis de kun får den viten som er nødvendig for å utøve denne ferdighet under bestemte forhold, vil de også være tilbøyelig til å gjøre motstand mot forandringer, og de vil bli overflødige når det ikke lenger er bruk for denne bestemte ferdighet. Dersom de også har en dypere forståelse for det de holder på med, vil de ha en mer fleksibel holdning og være mere parate til å tilegne seg nye teknikker. Det gjelder også innsikt i samfunnsmessige forhold, som i en viss grad er nødvendig for å kunne samarbeide med andre. (Jfr. Habermas sitt begrep 'Verständigung', hvor i inngår både det å forstå et språklig uttrykk på samme måte og det å nå fram til en felles forståelse.)

Forståelsens bredde.

Betydningen av å ha innsikt i samfunnsmessige forhold antyder en bestemt form for argument for utdanningsbegrepets andre aspekt, nemlig bredde. Dette er uforenlig med en snever spesialisering, et argument som oppfatter denne innsikt som et middel. Det er noe som taler for at en bred forståelse i et demokrati er en viktig side av den politiske oppdragelsen. Det sies ofte at mennesker med bred forståelse blir mer effektive som funksjonærer enn mennesker med en snever, men spesialisert opplæring. Men hvis det er sant, sier Peters, og det kan diskuteres, behøver det ikke skyldes bredden i deres forståelse. Det kan like gjerne skyldes den kjensgjerning at de ved å studere forskjellige fag oppøves i den alminnelige teknikk til å arkivere artikler og ideer, til å oppfatte og fremstille andre menneskers argumenter, å fremstille alternativer klart og foreta avveininger, å skrive klart og snakke velformulert osv. Deres akademiske trening i å administrere ideer kan kanskje forberede dem på å bli administratorer.

Det kan videre hevdes at utdannede mennesker er til gagn for arbeidsplassen, fordi deres større sensitivitet hjelper til med å gjøre disse mer humane og siviliserte. Med det fjerner man seg fra den argumentasjon, som sier at åndelige kvaliteter ene og alene bør betraktes som bidrag til effektivitet utfra kriterier som f.eks. lønnsomhet. Så snart arbeidslivet ikke bare betraktes ut fra et lønnsomhetssynspunkt, men som noe som i seg selv utgjør en ønskelig livsform, begynner de verdier som er forbundet med forbruk å vike. Dette introduserer utdanningsbegrepets tredje aspekt.

Den ikke-instrumentelle holdning.

Det er vanskelig å uttrykke klart hva som helt presis er involvert i den ikke-instrumentelle holdning. Nøkkelen til den er, at hensyn, respekt eller hengivenhet bør vises overfor selve aktiviteten. Dette kan eksemplifiseres på følgende tre måter. For det første innebærer det at man gjør ting av grunner som er grunner til å gjøre

nettopp disse ting. Dette fremfor grunner som kunstig kan heftes på ting som man kan finne på å gjøre. Med det menes at de fleste ting kan gjøres av hensyn til profitt, belønning, for å unngå straff, for å oppnå berømmelse eller beundring. Dette er vesentlig ytre grunner, til forskjell fra indre grunner som knytter an til selve aktivitetens spesielle karakter.

For det andre, hvis man gjør noe ut fra et formål som ikke er iboende i denne betydning, er det avgjørende hva som karakteriserer midlene. Peters bruker som eksempel det å reise. At hvis man ønsker å reise til et annet sted og er fullstendig likeglad med fordelene ved de ulike reisemåter, bare man kommer hurtig fram, så har man en instrumentell holdning til reiser.

For det tredje er det i veletablerte aktiviteter, som f.eks. undervisning, innebygd en del normer som angir når arbeidet er godt utført. Disse normer står som regel i forbindelse med det som er formål med aktiviteten. Hvis individet verdsetter det som er formål med aktiviteten, vil han også verdsette de normer som er forbundet med dette formål. F.eks. en som engasjerer seg i en undersøkelse fordi han oppriktig ønsker å forstå noe, vil også sette pris på klarhet, på å undersøke bevismaterialet nøye, og gjøre forsøk på å unngå å være inkonsekvent.

Ved kun å være opptatt av ytre forhold, vurderes en handling, en livsform, en aktivitet ut dens faktiske resultater, og ikke ut fra hvordan deltakerne oppfatter den. Dette er selvfølgelig ikke en totalt irrelevant eller umoralsk måte å betrakte en praksis på. Men hvis denne betraktningsmåten blir den fremherskende, sier Peters, blir følgen av det en forledning. Det synspunkt deltakerne i den gitte praksis har, tillegges ingen betydning. De betraktes kun som midler til å fremme samfunnets goder. Dette, sier Peters, er manipulatorens holdning til andre mennesker. Vi kan på bakgrunn av dette legge til at det ser ut til å gå klare linjer mellom Peters, Skjervheim og Hellesnes³⁷.

Alle de argumenter for utdanning vi kan finne ved å henvise til samfunnsmessige fordeler, sier Peters (1980:189), kan med like stor eller like liten sannsynlighet

formuleres ved å henvise til individuelle fordeler. Det behøver bare å nevnes, at om bestemte former for viten og dyktighet er til nytte for samfunnet, så vil det også være i individets interesse å tilegne seg noen av dem. Både fordi man skal tjene til livets opphold og fordi man sannsynligvis oppnår både prestisje og belønning for å besitte kunnskap som er etterspurt av samfunnet.

Men, sier Peters, det er åpenbare svakheter ved en slik begrunnelse som henviser til samfunnsmessige fordeler, også der den er ganske overbevisende, som f.eks. når det henvises til nytten av å besitte spesialisert kunnskap. For hva, spør Peters (1980:190), utgjør til syvende og sist et samfunnsgode, og hva skal individet bruke sin lønn på?

Til de som til det svarer at det samfunnsmessig fordelaktige består i nytelse og tilfredshet, bemerker Peters at nytelse og tilfredshet ikke er sjelelige tilstander som oppstår gjennom det at man gjør et eller annet. Og ennå mindre gjelder dette for lykken, den kan ikke adskilles fra selve aktiviteten. Og hvis man sier at fornøyelser eller aktiviteter gjøres ut fra den nytelse eller tilfredshet de gir, må man kunne antyde at de utføres på en ikke-instrumentell måte. Grunnen til at man utfører dem, utspringer fra de utførte tings iboende trekk. Og til det er det å gjenta, sier Peters (1980:190) at de ikke trenger noen instrumentell begrunnelse.

Dermed bringes vi over i dette andre forholdet, utdanning som noe som er av verdi i seg selv.

Ikke-instrumentelle begrunnelser for en utdanning.

Vi så at Peters foretok et skille mellom utdanning ut fra dens anvendelighet og utdanning som noe som har verdi i seg selv. Vi er altså nå kommet over i dette andre forholdet, utdanning som noe som har verdi i seg selv. Når man betegner at noe er av indre verdi eller av verdi i seg selv, er det mulig å forstå dette på forskjellige måter. Peters fester seg ved to betydninger som uttrykket kan tillegges. Den

første betydningen er knyttet til verdier som er relevant når man prøver å unngå å kjede seg, og i forbindelse med disse får dyrkelsen av viten en fremtredende plass. Peters betegner dette første som "fravær av kjedsomhet".

Det andre er de verdier som ligger implisitt i rasjonalitet, det som foranlediger dyder som ydmykhet, hat til det tilfeldige, konsistens, klarhet osv. Hvis en rasjonell person undersøker sine overbevisninger eller sin livsførsel, sier Peters (1980:214), er det disse dyder som styrer den måte han foretar undersøkelsen på, men det innebærer ikke nødvendigvis at han finner denne undersøkelse spennende eller morsom. Peters betegner dette andre som "fomuftens verdier".

Fravær av kjedsomhet.

En utdannet person, er altså for Peters en som er i besittelse av ønske om viten og forståelse. Dette viser seg i det han sier, i de følelser han gir uttrykk for og gjennom det han bruker sin tid på. Av særlig betydning er de aktiviteter han bruker tid på og den måte han går opp i dem på. En aktivitet kan være mer eller mindre interessant, avhengig av den betydning den handlende tillegger aktiviteten.

Det å beherske regler og konvensjoner, kan sies å være en kilde til interesse og fornøyelse pga. de gleder det gir å kunne beherske dem. Å delta i aktiviteter som innebærer det å beherske regler og konvensjoner, vil kunne kreve en anseelig grad av viten og forståelse. Ved å ta del i disse gjøres livet mindre kjedelig, likesåvel som at viten og forståelse gjør det mulig å kjede seg på et nivå som ligger utenfor den utdannedes horisont. Derfor kan man som argument for å være i besittelse av viten si, at viten omformer aktiviteter ved å gjøre dem mere komplisert og ved å endre måten de oppfattes på. Dette kan skje i dyrkelsen av f.eks. ganens nytelse, og det kan skje på pliktens område, som så ofte går for å være kjedsommelig. Også innenfor områder som politikk eller administrasjon, som både kan betraktes som fornøyer og plikter, gjør den grad av viten, hvormed disse aktiviteter utføres, en betydelig forskjell. Hva som er interessant i politikk, administrasjon eller

forretningssaker, avhenger for en stor del av hva personer mener de gjør når de engasjerer seg i dem.

En annen måte, hvor viten kan ha omformende innflytelse på adferd, er innenfor planleggingsområdet. Dette gjelder ikke bare når man legger planer for hvilke midler som skal anvendes, men også ved å søke å unngå at forskjellige aktiviteter kommer i konflikt med hverandre. For det er nettopp her det har mening å snakke om lykke, integrasjon og sjelelig harmoni. Spørsmålet er ikke om man skal hengi seg til noe for å oppnå noe annet, men om det å hengi seg til en aktivitet i rimelig grad er forenlig med å hengi seg til en annen, som det i like så høy grad kan være umaken verd å hengi seg til. Men argumentet for å bruke fornuften innenfor planleggingsområdet, er ikke bare det at man ved å skape sammenheng mellom aktivitetene unngår konflikt og utilfredshet. Det er også det at søken etter orden og dens virkeliggjørelse i seg selv er en kilde til tilfredshet.

Frem til nå har argumentet for viten tatt utgangspunkt i å unngå kjedsomhet. Argumentet for viten har vært begrenset til den omformende innflytelse denne viten vil kunne ha på andre aktiviteter. Men mye taler for å hevde, sier Peters, at utvikling av viten som mål i seg selv, blir til en uendelig kilde til interesser og tilfredshet utover det som er forbundet med kjærlighet til orden. Filosofer fra og med Platon har hevdet at dyrkelse av viten er den mest vedvarende kilde til tilfredshet og fordypelse. Ikke oppstår problemer med hensyn til mangel på emner å undersøke, heller er ingen forhindret fra å søke etter sannhet, selv om mange andre skulle være opptatt av samme søken. Teoretiske aktiviteter kan videre forsvares ut fra de uendelige muligheter de gir for kunnskap og kritisk sans. De fleste aktiviteter dreier seg om å frembringe samme situasjoner på en rekke forskjellige måter under forskjellige omstendigheter. Den ene middag er forskjellig fra den andre, liksom det ene spill bridge er forskjellig fra det andre. Men både en middag og et spill bridge innehar en statisk kvalitet, idet de begge har et mål, som kun kan realiseres på et begrenset antall måter. Innenfor naturvitenskap eller historie er det ikke et slikt mål som skal realiseres. For sannhet er ikke noe som kan oppnåes, den er en egide ³⁸, hvorunder det alltid må være en fremadskridende utvikling. Å oppdage noe, å falsi-

fisere forgjengerens synspunkter, åpner nødvendigvis for nye ting å oppdage, nye hypoteser å falsifisere. Det må derfor nødvendigvis være uendelige muligheter for ny kritikk og vurdering og for utvikling av nye ferdigheter. En utdannet person som holder fram med å lære, vil derfor ha en mengde ulike emner å beskjeftige seg med. Bredden i interesser vil i følge Peters redusere sannsynligheten for å kjede seg.

Men selv om disse argumenter i følge Peters er vektige, er de allikevel ikke helt overbevisende. Selv en utdannet person vil kunne hevde at de er for ensidige. Er det ikke slik, spør Peters, at visse beskjeftigelsesers viktigste tiltrekningskraft er deres flyktighet? Hvordan ville vinsmaking være, om kulminasjonen var permanent og langvarig? Og er det ikke noe som taler for å leilighetsvis beskjeftige seg med det ukompliserte? I forbindelse med argumentene for å dyrke viten, kunne det vel så mye sies at det forelagte livssyn likefremt virker for utmattende. Det smaker i følge Peters for mye av "John Dewey og ville vesten". Det tar for lite hensyn til menneskets konservative natur, gleden ved rutinen og følelsen av trygghet ved det gamle og velkjente.

Fornuftens verdier.

Hermed er det ikke sagt at argumenter for en utdanning ut fra oppslukthet og nytelse ikke er viktig. Innvendingene ligger snarere i en for stor tillit til denne type argumentasjon. At synspunktene blir for ensidig hedonistiske. For å få et bredere perspektiv, må vi vende oss mot den andre betydningen av uttrykket "umaken verd", hvor i Peters innbefatter de verdier som ligger implisitt i betegnelsen 'rasjonalitet'.

Verdien av å søke det sanne.

Vi har tidligere vært inne på forbindelsen mellom 'viten' og 'sannhet'. Å vite noe innebærer, at det som sies eller tenkes er sant, og at individet har grunner for det han sier eller tenker. Den utilitaristiske begrunnelse for både å ha begrepet viten og for viktigheten av viten for samfunnet ble kort antydnet. Men det å være interessert i sannhet rommer en annen type verdi. Det å bekymre seg om hva som er sant, kan anses som å besitte en verdi, som ikke har noe å gjøre med fordelene besittelsen av sannheten medfører. Den sjelelige tilstand hos en person, som er oppsatt på å finne ut av hva som er sant, og som ikke helt opplagt er på villspor eller tar feil med hensyn til hvordan ting henger sammen, kan betraktes som værende av en grunnleggende verdi, som utgjør et av kriteriene på at noe er fordelaktig. Den som verdsetter sannhet på denne måte, føler kanskje at den konstante streben etter å befri seg fra fordommer og feil er smertefullt. Han føler at det til tider er trettende og kjedsommelig, men at det er av den aller største betydning for han, selv om han ikke selv kan virkeliggjøre det ideal han går inn for.

Tre ting må kort nevnes for å ytterligere å forklare dette ideal. For det første hverken antas eller søkes noe endelig. Naturligvis er det alltid mulighet for at man tar feil. Men det tillegges like mye verdi å forsøke å eliminere feil, som å nå et punkt hvor man ikke tar feil. For det andre forutsettes det ikke noen positivistisk sannhetsteori, som hevder at sanne utsagn kun er mulig innenfor det empiriske, logiske og matematiske område. Uttrykket sannhet brukes bredt til også å omfatte områder som moral og forståelse av andre mennesker, hvor en eller annen form for objektivitet er mulig, og hvor det kan gies grunner for eller mot et utsagn. For det tredje er det, når man søker å avgjøre spørsmål på denne måte, en gruppe herfra uadskillelige dyder. Eksempler på disse er: sannhet og oppriktighet, tankefrihet, klarhet, ikke å være vilkårlig, en fornemmelse av relevans, konsistens, respekt for de foreliggende vitnesbyrd og for mennesker som kilden til dem - for å nevne de viktigste. Disse, sier Peters, må aksepteres som dyder av enhver som er seriøst interessert i å besvare spørsmål på en rasjonell måte.

Et forsvar for forståelsens bredde.

Det å besitte forståelse over et bredt felt, er nettopp det som er karakteristisk for en utdannet person. Forsvaret for å besitte viten over et bredt felt, stammer fra den sammenheng som eksisterer mellom begrunnelse og de forskjellige former for viten (Peters 1980:203). For hvis det skal foretaes et valg mellom alternative muligheter, må disse muligheter i visse henseender være både lik og ulik hverandre. Det er ikke alltid mulig å finne likhetspunkter, men det vil være nødvendig å finne ut av på hvilke måter de skiller seg fra hverandre, hvis det skal være tale om et valg.

Men mange aktiviteter, f.eks. matematikk eller sjakk er vanskelig å forstå uten en periode hvor man innvies i dem. Man kan ikke bare gå i gang med dem, de må betraktes på en bestemt måte. Dette vil avhenge av de forståelsesmåter som er tilgjengelige og av det omfang individet er blitt innviet i dem. Det ville derfor være urimelig å på en tilfeldig måte avskjære noen fra adgang til forskjellige forståelsesmåter, som kunne kaste lys over de forståelsesmåter som står åpne. Dette er hovedargumentet for å bli utdannet innenfor et bredt felt. I

undervisningssituasjonen skal vi bevisst sørge for at andre kommer ut for de forståelsesformer som kan være dem til hjelp i vurdering av de valgmuligheter som er åpen for dem. Dette er av stor betydning i et samfunn som vårt hvor individene har mulighet for mange ulike slags livsstiler, og hvor de oppmuntres til valg mellom dem og til å utvikle seg på best mulig måte. Denne verdi, som således tilskrives individets selvstendighet og som stiller krav om kritikk av og en viss førstehånds vurdering av det som det tradisjonelt undervises i, ville være uforståelig uten de verdier som ligger immanent i enhver begrunnelse. Selvstendighet krever ikke bare en kritisk overveielse av regler og aktiviteter og søken etter tilhørende grunner som er involvert heri. Men også i den ekthet som er forbundet med forkastelsen av betraktninger som alene er erhvervet på annen hånd. Med dette mener Peters, at en konvensjonelt innstilt person følger det andre sier. Hvis individet skal hjelpes til å skjelne mellom de muligheter som er åpen for det, på en måte som er autentisk i stedet for andrehånds, må de innvies i forskjellige erkjennelsesformer.

En naturlig følge av denne form for argumentasjon for å besitte innsikt over et bredt felt, ville være at noen former for viten er mer verdifulle ut fra et

allmenndannelsessynspunkt enn andre. Dette gjelder forståelsesformer som naturvitenskap, filosofi, litteratur og historie. Disse har et omfattende kognitivt innhold som gir dem verdi, og som mangler ved andre mer begrensede aktiviteter. De beskjeftiger seg hovedsaklig med å forklare, vurdere og belyse livets forskjellige fasetter. De kan således umerkelig endre et menneskes livssyn. Det som nettopp er saken ved aktiviteter som naturvitenskap, filosofi og historie, er at de ikke liksom f.eks. sport, trenger å bli isolert og begrenset til bestemte tidspunkt og steder. En person som dyrker dem systematisk, kan utvikle begrepsskjemaer og vurderingsmåter som også omformer alt annet han beskjeftiger seg med.

Oppsummering:

Vi har i dette kapitlet gitt en presentasjon av ulike begrunnelser for utdanning. For at noe skal kunne gjelde som utdanning, la vi til grunn Peters begrep 'education', hvor i inngår at det som overføres må være noe som er verdifullt i seg selv. at den som har fått 'education', må ha erhvervet noen kvaliteter som øker personens muligheter til å forstå virkeligheten, at den pedagogiske prosess må være moralsk forsvarlig og at den som deltar må være medvitende om hva som foregår.

Vi så videre at Peters setter opp et skille mellom begrunnelser ut fra instrumentelle og ikke-instrumentelle verdier. I dette første kommer Peters inn på ulike forhold knyttet til den nytte og anvendelighet utdanning vil kunne ha i forhold til å bevare og utvikle samfunnet og hva som vil kunne være nyttig og anvendelig i forhold til individet. Dette kan også betegnes som ytre verdier. I dette andre er Peters opptatt av utdanning som noe som er av verdi i seg selv. Her knyttes argumentasjonen for viten både an til den omformende innflytelse denne viten vil kunne ha på andre aktiviteter, og til de verdier som ligger implisitt i rasjonalitet.

V. Fjernundervisning som utdanningsform i lys av Peters begrunnelser for utdanning.

Innledningsvis i oppgaven la vi an et studentperspektiv på det å studere, samtidig som vi bemerket at et isolert aktørperspektiv ikke ville være tilstrekkelig, at det måtte suppleres med et systemperspektiv. Ved å legge til grunn Peters, så vi at vi fikk fram begrunnelser for utdanning som var av betydning både for samfunnsmessige og individuelle forhold. Gjennom å betrakte fjernundervisning som utdanningsform i lys av Peters begrunnelser for utdanning, vil vi dermed kunne ta høyde både for de samfunnsmessige overveielser som vil kunne ligge til grunn for å tilby fjernundervisning som utdanningsform - og for individuelle begrunnelser for å ta utdanning organisert som fjernundervisning.

Vi har tidligere sett at Peters framsetter fire krav eller kriterier som må være til stede for at noe skal kunne gjelde som utdanning. Og som vi så i forrige kapittel, gjør Peters et skille mellom begrunnelser for utdanning ut fra instrumentelle og ikke-instrumentelle verdier. Ved å gå nærmere inn på disse instrumentelle verdier, og spørre hva nytte og anvendelighet består i, finner Peters endel kvalifikasjoner som er nødvendig for å opprettholde og utvikle samfunnet, og som dermed også vil være av betydning for individet. Vi føres videre over i ikke-instrumentelle verdier, hvor i ligger at utdanning også er av verdi i seg selv. I lys av dette, skal vi her gå nærmere inn på fjernundervisning som utdanningsform.

En presisering av hva vi legger i fjernundervisning.

Vår oppfatning av hva som vil måtte ligge i betegnelsen fjernundervisning hadde som utgangspunkt at fjernundervisning er undervisning, noe som også framgår av den norske definisjonen som fremkommer i Stortingsmelding nr. 43 1988-89. Men om vi leser videre i nevnte Stortingsmelding, finner vi (s.89):

I en ny lov om fjernundervisning til avløsning av den nåværende brevskoleloven, vil det formodentlig være nødvendig å operere med slike avgrensinger og presiseringer som den forannevnte definisjon inneholder, særlig i forbindelse med en videreføring av de någjeldende tilskuddsordninger. I et livslangt læring-perspektiv er det imidlertid ikke aktuelt å skille mellom undervisning på den ene siden, og læring, informasjonsinnhenting, selvinstruerende trening o.l. på den andre siden. Det videre arbeid med fjernundervisning må ta sitt utgangspunkt i en videre forståelse av kompetansetilegnelse og omfatte også andre varianter som innebærer bruk av kommunikasjonsteknologiske og datateknologiske systemer og hjelpemidler.

Som kommentar til dette vil vi måtte bemerke, at om fjernundervisning ikke som utgangspunkt skal fortsette å være undervisning, vil en logisk konsekvens av det måtte bli en bestrebelse på å finne en betegnelse som er mer dekkende for det man sikter mot å holde på med. Vi vil derfor presisere at vi også i den avsluttende diskusjonen holder fast ved vår oppfatning av fjernundervisning, slik den tidligere er framkommet i diskusjonen, - som undervisning.

Gjennom å ta begrepet fjernundervisning nærmere i øyensyn, fant vi at fjernundervisning er undervisning, undervisning der lærer og student er adskilt i tid og /eller rom og der tekniske medier brukes til formidling av lærestoff. Vi så videre at undervisning innebærer et lærestoff som skal realiseres innenfor en interaksjon mellom lærer og student.

Begrunnelser for fjernundervisning som utdanningform ut fra et samfunnsperspektiv.

En samlet plan for kunnskapspolitikken i vårt land, finner vi i Stortingsmelding nr. 43 1988-89 Mer kunnskap til flere. Vi har tidligere referert til denne i ulike sammenhenger, både gjennom vårt arbeid med begrepet 'fjernundervisning', og i en kommentar til å legge an et kjønnsperspektiv på utdanning.

Vi skal her gå grundigere inn i kapitlet som omhandler fjernundervisning, og se hvilke begrunnelser som framføres for fjernundervisning som utdanningsform.

Av nevnte Stortingsmelding framgår det at utvikling av fjernundervisning vil være et sentralt element i den samlede kunnskapspolitikken i årene framover, og at det gjelder alle utdanningsnivåer, ulike typer utdanning og læring, og i arbeidslivet. Med utgangspunkt i prinsippene om livslang læring vil strategien på fjernundervisningsområdet omfatte alle nivå i utdanningssystemet, arbeidslivets behov for kontinuerlig kompetanseutvikling og enkeltmenneskers behov for livskompetanse. Videre framgår det at fjernundervisning generelt vil innebære flere potensielle fordeler. Dette har først og fremst sammenheng med at brukerne står fritt i forhold til tid, sted og opplæringstakt. Stikkordsmessig, sies det, vil en kunne oppnå kvalitative, læringsmessige og økonomiske fordeler fordi fjernundervisning vil kunne:

- gi mulighet for tilbud til flere
- gi tilgjengelighet til læring for nye grupper
- dekke større deler av det nåværende behov
- åpne for dekning av nye behov
- innebære kvalitativt bedre tilbud
- innebære bedre tilpassede tilbud
- fange raskere opp nye behov
- spare tid pga. raskere distribusjon og kommunikasjon
- lagres/oppbevares og nyttes om igjen
- gi mulighet for nye arbeidsmetoder og selvstendig

arbeid for elever og studenter

- være en stimulerende arbeidsform
- gi muligheter for bedre "egnevaluering" og individuell oppfølging.
- være en billigere opplæringsform enn andre alternativ
- gi effektive, desentraliserte etterutdanningstilbud til lærere i skoleverket, opplysningsorganisasjonene m.fl.

Om og i hvilken grad, sies det videre, at en kan oppnå alle eller noen av disse positive effektene vil være avhengig av en rekke faktorer. Disse kan bare vurderes om en ser nærmere på de enkelte elementer i organiseringen av forskjellige varianter av fjernundervisningssystemer. Hovedelementene i alle slike systemer vil være:

- kartlegging av målgrupper og behov
- vurdering av ressursinnsats og medier
- kostnadsberegning, kostnadsfordeling og finansieringsmåter
- utvikling og produksjon av utdanningsenheter og kurs, faglig-pedagogisk og produksjonsteknisk
- organisering og administrasjon
- distribuering av lærestoff og kommunikasjonsmåter
- studieveiledning og rådgivning
- evalueringsprosedyrer

Ved å betrakte de momenter som herigjennom presenteres i lys av Peters framstilling, ser vi at en slik presentasjon tar høyde for det Peters omtaler som ytre forhold. Dette sier Peters (1980:189) videre, er selvfølgelig ikke en totalt irrelevant eller umoralsk måte å betrakte en praksis på. Men hvis denne betrakningsmåten blir den fremherskende, blir følgen av det en forledning. Dette er, sier Peters (1980:189), manipulatorens holdning til andre mennesker, 'den skjulte hånd', i gang med å dirigere utenfra. De synspunkt deltakerne i den gitte praksis har, tillegges ingen betydning. Deltakerne betraktes kun som midler til å fremme samfunnets goder, de er redusert til objekter som det er om å gjøre best mulig å tilpasse på en slik måte at de tar for gitt de samfunnsmessige rammene de eksisterer innenfor.

Dette fører direkte over i det Hellesnes (1975:27ff) omtaler i sitt arbeid "Utdanningsteknologien og tilpassinga". Vi skal her se nærmere på hva han legger i det.

Utdanningsteknologi og tilpassing.

I denne sammenhengen viser Hellesnes til en artikkel av Bo Erikson, "En uddannelsesteknologisk model". Erikson hevder her at et utdanningssystem som blir utformet i samsvar med utdanningsteknologiske grunnprinsipp, kan bli i stand til å produsere individ som "på et tilfredsstillende sett motsvarar" de funksjoner som gir seg i et moderne samfunn. Argumentasjonen til fordel for påstanden om at utdanningsteknologien er i stand til å yte dette, misforstår Erikson, i følge Hellesnes, som en legitimering av utdanningsteknologien. Erikson synes å mene at utdanningsteknologi ved effektivt å fremme tilpassing, dermed er rettferdiggjort som rasjonell, fornuftig og god.

Utdanningsteknologien, sier Hellesnes (1975:27), skal dels produsere adferd eller adferdsforandring som er nødvendig for at individet skal fungere effektivt i bestemte avgrensede yrkesmessige sammenhenger, og dels skal utdanningsteknologien produsere adferd eller adferdsforandring som gjør individet i stand til å fungere effektivt innenfor samfunnet som helhet. Kort sagt, sier Hellesnes (1975:27):

Utdanningsteknologien fremjar tilpassing på ein effektiv måte. Utdanningsteknologien er såleis eit bidrag til styringa av samfunnet som heilskap. Den er eit bidrag til sosial ingeniørkunst, til "social engineering" som det heiter på engelsk. Utdanningsteknologane tek tilpassingsideologien for gitt.

Hellesnes påpeker videre den nære sammenhengen mellom utdanningsteknologi og utdanningsøkonomi. Utdanningsøkonomien fremmer forståelsen av kunnskap som en vare, som "know-how". Og utdanningsteknologene kan ved nært samarbeid

med utdanningsøkonomene produsere den etterspurte "know-how"-typen og dessuten rasjonalisere "know-how"-produksjonen, f.eks. ved å redusere behovet for arbeidskrafta til lærere³⁹.

De mest "moderne" og mest "avanserte" på den pedagogiske sektoren, oppfatter altså kunnskapen som en vare med instrumentell funksjon. Den skal fungere instrumentelt ved produksjon av andre varer og ved effektivisering av administrative ordninger og system, av "management". Som Hellesnes sier (1975;28), har de altså fjernet seg en god del fra de gamle grekerne. Å se kunnskap og innsikt som evne til undring, til å stille grunnleggende spørsmål og til å spørre etter intellektuell og moralsk rettferdiggjøring av handlemåter og konsekvensrike tiltak, synes å være særs "gammeldags".

Ved å ta med oss den presentasjon av utdanningsteknologi som Hellesnes her omtaler, ser vi at den ikke vil kunne være forenlig med Peters kriterier for hva som skal kunne gjelde som utdanning. Et av Peters krav er at den som får utdanning må være medvitende om hva som skjer, og han må ha fått noen verdier som gjør det mulig for han å utbygge sin egen forståelse. Peters snakker altså om forståelse, ikke om tilpassing.

Dette innebærer ikke at enhver bruk av teknologi dermed blir umuliggjort ut fra en petersk tankegang. Som Hellesnes bemerker (1975:143), er det logisk mulig å være tilhenger av en viss bruk av undervisningsteknologi uten å stå på utdannings- teknologiens grunn⁴⁰. Slik vi her ser det, vil det måtte innebære en bruk av teknologi som er forenlig og i overensstemmelse med de fire krav eller kriterier Peters oppstiller for at noe skal kunne gjelde som 'education'.

Vi har sett at ved kun å være opptatt av ytre forhold, vurderes en handling, en livsform, en aktivitet ut fra dens faktiske resultater, og ikke ut fra hvordan deltakerne oppfatter den. Ved ensidig å fokusere på en utdanningsform som om den alene er et middel for å nå et mål, er vi over i det som Skjervheim betegner som en

teknologisk mål - middelpedagogikk. Dette innbefatter også en oppfatning av mennesket som objekt, altså en tingliggjøring av mennesket. Det vil si et menneskesyn som vil måtte kunne sies å ikke være forenlig med den oppfatning av mennesket som anskueliggjøres og konkretiseres gjennom de demokratiske verdier som vårt kulturgrunnlag hviler på.

Når vi her avslutter debatten om utdanningsteknologi, er det ikke fordi vi ikke finner den interessant. Den er derimot både så sentral og viktig, at fjernundervisningsmiljøene, slik vi her ser det, vil måtte være nødt til å forholde seg til den, til å sette seg grundig inn i den og ta del i den, om fjernundervisning skal beholde en troverdighet som utdanningsform. Når vi her setter strek, er det for i den videre diskusjonen også å gi plass for det Peters betegner som mål for utdanning og for å komme inn på individuelle begrunnelser for utdanning.

Mål for utdanning.

Det framgikk altså av Hellesnes (1975:143) at det er logisk mulig å være tilhenger av undervisningsteknologi uten å stå på utdanningsteknologiens grunn. Det vil si at det vil kunne være logisk mulig å begrunne bruk av en undervisningsteknologi uten å være tilhenger av en teknologisk mål-middel pedagogikk. All snakk om mål for utdanning, sier Peters (1980:56), stammer hovedsaklig fra en misforståelse av hva begrepet 'utdanning' egentlig dekker. Vi kan godt være beskjeftiget med å utdanne noen mens vi underviser dem, men det trenger ikke nødvendigvis å være tilfelle⁴¹. Å spørre om mål for utdanning, sier Peter (1980:58), er ikke å spørre etter hva det er for et mål utenfor 'utdannelse' man søker å realisere. Å spørre om mål må heller være å rette oppmerksomhet mot det som ligger i utdanning som verdi i seg selv, og på den måten få folk til å klargjøre og rette oppmerksomhet mot det som er umaken verd å oppnå.

En utdannelse, ifølge Peters (1980:80f) har således ikke noe mål utover seg selv.

Dens verdi stammer fra de grunnleggende prinsipper og normer som den rommer. Å være blitt utdannet i en slik betydning, er å ikke være nådd til sitt bestemmelsessted; det er å reise med nytt utsyn. Det som kreves, er ikke en febrilsk forberedelse til noe som ligger ute et sted, derimot er det å arbeide omhyggelig, lidenskapelig og med sans for de ting som er verd å beskjeftige seg med, og som ligger like for hånden. Disse verdifulle ting kan ikke påtvinges motvillige sinn, de er heller ikke blomster som utvikles av tenkningens frø i solskinet fra lærerens smil. De tilegnes gjennom kontakt med de mennesker som allerede har tilegnet seg dem, og som har tålmodighet, energi og er kompetente nok til å innvie andre i dem.

Individuelle begrunnelser for fjernundervisning som utdanningsform.

Som Peters (1980:189) bemerket, vil alle de argumenter vi kan finne for utdanning ved å henvise til samfunnsmessige fordeler, med like stor eller like liten sannsynlighet kunne formuleres ved å henvise til individuelle fordeler. Om bestemte former for viten og dyktighet er til nytte for samfunnet, vil det også være i individets interesse å tilegne seg noen av dem. Både for å tjene til livets opphold, og fordi man sannsynligvis oppnår prestisje og belønning for å besitte kunnskap som er etterspurt i samfunnet.

Peters påpeker imidlertid at det er åpenbare svakheter ved en slik begrunnelse som henviser til samfunnsmessige fordeler, også der den synes å være overbevisende, som når det gjelder det nyttige i å besitte spesialisert kunnskap. For hva, så vi at Peters spurte (1980:190), utgjør til syvende og sist et samfunnsgode, og hva skal individet bruke sin lønn på? Hvis det er så at det fordelaktige består i nytelse og tilfredshet, sier Peters, og det er så at fornøyelser eller aktiviteter gjøres ut fra den nytelse eller den tilfredshet det gir, er det ikke da grunn til å antyde at de utføres på en ikke-instrumentell måte? At aktiviteter som

det å studere, det å holde på med utdanning utføres på en måte som tilsier at det er av verdi i seg selv.

Vi må derfor i tillegg til disse ytre fordeler av utdanning, spørre etter det som Peters omtaler som de indre grunner for å holde på med utdanning, disse utførelses iboende trekk, de som knytter an til selve aktivitetens spesielle karakter. Som vi tidligere har sett omtaler Peters dette som ikke-instrumentelle begrunnelser for utdanning, og han fester seg ved to betydninger av utdanning som noe som er av verdi i seg selv. I denne første knyttes det an til verdier som er relevant når man vil unngå å kjede seg, og i forbindelse med disse får dyrkelsen av viten en fremtredende plass. Det er dette som omtales som 'fravær av kjedsomhet'. Denne andre betydningen er de verdier som ligger implisitt i rasjonalitet, og som foranlediger dyder som ydmykhet, hat til det tilfeldige, konsistens, klarhet osv. Det er dette Peters omtaler som 'fornuftens verdier'.

Som vi så av studentkommentarene innledningsvis, gir det at studieenheten "Norsk historie" er organisert som fjernundervisning tilgjengelighet til utdanningssystemet. Det gir tilgang til utdanning, både for å kvalifisere seg for yrkeslivet, og for å utvikle et interessefelt. Studiet er en innvielse i historisk tenkemåte og arbeidsmåte, i det det å arbeide med historie på universitetsnivå. Samtidig oppmuntres studentene til personlig stillingstaken gjennom underbygde argument, til en personlig omgang med lærestoffet. Studiet er lagt opp slik at prosessen fører fram mot det å skulle ta eksamen. Studentene forberedes på ulike måter for det som kreves til eksamen, både på måten de gjennom undervisningen innvies i fagstoffet på, gjennom oppfordring til å gjennom studiegruppe ta del i den faglige debatten og gjennom et arbeid med å skrive en øvingsoppgave.

En siste bemerkning.

Om fjernundervisning som sådan skal kunne være i overensstemmelse med Peters oppfatning av 'education', må den altså ta høyde for to forhold, - lærestoffet og

kontakten mellom lærer og student.

Peters ser altså lærestoffet som en nødvendig forutsetning for utdanning. I lærestoffet rommes altså de standarder, vurderinger og normer som studenten skal lære. Som vi så av eksemplifiseringene i kapittel III tilla studentene verdi det å lære om hvordan historikere arbeider, det å se at historiske hendinger kan framstilles fra ulike synsvinkler, og det å få grep om faget, om historisk metode og historisk måte å tenke på.

Det andre forholdet er altså knyttet til kontakten mellom lærer og student. Læreren, sier Peters (1980:73), er ikke en uengasjert operatør som er i gang med å produsere et visst resultat i et annet menneske han intet har til felles med. Hans oppgave er å prøve å få andre mennesker til å ta del i denne livsform som han selv tar del i og betrakter som verdifull. Når utdannelsen har nådd sitt høydepunkt, er det kun liten forskjell mellom lærer og student. De tar begge del i den felles opplevelse det er å utforske en felles verden.

Sluttnoter:

1. Se f.eks. Norsk synonymordbok, Kunnskapsforlaget og Synonymordbok i Media Cappelens leksikon, bind 7, Cappelen forlag.
2. Her brukt Fremmedordbok, Kunnskapsforlaget, 13.utg.
3. Jfr. tidligere brukte betegnelse 'studentereksamen' om examen artium - og studenterlua.
4. En mer utførlig drøfting av begrepet i kap.II.
5. På oppdrag fra Norsk Fjernundervisning har Rogalandsforskning foretatt en evaluering av studieopplegget. Evalueringen omfatter to faser i prosjektet: Produksjonsfasen med planlegging av opplegget og produksjon av læremidlene, og studiefasen med gjennomføring av undervisning, studieopplegg og eksamen. Dette arbeidet foreligger i to rapporter:
Marit Boyesen(1993): *Fjernundervisning: "Norsk Historie" i produksjonsfasen*. Rapport RF 54/93.
Marit Boyesen, Hild Stuland Larsen, Hilmar Rommetvedt: *Fjernundervisning "Norsk historie" i studiefasen*. Rapport RF 177/93.
6. Opplysning fra administrativ ansvarlig for studiet ved universitetet i Bergen, Britt Holsen, januar 1992.
7. Vedr. utvalget av studenter ble det tatt utgangspunkt i datalister med oversikt over studenter i to av landets fylker. Herfra ble det foretatt et statistisk utvalg på 33 studenter, veid i forhold til kjønn. Disse ble så tilskrevet med orientering om det oppfølgingsarbeidet som var ønskelig å gjøre, samt at de ville bli kontaktet pr. telefon. Til telefonsamtalen var det gjort klar endel spørsmål til bruk for utvelgelsen. Samtalen ble avsluttet med spørsmål om de kunne tenke seg å delta i en videre oppfølging. Av de tilskrevne traff jeg 16 på telefon på første forsøk. Jeg tok ikke kontakt med flere. Til de øvrige, samt til de som ikke ble med i utvalget, skrev jeg et brev for å avslutte den kontakten det hadde vært tatt initiativ til. Av de 16 ble det så foretatt et utvalg på fire. De fire øvrige kom jeg i kontakt med via studiegruppe, hvor jeg fikk være til stede på undervisning.
8. Framstillingen bygger bl.a. på:
Guneriusen, Willy: *Meningsforstående samfunnsvitenskap. Idehistorisk bakgrunn og moderne posisjoner*. ISV. UiTø 1992.
Lübcke, Poul(red.): *Vår tids filosofi*. Del 1 og 2. Forum AB 1987.
Weinsheimer, Joel C.: *Gadamer's hermeneutics: A reading of Truth and Method*. Yale University Press 1985.
Johannesen, Kjell A.: *Tradisjoner og skoler i moderne vitenskapsfilosofi*. Sigma forlag A/S.

10. For utdyping: se Habermas (1986:31ff) om forstående kontra rekonstruktiv samfunnsvitenskap. Merk særlig fotnote 8 "- Även om naturligtvis alla vetenskaper på metateoretisk nivå måste sysselsätta sig med tolkningsproblem() är det bara de vetenskaper som uppvisar en hermeneutisk forskningsdimension som har att göra med tolkningsproblem redan på det nivå där data frambringas. I detta avseende talar A. Giddens om problemet med en "dubbel hermeneutik"."

11. Bakgrunns litteratur som det ikke vises eksplisitt til, men som oppgaven ikke desto mindre står i gjeld til:
Habermas, Jürgen: *Kommunikativt handlande*. Bokforlaget Daidalos. 1988.
Nørager, Troels: *System og livsverden*. Forlaget ANIS 1993.

12. Greville Rumble er Planning Officer og the Open University. Artikkelen det her vises til, G. Rumble (1989): 'Open learning', 'distance learning' and the misuse of language. I: *Open Learning*. June.

13. Desmond J. Keegan (1983:15): On defining distance-education. I: David Sewart, Desmond Keegan and Börje Holmberg (ed.): *Distance Education: International Perspectives*. Croom Helm, London & Canberra. St. Martin's Press, New York.

14. Hilary Perraton: A theory for distance education. (p.34). I: Sewart, Keegan and Holmberg (ed.) 1983.

15. I Rekkedal (1989:46-95) gies en gjennomgang av artikler, rapporter og andre publiserte forskningsarbeid innenfor fjernundervisningsfeltet. Her refereres det bl.a. til en Moore som kommenterer at den publiserte forskning er alt for lite fundert i teori. Dette forklares med det umiddelbare behov for å løse praktikerens behov, dvs. at forskerne må hjelpe praktikerne med å løse sine umiddelbare problemer. En Calvert bemerker at mye av fjernundervisningsforskningen har vært foretatt av akademikere uten forskningsskolering og uten erfaring innen pedagogikk. Mens en Coldeway kommenterer at mens nye teorier og metoder i andre pedagogiske miljøer vekker internasjonal debatt, uenighet og videreutvikling, har fjernundervisningsforskere (med noen unntak) opplevd at deres analyser er blitt møtt med absolutt stillhet. På tross av denne kritikken mener Holmberg at fjernundervisningsforskning har etablert seg som en selvstendig vitenskapelig disiplin, noe som bl.a. belegges med at enkelte universitet underviser i fjernundervisning som separat fagområde. Mens andre, f.eks. Shale og Devlin, vil avvise fjernundervisning som egen disiplin, og mener at feltet ikke er tjent med å betraktes som et adskilt område for pedagogisk forskning.

16. Se T.W. Moore: *Philosophy of Education. An Introduction*. (1982) En sentral tese i Moores bok, er at all praksis er teoriladet. Dersom det er tilfelle, sier Moore (s.16), er det opplagt at tesen må underkastes en nøyere gransking. "Inadequate theory will lead to inadequate practice and inadequate practice will lead to inadequate educated people. Philosophy of

education thus has an important social function quite apart from any intrinsic interest it may have.

17. Thyge Winther-Jensen (1989:9) skiller mellom undervisning informelt og formelt. Han skriver at det opprinnelig må formodes å ha vært sådan at undervisningen har foregått informelt, dvs. når tid og leilighet bød seg og uten å være systematisk tilrettelagt. I regelen har den funnet sted i tilknytning til de virksomheter og arbeidsfunksjoner som har vært nødvendig for å overleve og føre slekten videre. Han bemerker at etableringen av en formell undervisning ikke har gjort den informelle undervisning overflødig eller betydningsløs. Og at det ofte er gjennom den viten og de erfaringer som erhverves gjennom den informelle undervisning, så som i hjemmet, på arbeidsplassen og i fritiden, at senere interesser og preferanser utspringer. Og at den informelle undervisning derfor stadig er et vesentlig element i enhver kulturs og ethvert menneskes utvikling.

18. "Undervisning er et kulturelt fænomen alene i kraft af sin store udbredelse. Alle er vi i en eller anden sammenhæng stødt på det, enten ved at have mottaget undervisning (i omgangen med forældre, lærere og jævnaldrende) eller ved i kortere eller længere tid selv at have påtaget os rollen som underviser, fordi vi vidste, kunne eller havde indseende i noget, som andre var interesseret i at vide eller kunne." (Winther-Jensen 1989:9)

19. Å ta for seg Peters education-begrep byr på minst to utfordringer. For det første har begrepet 'education, ikke noe entydig betydning på norsk. Begrepet kan ikke umiddelbart oversettes med enten undervisning, oppdragelse, utdanning, danning eller pedagogikk. For det andre er 'education' et stadig tilbakevendende begrep i Peters arbeider, og hans analyser gjennomgår ulike faser. For nærmere utdyping, se referanse.

20. Gjennom å forta et slikt skille anvender Peters en nå klassisk distinksjon innført av G.Ryle: The Concept of Mind, London 1949. Ryle gjorde her oppmerksom på - det forholdsvis banale - at noen verb betegner prosesser, mens andre verb betegner at noe har lyktes eller kan prestes. F.eks. betegner det 'å løpe' en prosess, en prosess som begynner, varer et visst tidsrom og avsluttes. Mens det 'å vinne' ikke betegner en prosess, men at man med suksess har ydt en viss prestasjon, en har lyktes i å komme første over målstreken. At dette skillet ikke er så banalt ser vi, hvis vi oppdager at en rekke uttrykk feilaktig er blitt oppfattet som 'prosessuttrykk' og ikke rettelig som 'prestasjonsuttrykk'. Tror man f.eks. når man 'vet' noe eller har 'innsett' noe, har gjennomløpt en 'vite'- eller 'erkjennelsesprosess', vil man naturlig nok søke å karakterisere prosessen nærmere, når begynte den? - hvor finner den sted? - hva fremmer og hemmer de? osv. 'Å vite' eller 'å erkjenne noe' er imidlertid ikke prosessuttrykk, men angir i stedet, at man har hatt suksess med noe eller at man er i stand til å prestere noe. Vi er derfor på villspor (min

utheving) hvis vi tror vi kan belyse hva det vil si 'å vite' eller 'å erkjenne' noe.

Nå er imidlertid begrepet 'education', som Peters uttrykker seg, ikke helt nede på jordoverflaten. Ryles distinksjon kan derfor ikke anvendes direkte på det. I stedet snakker Peters om at begrepet 'education' både har et prosess-aspekt og et prestasjons-aspekt. Når man betegner noe som tilhørende under begrepet 'education', forutsettes det for det første at det som overføres i seg selv er verdifullt, dette er prestasjons-aspektet- og for det andre, at det skjer ved hjelp av metoder som er moralsk forsvarlig - det er prosessaspektet. Dog er begrepet ytterligere komplisert, fordi de to aspekter hver for seg rommer flere sider. I virkeligheten kan man i begge aspekter finne to komponenter, et vurderende eller moralsk og et kognitivt eller erkjennelsesmessig. Det er ved å kombinere denne siste forskjellen mellom det vurderende og det kognitive med distinksjonen mellom prosess og prestasjon, de fire krav eller kriterier fremkommer, som må oppfylles for at noe skal kunne henregnes til 'education'. (Peters 1980:20-21)

21. Peters (1980:22) opererer altså med et skille mellom det å betrakte utdanning utelukkende som et middel eller instrument til økt inntekt og sosial prestisje, og ikke som mål i seg selv. Men utdanning kan også betraktes som noe i seg selv verdifullt, som et mål, hvis verdi alene beror på, at individet i kraft av sin 'education' er blitt utdannet på en spesiell måte, er blitt det Peters senere betegner 'an educated person'. Peters første kriterium bygger nettopp på denne siste betydning. Indirekte er denne oppfatning en avvisning av ethvert forsøk på å betrakte pedagogikk ut fra en instrumentalistisk eller teknologisk synsvinkel. Pedagogikk angår annet og mere enn den mest effektive måte å oppdra og undervise på, den rommer også en forestilling om hva som er verdifullt i seg selv.

22. Jon Hellesnes(1969): Ein utdana mann og eit dana menneske. Her hentet fra Erling Lars Dale(1992): Pedagogisk filosofi. Ad Notam Gyldendal AS, s. 79-103.

23. For ei framstilling som spesielt omhandler de tre verdene til Habermas, se Hellesnes 1988.

24. Studiedeltakelsen koster 3500 kr uten deltakelse i gruppe, 5800 kr med deltakelse i gruppe.

25. Hellesnes(1975:15)

26. En betegnelse som "ute i samfunnet" leder an til å spørre om det implisitt henspeiler på at en er "inne ved universitetet". En slik begrepsbruk oppfordrer til å stille spørsmål ved forholdet mellom universitet og samfunn. Selv om betegnelsen her brukes for å forklare oppkomsten av nye forskningsområder, vil de også være relevante i forhold til den undervisning som gies ved et universitet. Er det i så fall mulig å tydeliggjøre

når en er ute og når en er inne, og kan en slik tydeliggjøring ha noe for seg i forhold til å diskutere fjernundervisningsstudenter, som i liten eller ingen grad er fysisk til stede "inne ved universitetet"?

27. Ida Blom: Refleksjoner over Grunntekk i norsk historie. I *Historisk tidsskrift* 3/1992 (315-329). I denne artikkelen viser Blom hvordan kjønnspektivet kunne vært integrert i framstillinga. I sin kritikk skriver hun: (...) forfatterne har hatt problemer med å avgjøre hvor meget kvinnehistorisk stoff som skulle taes med og hvordan det skulle presenteres. Det kan naturligvis argumenteres med at særlige avsnitt om kvinner - hvor verdifulle de enn kan være i seg selv - ikke nødvendigvis øker forståelsen for hvordan et samfunn fungerer. De kan bli stående isolert dersom de ikke går inn i en framstilling hvor kjønn systematisk benyttes som en grunnleggende analysekategori. For senere perioder er det i denne boken noe sporadisk forsøkt en annen teknikk, nemlig å integrere kvinnehistorisk stoff i framstillinger av andre sider av samfunnsutviklingen. På denne måten kan det pekes på problemer, som antyder at begrepet kjønn er vesentlig også for grunntrekkene i et samfunns historie. Men spredte innslag av kvinnehistorisk stoff gjør det vanskelig både å forstå dette stoffet og å vurdere hvor viktig det er i forhold til framstillingen for øvrig.

28. I praksis vil et slikt forhold kunne bli satt på prøve i tilfeller der hensyn til enkeltstudenter og hensyn til studentgruppa kommer på kollisjonskurs.

29. Her tenkes det på studenter som har vært elever på full tid i det gamle gymnaset eller i videregående skole.

30. F.eks. Magnus Haavelrud: *Perspektiver i utdannings-sosiologi*, Universitetsforlaget 1984, Pierre Bourdieus kultursociologi og utbilningssociologi: I Harald Thue og Sveinung Vaage(red.): *Oppdragelse til det moderne*. Univ.forl. 1989 og i Basil Bernstein: *The Structuring of Pedagogic Discourse Volume IV Class, codes and control*. Routledge 1991.

31. Se Marianne Gullestad: *Kultur og hverdagsliv*. Univ.forl. 1989. Her diskuteres bl.a. begrepene 'hverdagsliv' og 'kultur' og 'Hjemmet som moderne folkekultur'.

32. Dale brukes i sitt arbeid betegnelsen 'elev'.

33. I Kjeldstadlis framstilling (1992:71) nevnes en engelsk parodi, *1066 and all that* (1930) som definerer historie på denne måten. Parodien henspeler på den historieskriving som kan betegnes som politisk kikkervirksomhet i forhold til de "store og interessante", slik som anekdoter og sladder om historiske kjendiser. En annen betegnelse på dette er "good king"- og "bad king"-historie.

34. De refererte beskrivelser er hentet fra en helsides annonsetekst i "Norsk Ukeblad" nr.1 1995 der NKI Fjernundervisningen annonserer sine tilbud om fjernundervisningsstudier. Videre står det å lese "Hadde det ikke vært en fordel om undervisningen kom hjem til deg i stuen, slik at du selv kunne bestemme tid og sted for dine studier? Kunne du tenke deg å prøve vår tids mest tidsbesparende og fleksible undervisningsmetode? Da bør du velge en skole som har lang erfaring, faglig bredde og som gir deg fullverdige eksamener og papirer på lik linje med offentlige utdanningstilbud. Men før du bestemmer deg for noe som helst, kan du jo helt uforpliktende bestille NKI Fjernundervisningens nye studiekatalog. Ikke nok med at den er gratis; der finner du 210 muligheter til å komme deg videre - fra praktisk yrkesopplæring til studier på høyskolenivå. Velkommen til NKI Fjernundervisningen - eller kanskje vi heller skulle ønske oss selv velkommen til deg?"

35. Peters bruker eksemplet med barn som skal lære å tenke vitenskapelig gjennom å løse enkle oppgaver i fysikk og kjemi. Noen av verdiene i vitenskapelig tenkning, for eksempel å være klar og presis, søke etter bevis, etterprøve resultater og ikke forfalske dem, må da være til stede i innlærings situasjonen.

36. Kohlberg er opptatt av moralutvikling, og hans teoretiske arbeid er kjent under betegnelsen "The cognitive developmental theory of moral development". Kohlberg er opptatt av begrepet danning, og at handling skal ha sitt utspring i forståelse og innsikt. En dannet person vet hvorfor det han gjør er riktig. Forståelse og innsikt er ikke noe som kan læres, det må utvikles av den enkelte. For Kohlberg er det et poeng at heller ingen kan lære moral av andre, også moral må utvikles. Utvikling har retning, i motsetning til forandring, som er mer tilfeldig. I følge Kohlberg går utvikling i retning av det universelle, i form av stadig bedre kompetanse til å vurdere. En slik utvikling skjer gjennom interaksjon med andre, gjennom diskusjon og drøftinger settes ens egen forståelse på prøve. Kognitiv stimulering virker som næring for utvikling. Ved at ens egen tenkemåte ikke er tilstrekkelig for de problemer en konfronteres med, endres tenkemåten i retning av et høyere stadium. I følge Kohlberg går tenkningen gjennom ulike stadier, han skiller mellom form (tenkemåte) og innhold (det du tenker på). Han tenker seg videre at formutviklingen, altså utviklingen av tenkemåte er universell, mens innholdet vil variere fra kultur til kultur.

Litteratur:

Kohlberg, Lawrence: Indoctrination versus Relativity i Value Education.

Kohlberg, Lawrence: Education for Justice: A modern Statement of the Socratic View.

Kohlberg, Lawrence and Mayer, Rochelle: Development as the Aim of Education: The Dewey View.

Alle i: Kohlberg, Lawrence: *The philosophy of moral Development.*

For en feministisk kritikk av Kohlberg: se Carol Gilligan: In a Different Voice: Womans Conception of Self and of Morality. *Harvard Educational Review* Volume 47 No.4 1977

37. Skjervheim(1992:65ff) viser at den tekniske mål-middel-pedagogikken ikke kan brukes som grunnmodell i pedagogisk tenkning, og han utdyper betydningen av et subjekt-subjekt-forhold samtidig som han presiserer skillet mellom rett innsikt og bare meninger.

Hellesnes(1975:17) skiller mellom to måter å bli sosialisert på, gjennom tilpassing og danning. Tilpassinga går ut på at folk blir sosialisert på plass i det sosiale systemet, at de lærer "spillereglene" uten å se at "spillet" kan diskuteres og forandres. Danning går ut på at folk blir sosialisert inn i problemstillinger som gjelder forutsetninger for det som skjer rundt dem og med dem. Videre sier Hellesnes(1975:19), å gå inn for lærere som skal være passive funksjonærer som overleverer informasjon og vedtatte sannheter, innebærer i røynda å gå inn for et avpolitisert og avpolitiserende utdanningssystem.

38. Nordenbo bruker i sin oversettelse betegnelsen ægide. I Kunnskapsforlagets fremmedordbok står egide oppført i betydningen skjold, beskyttelse, vern.

39. I den tidligere nevnte Stortingsmelding(nr.43 1988-89 s.89) står det videre å lese:

Fjernundervisning som skal ha noen bredde, forutsetter grunnlagsinvesteringer av en annen type enn ordinær undervisning, oftest både i utvikling av kursmaterieell og programmer, i kommunikasjonssystemer og systemer for administrasjon av undervisningen. Disse grunnlagsinvesteringene krever på sin side et betydelig deltakerantall for at systemet skal bli forsvarlig eller lønnsomt. **Dessuten er det avgjørende at man ikke bruker samme lærerinn-sats som i ordinær undervisning i tillegg til investeringer i media og kommunikasjon.** (Vår utheving)

40. Hellesnes skriver: - Men sidan det er logisk mogeleg å vere tilhengar av ein viss bruk av undervisningsteknologi utan å stå på utdanningsteknologiens grunn, treng vi eit omgrepskilje.

Hellesnes setter skillet mellom undervisnings- og utdanningsteknologi i samband med skillet mellom mikro- og makronivå. Vi kan da si at undervisningsteknologi har å gjøre med mikronivå og utdanningsteknologi med makronivå; med en vekselvirkning mellom aktivitetene på de to nivåer. Dette innebærer at metoder til å legge opp mindre undervisningssekvenser og program, blir utarbeidet til modeller for opplegg av utdanningsprosessen som et hele, og gjennom at de mindre undervisningssekvenser blir utformet med tanke på realisering av utdanningssystemets totalprogram.

41 For, sier Peters (1980:57), vi opplærer dem kanskje i kunsten å torturere.

Litteraturliste

Bernstein, Basil (1991) : The Structuring of Pedagogic Discourse Volume IV Class, codes and control. Routledge, London - New York.

Blom, Ida (1992): Refleksjoner over 'Grunntrekk i norsk historie'. Historisk tidsskrift 3/1992 s.315-329

Boyesen, Marit (1993): Fjernundervisning: "Norsk Historie" i produksjonsfasen. Rapport RF 54/93. Rogalandforskning, Stavanger.

Boyesen, Marit, Stuland Larsen, Hild og Rommetvedt, Hilmar (1993): "Norsk Historie" i studiefasen. Rapport RF 177/93. Rogalandforskning, Stavanger.

Broady, David och Palme, Mikael (1989): Pierre Bourdieus kultursociologi. I: Thuen og Vaage (red.) s. 181-198.

Broady, David och Palme, Mikael (1989): Pierre Bourdieus utbidningssociologi. I: Thuen og Vaage (red.) s. 199-218.

Dahlgren, Lars Owe(1990): Inl rningens utfall. I: Marton, Hounsell och Entwistle s. 35-55.

Dale, Erling Lars (1989): Pedagogisk profesjonalitet. Om pedagogikkens identitet og anvendelse. Gyldendal Norsk Forlag A/S, Oslo.

Dale, Erling Lars(red.) (1992): Pedagogisk filosofi. Ad Notam Gyldendal AS, Oslo.

Danielsen, Rolf; Dyrvik, St le; Grønlie, Tore; Helle, Knut og Hovland, Edgar (1991): Grunntrekk i norsk historie. Fra vikingetid til våre dager. Universitetsforlaget, Oslo.

Entwistle, Noel (1990): Olika perspektiv på inlärning. I: Marton, Hounsell och Entwistle (1990) s. 11-34.

Fremmedordbok (1976). Aschehoug - Gyldendal norsk forlag, Oslo.

Gilligan, Carol (1977): In a different voice: Women`s Conceptions of Self and of Morality. I: Harvard Educational Review. Vol.47 No.4.

Gullestad, Marianne (1989): Kultur og hverdagsliv. Universitetsforlaget, Oslo.

Guneriussen, Willy (1992): Meningsforstående samfunnsvitenskap. Idehistorisk bakgrunn og moderne posisjoner. Stensilserie A 61, Institutt for samfunnsvitenskap, Universitetet i Tromsø.

Habermas, Jürgen (1987): Samtalens fornuft. Forlaget Rosinante, Charlottenlund.

Habermas, Jürgen (1988): Kommunikativt handlande. Bokförlaget Daidalos, Göteborg.

Hellesnes, Jon (1969): Ein utdana mann og eit dana menneske. I Dale, Erling Lars (red.) 1992. s. 79-103.

Hellesnes, Jon (1975): Sosialisering og teknokrati. Ein omfattande studie og kritikk av dei ulike former for å 'tilpasse' dagens menneske. Gyldendal Norsk Forlag A/S, Oslo.

Hellesnes, Jon (1988): Den galne grisen hans Lars Liabø og dei tre verdene hans Jürgen Habermas, eller om formalpragmatikkens grunndrag. I: Hellesnes, Jon: Hermeneutikk og kultur. Det Norske Samlaget, Oslo. s.83-97.

Haavelsrud, Magnus (1984): Perspektiver i utdanningssosiologi. Universitetsforlaget, Oslo-Bergen-Stavanger-Tromsø.

Johannesen, Kjell S. (1986): Tradisjoner og skoler i moderne vitenskapsfilosofi. Sigma forlag A/S, Bergen.

Keegan, Desmond J. (1983): On defining distance-education. I: Sewart, Keegan and Holmberg (ed.) p. 6-33.

Kjeldstadli, Knut (1992): Fortida er ikke hva den en gang var. En innføring i historiefaget. Universitetsforlaget, Oslo.

Kohlberg, Lawrence: Indoctrination versus Relativity in Value Education.

Kohlberg, Lawrence: Education for Justice: A modern Statement of the Socratic View.

Kohlberg, Lawrence og Mayer, Rochelle: development as the Aim of Education: The Dewey View. Alle tre i: Kohlberg, Lawrence: The philosophy of moral Development.

Kvale, Steinar(1984a): Det kvalitative interview. I: Enderud, Harald(red.)(1984): Hvad er organisations-sociologisk metode? Den 3die Bølge i metodelæren. Bind 2. Samfundslitteratur.

Kvale, Steinar(1984b): Om tolkning av kvalitative forskningsinterviews. I: Tidsskrift för Nordisk Forening för Pedagogisk Forskning, nr. 3/4 1984.

Lübcke; Paul(red.) (1987): Vår tids filosofi. Del 1 og 2. Forum AB. Stockholm.

Løvlie, Lars (1992): Pedagogisk filosofi. I Dale, Erling Lars(red.)(1992) s.13-34.

Marton, Ference; Hounsell, Dai och Entwistle, Noel (1990): Hur vi lär. Raben & Sjögren. Översättning Maj Asplund Carlson. Orginalets titel: The Experience of Learning.

Mjeldheim, Leiv (red.)(1991): Studiebok. Fjernundervisning i "Norsk historie" 1992. Historisk Institutt. Universitetet i Bergen.

Moore, T.W (1982): Philosophy of Education: An Introduction. Routledge & Kegan, London and New York.

Nerbøvik, Jostein (1986): Norsk historie 1870-1905. Oslo.

Norsk synonymordbok (1976). Kunnskapsforlaget Aschehoug - Gyldendal, Oslo.

Nørager, Troels (1993): System og livsverden. Habermas' konstruksjon af det Moderne. Forlaget ANIS, Fredriksberg.

Opdal, Paul M. (1983): Begrepsanalyse og pedagogikk. Universitetsforlaget, Oslo-Bergen-Stavanger-Tromsø.

Perraton, Hillary (1983): A theory for distance education. I: Sewart, Keegan and Holmberg (ed.) p. 34-45.

Peters, Richard (1980): Uddannelsens filosofi: Udvalgte artikler. Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck, København. Utvalg og innledning ved Sven Erik Nordenbo, oversatt fra engelsk av Eva Fabricius Jensen.

Politikens filosofileksikon (1983). Politikens forlag A/S, Copenhagen.

Pryser, Tore (1985): Norsk historie 1800-1870. Det Norske Samlaget, Oslo.

Rekkedal, Torstein (1989): Internasjonal forskning på fjernundervisningsfeltet. I. Forskningsprogram om fjernundervisning. SEFU Senter for fjernundervisning/ Norwegian Centre for Distance Education. Utgitt av NKI-forlaget, Bekkestua (1990). s. 46-95.

Rumble, Greville (1989): 'Open learning', 'distance learning' and the misuse of

language. Open learning June 1989.

Råd og rettleiing for gruppeleiarar. Fjernundervisning i "Norsk historie" 1992.

Historisk Institutt. Universitetet i Bergen 1991.

Schofield, Harry (1972): The Philosophy of Education: An Introduction. George Allen & Unwin Ltd, London.

Sewart, David, Keegan, Desmond J. and Holmberg, Börje (ed.)(1983): Distance Education: International Perspectives. Croom Helm, London and Canberra. St. Martin`s Press, New York.

Støkken, Anne Marie(1993): Fjernstudenten. Rapport 9/93. Arbeidsforskningsinstituttet, Oslo.

Synonymordbok (1979) i Media Cappelens leksikon, bind 7, Cappelens forlag A/S, Oslo.

Thuen, Harald og Vaage, Sveinung (red.) (1989): Oppdragelse til det moderne. Universitetsforlaget, Oslo.

Weinsheimer, Joel C. (1985): Gadamer`s hermeneutics: A reading of Thruth and Method. Yale University Press, New Haven and London.

Winther-Jensen, Thyge (1989): Undervisning og menneskesyn - belyst gennem studier af Platon, Comenius, Rousseau og Dewey - en antropologisk betragtningsmåde. Akademisk forlag, Silkeborg Odense.

