

Thuen, H. (2022). Lillehammer-pedagogikken: Alternativets normalisering. I: H. Thuen, S. Myklestad & S. Vik (Red.), *Pedagogikkens idé og oppdrag* (s. 162–182). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa010310>

Kapittel 10

Lillehammer-pedagogikken

Alternativets normalisering

Harald Thuen

Sammendrag: *Kapittelet gir en historisk analyse av etableringen og utviklingen av det første pedagogikkstudiet på Lillehammer: ettårig studium i pedagogikk. Den bygger metodisk på kildemateriale fra etableringsfasen og de årlige studieplanene fra 1971 til 2021. I første del spør vi hva det alternative studiet bestod i, og vi diskuterer motiver og kunnskapsgrunnlaget for konstruksjonen av den første studieplanen. Den viser blant annet at det mer var initiativtakernes egne erfaringer og ønsker om alternative undervisningsformer enn reformpedagogisk teori som var utslagsgivende for studieplankonstruksjonen. I andre del ser vi hvordan studiet over tid falt som alternativ og framsto som et ordinært studium. De alternative undervisningsformene, kjennetegnet ved problembasert læring, prosjektarbeid, deltakerstyring og gruppearbeid, ble nedtonet og til dels avvirket. Dette skjedde under samspill av et ytre politisk konformitetspress og ønsker innad i lærerkollegiet om akademisk anerkjennelse og status. Studien illustrerer mer generelt hvordan organisasjoners planrasjonalitet, i dette tilfellet i studieplanens form, kan komme under press og må vike for kollegiets aktørrasjonalitet, egne interesser og karrieremotiv.*

Nøkkelord: høyere utdanning, reformpedagogikk, studieplan, problembasert læring

Abstract: *The chapter provides a historical analysis of the establishment and development of the first education program in Lillehammer: One-year program in education. It is based on source material from the establishment phase and the annual study plans from 1971 to 2021. In the first part, the chapter asks what the alternative study consisted of and discusses motives and the knowledge base for the construction of the first study plan. It shows, among other things, that it was more the initiators' own experiences and wishes for alternative teaching methods than reforming educational theory that were the decisive to the structure of the program. In the second part, we see how the program faded as an alternative over time and appeared as an ordinary program of study. The alternative teaching methods, characterized by problem-based learning, project work, participant management and group work, were toned down and partly discontinued. This occurred during the interplay of an external pressure to conform politically and a desire within the teaching staff for academic recognition and status. The study illustrates more generally how organizations' planning rationality, in this case in the form of the program of study, can come under pressure and must give way to the college's actor rationality, own interests and career motives.*

Keywords: *higher education, reform pedagogy, curriculum, problem-based learning*

Innledning

«God dag! Jeg heter Hans – velkommen til Lillehammer!» En høyst ordinær og vanlig velkomsthilsen, men ikke der og da i 1972. Det var distriktshøgskolens direktør Hans Tangerud som tok imot oss på denne måten. Det var 51 av oss i salen, alle opptatt som studenter på *ettårig studium i pedagogikk*. Studiet hadde startet året før, lansert som et alternativ til det ordinære grunnfaget i pedagogikk ved Pedagogisk forskningsinstitutt (PFI), Universitetet i Oslo (UiO). Direktørens velkomsthilsen ved studieåpning 23. august 1972 overasket – i hvert fall de av oss som kom rett fra et gammelt og stivbent gymnas.

Det var bare en sommerferie imellom og så satt vi her i festsalen på Storhove i møte med den nye høyskolen, et trinn over gymnaset. Hans! – det var tilstrekkelig som tiltaleform. Vi ble snart kjent også med pedagogikklærerne han hadde rekruttert: Trond (Ålvik), Asbjørn (Folkvord), Lars eller helst Lasse (Løvlie), Lars (Monsen) og Hallvard (Røger). Imøtekommende og veiledende til stede i enhver sammenheng, også på kveldstid. Ambisjoner om forskning og egenkarriere hørte vi lite om, det var oss studenter, studiefaget og undervisningen som gjaldt. Slik opplevde vi det, og slik ville lærerkolle-giet at det skulle være: et studiealternativ med nærhet til studentene, fristilt fra professorvelde og universitetets gamle autoritære former.

Studieplanen som vi fikk presentert, åpnet slik: «Denne studieplanen er noe uvanlig, idet den legger stor vekt på formål og studieform, samtidig som den mangler tradisjonelt pensum og rommer et forslag om et eksamensopplegg som mange vil oppfatte som fremmedartet» (Studieplan 1972/73, s. 1). Det var nær sagt en underdrivelse. Etter hvert som vi tok oss inn i studiet, erfarte vi at det meste var opp til oss selv som studenter. Vi fikk selv bestemme eksamensformen, hva vi ville lese, hva vi ville skrive om og hvilke medstudenter vi ville arbeide sammen med i grupper. Individuelt arbeid sto det ikke noe om i studieplanen, heller ikke om oppmøteplikt eller arbeidskrav.

Jeg kom tilbake til studiet som lærer i 1978, etter å ha tatt hovedfag ved PFI, UiO. Studieplanen på Lillehammer var stort sett uendret, med et unntak; et individuelt arbeid hadde blitt innført. Rett nok inngikk det ikke i eksamen, og det kunne gjerne være en del av et større gruppearbeid, men like fullt var det et krav om individuelt arbeid som kunne identifiseres og knyttes til enkeltstudenten. Og studieåret etter, 1978/79, fulgte flere studieplanendringer, nå med meg selv på lærersiden som en av pådriverne.

Hvordan gikk det videre? Vi skal se nærmere på det i dette kapitlet og kommer straks tilbake til studiens problemstillinger og metodiske tilnærming, men noe ved utviklingen er umiddelbart lett synlig: En enkel sammenlignet av den første studieplanen (1971/72) og den seneste (2021/22), femti år etter, viser at det er lite igjen av 1970-årenes frihetsideal. I løpet av studieåret skal studentene i dag levere åtte arbeidskrav og fagoppgaver, noen individuelt, noen som gruppearbeid, og de skal avlegge to eksamener, én individuell «skoleeksamen» og én «hjemmeeksamen» i form av en eksamensmappe med påfølgende muntlig eksamen. Det stilles krav om 75 prosent oppmøteplikt gjennom året, mer enn 25 prosent fravær må kompen-

seres med ekstra arbeidskrav, og studentene får ikke gå opp til eksamen hvis de har mer enn 50 prosent fravær. Kort sagt: Studentens studieforløp er i dag stramt regulert av prosesskrav, eksamener og sanksjoner, ganske så motsatt av hva alternativets idé gikk ut på i 1971.

Da årstudiet i pedagogikk fylte 15 år (1986), ble det markert med jubileumskonferanse og utgivelse av antologi. Flere mente da at alternativets tid allerede var forbi. Studiet skilte seg ikke lenger nevneverdig fra andre pedagogiske studier i Norge (Lesjø, 1986; Monsen, 1986). Det er liten grunn til å så tvil om en slik slutning, selv om enkelte sider av alternativet kanskje fortsatt hang ved. Normaliseringsprosessen som hadde foregått, var sammensatt. Distriktshøyskolene var et nytt skoleslag i høyere utdanning, det skulle være rom for faglig nytenkning og utprøving. Men distriktshøyskolene var ikke tilkjent tilsvarende autonomi som universitetet. Når det kom til godkjenning av nye studier, måtte de forholde seg til departementet og universitetssystemet. I starten var rammene for selvstyre og frihet likevel vide. Det gjaldt for studentene som for lærerne og direktøren. Sammen fikk de langt på vei utforme studieplanen som de selv fant best etter faglig skjønn og ønsker. Direktørens mandat speilet dette; Hans Tangerud valgte selv å starte med sitt eget fag, pedagogikk: «Når man (departementet) så hadde ansatt en direktør, som var pedagog av fag, og som ønsket å trekke seg ut av stridighetene ved Pedagogisk forskningsinstitutt (PFI) på Blindern for å være med på å lage noe mer etter eget hode, så lå det i kortene at det måtte bli noe med pedagogikk» (Tangerud, 1986, s. 43).

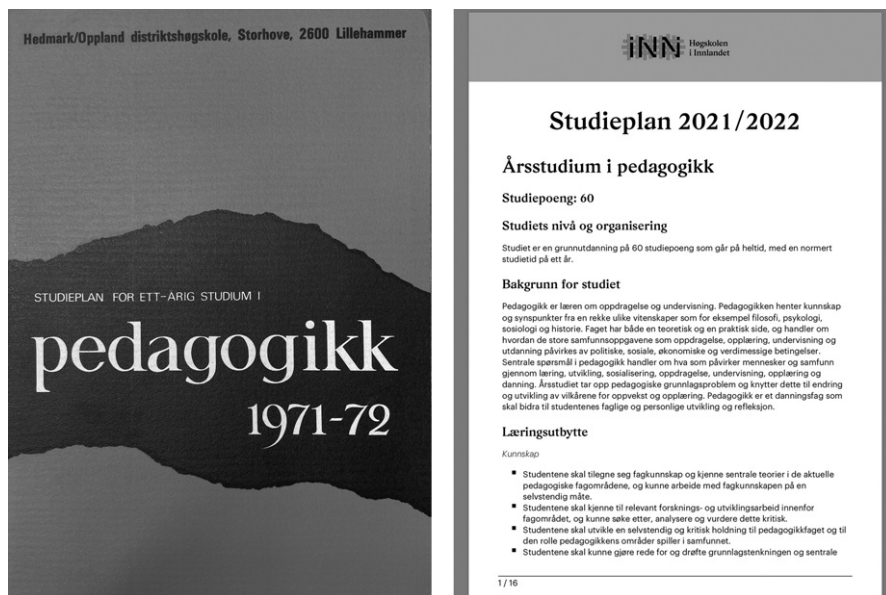
I dette kapittelet skal vi med historikerens briller gå nærmere inn på Lillehammer-studiets etablering og normaliseringsprosess ut fra følgende problemstillinger: Hva utgjorde erfarings- og kunnskapsgrunnlaget, og hvilke motiver lå til grunn for etableringen? Dette spørsmålet vil vi forfølge i kapittelets første del. I andre del er problemstillingen: Hvilke krefter spilte inn under studiets normaliseringsprosess? Mer konkret: Inntraff normaliseringen som følge av tilpasninger til ytre politiske og faglige krav, eller spilte også lærenes interesser og føringer inn? Med Lillehammer-studiet som case søker vi her å vise hvordan studieplaners ideer og innhold kan komme i spill ikke alene ut fra politiske føringer, men også personlige aktørinteresser. Dette vil vi illustrere ved punktvis å ta for oss fire overordnede didaktiske elementer ved alternativets idégrunnlag: *gruppearbeid*, *problemorientering*, *prosjektarbeid* og *deltakerstyring*.

Metode og kildegrunnlag

Metodisk er studien lagt opp etter mønster av en historisk motivanalyse. Det innebærer at vi spør hva initiativtakernes og plangruppens beveggrunner for etableringen var, og videre hva hensiktene med endringene av studieplanen fra lærerkollegiets side kan ha vært. Vi tilkjenner dem da et handlingsvalg; de var ikke passive objekter, men kunne som lærere og lærerkollegium handle målrettet, ut fra subjektiv vilje og fornuft, innenfor det rommet av autonomi institusjonen og disiplinstudiet innvilget dem. Og dette rommet var under prinsippet av akademisk frihet forholdvis stort. Lærerkollegiet, eller i noen tilfeller den enkelte lærer med mandat fra lærerkollegiet, kunne på selvstendig basis foreta endringer i studieplanen. Det var når lærerkollegiets ønsker brøt mot yttergrensene for frihetsrommet, som vi skal se i spørsmålet om evalueringsform og bruk av karakter, at de ble regulert og «stoppet» utenfra. Men ellers når det gjaldt studiets faginnhold og innretting, kunne lærerkollegiet som «regelen» er for disiplinstudier, gjøre selvstendige beslutninger. På denne måten søker vi ut fra motivene å forklare hensiktene med etableringen og endringene som studiet gjennomløper i lys av studieplanene.

Den første problemstillingen, som spør etter grunnlaget for etableringen, vil kildemessig bli analysert i lys av beretningsmateriale fra planleggingsfasen. Dette består fortrinnsvis i artikler av Hans Tangerud, der han som deltaker og leder refererer fra møtevirksomheten og beslutningsprosessen knyttet til studiets etablering og utviklingen av den første studieplanen. I tillegg kommer egne notater fra Tangeruds forelesninger gjennom studiets første 10–15 år til nye studentene om hvilke idealer og ønsker studiet bygget på. I andre del, som diskuterer studiets normaliseringsprosess, er kildematerialet i hovedsak de årlige studieplanene for *årsstudiet i pedagogikk fra 1971/72 til 2020/2021*, i alt femti studieplaner (se Andre kilder i referanselisten avslutningsvis). Dette er hva vi i historisk metode kan betrakte som performative kilder, nærmest på linje med kontrakter; deres siktemål er iverksettelse og handling. Idet studieplanen ble innført, eller når det ble gjort endringer i den, skapte studieplanen en handling som ble realisert i det kilden ble skapt. Studieplanene er i perspektiv av dette gjennomgått systematisk med sikte på å avdekke faktiske endringer i studieinnholdet. Det dreier seg da om endringer av rent faglig karakter slik vi ser det i studieplanens beskrivelser av *studiets formål, kunnskapsinnhold, arbeids- og studieformer og evaluerings-*

ordning. Som nevnt ovenfor, vil vi se at endringer eksplisitt nedfeller seg i studiets kjernebegreper: gruppearbeid, problemorientering, prosjektarbeid og deltakerstyring. Studieplanenes rent praktiske og administrative informasjon er holdt utenfor analysen.



Den første og den seneste studieplanen for årsstudiet i pedagogikk – med femti års mellomrom

PFI-kritikken

Uttrykket «Lillehammer-pedagogikken» har vært brukt på flere måter; dels som en felles merkelapp på arbeidsformene eller didaktikken ved alle fagene under høyskolen på Lillehammer, og dels mer avgrenset og spesifikt for pedagogikkstudiene ved høyskolen. Det er den siste varianten vi her tar for oss, og da blir spørsmålet: Dreier de alternative ideene seg både om arbeidsformene og faginnholdet i studiet? En reformpedagog av klassisk merke ville trolig avvist et slikt spørsmål ved å påpeke at skillet mellom arbeidsformer og faginnhold er kunstig; fagets didaktikk er også fagets innhold. Men analytisk kan det tjene: Hva var utgangspunktet for Lillehammer-pedagogikken – var det ønske om en ny og annerledes faglig konstruksjon av pedagogikken, eller vokste studiet fram som en reaksjon i kjølvannet av student-

opprøret i 1968 rettet mot universitetets autoritære former; professorvelde og hierarki, lange pensumlistene, gammeldagse eksamensformer og fagopp-splitting?

Utviklingen av den første studieplanen startet høsten 1970. Hans Tangerud ledet arbeidet og forteller levende om de første diskusjonene i møterommet på PFI under oljemaleriene av instituttets to første professorer, Helga Eng og Johannes Sandven (Tangerud, 2000, s. 13ff). Her deltok et titall av kritikerne på PFI. De fleste av dem fulgte arbeidet videre fram til den første studieplanen som forelå på forsommeren 1971, og flere av dem ble deretter tilsatt som lærere ved studiet. Et slående trekk ved Tangeruds referater fra planarbeidet er at diskusjonene i liten grad hadde utgangspunkt i reformpedagogisk teori. Et tilbakevendende tema blant teorijaktende studenter under Tangeruds årlige forelesninger om studiets idébakgrunn var spørsmålet om hvilken betydning John Deweys reformpedagogisk teori hadde hatt. Hans perspektiver måtte da ha vært viktig som kunnskapsgrunnlag for alternativet? Men nei. Noen av oss kjente nok Dewey fra «Sandvens kompendium», kunne Tangerud fortelle og siktet til et skrift av Sandven (1949) om Dewey og pedagogiske idébrytninger i USA, men det betydde lite (jf. Tangerud, 2000, s. 15; se også Helsvig, 2003, s. 63ff). Én ting var at Deweys teorier ikke hadde spilt noen rolle for planarbeidet, det stilte ikke saken bedre, sett fra studentens side, at den kjennskap plangruppens medlemmer hadde til Dewey, hadde de for det meste fått via «fienden» Sandven. John Dewey og reformpedagogikken ble senere et tema i studiet, men først litt ut på 1980-tallet.

Det var heller erfaringer og opplevelser, eller heller si en oppgitthet, fra deltakelse i det etablerte studiet på Blindern som dannet grunnlag for planarbeidet. Kritikken var sammensatt, men fire aspekter synes å ha vært overordnet:

- *Helhet*: Det tradisjonelle studiet var organisert i avskilte hjelpedisipliner som teoriblokker med egne pensumlistene og eksamener, én for pedagogisk psykologi, én for didaktikk, én for skolehistorie, én for pedagogisk idéhistorie osv., som kritikerne så det, uten øye for pedagogikkens faglige identitet og helhet.
- *Relevans*: Faginnholdet tok ikke i tilstrekkelig grad utgangspunkt i aktuelle samfunnsfaglige tema, heller ikke utdanningssystemets aktuelle problemer, og det var dertil lite orientert mot norske forhold, aller minst lokal-

samfunnenes situasjon og behov. I stedet fikk studentene presentert tunge amerikanske lærebøker spekket med empirisk-positivistisk psykologi og læringsteori.

- *Teori-praksis*: Studentene hadde liten nytte av ensidig teoriorientering uten kobling til praksisfeltet, innvendte kritikerne. De burde heller øves i handling, omsetting og bruk av teori i praksis – fortrinnsvis i skolesammenheng.
- *Passiviserende*: Det etablerte studiet virket passiviserende og undertrykkende på studentene. Krav om studentdeltakelse, egenrefleksjon og fagkritikk var blant studentopprørets fanesaker – de rettet seg allment mot mange av Blindern-studiene, men kanskje aller mest mot PFI og pedagogikkstudiet.

Motsvaret på Lillehammer

PFI-kritikken fant sitt motsvar i den første studieplanen for Lillehammerstudiet, som best kan beskrives med stikkordene *frihet* og *fleksibilitet*, slik formulert innledningsvis: «Det som trekkes opp forholdsvis fast, er visse rammer for studiet. Innenfor rammene vil det være plass for atskillig frihet og fleksibilitet» (Studieplan 1971/72, s. 1). Et illustrerende eksempel på dette finner vi i studieplanens «forslag» til eksamensordning: «Forslaget forutsettes drøftet av studenter og lærere i 1. studiesemester, slik at den endelige eksamensformen kan være bestemt i god tid før jul» (Studieplan 1971/72, s. 4). Studentene kom altså til et studium uten fastsatt eksamensform og ble invitert til selv å avgjøre hvordan de skulle evalueres ved studieårets slutt. Formuleringen ble stående i seks år, inntil studieplanen av 1977/78, og eksamensordningen var i disse årene et fast debatttema mellom lærere og studenter i studiets styringsorganer og den ypperste prøven på ideen om deltakerstyring. I de første årene ble eksamensordningen vedtatt på allmøte under prinsippet av direkte demokrati, som tilsa at én lærerstemme hadde samme verdi som én studentstemme. Et annet eksempel er pensumformuleringen, frihet og fleksibilitet gjaldt også her: «Studiet har ikke noe bestemt lesepensum. Pensum er til dels det som behandles i problemområdene og forelesningsrekkene og til dels den arbeidsform som er nødvendig for å sette seg inn i og vurdere pedagogiske problemstillinger» (Studieplan 1972/73,

s. 16). Ikke minst det å betrakte arbeidsformen som pensum ble et mantra for studiet. Et tredje eksempel er formuleringen om studentenes oppmøte: «Innafor den kollektivistiske arbeidsforma (...), bør studentane ha fridom til å organisere sitt arbeid slik det fell naturleg frå dag til dag og frå veke til veke» (Studieplan 1974/75, s. 3).

De første studieplanene la stor vekt på presentasjon av *studieformen*, som karakteristisk nok var plassert foran presentasjonen av faginnholdet. Fire hovedbegreper inngikk her: problemorientering, prosjektarbeid, gruppearbeid og fagkritikk. Hvert av dem var enkelt og praktisk forklart som rettleiding for studentenes arbeid, men uten nærmere didaktiske begrunnelser. Dette var heller tema for introduksjonsforelesningene i studiet. Her ble studentene forklart hvorfor det var «bedre» å studere pedagogikk problem- og prosjektorientert enn på tradisjonelt vis gjennom disiplinære teoriblokker.

Tillat et lite sideblikk: Da Knud Illeris' bok *Problemorientering og deltagerstyring. Oplæg til en alternativ didaktikk* ble utgitt i 1974, fikk venstreorienterte studenter en teori som de visste å anvende fagkritisk mot studiet og lærerne. Her ble nemlig problemorientering og deltagerstyring diskutert ikke bare i lys læringsteori og didaktiske fortrinn, men også kritisk om hvordan modellen kunne ha en dobbel og moststidende funksjon ved å virke både frigjørende og tilslørende i et utdanningssystem underlagt kapitalismen. Vesentlig var det derfor å bevisstgjøre studentene om motsetningsforholdet, poengterte fagkritiske studenter.

Tilbake til studieplanene: I senere planer ble de didaktiske begrepene utdypet noe mer, rett nok ikke etter Illeris' modell, men som pedagogiske arbeidsmåter. Det kunne dreie seg om hvordan man skilte mellom forskjellige typer av gruppearbeid, hvordan et prosjekt skulle forstås, og hva det faktisk ville si å arbeide problemorientert, som her i studieplanen for 1978/79:

Den som forsøker å analysere et (...) allment problem, blir tvunget til å reise nye og stadig mer spesifiserte problemstillinger, som en så kan kaste lys over ved ulike typer av informasjon, vurdere og knytte sammen med andre vurderinger til noe som nærmer seg en helhetsvurdering. De problemer som velges, må være sentrale og typiske for pedagogikken som fagområde. På denne måten kan det være mulig å få innsikt i et fagfelt som er preget av en eksplosjonsartet vekst i informasjon. (Studieplan 1978/79, s. 12)

Hva med *faginnholdet* – var også det formet av alternativ tenkning? To trekk er slående: For det første bruddet med det tradisjonelle studiets psykologi-tradisjon. Lillehammer-pedagogikken definerte seg som et samfunnsvitenskapelig studium. I de syv første årene fram til studieplanen for 1978/79 var studiet så å si uten innslag av utviklings- og læringspsykologi. Noe litteratur om gruppepsykologi ble rett nok anbefalt, men da til praktisk støtte for gruppearbeidet i studiet. For det andre rettet studieinnholdet seg i all hovedsak mot skolen og utdanningssystemet. Den norske skolen i historisk, sosiologisk og politisk perspektiv var studiets hovedtilnærming, inndelt i forelesningsrekker og problemområder som dette: Innføring i det norske utdanningssystemet; Differensiering og seleksjon i skolen; Disiplin; Lærens arbeidssituasjon; Lærestoffutvalg og arbeidsformer; Utdanning og samfunnsreform. Studentens prosjekter var også skoleorienterte, lokalisert til regionen. Et eksempel var prosjektet «Skulesoge for Gudbrandsdalen», som pågikk over en årrekke, der studentene suksessivt intervjuet et utvalg eldre mennesker i kommunene fra Dovre til Lillehammer om deres skoleminner (Røger, 1991). Det ble til slutt et omfattende minnemateriale av skole- og lokalhistorisk verdi.

Det er likevel lite ved Lillehammer-studiets skoleorientering som minner om alternativ pedagogisk tenkning. Skole, utdanning og undervisning har til all tid vært et institusjonelt kjerneelement i pedagogikken. Slik sett brøt ikke årsstudiet på Lillehammer i særlig grad med det tradisjonelle grunnfaget ved PFI og heller ikke med pedagogikken i lærerutdanningen. Det gjorde imidlertid PFIs eget kritiske alternativ, det sosialpedagogiske studiealternativet (SPA), som ble opprettet et par år etter studiealternativet på Lillehammer, et stykke på vei etter samme modell som på Lillehammer. For her søkte man under Eva Nordlands ledelse ut over utdanningssektoren og så pedagogikkens oppdrag i et videre og mer helhetlig barne- og ungdomsperspektiv – derav tittelen sosialpedagogikk. Alternativet på Lillehammer bunnet på sin side mer i studieformen enn i faginnholdet. Rett nok orienterte studiet seg tidlig mot samtidig kritisk teori og samfunnsanalyse med Habermas og Frankfurterskolen som særlige inspirasjonskilder, og også mot avskolingsdebatten og frigjørende pedagogikk med navn som Ivan Illich, Paulo Freire og vår egen skolekritiker, kriminologen Nils Christie med boken *Hvis skolen ikke fantes* (1971). Men temaer som dette var på ingen måte et særegent trekk for Lillehammer-studiet. Det var problemorienteringen, gruppearbei-

det og det lokalorienterte prosjektarbeidet, empirisk interaksjon som det fint het, som sammen tegnet bilde av Lillehammer-studiets som et særegent alternativ.

Lillehammer-pedagogikken speilet tidens konstruktivistiske læringsforståelse. Noe av det første studiets undervisningsleder, didaktikeren Trond Ålvik, pekte på i sine årlige introduksjonsforelesninger for studentene, var den innledende setningen til hvert problemområde i studieplanen: «Formålet er at studentene tilegner seg: (etterfulgt av en del strekpunkter)» (Studieplanene 1971/72–2005/06). Det står ikke at studentene skal «få» kunnskap, poengterte han, heller ikke at problemområdene skal «gi» kunnskap og ikke at studiet skal «formidle» kunnskap – men derimot at studentene skal *tilegne* seg kunnskap. Dette ene ordet, *tilegne*, som ble stående i studieplanene like til kvalifikasjonsrammeverkets innføring på 2000-tallet, var studiediaktikkens nøkkelord. Det fortalte om et skifte fra passivt mottakende til aktivt deltakende studenter. Formålet var ikke på tradisjonelt vis å overføre kunnskaper, ferdigheter, kvalifikasjoner eller kompetanse til studentene, men å legge til rette for studentenes læring som en selvaktiv prosess. Om det ikke kom direkte til uttrykk i studieplanen, så bygget den underliggende på konstruktivismens erkjennelse om at studentene erobret kunnskap ved selv å skape sin læring. Med årene fant da også konstruktivismens kjernesikkerheter som John Dewey, Jean Piaget, Lev Vygotskij og Jerome Bruner, veien til studiets litteraturlister.

På departementets og akademiets nåde

Lillehammer-studiets selvstyre og frihet fra ytre pålegg ble kortvarig. Det skulle snart merke akademiets og utdanningssystemets tilpasningskrav. Studiet hadde knapt kommet i gang før høyskolen sendte søknad om godkjenning av studiet som grunnfag (november 1971). Søknaden gikk via Nasjonalt koordinerende utvalg for godkjenning av eksamener avlagt utenfor universitetene (NKU), et organ som i tittelen med all tydelighet sa at her var det universitetene som satt med makten, ble videresendt på høring til de pedagogiske instituttene ved universitetene, for til slutt å ende hos de norske rektormøtene. Høsten 1975, etter fire år (!), forelå svaret fra rektormøtenes generalsekretær: Årsstudiet på Lillehammer var godkjent «som grunnlag for

fritak for grunnfag i pedagogikk ved universitetene» – sagt annerledes: Årsstudiet var innvilget grunnfagsstatus og kunne nå inngå i gradsstrukturen ved universitetene (jf. Monsen 1986, s. 34). Etter mange kritiske innvendinger fra de etablerte pedagogikkstudiene hadde studiet vunnet aksept for deler av alternativet, eksempelvis nedskjæring av pedagogisk psykologi. Men en kamel måtte studiemiljøet svelge dersom årsstudiet skulle tilkjennes grunnfagsstatus, det heftet nemlig en forutsetning ved vedtaket fra rektormøtet: Eksamensordningen måtte i tillegg til gruppeeksamen inneholde en individuell prøving av studentene. Etter forsøk på forhandlinger viste det seg at det ikke var tilstrekkelig med et individuelt arbeid godkjent internt av studiets egne lærere, nei, NKU stilte krav om ordinær sensur med bruk av eksterne sensorer.

Det løper en linje fra det første tilpasningskravet studiet møtte straks etter at det hadde startet, til innføring av kvalitetsreformen med ny gradsstruktur fra 2003 (bachelor og master) og påfølgende nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk. De to ytterpunktene representerer på hver sine måter et ytre konformitetspress, et krav om rammer og struktur som felles lest for studiene. Den første kom som en innstramning av eksamensordningen, ikke mer, men likevel en betydelig inngripen i studiets idégrunnlag. Den siste kom i form av et omfattende, koordinert system for nivåer og læringsutbyttebeskrivelser, konkretisert i pålegg om hvordan studieplanene skulle utformes under tre begreper: kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse. Det er likevel en forskjell mellom de to ytterpunktene: Det første løper ut av aktørinteresser innenfra. Ønske om grunnfagsstatus kom verken fra departementet eller universitetet, men unisont fra studentene og lærerkollegiet. For studentene var det viktig at studiet ga uttelling og overgangsmuligheter til videre studier innenfor universitets- og høyskolesektoren, for lærerne og høyskolen dreide det seg om studiets akademiske status. Det andre, kvalitetsreformen og kvalifikasjonsrammeverket, springer ut av politikken – internasjonalt koordinert av EU (2008) og nasjonalt ivaretatt av Kunnskapsdepartementet med formål om fremme av mobilitet mellom landene og å bidra til økt utdanningskvalitet.

Lærerkollegiets aktørinteresser

Vi skal nå se nærmere på spillet mellom de ytre og indre kreftene i Lillehammer-studiets normaliseringsprosess. Det er lett å forklare normaliseringen som følge av tilpasningskrav utenfra, men skjedde det egentlig i opposisjon til lærerkollegiets ønsker? I hvilken grad var lærerne selv pådrivere i normaliseringsprosessen? En sammenligning med det sosialpedagogiske studiealternativet (SPA) ved PFI og den normaliseringsprosess som der skjedde, kan igjen tjene som illustrasjon:

Mot slutten av 1980-tallet gikk kraften ut av SPA, skriver en av de første lærerne ved studiet, Birgit Brock-Utne, i en artikkel til PFIs 70-årsjubileum. SPA ble da slått sammen med det tradisjonelle studiet til et felles studietilbud (Brock-Utne, 2009, s. 467f). Det er flere parallelliteter i normaliseringsprosessen mellom SPA og pedagogikkstudiet på Lillehammer, men så er det også en vesentlig forskjell: Avviklingen av SPA kom helt og holdent innenfra. Flere av lærerne ved studiet «var rett og slett utmattet», skriver Brock-Utne med støtte i uttalelser fra personalet. «Vi fikk ingen tid til forskning, til å utvikle egne faglige interesser» (Brock-Utne, 2009, s. 468). Andre av lærerne «meldte (...) seg ut av sosialpedagogikken», tok et oppgjør med idégrunnlaget eller søkte nye faglige veier. Sammenslåingen med det tradisjonelle studiet skjedde som følge av lærernes egne ønsker. Det var lærerkollegiet selv, etter å ha vunnet flertall i instituttstyret, som sto for avviklingen.

På Lillehammer var normaliseringsprosessen mer sammensatt. Her måtte en, som vi har sett, forholde seg både til departementet og universitetssystemet. Men likevel, dreide presset seg alene om dette, eller spilte lærerinteressene inn også her? Spørsmålet om hvordan personlige aktørinteresser kan virke inn på institusjoners utvikling, er ingen ukjent problemstilling i institusjonshistorien. Den anerkjente amerikanske historikeren David J. Rothman gjorde dette til et hovedtema i et av sine klassiske verk om sinnssykeasylens historie (Rothman, 1980). Med begrepene «conscience and convenience» beskrev han hvordan anstaltene planidealene ble satt på prøve av de ansattes egeninteresser eller som han spisset det, bekvemmelighetshensyn. Mer allment kan motsetningen forstås som en konflikt mellom planrasjonalitet versus aktørrasjonalitet. Aktørens handlinger kan rasjonelt ha bakgrunn i ulike motiver; de kan være av faglig og profesjonell karakter, eller de kan knyttes til egengevinst som karrieremuligheter, belønning eller tilrettelegging av egen

arbeidssituasjon. Med dette som utgangspunkt skal vi gå tilbake til studieplanens didaktiske kjernebegreper – gruppearbeid, problemorientering og prosjektarbeid – og se hva som skjedde under normaliseringsprosessen.

Gruppearbeid

De første studieplanene la opp til en hundre prosent kollektivistisk læringsmodell, kun gruppearbeid uten noen form for individuelt arbeid. Dette ble umiddelbart, som vi har sett, studiets akilleshæl vis-à-vis universitetssystemet. Senere intervenerte også departementet gjennom fastsettelse av nytt eksamensreglement for distriktshøyskolene (1983). Som følge av dette skulle et individuelt skriftlig arbeid heretter utgjøre hoveddelen av vurderingsgrunnlaget til eksamen. Gruppearbeidet ble kappet ned fra sine opprinnelige hundre prosent til kun å telle førti prosent. Det var en drastisk regulering utenfra, men ønsket om innslag av individuelt arbeid kom faktisk først innenfra, og det kan diskuteres hvor sterk den indre motstanden var da ytre krav om større vekt på individuelt arbeid økte. Studieplanhistorien viser dette:

- 1971/72: *Gruppearbeid 100 %*

«Ved slutten av studieåret holdes en gruppeeksamen i grupper med 4–6 deltakere. Gruppene sammensettes så vidt mulig av studenter som kjenner hverandre fra gruppearbeidet i studieåret. (...) Gruppene får 2 fulle arbeidsuker til å besvare poppgaven». (Studieplan 1971/72, s. 4–5)

- 1974/75: *Litt individuelt arbeid*

«Kvar student legger fram eit individuelt arbeid i løpet av studieåret. Dette arbeidet kan gå inn som ein del av det arbeidet den einskilde hovudgruppa er opptatt med.» (Studieplan 1974/75, s. 4)

1979/80: *Mer individuelt arbeid*

Et individuelt arbeid «legges fram for sensor til godkjenning (...) skal klart kunne skilles ut som en egen enhet som kan tilbakeføres til en enkelt student». (Studieplan, 1979/80, s. 11)

- 1982/83: *Individuelt arbeid inngår i eksamen*

«Studentenes individuelle arbeider legges fram for en egen sensor til godkjenning. Det individuelle arbeidet bedømmes uavhengig av gruppens oppgave.» (Studieplan 1982/83, s. 16)

- 1987/88: *Eksamen: individuelt arbeid 60 %*

«Det gis en samlet karakter. (...) Individuell oppgave teller 60 % og gruppeoppgaven teller 40 %». (Studieplan 1987/88, s. 29)

- 2004/2005: *Eksamen: individuelt arbeid 100%*

Individuell skriftlig hjemmeeksamen over to uker, endelig karakter etter muntlig. I tillegg: Mappe bestående av studentens arbeider gjennom året – «fokusere på den enkelte students læreprosess og vurderingen av denne». Mappen godkjennes før individuell eksamen.

- 2010/2011: *Eksamen: individuell 6 timers skoleeksamen + mappevurdering*

Individuell mappevurdering med muntlig etter første semester, individuell skoleeksamen ved studieårets slutt.

Utviklingslinjen ovenfor viser at den kollektivistiske læringsmodellen som lå til grunn i starten, kontinuerlig ble innsnevret til fordel for individuelle arbeids- og eksamensformer. Siden 2010/2011 har studiet tatt i bruk ordinær skoleeksamen ved slutten av studieåret, altså en klassisk summativ vurderingsform etter mønster av universitetets tradisjonelle eksamensformer. Den har linjer til behavioristisk teori ved sin forståelse av kunnskap som noe objektivt gitt og læring som akkumulering av kunnskapsbrokker. Slik sett bryter den med ideen om problemorientert læring. Rett nok er eksamen etter Kvalitetsreformens føringer supplert med mappevurdering i slutten av første semester. Dette da som en form for formativ vurdering med basis i et konstruktivistisk læringssyn, der studentens personlige utvikling gjennom refleksjon og gruppebasert læring vektlegges. Ut fra dette kan det

argumenteres for at studiet har beholdt noe innslag av sitt kollektivistiske utgangspunkt, men det er like fullt sterkt begrenset og underlagt individuell evaluering.

Satt på spissen og med utgangspunkt i eksamensformen har Lillehammerstudiets arbeidsformer beveget seg fra 100 prosent gruppearbeid til 100 prosent individuelt arbeid. Utviklingen har i stor grad skjedd som følge av reformtilpasning og ytre press, men lærerkollegiets ønsker har mye trukket i samme retning. Det var lærerkollegiet som først introduserte individuelt arbeid (1974/75) og senere utvidet innslaget (1979/80). Lærerkollegiet har heller ikke i nevneverdig grad holdt tilbake ved bruk av individuelle eksamensformer, senest ved innføring av individuell skoleeksamen. Motivene har vært av flere slag. I starten var de av faglig karakter; at studentene trengte trening i individuelt arbeid som grunnlag for gruppearbeidet; at studiets faglige renommé og status i academia fordret skjerpede krav til studentenes innsats; og at studiets «inntakskvalitet», det vil si studentenes faglige gjennomsnittsnivå, viste seg fallende over tid – derav et behov for mer individuelt arbeid. Men et kontrollmotiv ble med årene i tillegg også ganske så tydelig: Gruppearbeidets «gratispassasjerer» måtte en sette en stopper for. I de første studieplanene så en for seg at studentgruppene selv kunne ordne opp i dette problemet: «Gruppene diskutere om noen av medlemmene har bidratt særlig mye eller særlig lite til oppgavebesvarelsen, og kan legge fram forslag om regulering av karakteren for medlemmer av gruppe» (Studieplan 1971/72, s. 5). Sett i ettertid, var nok lærerkollegiet noe blåøyd i troen på en slik selvbestaltet løsning. Formuleringen falt ikke i god jord blant studentene som helst oppfattet dette som oppfordring til «angiveri». Motsvaret fra lærerkollegiet ble da innføring av individuell vurdering ved eksamen.

Problemorientering og prosjektarbeid

Vi har ovenfor sett at det mer var arbeidsformene enn faginnholdet som var kjerne i den alternative tenkningen på Lillehammer. Selv om det ikke eksplisitt ble vist til Dewey og reformpedagogikken i startfasen, var det å legge vekt på arbeidsformene en tenkning i harmoni med reformpedagogikkens ideer. Dewey poengterte nettopp at vitenskap som metode gikk foran vitenskap som faginnhold (Dewey, 2000). Tilsvarende var det i undervisningen: Formidling av ferdig tilrettelagt kunnskap eller et fagstoff basert på fakta

og gitte teorier, overskygget oppbyggingen av vitenskapelige holdninger hos studentene fordi en ikke tillot dem å genere kunnskap på egen hånd. Problemorientering og prosjektarbeid var ikke alene et metodisk verktøy, men videre begrunnet som et vitenskapelig prinsipp. Ikke bare lærte studentene praktisk-metodisk å løse et problem ut fra vitenskapelige kriterier, de fikk samtidig allment øving i vitenskapelig tenkning. Med Deweys ord: «Å være aktivt med på å generere kunnskap er menneskets høyeste privilegium og den eneste garanti for deres frihet» (Dewey, 2000, s. 173). Problemorienteringens og prosjektarbeidets fortrinn framfor tradisjonell fagformidling, pensumlesning og forelesninger, hadde på denne måten flere lag: Studentene lærte teknisk å anvende fagets metoderedskaper, videre å omsette fagets teorier i praktisk handling og å være løsningsorientert, dernest å generere ny kunnskap. Og endelig, dypest sett: Studentene lærte å forholde seg etisk reflekterende til sitt eget virke i faget. Det var ikke tilstrekkelig å spørre *hvordan* et problem mest effektivt lot seg løse, en måtte også kunne veie løsningene mot formål og svare for *hva* en ville.

Det er naturligvis grenser for hvor utdypende studieplankster kan være om sin egen læringsfilosofi. Problem- og prosjektarbeidets teoretiske begrunnelser var neppe det beste søkeragnet til studiet, likevel hadde de første studieplanene et eget punkt innledningsvis om *studiets formål* der en kortfattet og enkelt søkte å si noe om studiets ideer og siktemål. Formålspunktet var åpenbart viktig for studiemiljøet, og det ble justert og utvidet i løpet av de seks første årene. Her ble det blant annet forklart hvorfor studiet la an på «ei kritisk arbeidsform», hvorfor «korkje eins egne eller lærarenes syn utan vidare bør reknast som rette eller sanne», hva en «god praksis» var og hvor viktig det var «å vere med og løyse praktiske problem». Men så skjer det en endring. Ved inngangen til 1980-tallet blir formålspunktet redusert til fire strekpunkter, hvert med én tilhørende setning (Studieplan 1979/80). Studieplanen som i starten av sin historie proklamerte at den var «noe uvanlig» fordi den «la stor vekt på formål og arbeidsform», hadde nå fått en ganske så ordinær form til studieplan å være.

Tilsvarende utviklingstrekk finner vi for beskrivelsene av hva problemorientering og prosjektarbeid konkret innebar som arbeidsformer. De knappes ned med årene til etter hvert ikke å bli omtalt i det hele tatt, annet enn som så: «Innholdet (faglig innhold) presenteres nedenfor som problemområder i form av nærmere beskrevne og avgrensede «blokker»» (Studieplan 1980/81,

s. 11). Samtidig skjer det en iøynefallende endring i porteføljen av problemområder. Ny problemområder under titler som «Pedagogisk filosofi og idéhistorie» og «Utviklings- og læringspsykologi» kommer inn i studieplanen (Studieplan 1978/79). Titlene og innholdet i områdene kunne like gjerne stått i studieplaner for tradisjonelle grunnfagsstudier ved universitetene. De er formulert og avgrenset etter klassisk mønster som teoriblokker eller deldisipliner i faget. Den nære forklaringen på hvorfor dette skjedde, ligger trolig i lærernes fagidentitet og faginteresse. Etter seks, syv år med den opprinnelige planen begynte lærerne å utvikle nye problemområder mye etter «eget hode», tilpasset sine egne spesialfelt og forskningsinteresser. I praksis ble utviklingsarbeidet langt på vei delegert til den enkelte lærer nærmest etter en kollegial, uskreven lov om at hver lærer fikk frihet til å utvikle «sitt» område. Det var vel heller ikke så rart at lærerne etter år med prøving av nye områder, diskusjoner og «spill av tid» på allmøter lengtet tilbake til sitt opprinnelige fagfelt med klare grenser og hvor de gjenfant sine forskningsinteresser.

Studieplanens ironi

Et aldri så lite paradoks, hva vi kan kalle «studieplanens ironi», må vi innom. Det knytter seg til prosjektarbeidet. I de tidligste planene var prosjektarbeidet knyttet til praksis. Studentene reiste engasjert og ivrig ut i distriktet, til lokalsamfunn, skoler og barnehager, samlet inn materiale, skrev rapporter og meldte tilbake om hva de hadde funnet og hva de ville foreslå av tiltak og endringer. Det var utfordrende på mange vis, også for lærerne som brukte mye tid og ressurser på studentprosjektene, og som de utad sto ansvarlige for. I 1980/81 dukket et nytt problemområde opp i studieplanen, det bar tittelen: «Problem- og prosjektorientering», og var utviklet av en nytilsatt i kollegiet. Studiets egne arbeidsformer skulle nå tematiseres ved at studentene «tilegnet seg teoretisk forståelse av problem- og prosjektorientering som pedagogisk tendens» og ved «individuell og kollektiv ferdighet i praktisk anvendelse av prosjekter som strategi for egen læring som elever og som lærer for andre» (Studieplan 1980/81, s. 13). Problemområdet inneholdt altså både en teoretisk og en praktisk dimensjon. Det praktiske prosjektarbeidet hadde tidligere hørt inn under andre emner i studiet, men nå var det et vesentlig faglig poeng, forankret nettopp i prosjektideen, at praksis og teori skulle bindes sammen ved at praksis ble lagt til det nye problemområdet. Men dette varte

ikke lenge. Etter to år ble det praktiske prosjektarbeidet avvirket og dermed utelukket fra hele studiet (Studieplan 1982/83). Det nye problemområdet fortsatte, ironisk nok, som er rent teoretisk emne med fokus på tema som prosjektorienteringens historiske utvikling, idéhistorie og filosofisk analyse. Det ble stående i studieplanen like til 2005 (Studieplan 2005/06). Da praksisdimensjonen ble avvirket, skjedde det ene og alene ut fra lærerens motiver: Voksende studentkull krevde mer av tid, ressurser og ansvar fra lærerkollegiets side, samtidig som lærerne på sin side ønsket mer tid avsatt til egne forskningsprosjekter. Regnestykket gikk ikke i hop.

Avslutning

Lillehammer-pedagogikken hørte tidsånden til. Studiet sprang ut av frihetsslengsel blant universitetspedagogene og fant sin form i alternative arbeidsmåter med stort rom studentdeltakelse og akademisk frihet. «Moderfaget» ved PFI prøvde å gripe inn i Lillehammer-studiets tematiske valg, men mislyktes. Studiet fikk som disiplinstudium beholde sin frihet i valg av faginnhold. Det var likevel studiets didaktiske modell heller enn det tematiske faginnhold som skapte alternativet.

Hadde studiet startet noen år senere, ville det kanskje ikke oppnådd samme oppmerksomhet som i 1971. Det vant nyhetens interesse ved å være det første alternative studiet i pedagogikk. Siden fulgte andre etter. 1970-årenes radikalisme preget store deler av utdanningsfeltet. Fra grunnskolen med Mønsterplanen av 1974 til høyere utdanning gikk temaer som faglig frihet, kulturell modernisering og dempet instrumentalisme igjen. Reformpedagogikkens konstruktivisme skulle vi nå se i skoler og studier som la større vekt på elevenes og studentenes selvstendighet og egenaktivitet i læringsprosessen. Problemløsningsmetoden og prosjektarbeidet ble utdanningens allemannseie og etter hvert ganske så *comme il faut* og politisk ufarlig. I en slik kontekst kan Lillehammer-studiets normalisering mer overordnet betraktes som resultat av reformpedagogikkens allmenngjørelse.

Går vi nøyere inn på normaliseringsprosessen, som vi har søkt å gjøre i dette kapitlet, framstår den i spill mellom ytre og indre krefter. Den observante leser vil ha lagt merke til studieårene mellom 1978 og 1980. Da ble blant annet innslaget av individuelt arbeid forsterket og problemområdene

delvis endret i retning av å være mer ordinære teoribolker. Gruppearbeidet og eksamensordningen etter sine opprinnelige ideer avtok samtidig. Disse årene står som vendepunkt i historien. Studiets «founding years», alternativets gyldne epoke om en vil, var nå forbi. I årene som fulgte ble det stadig mindre som skilte Lillehammer-alternativet fra andre pedagogikkstudier. Noen av endringene skyldtes form- og strukturkrav utenfra. I starten av historien sto disse i strid til lærerkollegiets ønsker, men etter hvert framtrer trekk av samstemmighet mellom ytre og indre ønsker, slik vi ser det i ekspansjonen av individuelt arbeid som element i studiet. En vesentlig del av normaliseringen skjedde også som direkte følge av lærernes interne disposisjoner og omlegninger av problemområdene og prosjektarbeidet i studieplanen.

Tilpasninger til universitets- og høyskolesystemet og akademiets fordringer på den ene siden og interne motiver og interesser i fagkollegiet på den andre, slipte over tid ned alternativet. Lillehammer-pedagogikken ble i mye likeformet med sine «venner» og «fiender» i faget.

Referanser

- Brock-Utne, B. (2009). Det sosialpedagogiske studiealternativet sett innenfra. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 43(6), 460–469. <https://doi.org/10.18261/issn1504-2987-2009-06-05>
- Dewey, J. (2000/1910). Vitenskap som faglig innhold og som metode. I: S. Vaage (Red.), *Utdanning som demokrati: Barnet, skolen og den nye pedagogikk: John Dewey i utvalg* (s. 163–173). Abstrakt.
- Helsvig, K. G. (2003). *Pedagogikkens grenser: Kampen om pedagogikkfaget ved Universitetet i Oslo 1938–1980* (Doktorgradsavhandling). Historisk institutt, Universitetet i Oslo.
- Illeris, K. (1974). *Problemløst og deltagerstyring: Oplæg til en alternativ didaktikk*. Munksgaard.
- Lesjø, J. H. (1986). Reform og rutine. Eller: Rapport fra en loftsrydding. I: T. Ålvik (Red.), *Et alternativ etableres: 15 år med pedagogikk ved Oppland distriktshøgskole* (s. 269–278) (Odh Skrifter nr. 60-1986). Oppland distriktshøgskole.
- Monsen, L. (1986). Pedagogikkstudiet ved Odh – et 1968-fenomen? I: T. Ålvik (Red.), *Et alternativ etableres: 15 år med pedagogikk ved Oppland distriktshøgskole* (s. 31–41) (Odh Skrifter nr. 60-1986). Oppland distriktshøgskole.
- Rothman, D. J. (1980). *Conscience and convenience: The asylum and its alternatives in progressive America*. Little Brown.

- Røger, H. (1991). *Oppvekst og opplæring i Gudbrandsdalen*. Gudbrandsdals Lærerlag.
- Sandven, J. (1949). *Pedagogiske idébrytninger i U.S.A.: En studie over utviklingen og de rådende synsmåter i dag*. Fabritius og Sønners forlag.
- Tangerud, H. (1986). Det begynte i 1970. I: T. Ålvik (Red.), *Et alternativ etableres: 15 år med pedagogikk ved Oppland distriktshøgskole* (s. 42–57) (Odh Skrifter nr. 60-1986). Oppland distriktshøgskole.
- Tangerud, H. (2000). «Eg liknade i hop den gamle og denne nye tid». Lillehammer-pedagogikken på 70-tallet: Fakta og refleksjoner. I: J. H. Lesjø, T. Pryser, T. Selstad & L. J. Solheim (Red.), *Høgskolen i Lillehammer 30 år: Fra internat til Internett* (s. 10–24). Høgskolen i Lillehammer.

Andre kilder

Studieplaner: Årstudium i pedagogikk 1971/72–2020/21

- Hedmark/Oppland distriktshøgskole 1971/72–1975/76
- Oppland distriktshøgskole 1976/77–1992/93
- Høgskolen i Lillehammer 1993/94–2016/17 [https://www.inn.no/student/studieplaner-timeplaner-pensum-og-romreservasjon/studieplaner/\(showOld\)/hil](https://www.inn.no/student/studieplaner-timeplaner-pensum-og-romreservasjon/studieplaner/(showOld)/hil)
- Høgskolen i Innlandet 2017/18–2020/21 <https://www.inn.no/student/studieplaner-timeplaner-pensum-og-romreservasjon/studieplaner>