

Ingjald Ørbeck Sørheim: Permanent prøvedrift

Donald Schon heiter ein amerikansk organisasjonsteoretikar. Han seier at det viktigaste ved vår tid er «tapet av den stabile tilstanden»; balansen kjem aldri att. Dette lær trivielt, kor ofte slår vi ikkje om oss med frasar om at vi lever i ei overgangstid osb? Men vi har ikkje teke det inn over oss, vi tenkjer og handlar ikkje i pakt med den innsikt at *endringane* er det einaste permanente.

I vår tid slepp vi ikkje unna det plagsame spørsmålet om korleis vi skal leva med desse permanente endringane.

Mykje planlegging tek ikkje omsyn til at endringar vert avløyste av nye endringar, ein tenkjer stadig som om reformene skulle føra fram til ein ny stabil tilstand. Sosial endring er så komplisert at dei førestillingar vi har om planlegging og organisasjon, ikkje strekk til.

Ved sosiale endringar får ein sjeldan berre dei verknader som var planlagde eller ønskte. Individ og grupper kan ha heilt andre verdiar og mål enn dei som sette endringane i gang, og dei kan reagera slik at ein hamnar heilt andre stader enn initiativtakarane rekna med.

Dei som er med og planlegg og administrerer endringar i utdanningsverket, er sjølve deltakarar i dei sosiale prosessane som vert sette i gang, men det er òg ei mengd andre deltakarar som påverkar. Ein bør derfor vera varsam med for enkle teoriar om det som skjer. Eg nemner dette fordi eg har ei kjensle av at mykje av debatten om distrikthøgskolane, og om Ottosen-komitéen generelt, har hatt eit noko enkelt og konspiratorisk preg, anten det er monopolkapitalen, næringslivet (uspesifisert), komitéen eller statsbyråkratiet

som har hatt skurkerolla, kvar for seg eller samla.

Når eg strekar under det kompliserte, meiner eg ikkje at det er uråd å få kunnskap om samfunnet eller samanhengar i det. Poenget er at denne kunnskapen er usikker, og at han endrar seg over tid.

Kvifor denne innleiinga til ein artikkel om distrikthøgskolane? Fordi eg trur det er naudsynt å kjempa mot den tru at det finst sikker kunnskap om korleis ein skal nå sosiale og politiske mål. Ovtru på planlegging kan gje stive og autoritære mønster. Trur ein å vita mykje om framtida, vil ein lett byggja opp institusjonar som svarar til dette bestemte framtidsbiletet, institusjonar som tviheld på kartet om terrenget endrar seg aldri så mykje.

Problemet er velkjent og uløyst: Korleis skapa institusjonar som er i stand til å endra seg under marsjen? Det skulle vera eit rimeleg krav å stilla til institusjonar for høgare utdanning: at *dei* er i stand til å læra av røyndomen og endra si åtferd etter kvart som ny innsikt kjem til. Men det er mange måtar å læra av røyndomen på, og kva lærdom ein vel, har sjølv sagt med makt og interesser å gjera. Vi har hatt mykje tilslørande målsetjingsdebatt om norsk skole. Spørsmålet om kva interesser ein faktisk tener, vert ofte gøymt bak snakk om «balanserte heilskapsløysingar med rimeleg omsyn til alle sider», «harmonisk utbygging av heile skoleverket» eller for den saks skull: «gagns menneske».

Utdanning og privileg

I røynda står utdanningsstellet framfor *val*, politiske val som bør gjerast ope og medvite. Premissane må koma fram slik at ålmenta kan vera med å vurdera dei. Mange vurderingar vert i dag dregne unna den politiske debatten ved at ein kallar dei «faglege spørsmål». Er det t.d. berre ei fagleg vurdering at studietida for legar skal vera 6,5 år? Kva om 5 år gav 20 prosent fleire kandidatar i året? Kvalitetsreduksjon? Men den største kvalitetsreduksjon er vel at det ikkje finst

nokon lækjar? Eg vel med overlegg eit døme frå eit felt der kjensler og ei sterk fagforeining rår grunnen, og eg gjer det fordi hovudspørsmål i utdanningspolitikken nett gjeld tilhøvet mellom kvantitet og kvalitet. Den som ikkje torer sjå dette valet i kvitaugen, stikk hovudet i sanden.

Eller er det eigne privileg universitetsstudentane stikk hovudet i når dei protesterer mot «rasjonaliseringa»? Dersom dei som studerer, skal ha svært lang studietid og svært høg undervisningsstandard, har vi berre råd til å la eit lite mindretal studera. Det er illusjonisme å seia at «samfunnet får løyva dei middel som skal til for å skapa skikkelege tilhøve ved universiteta», dersom ein med det meiner at det skal bli mogleg å la alle som vil, studera så lenge dei vil. Dette ville krevja så store løyvingar at vi måtte halda kraftig att på utbygging av vegar, helsestell osb., eller auka skatten mykje.

Det er eit politisk *val* å avgjera kor mange og kven som skal få studera. Dette syner at kravet om at institusjonane må læra av røynda, ikkje er nokon tilpassingsideologi, institusjonane er med på dette valet og må klargjera sine premissar og sitt ansvar. Dei må kritisk analysera sine funksjonar i samfunnet og bevisstgjera for seg sjølve *kven* dei tener mest, kven dei tener mindre, og kven dei ikkje tener i det heile — ikkje minst det siste.

Når universitetsstudentar kritiserer distriktshøgskolen fordi han har stuttare studietid som ikkje gjev rom for fagleg fordjuping og kritisk refleksjon, gjer dei tre feil. Den eine er å tru at lang studietid skaper slik fordjuping og refleksjon. Det eg sjølv har sett i studium utan tidsavgrensning, får meg til å tru at det ikkje er så enkelt. Det er òg feil å hevda at ein ikkje kan reflektera djupt og godt på kortare tid, og enda viktigare: at ein ikkje kan reflektera og fordjupa seg andre plassar enn ved eit universitet og i lag med studentar. Den tredje og alvorlegaste feilen er at ein ikkje vedstår seg at avvising av masselina gjennom dei stuttare studia, samstundes er ei vedkjenning til den elitelina dei tradisjonelle studia står for. Og statistikken frå Noreg og

andre land der få studerer, syner at det er overklasseungdommen ein finn på universiteta. Eg tek opp att at *kravet om massestudium på elitevilkår sprengjer alle ressursrammer*, anten samfunnet er sosialistisk eller kapitalistisk.

Men det er dei som er i institusjonane, som er organiserte og kan fremja krav. Dei som ikkje har nokon studieplass, er spreidde over heile landet og saknar effektive talsmenn. Det er dei med mest utdanning som talar *høgast*: Kritikken mot stengde utdanningsvegar har mest dreia seg om universitets- og høgskolestudia, enda yrkesskolen kvart år avviser fleire tusen som ikkje får noka vidareutdanning i det heile. Dette speglar den sosiale rekrutteringa, dei som har born som vil på yrkesskolen, skriv lite i avisene og kjenner få i departement eller storting.

Det er ei sentral oppgåve for dei nye høgskolane å nå fram til grupper som lite har nytta tilboda frå dei tradisjonelle institusjonane. Stuttare studium (1–3 år) er eit sentralt tiltak for å gjera tilbodet breiare, vi veit at eit universitetsstudium på 5–7 år er eit så skremmeleg miljøsprang for folk frå dei underprivilegerte gruppene at det er få som vågar det. For grupper som sosialt og geografisk står langt frå universiteta, kan eit stuttare studium vera både eit steg til yrkeslivet og til vidare studium. Så får vi heller tola spørda om «rasjonalisering» m. m. frå dei privilegerte.

Heilt frå starten i 1969 har distriktshøgskolane teke opp folk utan artium, og røynslene er svært gode. Her er skapt sjansar for høgskuleutdanning for folk som før var ute-stengde, folk med kvalifikasjonar frå yrkesutdanning og arbeidsliv. Dei har synt seg å vera godt motiverte og framgangsrike studentar, og dei har tilført høgskolemiljøet ein kontakt med det levande yrkeslivet som andre institusjonar heller ikkje hadde hatt vondt av. Det er positivt at også universiteta no vil ta opp folk utan artium.

Utdanning og samfunn: Einskyting og mangfold

Tilhøvet mellom institusjonar for høgare utdanning og sam-

funnet er tvitydig. Dei skal gje kunnskap og holdningar for virke i dagens samfunn, men dei skal òg utvikla kritisk holdning til og kritisk kunnskap om dette samfunnet. I eit samfunn i veldig endring reiser dette store organisasjons- og styringsproblem: Korleis kan vi utvikla ein struktur som er i stand til å tenkja kritisk om seg sjølv og til å endra seg sjølv, sine funksjonar og sin organisasjon etter kvart som samfunnet endrar seg og ny innsikt kjem til?

Donald Schon som eg siterte, er pessimist. Han meiner at alle etablerte organisasjonar gjer så effektiv motstand mot verkeleg djuptgripande endringar, at det mest berre er frå nye organisasjonar vi kan venta oss noko kvalitatativt nytt. Dette er inspirerande for oss som arbeider med ein ny organisasjon, men ikkje så lite skremmande heller: Korleis skal vi sjølve unngå tilstivning etter som åra går? Vi har vel òg nissar med på lasset: tenkjemåtar og arbeidsformer frå det etablerte skoleverket. Og vi møter forventingar som raskt kan bringa oss inn i faste mønster. Både studentar og arbeidslivet pressar på for å få fastlagt kompetanse for den nye utdanninga, og til dels er dette legitime krav.

Likevel er eg ikkje så lite skremd av at det spørsmålet vi oftast møter, er dette: «Kva er no eigentleg ein distrikts-høgskole?» Spørsmålet synest byggja på ei tru om at ein har (eller bør ha) alle svara før ein går i gang, at teikningane alt er ferdige for eit nytt fasttømra — for ikkje å seia faststivna — bygg i det norske undervisningskomplekset. Spørsmålet syner òg at ein ikkje har festa seg større ved at det er *prøvedrift* vi er sette til å driva, eller at ein meiner at alle sider ved eksperiment skal fastleggjast på førehand. Men nett dette at vi ikkje var detaljplanlagde på førehand, skulle gje oss ein særleg sjanse til å unngå tilstivning, til å halda ei eksperimenterande og kritisk holdning i live og gjera prøvedrifta til det einaste permanente.

Eg skal seinare koma attende til kva vi praktisk gjer for å realisera dette, men vil alt her nemna eit viktig synspunkt: I den «økologidebatten» som har vakse fram dei seinaste åra, er det grundig påvist at sentraliserte system er sårbare

fordi dei er einsidige, fordi dei er tunge å endra og dårlig tilpassa lokale tilhøve. Økologane åtvarar mot monokulturar som er sårbare og piner ut naturgrunnlaget, det er i mangfaldet ein finn det *livsugelege*.

Synspunkt frå økologien kan ikkje utan vidare førast over på organisasjons- og samfunnsspørsmål, men nokre parallellear er slåande: Eit skolesystem som er likt over heile landet, kan ikkje vera tilpassa lokale tilhøve like godt overalt — landsdelane er forskjellige, i næringsliv, i kultur og på andre måtar. «Heilskapsløysingar som er tilpassa alle om-syn» er som før sagt ein mystifikasjon. Ein annan stor fare ved sentraliserte system er at det i praksis er umogleg for eit sentrum å ha god nok kunnskap om det som skjer rundt omkring, det veit vi som sit i det norske sentret. Det er lett å sjå at eit stort system er tyngre å endra enn eit lite, statens budsjettssystem er t.d. ei av dei «systemkreftene» som gjer reell desentralisering vanskeleg.

Desentralisering løyer ikkje alle problem, og eg kjem attende til vanskane, men eg finn dei positive sidene så vesentlege at valet er lett. Mellom anna betyr desentralisering enklare system for å fatta vedtak og setja dei ut i livet, vegane for deltaking og påverknad vert stuttare, og sjansane for reelt demokrati veks. Skolereformer kjem ofte for seint, enklare system betyr òg sjansar for dei raske reformer økoksira krev.

Med EF-debatten i minnet er det freistande å dra parallellet over i økonomien: Trua på dei store einingane er ikkje som før. Til og med hardkokte kapitalistar meiner no at mindre einingar beint fram er meir effektive, m.a. fordi dei slepp det store og trege byråkratiet store einingar fører med seg. «Store einingar utviklar stadig meir byråkrati for å liggja eit hakk framfor samanbrotet,» seier ein teoretikar. Eit ferskt døme: Noreg kom betre frå det økonomiske tilbakeslaget i 1970/71 enn Sverige. Gode økonomar hevdar at dette heng saman med at norsk næringsliv byggjer på mange og små einingar som raskt kunne endra produksjonen når vanskane kom. Dei svenske storkonsern trong mange

månader på å leggja om, og tapa vart svære.

Men vi har ein lang veg å gå for å skapa mangfald i det norske skoleverket. Ulf Torgersen skreiv (i Kontrast 1965) ein skarpsynt artikkel om dei tradisjonane vi slit med, artikkelen er kalla «Om den norske ansvarligheten». Han tek utgangspunkt i at Noreg er eit lite, tynt folka land med knappe ressursar. Vi kan nok koma høgt i statistikk pr. hovud, men mykje av nasjonalproduktet vert brukt til å halda eit tungdrive land gåande. Vegbygginga er eit godt døme, eller at det kosta like mykje å skaffa dei siste 10 prosentane av folket fjernsyn som dei første 90.

Kombinasjonen lite land og knappe ressursar har ført til aktiv statusstyring og sterkt press for å finna løysingar som kan aksepterast av alle, eller i alle fall dei fleste. Og slik har det stort sett vorte: *ein* grunnskole, *ei* kyrkje, *eitt* system for vidaregåande skolar, *ei* kringkasting, og til nyleg *eitt* universitet. Vi har vanta eksperiment, vi saknar ein tradisjon med system som verkar ved sida av kvarandre, og med det trua på at ting kan gjerast på fleire måtar, alt etter som. Ein alvorleg verknad av dette er presset mot semje og uniformitet, mot altomfattande kompromiss og ei ovtru på at det er mogleg og ønskjeleg å nå fram til «riktige» avgjerder.

Utviklinga av fleire universitet og prøvedrifta med distrikthøgskolane opnar for ei anna utvikling. Det er verdfullt med fleire institusjonar, vi kan gjera noko ein stad utan at det treng få konsekvensar for heile systemet dersom det er mindre vellukka. Det som går bra, kan andre brukta så langt det høver med deira lokale føresetnader. Eit nettverk med fleire utviklingscentra har ikkje veikskapane til eit system der alt avheng av kor godt sentrum fungerer.

Kommunikasjon er viktig for å få eit desentralisert system til å verka bra, fagleg isolasjon kan verta eit trugsmål mot små einingar. Kyrkje- og undervisningskomiteen synte stor skjønsemd i 1970 ved å skriva i ei stortingsinnstilling:

«Komitéen vil i denne sammenheng understreke betydningen av å gi lærerne arbeidsvilkår som kan stimulere til egen forskningsinnsats, f.eks. muligheter for tjenestefrihet,

regelmessig kontakt med forskningsmiljøene ved universitetene i form av seminarer og kurser, tilfredsstillende biblioteksforsyning, osv.»

Det er særskilt viktig å følgja opp dette i åra som kjem.

Eg har nemnt den sjansen som ligg i måten distrikthøgskolane kom i gang på. Eit politisk vedtak kasta oss meir eller mindre ut i ein open situasjon der mange initiativ var moglege, der impulsar kunne hentast frå heilt nye stader i samfunnet. Dei som kjenner trong til ein detaljert køyreplan, kan sjå dette som eit trugsmål. Ein type kritikk er denne: Det er uforsvarleg å kasta unge menneske ut i eksperiment. Til det er å seia at vi veit lite om det som skjer med studentane også ved etablerte institusjonar. Også her inviterer ein til ein situasjon der ein har lite oversyn over konsekvensane for den einskilde — eg skulle tru at ein studentprest eller -psykiater kunne fortelja litt av kvart om han ikkje hadde teieplikt.

Ein kritikk ein ofte hører mot nyutdanna folk, er at dei er lite sjølvstendige. Dette kan tyda på at tradisjonell undervisning gjer for lite for å utvikla evna til å arbeida på eiga hand. Ei boteråd må vera å gje studentane medansvar for styringa av sin eigen arbeidssituasjon i studietida. Dette betyr meir innsats fra lærarane; reell valfridom krev stort førearbeid — det er lettare å laga ein enkel timeplan og køyra den igjennom utan dikkedarar.

Ei viktig innvending mot sentraliserte system er som nemnt at sentrum ikkje kan vita nok om det som skjer i grasrota. Den nære geografiske kontakten mellom ein høgskole og den landsdelen den skal tena, er ein viktig ressurs. Kontakten kan opna auga for problem dei sentrale lærdomsseta ikkje har vore opptekne av. Skal kontakten gje resultat, må ein trekka inn i planlegging og undervisning (som lærarar og studentar) folk som representerer ulike interesser. For å snu på Clemenceau: Skolepolitikk er for viktig til å overlatast til skolefolk åleine.

Høgskolane treng kontakt med folk som kjenner lokale tilhøve, folk frå politikk, administrasjon og arbeidsliv. Men

høgskolane må også ha kontakt med grupper som ikkje kjem til orde gjennom sterke organisasjonar eller artikulerte talsmenn.

Kontaktane utviklar seg raskt, og det er viktig å ha ei medviten holdning til dette, for her står ein ved ein fare ved desentraliserte system: Distriktskontakt må ikkje forvekslast med ein allianse med dei sterke maktgruppene i nærsamfunnet. Desse vil alltid vera mellom dei første som melder seg med samarbeidsønske som tener deira interesser. Andre grupper er ikkje sjølve i stand til å formulera sine krav til utdanningsstellet.

Sosialutdanning kan tena som døme: Klientane i sosialsystemet maktar ikkje å forma krav om korleis slik utdanning skal byggjast opp, her må lærarane fungera som partsrepresentantar.

Med desentralisering av makt og avgjerdsrett følgjer stort ansvar. Ein sviktar dette ansvaret dersom ein tek ei «nøytral» holdning til kva oppgåver som skal prioriterast, det ville vera det same som å kapitulera for dei sterke kreftene i omgjevnaden. Høgskolens eigne folk må definera seg som talsmenn for dei gruppene som er for veike til å fremja sine interesser sjølve.

Vi ser alt i dag mange døme på at høgskolane søker utetter i den faglege verksemda: i studieopplegga, gjennom seminaroppgåver, feltarbeid, forskningsprosjekt m. m. Den samfunnsfaglege studieretninga ved Rogaland Distrikthøgskole har t.d. vore aktivt med i utviklinga av eit samfunnshus på Klepp med stor vekt på tilbod til den uorganiserte ungdomen. Pedagogikkmiljøet ved Hedmark/Oppland Distrikthøgskole på Lillehammer har teke opp spesialpedagogikk for yrkeslærarar for at funksjonshemma skal få yrkesutdanning. Dette tiltaket er det første i sitt slag i heile verda,

dette er faren for at slike formuleringar etter ei tid verka tilstivnande. Etter førebuing av eit utval med unc visningsleiar Trond Alvik (Hedmark/Oppland Distrikthøgskole) som formann, slutta Sentralutvalet for distrikthøgskolar seg til eit målsetjingsdokument som er for langt å gjevast att her, men som interesserte kan få i departementet. Formuleringane i dette dokumentet inneheld nok del allmenne og fleirtydige uttrykk, men desse vert n meiningsberande når ein les dei på bakgrunn av den s ingsstruktur som er under oppbygging: Ved at vesen avgjerdsmaikt er lagd til den einskilde institusjonen, ein skapt fleire sjølvstendige einingar som skal tolka segnene i praksis. Ved at høgskolane er lagde i dist med kvar sine kjennemerke, og ved at dei får forskjønning i fagleg profil, er det skapt føresetnader for å ta hand i interessene til ulike grupper og distrikt.

Mellom sentrale moment i målsetjingsdokumentet nemnast: Den einskilde høgskolen må ha fagleg og administrativ fridom til å eksperimentera på grunnlag av ulike formuleringar og innhald i studia og med ulike samarbeid og avgjerdsformer. Vidare tek ein klart stilling til dei diar ein vil prioritera gjennom utdanninga. Studentane få høve til å læra om forsking og til å vera med i formingsprega tiltak, særleg slike som har kontakt med laulærlendinga. Det er vidare streka under at evalueringa må basere seg slik at ho samsvarar med målsetjingane, at studia gje høve til refleksjon og utforming av personlege eigne par, og at studia ikkje må vera for oppdelte og pensibundne slik at den kritiske funksjonen og andre viktige vert sett til sides.

danningskomitéen, og til dels i tolkingar av innstillingane som komitéen knappast står inne for. Eg vil derfor summera opp noko av det som har hendt på desse tre åra.

Den første studieretninga som kom i gang, var innom fagfeltet økonomi/administrasjon med studentopptak på 200 hausten 1969. Seinare er det utvikla ei rad nye studium, slik det går fram av studietilbod hausten 1972, som finst i denne boka. Det går fram av lista at hovudvekta ligg på yrkesretta og tverrfaglege studietilbod. Denne tendensen er enda klarare om ein tek studenttalet med, opptaket er større på desse studieretningane enn på «universitetsfaga» (nemninga er sett i hermeteikn av di studieopplegg og innhald til dels avvik mykje frå tilsvarende fag på universiteta). Studenttalet hausten 1972 er vel 2000 på heil tid og 1500 på kurs og deltidstudium; mange av dei ordinære tilboda er òg lagde til rette som deltidstudium for folk som er i arbeid og studerer på kveldstid og i feriar.

Budsjettet for 1973 gjev rom for 2900 studentar på heil tid og 2000 på delt tid i studieåret 73—74. Veksten har m.a.o. gått svært snøgt, og monaleg snøggare enn ein rekna med ved starten av prøvedrifta. Søkninga har vakse enda snøggare: Til 200 plassar hausten 1969 søkte 250, medan det til 1350 nye studieplassar hausten 1972 var 3650 søkerar. Mot vår vilje har fleire DH-studium vorte stengde. Gode faglege og pedagogiske argument og rettferdsomsyn talar for opne studium, og vi vonar på ei utbyggingstakt som gjer dette mogleg. Den store søkeringa provar i alle fall at distriktshøgskolane er i ferd med å fylla eit samfunnsmessig behov. Særleg viktig er det at distriktshøgskolane — som nemnt — opnar for høgskoleutdanning for nye grupper.

Ein del av kritikken den første tida var retta mot det

velja mellom. Den obligatoriske kjernefagkrinsen utgjer om lag 60 prosent av faginnhaldet, så det er ikkje rett at studiet er sett saman av ei rad uavhengige kurspakkar slik det har vore hevda. Tilboda heng saman i ein heilskap, med ein viss falfridom mot slutten av studiet.

Studiet vart kritisert fordi det inneheldt for mange fag og gav for lite rom til fordjuping, og vidare for at det utsanna folk for serviceyrke som mest er lokaliserte i byar, og at distriktshøgskolane dermed påskunda avfolkninga.

Den første del av kritikken var eitt av fleire moment som førte til oppnemning av utvalet for *allmennfag*. Det fekk ti oppgåve å laga planar for eit sams studieelement for alle studieretningane. Innstillinga frå utvalet la opp planane slik at ein kunne kalla dette sams elementet for «kritisk samfunns- og miljøfag». Etter at saka hadde vore til fråsegj hos ei rad instansar, vedtok Sentralutvalet for distrikts høgskolar at allmennfag skulle gå inn i alle studieretninga og utgjera minst 15 og høgst 25 prosent av innhaldet studiet.

Seinare er det laga meir konkrete planutkast for de tre sentrale fagema: *naturressursar og miljøvern*, *planlegging* og *kulturbryting og kulturpolitikk*. Det har vore fleire seminar om utviklinga av allmennfaga med lærara og studentar, og arbeidet vert no særleg knytt til dei einskild studieretningane, ettersom eit viktig siktemål er å sette fagstudia inn i eit allment perspektiv. Hovuddelen av allmenfaginnstillinga er trykt bak i denne boka. KUD har i november 1972 teke initiativ til at dei som på kvar høgskole har ansvaret for allmennfag, saman med medlemmar av det første utvalet, skal koma saman i ei nasjonal koordineringsgruppe for å følgja arbeidet vidare opp.

For det økonomisk/administrative studiet vart det ne-

planar ved distriktshøgskolane — under stendig vurdering og forbetring ut frå dei røynslene ein vinn i det praktiske arbeidet.

DH og distriktsutbygging

Til kritikken om at denne studieretninga (og andre) fremjar avfolking av distrikta, er det naudsynt å koma med eit allment synspunkt.

Det er ei utfordring at det vert stilt store forventningar til den distriktpolitiske verknaden av dei nye høgskolane. Ønsket om å snu sentraliseringstraumen, eller i det minste bremsa han kraftig, spela ei viktig rolle når distriktshøgskolesaka så snøgt gjekk frå idé til realitet. Men ein må vera nøktern når ein stiller forventningar. Det er vanskeleg å tenkja seg noka form for høgare utdanning som ikkje fremjar mobilitet, den som har god utdanning, har større valfridom når det gjeld arbeid og bustad. Men dinest — og det er hovudsaka — er det utviklinga i arbeidslivet elles som avgjer korleis busetjinga skal utvikla seg. Skoleverket kan bety noko m.a. fordi skolar sjølve gjev arbeidsplassar og nokre ringverknader, t.d. av dei pengane studentane bruker. Men det hjelper lite med skolar i distrikta dersom investeringar i nye arbeidsplassar vert styrt til sentrale strok. Dette gjeld ikkje berre primærnæringar og industri, men i like høg grad arbeidsplassar i tenestenæringane — og dei er no dei fleste.

Å styra tenestenæringane ut av storbyane reiser vanskelege spørsmål. Det er ikkje berre økonomiske korttidsføremoner som gjer at arbeidsplassane i desse næringane hoppar seg opp i Oslo og større byar. Det har òg noko å gjera med kontakt med andre institusjonar og verksemder, noko

og Dag og Tid held til her. Vi som skriv denne boka, bur i Oslo med unnatak for Skirbekk frå Bergen, og Nerbøvik frå Bø — at han kom dit, kan vi i alle fall takka distrikts-høgskolen for.

Distriktshøgskolen kan vera *ein* blant fleire faktorar som er med på å snu straumen. Men ein gjer distriktshøgskolei og distriktsutbygginga ei låk teneste ved å tru at han *ålein*, kan gjera mykje: Berre om det samstundes vert satsa effektivt på å føra andre arbeidsplassar til distrikta, kan ha verta eit tiltak som monar. Granskingar i andre land tyde nælast på at skoleverket styrkjer dei tendensane som finns utanom skolane. Plassering av ein skole i eit tilflyttingsdistrikt verkar til å auka tilflyttinga, i eit fråflyttingsdistrik aukar han fråflyttinga.

Når dette er sagt, kan ein leggja til at ein høgskole skull ha særlege føresetnader til å styrkja distriktsutbygginga dei som ein satsar medvite på det. Den faglege verksemda kan få viktige ringverknader på noko lengre sikt. Høgskolen kan ta opp granskingar og arbeida med planar som kan ver til direkte stimulans for arbeidslivet i distrikta. Fiskerilir ved Nordland DH, reiselivsliina ved Hedmark/Opplar DH, lina for offentleg administrasjon ved Agder DH (t nestemenn i dei små kommunane) og ei rad andre kan positive verknader for arbeidslivet i distrikta.

Men også den kritiserte økonomisk/administrative studi retninga kan få mykje å seia — ja, kanskje særleg den. I eit møte av fylkesutvala for dei nordnorske fylka i 19 vart denne lina dregen fram som høgt prioritert ved distrikshøgskoleutbygginga i Finnmark og Troms. Røynde politikarar frå alle parti streka under kor viktig det var i utviklinga i landsdelen at ein fekk kvalifiserte leiarar i økonomiske livet. I dag møter du ofte söringar som leiar

i Volda i august 1970 gav han uttrykk for at «*hovedproblemet* (i næringslivet/bedriftslivet) er en skort på faglige kvalifikasjoner på vesentlige områder. Dette tror jeg ikke først og fremst ligger på det teknologiske plan. De teknologiske nyvinninger når forbausende fort fram og blir tatt i bruk utover det ganske land. Nei, skoen trykker nok hardest på det organisasjonsmessige/administrative området. Her mangler ofte helt fundamentale kunnskaper. Det gjelder bedriftsorganisasjonens databehandling (herunder regnskapspørsmål), markedsføring o.a.»

Vi har møtt mange tilsvarende utsegner fra folk som sit midt opp i det praktiske arbeidslivet utover i distrikta.

Andre døme på at økonomisk ekspertise er viktig for distrikta: I Bø tek dei no opp landbruksøkonomi som spesialfag, i Møre og Romsdal har dei kursverksemد som er sikta inn på dei som i dag sit med praktisk ansvar i småindustrien utover i Møre-bygdene, og tilsvarende tiltak finn vi ved dei andre høgskolane. Stortinget gav i 1970 distrikthøgskolane heimel for å nytta inntil 25 prosent av ressursane til kursverksemد/vaksenopplæring. Høgskoleundervisning til folk som alt er i arbeidslivet, er kan henda den mest effektive måten ein kan stø arbeidslivet i distrikta på. Dei som har sett bu, er mindre mobile — forutan at det er sosial rettvisse i å kanalisera ressursar til dei aldersgruppene som hadde eit langt ringare skoletilbod da dei var unge.

I utvikling av kurstilbod rundt om i regionen, i bibliotekstenester, i eksperiment med nye samkvemsformer med distrikta (i Volda vert det arbeidd med å koma i gang med eksperiment med nækringkasting), i utgreiingar og granskning om tilhøva i arbeids- og samfunnsliv i regionen, i det heile i utradisjonelle arbeidsformer, ligg kan henda dei største utfordringane for distrikthøgskolane i tida som kiem.

gått frå faste universitetsstillingar til distrikthøgskolane Landsdelstilknyting synest vera eit viktig moment for folk som søker til distrikthøgskolane, og for mange er dei distriktpolitiske motiveringa klar og sterkt. Innsatsen fr desse folka vil få mykje meir å seia for den funksjon distrikthøgskolen får i distrikta, enn kva folk på Blinder meiner om Ottosen-komitéen.

DH og resten av utdanningssystemet

Leitinga etter nye former for samspel mellom utdanning og samfunn synest vera ein livskraftig tendens i det internasjonale skolebiletet. The Open University i England er på veg til suksess, det har mest ikkje undervisningsbygninga eller studentar på heiltid, men gjev undervisning til folk som er spreidde over heile landet gjennom eteren, video og lydband, bøker og brev. Det er ikkje berre i Noreg det står fram radikalarar som Nils Christie («Hvis skolen ikk fantes»). Frå den internasjonale debatten kan Illich nem nast med boka om «Et samfunn uten skole» (Deschooling society). Han ser den utdanning som er formalisert skolar, høgskolar og universitet som noko av ein motsats til den uformelle og spontane utdanning livet og røynslet gjev oss. Slagordet er: Utdanninga må ut av skolane for å koma inn i samfunnet.

Schon meiner som nemnt at det er nær umogleg å end eksisterande institusjonar, deira motstand mot endringar seig og uovervinneleg. Men dette tyder ikkje at nye institusjonar løyser alle problem. Ei spennande side ved framleget om distrikthøgskolane var at det freista kombinert nytt og gammalt. Det opphavlege framleggjet frå 1968 gitt inn for å organisera all høgskoleutdanning innom ein regi-

tusjonane eller leggjast ein ny stad. Prøvedrifta frå 1969 konsentrerte seg om nye studieretningar, og ein tok ikkje da standpunkt til spørsmålet om integrering av eksisterande institusjonane.

Stortinget vil i 1973 eller 1974 måtta ta standpunkt til retningslinene for den vidare utbygginga av distriktshøgskolane, herunder integrasjonsspørsmålet. Eg trur integrering har mykje for seg, ikkje minst av omsyn til miljøet. For lærarane vil fagmiljøet verta breiare og sterkare, studentane vil få større valfridom med omsyn til spesialisering og betre høve til å kombinera ulike typar utdanning. Det sosiale miljøet er òg viktig: at folk som siktar på forskjellig yrke, har kontakt i studietida, er ein god ting. Slik kontakt kan gje konfliktar, men konfliktane kan òg gje større forståing for det andre yrkesgrupper steller med.

Men same kva ein kjem til om integrasjonsspørsmålet, må distriktshøgskolane finna sin plass i *brytinga mellom nytt og gammalt*. Vi vil i alle fall vera sterkt påverka av det gamle, vi har sjølve vår utdanning og mange av våre omgrep frå dei «gamle» institusjonane. Det er ein viss risiko for fagleg fjernstyring frå universiteta dersom det vert lagt for stor vekt på at DH-studia skal gje automatisk kompetanse på universiteta. Men no er det heldigvis slik at universiteta er på veg mot meir liberal godkjenning av eksamen frå andre institusjonar som del av eit universitetstudium, utan å krevja at det faget som er teke ein annan stad, er identisk med same faget på universitetet.

Eit av grunnlaga for kritikk mot distriktshøgskolane har vore frykta for at utdanning i eit tverrfagleg miljø skulle bli mindre profesjonell eller mindre heilskapleg; DH har vorte skulda for å driva eit «kafeteriasystem».

Her har det vore mange mistydingar. Det er ikkje slik at

dium for folk som alt har yrkesrøynsle, og som ønskjer kvalifisera seg vidare. Oppbygging av ein yrkeskompetan steg for steg er ikkje det same som atomisering av studi dersom dei forskjellige stega heng i hop. Med dei høge kv lifikasjonskrav som gjeld for lærarkreftene ved DH, h ein sikra seg godt mot utgliding her.

På den andre sida er det ein viktig og vanskeleg debatt som går i mange land om kor langt profesionaliseringa b burde gå. I denne debatten er det ikkje lett å fri seg frå det i trykket at ting som i røynda er reine løns- og standsinteresser (t.d. i å halda utdanningskapasiteten nede) vert framstilte som ideelle samfunnsinteresser. Ei viktig motvekt er for snever profesionalisering er som nemnt kontakten m andre yrkesgrupper i utdanningstida.

I praksis vil denne debatten m.a. ovra seg som ein strid på arbeidsmarknaden: Det er ingen grunn til å rekna med at distriktshøgskolane og DH-kandidatane vil respektera stillingsmonopol utdanningsinstitusjonar og yrkesgruppi freistar å hevda. Dette vil særleg koma på spissen om det ikkje vel integrasjonslinja.

Eg trur at dei eksisterande institusjonane òg har mykje å tena på integrasjon. Det er ikkje bra å leva i for sterke isolasjonar.

Enda eit Schon-sitat, og det skal verta det siste: «Eit studentdium i etablerte institusjonar er som å bla i ei minnelomme over forne tiders problem. I offentlege institusjonar er likevel etter døden ein ganske vanleg ting.»

På vår side skal vi vera vakne for dei problem som reiser seg for den som er ny, og vi skal sjå godt på nissane som følgjer lasset.

Kva distriktshøgskolen vert til, veit vi ikkje for visdag; som anna menneskeverk vert han slik vi gjer han.»

Utdrag frå „Innstilling om Allmennfag i distriktshøgskolane”

Frå eit utval oppnemnt av Kyrkje- og undervisningsdepartementet 12. august 1969. Innstillinga lagd fram 6. desember 1969.

II. OM MÅLSETJINGA

1. *Målsetjing for allmennfag ved distriktshøgskolane*

Det blir i framtida viktig å skape ein utdanningssituasjon som gjer alle grupper i samfunnet i stand til å ta veldigrunna standpunkt til dei større og mindre sakene som er oppe, og til å målbere sine syn på ein god måte. Det er difor viktig å gje den sosiale og geografiske periferi sin ekspertise. For å oppnå dette er det nødvendig å gje alle ein reell sjanse til fagutdanning. Men dét er ikkje nok. Det må òg bli sytt for ei oppøving av evna til refleksjon over samfunnsmessige og vitskaplege spørsmål. Allmennfaga har eit spesielt ansvar for å fremje nettopp dette.

Dette tyder at undervisningsopplegget må vere prega av ei «rett på sak»-holdning, der den *praktiske* og *kritiske* omgangen med problema blir prioritert framfor rein innlæring av kunnskapsstoff. Poenget med kursa må ikkje vere at folk skal ta opp att det som andre har tenkt og sagt, men at dei sjølv lærer å tenkje betre omkring dei tingar som vedkjem dei.

Allmennfaga må ikkje bli presenterte som noko heilt ulil dei yrkeskvalifiserande faga, men som fag som òg gjev beti innsyn i korleis desse yrkeskvalifiserande faga fungerer samfunnet og korleis desse faga er bygde opp vitskapleg set

Distriktshøgskolane skal ikkje byggje på den tradisjonel todelinga mellom teknologisk-naturvitenskaplege fag på de eine sida og humanistiske (eller «estetiske») fag på de andre. Det er nettopp viktig at studenten forstår sin eige plass i skolen og samfunnet, forstår teknologiens og naturvitenskapens plass og dei humanistiske fagas plass — og dette tyder at kritisk samfunnslære må stå sentralt. Altså samfunnslære, der ein analyserer konkrete samfunnsproblem o samstundes kjem inn på enkle metodespørsmål og spørsmål som har med målsetjing for samfunnsforskning å gjere. Studiet i samfunnsfag bør siktast inn mot emne som påverknads- og avgjerdsprosessar, politisk og økonomisk mak endringar i yrkesstruktur, busettad og offentleg administrasjon, menneskelege og sosiale følgjer av reint teknisk-økonomske endringar osb.

For å konkretisere: Når ein student tek opplæring i eit yrkeskvalifiserande fag, er det ikkje nok å supplere denn utdanninga med «estetiske» fag. Studenten treng framfor alt å lære litt kritisk sosiologi og økonomi (f.eks.), slik at han har ein del nyttige omgrep til å forstå sin eigen situasjon ut ifrå. Det treng ikkje vere så store kunnskapsmengde det er tale om. Siktemålet må vere at ein kan vurdere det råd ein får frå ulike slag ekspertar, og så mykje at ein har meir adekvate omgrep til å strukturere og forstå den sosial realitetten med, i ettertida. — Det er ikkje med dette sagt at studenten ikkje også skal ha såkalla estetiske fag. Det er sjølv sagt ønskjeleg at han har slike fag — og særleg dei som det i undervisninga blir lagt vekt på *omsandanen* me.

III. REGLEMENT

1. Reglement for allmennfag ved distriktshøgskolane

Allmennfaga er fag som gjev allmenndanning utan spesiell tanke på yrkesutøving. Allmennfaga ved distriktshøgskolane skal omfatte samfunns- og miljøfag i vid tyding. Det er tale om spørsmål som gjeld samfunnet og livsmiljøet i vid forstand, og spørsmål som ikkje inngår i vanleg gymnasundervisning eller førebuande (propedeutiske) kurs til dei ulike fagstudia.

Allmennfaga *skal* omfatte 3/20 av eit studium og *kan* omfatte 5/20. Studenten skal berre velje *eitt* av dei kursa som blir gjevne innanfor 3/20-ramma i allmennfag, og om studenten vél å ta 5/20 studietid i allmennfag, skal han berre velje *eitt* av dei kursa som blir gjevne innanfor 2/20-ramma.¹

Undervisninga skal strekkje seg over minst eitt studieår. Undervisninga går dels føre seg i form av konferansar («tutorials»), dels i form av diskusjonsgrupper og dels i form av forelesingar. Kvar student skal skrive ein artikkel om eit emne innanfor det allmennfagkurset han har valt. Artikkelen blir lagd fram på eit møte i diskusjonsgruppa. Eit eksemplar av artikkelen, med namn og dato, blir arkivert på skolen. For at ein student skal få avleggje avsluttande eksamen ved ein distriktshøgskole, må han ha lagt fram ein godkjend artikkel.

Dersom ein nyttar evalueringssystem der karakter blir gjeven, skal karakteren i allmennfag gå inn i den endelege karakteren for heile studiet ved distriktshøgskolen. Karak-

IV. IDÉBOK FOR ALLMENNFAg VED DISTRIKTSHØGSKOLANE

Denne idéboka er ikkje eit reglement. Idéboka er tenkt vere til hjelp for studentar og lærarar; utan å vere eit hindeder den konkrete løysinga av arbeidsproblema krev andre framgangsmåtar enn dei som er nemnde i denne idéboka

1. Bakgrunn

Studiet ved ein distriktshøgskole vil normalt bli 2 år men det kan også vere (f.eks.) 1 år eller 3 år. Den delen av undervisningsopplegget som i hovudsaka tek sikte på ulike former for yrkesutøving, skal omfatte 3/4 av studietida. I tillegg til desse yrkeskvalifiserande faga skal distrikts høgskolane ha allmennfag. Allmennfag er fag som gjev allmenndanning utan spesiell tanke på yrkesutøving. Allmennfaga skal omfatte minst 3/20 av eit studium, men studentane kan velje å la allmennfaga fylle 5/20 av studiet. Med ei normalstudietid på 2 år (4 semester) tyder dette at allmennfaga *skal* omfatte 3/5 semester, og *kan* omfatte 1 semester.

2. Obligatoriske allmennfag (for alle studentar på alle distriktshøgskolar) — samfunns- og miljøfag

Ut frå målsetjinga for allmennfag og innanfor den ramma som allmennfaga har fått, skal desse faga bidra til å gje eit vidare siktemål på yrkesfaga og på det samfunn og dei miljø studentane skal arbeide i. No er det mange fag som

seg frå ein amerikansk *highschool*: Ein norsk artianar er eldre, og han har (alt etter line) hatt obligatorisk opplæring i framandspråk, fysikk og matematikk. Allmennfaga ved distriktshøgskolane må omfatte slike fagopplegg som ikkje blir gjevne i gymnaset. — Studentar som ikkje har artium, eller som vil supplere f.eks. ein engelskartium med fag frå reallina, vil kunne ta examen artium eller deleksamen frå examen artium gjennom opplysningsorganisasjonane (eventuelt i samarbeid med distriktshøgskolen).

På den andre sida bør dei ulike propedeutiske kurs bli innarbeidde i studieplanane for dei respektive fagstudia. Ei slik ordning er i samsvar med praksis ved universiteta.

Ettersom allmennfaga ikkje skal ta meir tid enn 3/5 semester, vil det ikkje vere mogleg å ta opp allmenndannande fag til *fullt* studium.

Ut frå det som er sagt ovanfor, kan vi resymere: Allmennfaga ved distriktshøgskolane må bli haldne skilde frå dei propedeutiske kursa for ulike fagstudie og frå dei tradisjonelle studia av allmenndannande disiplinar, og allmennfaga ved distriktshøgskolane må omfatte fag som til vanleg ikkje blir gjevne på dei ulike gymnaslinene. Det er difor rimeleg at undervisninga i allmennfag omfattar *samfunnsspørsmål* og *miljøspørsmål*, i vid tyding. Dette er også ei rimeleg avgrensing av allmennfaga ut frå den generelle målsetjinga for desse faga (jfr. punkt 2 ovanfor).

Med *samfunns-* og *miljøfag* forstår vi her problemområde som f.eks. økologi, ressursproblem, forureinsing, opinionsdanning, konfliktlære, vitskaplege metodespørsmål. Med andre ord, det er tale om spørsmål som gjeld samfunnet og livsmiljøet i vid forstand, og spørsmål som gymnas og yrkesutdanning som oftast ikkje går inn på. Emna *en falle så vel under naturvitenskap* som samfunnsvitskap og

3. Undervisningsopplegget

Siktemålet for undervisninga er å fremje innsikt, ikk primært å innlære hugsestoff (jamvel om det er slik at d neppe er mogleg å få innsikt utan gjennom ei viss meng kunnskap). I samband med faget kjemi vil det såleis ve naturleg å ta inn *direkte relevante problem* frå *daglegmjøtet* (varekunnskap, forureinsing av luft og vassdrag etc og *metodologiske spørsmål* (hypotetisk-deduktiv metode. Eit slikt opplegg vil ikkje konkurrere med dei tradisjonel studieopplegga i kjemi ved gymnas, høgskolar og universitet.

Den *kritiske* holdninga som undervisningsopplegget skal fremje, skal gjelde både overfor samfunn og miljø og ove for eins eigne og andres metodar og omgrep. Men med «kritisk» meiner ein her ikkje «negativ». Både det positive og det negative i samfunnet skal kome fram.

Undervisninga skal gå føre seg i form av seminar med *lærar* og 12—17 studentar og i konferansar («tutorials») med *1 lærar* og 2—3 studentar. I tillegg kan det i einskilde kome på tale med *kateterførelesingar* for alle seminar-gruppane som har valt same kurs i allmennfag. Studentar med nærskyld interesser samlar seg i dei nemnde seminargruppane (i eit tal på 12—17 studentar pr. gruppe).

Studiet i allmennfag bør byrje med ein diskusjon mellom læraren og studentane om siktemålet for desse faga. Denne idéboka kan vere eit utgangspunkt for diskusjonen.

Undervisninga i allmennfag skal strekkje seg over eit heil studieår, slik at denne undervisninga omfattar 3/10 av både haust- og vårsemesteret (for studentar med 2 års studium).

Undervisninga er ikkje obligatorisk, men kvar student skal i løpet av dette året skrive ein artikkel om eit emne som er valt i samråd med læraren i allmennfag, og studen-

kontakt med gruppa under arbeidet.

I seminara skal studentane lære å ta seg fram i bibliotek og å bruke referansar, og dei skal få innføring i argumentasjon og logisk framstilling. Når det er bruk for det, bør studentane få ei enkel innføring i ein del grunnleggjande omgrep i statistikken, slik at studentane kan vurdere statistiske opplysningar på ein fornuftig måte. Studentane skal også få reint språkleg hjelp. Endeleg skal studentane og læraren diskutere dei emna som er valde for vedkomande seminar. I konferansane mellom læraren og 2—3 studentar («tutorials») skal studentane få individuell hjelp med skrivinga, både med det framstillingsmessige og med det innhaldsmessige. Dei studentane som arbeider med praktiske oppgåver, skal like eins få rettleiing med sine problem.

Undervisningspliktene for dei lærarane ved distriktshøgskolane som ikkje er lærarar i allmennfag, må vere slik at studentane i allmennfag har rett til å søkje hjelp hos desse andre lærarane når det er fagleg velgrunna. Dette er viktig, ettersom ein lærar i allmennfag neppe kan vere spesialist på alle spørsmål som vil melde seg for studentane.

Folk frå distriktet som steller med slike ting som er oppe i seminara, bør bli inviterte til å vere med på eitt eller fleire møte. Det kan vere politikarar, offentlege tenestemenn, agronomar, lærarar, kunstnarar eller andre. Dette vil kunne vere både fagleg og pedagogisk verdifullt, og det vil kunne knyte skole og distrikt nærmare saman.

I vårsemesteret legg studentane fram artiklane sine for seminaret. For å få avvikla dette, kan det vere nødvendig med to eller fleire møte i veka.

Eit eksemplar av artikkelen, med namn og dato for framlegginga, blir arkivert på skolen. Artikkelen, eller utdrag frå (resymé av) ein eller fleire artiklar, bør bli offentlegett,

og studenten mætast for å dra lerdøm av presentasjonen o forsvaret.

Kvaliteten på artiklane vil sjølvsagt variere. Kravet må vere at ein student gjer ein rimeleg innsats ut frå sin bakgrunn. Altså, at kvar student sjølv kjem lenger med omsy til innsikt, framstillingsevne og kjennskap til korleis ein skal skaffe seg opplysningar.

For å unngå misbruk av det frie studieopplegget i allmennfag, må det bli vurdert om artiklane er fagleg akseptable. Det er læraren, saman med ein sensor, som utfører evalueringa. Så lenge ein student ikkje har fått godkjent ei artikkel i allmennfag, kan han ikkje få avsluttande eksame frå distriktshøgskolen. Det er imidlertid ingenting i vege for å *skrive om* ein avvist artikkel, inntil artikkelen bli godkjend. Ein student som har fått artikkelen avvist, kan dessutan appellere til styret for høgskolen, og to andre faglærarar ved skolen tek så den endelege avgjerdar.

Studentane held fram i kurset ut vårsemesteret, og med slutten av semesteret blir det arrangert ei kortare prøve tilknyting til den enkelte students arbeidsområde. Spørsmåla skal vere slik at kvar student må kunne svare på spørsmåla ut frå det emneområdet studenten har arbeidt med samband med artikkelen. Dei same to som evaluerte artikkelen og presentasjonen, evaluerer også denne prøva. Appellreglane er som for artiklane.

Det er vedteke at den enkelte distriktshøgskolen sjølv avgjør eksamensordninga. Utvalet til å vurdere planar for allmennfag i distriktshøgskolane vil likevel uttale: Utvalet meiner avgjort at artiklane må bli evaluerte ut frå skiljet «fagleg akseptabel» («Stått») — «fagleg ikkje akseptabel» («ikkje stått»). Utvalet meiner òg at den korte prøva i slut-

skala, t.d. med tiandedelar), og det kan vere slik at sjølve faget har eit *innhald* som gjer at ein ikkje godt kan bruke ein fingradert skala (det vil t.d. gjelde kurset i «estetikk — skaping/vurdering»). Det bør dessutan vere *interessa for faget* som motiverer, ikkje ytre stimuli (konkurranse). For ei slik gradering kan ein seie: Dersom allmennfaga ikkje har same evalueringssystem (karaktersystem) som dei yrkeskvalifiserande faga, risikerer ein at studiet i allmennfag fell ned til å bli eit hobbykurs som fleirtalet av studentane ikkje tek alvorleg.

Distrikthøgskolane er no inne i ein prøveperiode. Ein bør difor ikkje ta endeleg standpunkt til evalueringsmåten før ein har fått røynsle for korleis opplegget verkar i praksis. Det er såleis grunnlag for ei viss eksperimentering, der alle ordningar inntil så lenge er mellombels. Dersom ein distrikthøgskole vél å prøve ut ein evalueringsmåte *utan* gradering innanfor kategorien «stått», vil ein seinare vurdere om det likevel er ønskjeleg med ei «tilstramming», dvs. å innføre ei gradering «stått» (t.d. A/svært godt, B/bra, C/tilfredsstillande); og dersom ein skole vél å prøve ei ordning *med* gradering innanfor kategorien «stått», kan det seinare kome på tale å avskaffe denne graderinga, dersom røynslene peikar i den lei.

Dersom ein distrikthøgskole vél å innføre ein evalueringsmåte som har graderingar innanfor kategorien «stått», og dersom denne evalueringsmåten tilsvavar evalueringsmåten for dei yrkeskvalifiserande faga, vil følgjande ordning vere aktuell: Ved evalueringa blir det teke omsyn til om studenten har hatt allmennfag i 3/20 av ei studietid på f.eks. 1, 2 eller 3 år. Den absolutte lengda på studiet i allmennfag blir skriven på vitnemålet. Karakteren i allmennfag

denten få eit attestert eksemplar av artikkelen lagt ved vi nemålet frå distrikthøgskolen.

4. Valfrie allmennfag

Vi har til no omtala den 3/20 studietid med undervisni i allmennfag som *alle* må ha. Dette studieopplegget vil ve det einaste faglege opplegget som alle studentar har, ve alle distrikthøgskolane.

Med tillegg til denne 3/20 studietid med allmennfag, kan studentane velje å ta 2/20 studietid *til* i allmennfag.

Dette tillegget på 2/20 studietid kan bli teke *anten* som *utviding* av det emneområdet som studenten først vald *eller* som ei supplering med eit *anna* emneområde. Unde visning, artikkelskriving og evaluering går i begge tilfelle fre seg på same måten som for den obligatoriske delen av allmennfaga. Det er likevel å merke at dersom studenten v å ta eit *nytt* emneområde når det gjeld dei 2/20, må han skrive ny artikkel, ha ny presentasjon av artikkelen og a leggje ny prøve. Vél studenten derimot å *utvide* det *same* emneområdet til å omfatte 5/20 studietid, kan han *antre* gå *direkte* på dette (og berre skrive éin artikkel, ha éin presentasjon og éi prøve — som alt saman blir evaluert ett 5/20 studietid), *eller* han kan ta det i *to etappar* (etter ha skrive ein artikkel, hatt ein presentasjon og ei prøve evaluert ut frå 3/20 studietid — skriv han ein ny artikkel som kan vere basert på den første, og har ny presentasjon og ny prøve — evaluert etter 2/20 studietid).

Den som tek heile 5/20 studietid i allmennfag og so deler arbeidet med allmennfag i to etappar (3/20 + 2/20) står fritt til å ta meir praktisk orienterte studieopplegg i h

5. Lærarane i allmennfag

Det er vedteke at kompetansekrav for tilsetjing av lærarar ved distriktshøgskolane skal vere dei same som for tilsetjing av universitetslektorar.

For at dette studieopplegget i allmennfag skal fungere godt, er det nødvendig å få allsidige og dugande lærarar. Det er difor viktig at dokumenterte pedagogiske evner, praktisk røynsle og engasjement i den offentlege debatt (foredrag, artiklar, essay) også tel med ved vurderinga av kandidatane.

I einskilde høve kan det vere praktisk å nytte seg av lærarar som til vanleg underviser på yrkeskvalifiserande liner ved distriktshøgskolen. Det kan t.d. kome på tale for ein økonom å gje nokre timer i eit kurs i planlegging, eller for lærarar ved ei estetisk line å stø opp om undervisninga i kulturarbeid. Desse lærarane må i så fall få ein tilsvarande lette i den vanlege undervisninga.

Det kan også vere heldig å knyte fagfolk utanfrå til eit kursopplegg for kortare tid (f. eks. ein forfattar, skodespelar, målar, musikar eller skulptør for eit par månaders tid, eller fagfolk frå distriktet).

Men det er viktig at éin lærar har hovudansvaret for kvart kurs, og at studentane som følgjer kurset skal kunne få rettleiing i oppgåvearbeitet sitt hos denne læraren. For heile allmennfagopplegget gjeld det at den personlege kontakten mellom lærar og student er overlag viktig for å få eit meiningsfylt studium.

6. Dei ulike kursopplegg i obligatoriske og valfrie allmennfag

Føremålet med denne differensieringa er: 1) å sikre viss fagleg fordjuping innanfor den snøvre ramma på 3/20 studietid, og 2) å få kurs i allmennfag som mest mogleg kan vekke interesse hos den enkelte student.

Dei ulike distriktshøgskolane kan såleis godt ha ulike kurs i allmennfag. I så fall må studentane før dei søker om opptak, mellom anna bli gjort merksame på kva for allmennfagkurs dei ulike distriktshøgskolane for tida har. Må vi trur det vil vere ein styrke for kvar distriktshøgskole om dei snarast råd kan kome med tilbod i alle dei tre kursa som er nemnde nedanfor.

Det er gjort framlegg om tre kurs innanfor 3/20 ramma og fire kurs innanfor 2/20 ramma, nemleg:

- I) Naturressursar
- II) Planlegging
- III) Kulturarbeid

- A) Massemedia
- B) Estetikk — skaping/vurdering
- C) Etikk
- D) Historie

Kwart av dei tre førstnemnde kurs tek 3/20 studietid, éin student vel eitt av desse kurs. Dersom éin student ønsker å ta heile 5/20 studietid i allmennfag, kan det for eksempel passe å ta III og B («kulturarbeid» og «estetikk») eller A og C («planlegging» og «massemedia»). Men det skal også vere mogleg for éin student å utvide det emnet han valt innanfor 3/20 ramma til å omfatte dei 2/20, slik at studenten f.eks. tek heile 5/20 innanfor «naturressursar» (som ovanfor under punkt 5). Dette må gjerast i nært samarbeid

framlegg om *tverrvitskaplege* og *problemorienterte opplegg*. Det er ikkje slik at eit fag skal omfatte ein bestemt prosentandel av eit kurs, men ein skal trekke inn fleire ulike fag i den mon dei kan kaste lys over dei problema ein v l å konsentrere seg om. Det vil likevel vere slik at det i det første kurset («naturressursar») blir naturleg å leggje hovudvekta på naturvitskaplege fag, i det andre kurset («planlegging») på samfunnsvitskaplege fag og i det tredje («kulturarbeid») på meir praktisk/estetiske fag.

Dei tre kursa innanfor 3/20 ramma kan bli karakteriserte ved dei tre stikkorda:

- I) «  overleve» (naturressursar)
- II) «  leve vettug» (planlegging)
- III) «  leve menneskeverdig» (kulturarbeid).

Det første kurset har tyngdepunktet i livsgrunnlaget, det biologiske miljøet, men tek samstundes omsyn til dei sosiale og politiske faktorane: Etter å ha granska forekomsten av protein eller olje, er det naturleg å spørje om ulike politiske forhold som hindrar eller fremjar ein rasjonell produksjon, distribusjon og konsumasjon av protein eller olje — altså, etter å ha sett på dei naturgjevne tilgangane og etter å ha sett kva som teknologisk sett er mogleg, er det nødvendig å spørje om kva som politisk sett er mogleg. Spørsmålet om planlegging (kurs II), «det å leve vettug», melder seg såleis som eit spørsmål også innanfor arbeidet med naturressursane (kurs I). Men i kurs I (naturressursar) vil tyngdepunktet ligge på det naturvitskaplege, det biologiske. Dette tyder at læraren her må vere realist, og at dei arbeidsoppgåvene (artiklane) som studentane v l, også må leggje vekt på

I omtalen av det biologiske miljøet (livsgrunnlaget)   ein nytte både eit globalt (internasjonalt) og eit lokalt perspektiv. Det globale perspektivet set problema inn i dette samanhengen, og det lokale perspektivet sikrar at problema blir konkrete og meiningsfylte. Arbeidsoppg ve som studentane v l, kan gjerne vere fr  distriktet. (Og og i desse oppgåvene kan sosiale forhold naturleg kome inn, t  eigedomsforholda til dei eller dei ressursane.)

Det andre kurset legg hovudvekta på samfunnsmessi problem, men slik at ein både er open for dei naturgjev vilkåra (kurs I) og for dei kulturelle og politiske verdia (kurs III). Dette gjeld både undervisning og arbeidsopg ver (artiklar). Læraren må her vere utdanna i samfunnfag.

Det tredje kurset har tyngdepunktet i det kulturel men ikkje slik at det kulturelle blir svivande i ein eigsf re: Forholdet til dei naturgjevne vilkåra og til dei sosiale og politiske vilkåra må alltid vere til stades. Økologi, sosiologi må såleis inngå på ein naturleg m te. Læraren i kurs III bør vere humanist (men ikkje nødvendigvis filolog).

Denne omtalen av dei tre kursa innanfor 3/20 ramma meint å vise i kva forstand desse kursa er problemorienterte og tverrvitskaplege. Omtalen er også meint å vise at det li r føre ei *overlapping* mellom kursa, samtidig som kvart k r har sitt eige tyngdepunkt:

- I) «  overleve»
- II) «  leve vettug»
- III) «  leve menneskeverdig»

naturmiljø samfunnsliv kul

For å styrke det tverrvitskaplege, bør l raranane frå ulike allmennfagkursa sirkulere: dvs. realisten i kurs I kan delta i undervisninga i kurs II (og III) når dei i kurs

For å styrke samarbeidet mellom dei tre kursa, bør det dessutan bli arrangert 3 foredrags- og diskusjonskveldar i slutten av andre semester. (Dette gjeld dei distrikthøgskolane som har meir enn eitt kurs). For eksempel: éin av dei studentane som har levert inn dei beste artiklane i kurs I, innleier første kvelden, og tilsvarande for kurs II den andre kvelden og for kurs III den tredje kvelden. Desse foredrags- og diskusjonskveldane må vere opne for alle, og folk i distriket må bli innbedne. Dét må også lokalpressa og lokalpressa og lokalavdelinga av Norsk Riksringkasting. Kveldane skal ha eit seriøst fagleg opplegg, men samstundes bør ein leggje opp arrangementet slik at studentane frå dei ulike kursa får høve til uformell omgang. Folk frå distriket som møter opp, må sjølv sagt òg ha høve til uformell omgang med studentane (kaffepausar). (Opplegget for desse kveldane kan sjølv sagt variere mykje. Ein kan t.d. ha eit panel med 2 til 3 studentar, ein innleiar og to opponentar. Opponentane kan anten vere frå same kurset som innleiaren, eller frå dei andre kursa.)

Metodologiske spørsmål bør bli tekne opp i kursa når det er naturleg; for eksempel, når ein talar om ressursar av protein, er det naturleg å peike på kva vi *veit* og kva vi *ikkje veit*, og *kvifor* kunnskapen er usikker (eller sikker). Tilsvarande for sosiale og kulturelle emne. Med dette kan ein oppnå å gje studentane ei sunn og kritisk holdning til faga, og dét slik at i alle fall dei beste studentane vil sjå noko av kontinuiteten og diskontinuiteten mellom dei ulike vitskapane.

Overlappinga mellom kursa inneber mellom anna at *den historiske bakgrunnen for problema* naturleg vil høyre med i alle kurs, om enn i varierande omfang. For kurs II og III er det naturleg å knyte dei naturbestemte og teknologiske for-

opplegga (om enn i ulikt omfang og med ulikt sikt).

Det studieopplegget i allmennfag som er skissert i den idéboka, er svært fritt. Det stiller dermed store krav til lærar og student. Det kan difor vise seg å vere nødvendig nytte ei felles grunnbok i kvart kurs. (Det kan vere tale om ei stensilert artikkelsamling.) Dette vil kunne gje ein morsamlande struktur på kurset. Også om ei slik grunnbok kan nyitta, vil den einskilde studenten som oftast måtte søke supplerande litteratur av forskjellig slag, i samband med den arbeidsoppgåva studenten har valt.

Distriktshøgskule - for kven?

Redigert av Steinar Lægreid

Dei fyrste distriktshøgskulane vart plasserte i byar. I andre runde kom bygdene med. Men å plassere ein skule i eit distrikt er ikkje det same som å lage ein skule for distriktet. Det neste steget er å gjere skulen til ein effektiv reiskap for Bygde-Noreg.

Mange vonar at distriktshøgskulen skal vere med og snu sentraliseringstraumen i det norske samfunnet. Skal dette kunne skje, må fyrst og fremst elevar, lærarar og bygdefolk halde debatten i gang.

Denne boka fortel om det distriktspolitiske innhaldet i den nye skulen, kva som hittil er gjort, kvar skulen står i dag, og korleis det ser ut til å gå framover. Boka gir viktige innlegg i debatten, og blir dessutan ei nyttig kunnskapskjelde for alle interesserte.

Orion Debatt
Det Norske Samlaget

ISBN 82-521-0166-6

Distriktshøgskule - for kven?

Gunnar Skirbekk
Svein Lundevall
Per Borten
Einar Førde

Sigrid Straand
Jostein Nerbøvik
Ingjald Ørbeck Sørheim
Steinar Lægreid



Kr 17,00
Orion Debatt

Det Norske
Samlaget