

Høgskolen i Gjøviks rapportserie, 2001 nr 7

Når rollene blir mange
Voksne fjernstudenter i høyere utdanning

Gunn Rognstad
Avdeling for helsefag

Gjøvik 2001
ISSN 0806-3176

SAMMENDRAG

Fagartikkelen tar for seg utfordringer høyere utdanning står overfor når nye målgrupper trekkes mot høyere utdanning. Behov for fleksible studieopplegg, alternativ metodikk og muligheten for å integrere utdanningen i dagliglivet medfører et krav om endringsvilje i utdanningsinstitusjonene. Politisk vilje og statlige føringer for å sette studenten i sentrum må følges av endrede studieopplegg og vilje til nye pedagogiske diskusjoner omkring metodikk og organisering av høyere utdanning. Tradisjonell formidlingspedagogikk bør erstattes av mer studentaktive læringsmetoder og en konstruktivistisk læringsteori blir mer framtrødende. Den trippelarbeidende fjernstudent besitter mange roller og studentenes studentrolle er bare en av mange delidentiteter som skal ha plass i dagliglivet. Prosjekt "livslang læring" og "lik rett til utdanning" lar seg ikke realisere uten utdanningsinstitusjonenes evne til å imøtekomme også de "nye" studentenes behov.

FORORD

Denne fagartikkelen er en videreføring av ett av hovedfokusene i min hovedfagsoppgave i pedagogikk fra høsten 1999. Oppgaven omhandler fjernstudenter i høyere utdanning og er basert på dybdeintervjuer med femten studenter som gjennomførte en desentralisert profesjonsutdanning. Viktige spørsmål i hovedfagsoppgaven er: ”Hvordan integreres utdanningen i studentenes dagligliv og totale livssituasjon?” og ”Hvilken rolle spiller faktorer som læring, motivasjon og studentidentitet for fjernstudentenes evne til å integrere en langvarig høgskoleutdanning i sitt dagligliv?”

Voksne fjernstudenters studentidentitet og –roller er hovedfokus i fagartikkelen. Videre tar jeg spesielt for meg kvinnelige fjernstudenter innenfor profesjonsutdanninger og ser på deres behov og utfordringer når det gjelder å gjennomføre lengre høyere utdanninger. Mitt eget arbeid med voksne fjernstudenter og min pedagogiske interesse for feltet ligger til grunn. I tillegg har jeg hentet interessant forskningslitteratur fra australske Helen Hipp og norske og utenlandske forskere med fjernundervisning og voksne studenter som forskningsfelt.

**NÅR ROLLENE BLIR MANGE:
VOKSNE FJERNSTUDENTER I HØYERE UTDANNING**

Innholdsliste

Nye målgrupper i høyere utdanning	s. 1
Studenten i sentrum: veiledning og gruppebasert læring	s. 7
Den trippelarbeidende fjernstudent	s. 12
Avslutning	s. 15
Litteraturliste	

NÅR ROLLENE BLIR MANGE:

VOKSNE FJERNSTUDENTER I HØYERE UTDANNING.

Økt behov for høyere utdannet personell i samfunns- og arbeidsliv, prinsipper om lik rett til utdanning og livslang læring, vil med stor sannsynlighet føre til en økning av voksne studenter i høyere utdanning de kommende år. Alternativt organiserte utdanninger og fleksible studieopplegg fører nye studentgrupper inn i høyere utdanning. Med utgangspunkt i Helen Hipps artikkel om kvinnelige fjernstudenter i høyere utdanning, vil jeg i denne fagartikkelen diskutere problemstillinger som oppstår når nye målgrupper søker høyere utdanning. Har voksne studenter, hvis studentrolle bare er en av mange roller i dagliglivet, spesielle behov – og hvordan kan utdanningsinstitusjonene ivareta behovene til en studentgruppe som er heterogen både når det gjelder alder, arbeids- og studieerfaringer? Vil endring i studentrollen også medføre en nødvendig endring i lærerrollen i høyere utdanning?

Nye målgrupper i høyere utdanning

Kvinnelige fjernstudenter i langvarige høgskoleutdanninger: hvilke behov har de for å kunne gjennomføre en slik utdanning? Spørsmålet stilles av Helen Hipp, studierådgiver ved Senter for fleksibel læring ved University of South Australia, i artikkelen "Women studying at a distance: what do they need to succeed?" presentert i tidsskriftet *Open Learning* (juni-97). Hun har gjort en undersøkelse blant kvinnelige fjernstudenter i alderen 19-55 år ved dette universitetet for å få kunnskap om hva slags støtte de ble tilbudt fra universitetet, og finne ut om den støtten kvinnene ble tilbudt faktisk var i samsvar med deres behov. Selv om hun er forsiktig med å generalisere funnene, mener hun dataene fra undersøkelsen viser tydelige mønstre og forslag på hvordan utdanningsinstitusjonens støtte til de kvinnelige fjernstudentene kan forbedres. Nesten alle studentene gav uttrykk for at de følte hjelpeløshet og engstelse og at de var avhengige av en ytre autoritet, universitetet, for å vurdere seg selv som fjernstudenter. Deres selvbilde var sterkt knyttet til karakterer og tilbakemeldinger på studiearbeidet. Kvinnene brukte urimelig mye tid på å finne ut hva deres lærere ønsket og forventet av dem og de følte seg isolerte i sine fjernstudier. Hipp

mener det er behov for forskning med et feministisk perspektiv innenfor området fjernutdanning for å sette de kvinnelige fjernstudentenes behov på dagsorden. Mannsdominerte utdanningssystemer som ikke tar kvinnenes behov i betraktning sikrer ikke automatisk kvinnenes muligheter, sier Hipp, og påpeker at utdanningsinstitusjonene er ansvarlige for at alle studenter får den støtte og tilrettelegging de har behov for.

Hipp mener utdanningsinstitusjonene må tilegne seg bedre kunnskaper om erfaringene denne målgruppen besitter, blant annet for å kunne hjelpe studentene til bedre selvtillit og få større tiltro til seg selv og sine fagkunnskaper – noe som igjen vil ha en positiv innvirkning på læreprosessen. Med hennes egne ord: "We need to know about their education and learning, self image, personal changes and growth and relationships of importance to them" (Hipp 1997:48). Kvinnene i undersøkelsen trekker fram en del vesentlige faktorer de mener bør være til stede for at universitetet skal kunne dekke deres behov som fjernstudenter; de ønsker mer personlig kontakt med lærere og veiledere, direkte tilbakemeldinger på arbeidsoppgaver, bedre utvikling av læremidler for fjernstudenter, work shops og bedre muligheter til kommunikasjon med universitetet og hverandre. Tele- og datakonferanser blir trukket fram som hensiktsmessige medier.

Det Hipp her har gjort er å påpeke at vi innen høyere utdanning i dag står overfor en studentgruppe som ikke lenger kun består av unge, uerfarne og enslige heltidsstudenter, men at nye målgrupper søker høyere utdanning og at vi dermed har en studentgruppe i endring. Gjennomsnittsalderen i yrkesbefolkningen vil øke de neste tiårene og vi får en høyere andel arbeidstakere med grunnutdanning fra mange år tilbake. Lavere ungdomskull og et bedret arbeidsmarked vil kunne medføre en reduksjon i søkningen til høyere utdanning de nærmeste årene, selv om flere ungdommer oppnår studiekompetanse som et resultat av R94. Det blir derfor svært aktuelt å få nye målgrupper til å søke høyere utdanning, blant annet ved å tilrettelegge utdanning ved bruk av ny teknologi og alternativ metodikk. Økende studiedeltakelse blant voksne studenter, deltidsstuderende og modulbaserte utdanningsopplegg medfører en endring i studentmassen. Studentene er mer heterogene enn noen gang både når det gjelder alder, livssituasjon og erfaringer. Hipp stiller seg kritisk til utdanningsinstitusjonene og hvorvidt disse tar høyde for målgruppens ressurser og behov når de organiserer sine utdanningstilbud.

Den typiske fjernundervisningsstudenten i Norge er mellom 35 og 45 år, i fullt arbeid, har ektefelle/samboer og ansvar for minst ett barn. Dette kommer fram av en undersøkelse gjennomført av Sentralorganet for fjernundervisning på universitets- og høgskolenivå, SOFF, i 1993 (SOFF 2/93:30). Innenfor helse- og sosialfagutdanninger på høgskolenivå er det erfaringsvis overveiende kvinnelige studenter og denne tendensen ser ut til også å gjelde når disse utdanningen tilrettelegges desentralisert, som deltidsstudier eller med innslag av fjernundervisning. Fjernstudenten er altså en voksen student, men i motsetning til studentene i SOFFs undersøkelse er grunnutdanningsstudenten innen helse- og sosialfag ikke i fullt arbeid. De fleste er ute i lønnet arbeid, men for en stor del i reduserte stillinger hovedsakelig i helse- og sosialtjenesten i kommunen. Den kvinnelige fjernstudenten er i utgangspunktet en dobbeltarbeidende kvinne med forpliktelser over for barn og arbeidsgiver. Når dagliglivet i tillegg skal tilpasses deltidsstudier, står vi overfor en studentgruppe som i mange tilfeller blir trippelarbeidende.

I sin artikkel tar Hipp opp vesentlige pedagogiske spørsmål som har relevans også innenfor det norske utdanningssystemet. Vi står overfor reformer i store deler av utdanningssystemet, med R94 og L97 på videregående- og grunnskolenivå og "Ny kompetanse" (NOU 1997:25) som nå legger grunnlaget for en helhetlig etter- og videreutdanningspolitikk. Lik rett til utdanning uavhengig av bosted, kjønn og sosial status er et mål som understrekes i politiske dokumenter (St.meld. nr.4 1996-97:77). Lavere ungdomskull og minimal arbeidsledighet vil kunne innebære en reduksjon i søkningen til høyere utdanning de nærmeste årene (NOU 1997:25:71-71). Da mange utdanningsinstitusjoner - blant annet innenfor helse- og sosialfagutdanninger - de siste årene har hatt en betydelig økning i antall studieplasser, vil vi kunne stå overfor en situasjon der grunnutdanningsstudenten blir eldre og alternative tilrettelegginger av studier blir mer og mer aktuelt for at høgskolene skal få utnyttet sine tildelte studieplasser. I tillegg vil en alternativ tilrettelegging av høgskolestudier innen ulike profesjonsutdanninger også kunne tvinge seg fram på grunn av et stort behov for høyere utdannet personell i distrikts-Norge innenfor disse yrkene, blant annet på grunn av en økende andel eldre, og etter hvert pleietrengende, mennesker i befolkningen. Ivrig distriktpolitiske talsmenn og interesserte kommuner kan dermed få utdannet "sine egne" for å sikre rekruttering og stabil arbeidskraft til kommunene. Ved bruk av alternativ metodikk vil høyere utdanning bli et

tilbud til mennesker som av ulike årsaker ikke ellers ville hatt noen mulighet til å studere. Innenfor helse- og sosialfagutdanning vil dette i stor grad dreie seg om kvinner med omsorgsansvar og arbeidsforpliktelser.

Departementet gikk i 1988 inn for at alle universiteter og høyskoler skal delta i utvikling og gjennomføring av fjernundervisning:

”Ny teknologi og nødvendigheten av å få en bredere rekruttering til høgre utdanning gjør at det i fremtiden kan og bør satses på ulike former for desentralisert undervisning og distanseundervisning både som grunnutdanning, videreutdanning og etterutdanning” (St.meld. nr. 43 1988-89:51).

Det er nå stor politisk vilje til å satse på en videreutvikling av desentraliserte høyskole- og universitetsutdanninger. Både Sosial- og helsedepartementet og KUF gir ekstrabevilgninger for å dekke merkostnader for høyskoler som tilbyr desentraliserte helse- og sosialfagutdanninger og desentraliserte utdanningstilbud generelt. Desentraliserte studietilbud og fjernutdanninger vil bringe utdanning ut til nye grupper studenter fordi de ofte representerer en organisering av utdanning med større fleksibilitet i tid og rom enn det tradisjonell utdanning tilbyr.

De siste årene har stadig flere utdanningsinstitusjoner startet gjennomføringen av alternativt organiserte profesjonsutdanninger. (Der det er penger oppstår det også interesse, sier prof. Gunnar Grepperud (SOFF 6/93)). Deltidsutdanninger over fire år (mot normalt tre år), desentraliserte studieopplegg eller fjernutdanninger er begreper vi finner igjen i svært mange av studiehåndbøkene på høyskoler som tilbyr studier innen helse- og sosialfag. Karakteristisk for disse studieoppleggene er at de velges av voksne studenter som har tilleggsforpliktelser i form av omsorgsansvar og lønnet arbeid. De er i gjennomsnitt eldre enn den ordinære fulltidsstudenten og har lengre arbeidserfaring. Studentrollen blir dermed ikke nødvendigvis deres hovedrolle, men snarere en rolle blant mange. Studentrollen må konkurrere med rollene som arbeidstaker, forelder og evt. andre roller i dagliglivet. Studentidentiteten blir en delidentitet på linje med andre delidentiteter

og den enkelte veksler mellom de ulike identitetene avhengig av kontekst. Som en av skribentene i M. Gullestads bok "Hverdagsfilosofer" (1996) skriver:

"Jeg tror ikke at en identitet nødvendigvis utelukker andre identiteter. Livet er et drama, og jeg liker å spille nye roller, både som en lek og i virkeligheten" (Gullestad 1996:211).

I. A. Kvalbein skriver at det for såvidt ikke er noe nytt i at studenter får barn og har arbeid ved siden av studiene. Det som imidlertid er nytt er at studentidentiteten "for mange bare er én av flere konkurrerende identiteter – og kanskje ikke lenger den viktigste" (Kvalbein 1998:256). I en rapport om studiekvalitet i profesjonsutdanninger fra Høgskolen i Oslo skriver S. Stjernø: "Å være student er i dag i mindre grad en total tilværelse. Studiet er bare en av flere aktiviteter.." (Stjernø 1998:7). Han mener videre at dagens studenter er selvstendige, at de har evne til å ta egne valg og at de prioriterer andre aktiviteter dersom kravene i utdanningen ikke er sterke nok. Tidligere var dette en utfordring hovedsakelig i deltidsstudier, men i dag vet vi at heltidsstudentene også i stor grad har lønnet arbeid, familie og andre forpliktelser ved siden av studiene. 56% av lærerstudentene i første utdanningsår ved HiO i 1994 hadde lønnet arbeid ved siden av studiene (Ibid.), og det er vel ingenting som tyder på at dette tallet har blitt lavere de siste fem årene. Et bedret arbeidsmarked kombinert med økte boligpriser i byene har nok snarere ført til en økning i arbeidsmengde ved siden av studiene. Rollene som student, arbeidstaker og evt. forelder avløser hverandre i løpet av dagen og man forsøker å tilpasse de ulike identitetene til de forskjellige arenaene i dagliglivet. R. Usher skriver om "Adult learning in postmodernity" (1997) og argumenterer for å fokusere på læringsprosessen hos voksne studenter. Radikale samfunnsendringer og endrede samfunnsbetingelser påvirker også enkeltindividets forhold til det å være student. Modernitetens store fortellinger og absolutte sannheters tid er forbi. Identiteten er ikke lenger stabil og uavhengig av kontekst. Dagens samfunn er preget av små fortellinger, fragmentering og individualisering. Et fragmentert samfunn krever at dagens studenter deltar på ulike arenaer og utvikler multiple identiteter som ikke nødvendigvis er i samsvar med, eller overordnet, hverandre. Markedskreftene er sterke og den enkelte føres inn i en konsumentrolle. Dette gjelder også innen utdanning – studenter med ansvar for egen læring velger utdanning etter markedets behov snarere enn for

kunnskapens egen skyld. Modernitetens tro på kunnskap for kunnskapens skyld er endret, dagens samfunn stiller andre krav til oss som samfunnsborgere:

“That learners should make choices based on desire (including the desire to be optimally positioned in the market) rather than a search for enlightenment and the mastery of a canon knowledge can no longer be automatically considered perverse and uneducational”(Usher et al 1997:26).

Internasjonalisering, spesialisering, ny teknologi og endringer i arbeidsmarkedet har medført et økt behov for en høyere utdannet befolkning. I dokumentet ”Med viten og vilje” (NOU 1988:28) understrekes det at holdningen til utdanning må endres fra å være del av en livsfase til å bli en livsform og at den største utfordringen i norsk kunnskapspolitikk blir å få mer kompetanse ut av befolkningens talent. Dette betyr at organisert utdanning ikke skal avsluttes i ungdomsalderen, men være en vesentlig del av hele voksenlivet og bidra til å dekke arbeidslivets behov og øke den enkeltes livskvalitet. Livslang læring har blitt en rettighet og skal dermed være et tilbud til alle. K.P. Cross beskriver livslang læring ut i fra en annen synsvinkel:

”Lifelong learning is not a privilege or a right; it is simply a necessity for anyone, young or old, who must live with the escalating pace of change – in the family, on the job, in the community, and in the world-wide society.” (Cross 1991:xxi)

Samfunnets behov blir i denne sammenheng vesentlig. Det er samfunnsendringer og behov for kvalifisert personell i arbeidslivet som fører til at livslang læring ikke bare er en rettighet, men faktisk en nødvendighet for alle i dagens samfunn, sier Cross. Dette påpekes også av Støkken, som skriver at det ikke er noen automatikk i at utdanningspolitiske idealer og livslang læring betraktes som et velferdsgode: ”.. for visjoner om livslang læring behøver ikke å ha studenten i fokus; det kan like mye være arbeidslivets interesser som vektlegges” (Støkken 1998:244). Store endringer på arbeidsplassen på grunn av ny teknologi og rasjonalisering betyr at mange arbeidstakere må tilpasse seg og endre sine arbeidsrutiner og oppgaver. En rett til utdanning kan dermed raskt utvikle seg til å bli et krav til arbeidstakere og befolkningen generelt. Økt kompetanse og vilje til endring blir etterspurt som vesentlige kvaliteter i arbeids- og samfunnsniv. Livslang læring er uten tvil å

velge en svært krevende livsform som medfører at utdanning må integreres i enkeltindividets totale livssituasjon, noe som inkluderer både familie og arbeidsgiver.

Studenten i sentrum: veiledning og gruppebasert læring

Slagord som *studenten i sentrum* og *ansvar for egen læring* er etter hvert velkjente innenfor alle deler av det norske utdanningssystemet. En ny og endret målgruppe innenfor alternativt tilrettelagte studier i høyere utdanning vil kanskje føre til at disse begrepene får økt aktualitet. Studenten i sentrum betyr at utdanningsinstitusjonene må kjenne til forhold som har betydning for studentgruppas læring; *hvem* er disse studentene og *hvilke* behov har de når de starter en høyere utdanning? Den voksne studentens ressurser og erfaringer fra arbeidsliv og tidligere studier utgjør en ”redskapsbod” som studenten må få benyttet i konstruksjonen av ny kunnskap. Vil kravet om ansvar for egen læring føre til at utdanningsinstitusjonene må foreta noen pedagogiske og didaktiske valg ut i fra studentenes læringsbehov? Og – vil en endring i studentrollen også medføre en nødvendig endring i lærerrollen? Som Søren Kierkegaard sier;

”.. at man når det i sandhed skal lykkes en at føre et menneske hen til et bestemt sted, først og fremmest må passe på at finde ham der, hvor han er, og begynde der. Dette er hemmeligheden i al hjælpekunst. Enhver, der ikke kan det, han er selv i en indbildning, når han mener at kunne hjælpe andre. For i sandhed at kunne hjælpe en anden må jeg forstå mere end han – men dog først og fremmest forstå det, han forstår. Når jeg ikke gør det, så hjælper min mereforståelse ham slet ikke” (Kierkegaard 1921).

Veiledning blir ut i fra dette en svært vesentlig del av lærernes rolle i fjernundervisning og alternativt organiserte studier, og fokuset dreies dermed bort fra den tradisjonelle formidlingspedagogikken. Det er utdanningsinstitusjonenes ansvar å møte studenten ”der han er”. Det er her nærliggende å trekke inn Vygotskys begrep ”den nærmeste utviklingssonen” som utgangspunkt for læring og veiledning. Kort sagt betegner den nærmeste utviklingssonen forskjellen mellom individets (her: studentens) nåværende utviklingsnivå og et potensielt utviklingsnivå man kan nå, blant annet under forutsetning

av samhandling med mer kompetente personer (her: veileder). For Vygotsky var det vesentlig å skape meningsfulle læringsbetingelser ut i fra to formål; for det første vil slike læringsbetingelser vekke den lærendes interesse og for det andre vil meningsfulle læringsbetingelser skape ny mening, og altså læring, hos den enkelte. Språkets betydning vektlegges og dialogen mellom lærer og den lærende vurderes som et godt utgangspunkt for læring (Bråten og Thurmann-Moe 1996). Potensialet for læring ligger i å kjenne den lærendes utviklingsnivå – ”at finde ham der, hvor han er” – og via samhandling og dialog føre den lærende over i den nærmeste utviklingssonen og dermed økt kunnskap.

Hvordan er så forholdet mellom tradisjonell høyere utdanning og etablering av fjernutdanninger i Norge når det gjelder veiledning? Engelske Michael Drake mener den norske undervisningen på høyere nivå allerede i utgangspunktet har mye til felles med det som betegnes som distanse i fjernundervisning. I England har alle studenter i høyere utdanning sin personlige tutor, et student – lærer forhold som er ment å vare hele studietiden, mens undervisningen i Norge i stor grad er basert på enveisforelesninger i store auditorier med lite tid avsatt til veiledning av den enkelte student. Drake, som har erfaring både fra Open University i England og høgskolesystemet i Norge, kritiserer det tradisjonelle norske utdanningssystemet for nettopp å skape stor avstand mellom lærer og student (Haaland 1991:17). Innenfor norsk fjernundervisning ansees veilederrollen for å være vesentlig, men det kan se ut til at det innenfor tradisjonell høyere utdanning ligger en stor utfordring i å få aksept for å ”likestille” veiledning med forelesning. Introduksjon av fjernundervisning ”i tradisjonelle utdanningsinstitusjoner handler imidlertid også om møtet mellom to forskjellige oppfatninger om læring og med det forventninger til studentene”, skriver Støkken (1995:80). Hun sier videre at dette vil medføre rolleendringer og endrede forventninger til hverandre i systemet (Ibid.). Når en av våre mest tradisjonsrike profesjonsutdanninger, medisinstudiet, nå organiseres etter prinsipper fra problembasert læring, er det likevel grunn til å anta at man er i ferd med å endre det tradisjonelle synet på lærerrollen.

Den manglende kontakten mellom student og lærer blir også trukket fram som negativt i Hipps undersøkelse fra Australia. De kvinnelige fjernstudentene ønsker nærmere kontakt med sine lærere og ser dette forholdet som vesentlig for å kunne gjennomføre høyere

utdanning tilrettelagt som fjernstudier. I tillegg uttrykker de et behov for nærmere kontakt med medstudenter. Utfordringen for høyskoler og universitet er altså å lage gode utdanninger tilpasset et endret studentgruppe – uten at dette skal gå på bekostning av fagenes egenart og kvaliteten på utdanningen. Dette krever endringsvilje i utdanningsinstitusjonene og en pedagogisk debatt omkring læringssyn, didaktikk og organisering av utdanning. Behovet for pedagogisk kompetanse, som høyskole- og veiledningspedagogikk, er satt på dagsorden innenfor universitets- og høyskolemiljøene, noe som tyder på at fagmiljøene også innen tradisjonell utdanning ser faglærernes rolle som noe mer enn kunnskapsformidling i form av forelesninger. ”Å snu gamle steiner” vil også kunne medføre endringer i den tradisjonelle utdanningen. God kvalitet karakteriseres ikke av i tilpasning til et dårlig system, og ingen kan vel med sikkerhet si at dagens utdanningssystem og -kultur er det beste. Usher mener at utdanningsinstitusjoner og lærere som har voksne studenter som sin målgruppe:

”.. particularly need to rethink their location in the modernist educational project if they are to respond properly to the new forms of adult learning and the increasing diversity of adults engaged in learning” (Usher et al 1997:xii).

Å sette studenten i sentrum fører oss tilbake til Hipps artikkel og studentenes behov for kommunikasjon med utdanningsinstitusjonen og hverandre ved for eksempel å organisere work shops. Voksne studenter har et psykologisk behov for å bli oppfattet som selvstyrte, sier M. Knowles i boka *The Modern Practice of Adult Education* (1970) og mener at voksne søker etter mening og er problemløsende i sin læreprosess. Den voksne studenten ønsker å bruke egne erfaringer som ressurs i læresituasjonen; ”.. a growing reservoir of experience that becomes an increasing resource for learning” (Ibid.:39). Livserfaringer, arbeidserfaringer og erfaringer fra tidligere skolegang og studier vil derfor utgjøre et ”kompetanse-reservoir” som ligger til grunn for konstruksjon av ny kunnskap. Erfaringene er for en stor del individuelle, noe som medfører at de voksne studentene er en heterogen gruppe med individuelle behov også i studiesammenheng. Å sette studenten i sentrum vil trolig også stille nye krav til utdanningsinstitusjonene. Ensidig tradisjonell formidlingspedagogikk vil derfor i mindre grad være meningsfull for den enkelte. Eller som J. Bruner sier: ”... menneskers læring er en interaktiv prosess der man lærer av

hverandre, ikke bare ved å bli fortalt og vist” (Bruner 1997:52). Bruner argumenterer for konstruksjon av kunnskap og framhever det gjensidige læringsfellesskap og nødvendigheten av interaksjon i små grupper for å kunne overføre kunnskap og ferdigheter. Gruppebasert læring blir framhevet som en viktig metode for å skape kunnskap. Ulike problemorienterte metoder (case, PBL og prosjektarbeider) gir studentene mulighet til å arbeide med teoretisk kunnskap med utgangspunkt i praktiske problemstillinger. Arbeidet i gruppa gjør læringsprosessen kumulative ved at gruppe medlemmenes kontinuerlige diskusjoner, refleksjon og rekonstruksjon av erfaringer fører til ny kunnskap som stadig endres og utvikles. Som en av de kvinnelige studentene i Hips undersøkelse sier : ”It’s very interesting you can do a lot of reflection. You can think it is one way then someone says something and you can see the other way” (Hipp 1997:46). På denne måten får studentene anledning til å bruke sine, og hverandres, erfaringer for å konstruere kunnskap i samarbeid med medstudenter og veiledere. Resultatet av konstruksjonsprosessen er mentale modeller og læringsstrategier som gir mening for den enkelte. Hipp henviser til en artikkel av Clinchy (1985) hvor det argumenteres for at voksne kvinner i høyere utdanning har behov for:

”... a system which, instead of imposing its own expectation and arbitrary requirements, helps them to define their own questions and evolve their own patterns of work for pursuing these questions” (Clinchy et al 1985:44 I: Hipp 1997:45).

Fjernstudentene uttrykker et behov for en formell læringsarena eller et formelt læringsmiljø ”off campus”. Dagens studenter med multiple identiteter har et behov for en arena hvor de føler seg ”hjemme” for å få bekreftet sin delidentitet som student. Dette kommer også fram i en av selvbiografiene hos Gullestad:

”Problemet er at jeg passer inn alle steder og ingen steder. Jeg skulle ønske at jeg virkelig hadde et sted hvor jeg kunne føle meg fullstendig hjemme. Du trenger et sted der du kan føle deg trygg, der du liksom har basisen din” (Gullestad 1996:223)

Samarbeidslæring må inngå som en bevisst pedagogisk valgt metode og alle typer ”gruppearbeid” kan derfor ikke kalles samarbeidslæring. Innenfor langvarige

høgskoleutdanninger som helse- og sosialfag eller andre profesjonsutdanninger bør samarbeidslæring også ivareta kravet om samhandling og refleksjon. Dette er kompliserte prosesser som forutsetter en viss grad av kontinuitet i gruppa. Gruppemedlemmene må oppfatte seg som positivt avhengige av hverandre for å nå et felles mål og de er personlig og individuelt ansvarlige for sin del av arbeidet. Det er viktig å understreke at konstruktivt arbeid i grupper forutsetter grunnleggende fagkunnskaper, noe som betyr at selvstudier må vektlegges av den enkelte. Brødrene Johnson (1996) skiller mellom formell og uformell samarbeidslæring, hvor formelle grupper karakteriseres ved at de er en læringsarena med regelmessige møter og en varighet på minst ett skoleår. Dette er autonome basisgrupper, hvor ansvar for egen – og andres (!) – læring er vesentlig og selvstyring en forutsetning. Den uformelle samarbeidslæringen foregår i ad-hoc grupper som er sammensatt i forhold til enkeltoppgaver som skal foregå over en kortere periode, for eksempel når forelesninger brytes av for at studenter skal diskutere problemstillinger som er relevante der og da.

Tilrettelegging av studier med fokus på gruppebasert læring vil ivareta den voksne studentens behov for økt kommunikasjon og samhandling med medstudenter. Læringen skjer når studentene selv deltar aktivt i konstruksjon av ny kunnskap ut i fra den teoretisk kunnskap og de ferdighetene de besitter fra tidligere. ”Å fremme læring innebærer bl.a. å strukturere miljø og situasjoner som inviterer til en lærende holdning hos studentene”, sier A. Havnes (1998:37). Gruppebasert læring krever at både studenter og utdanningsinstitusjon vektlegger samarbeid og kontinuitet som vesentlige faktorer. Samarbeidslæring forutsetter gjensidig tillit og trygghet i gruppa og krever aktivt arbeid med gruppeprosesser over tid. Refleksjon og rekonstruksjon av erfaringer gir størst læringsutbytte når studentene har god kjennskap til egne, og hverandres, sterke og svake sider. Det krever mot å argumentere for personlige holdninger og standpunkt. Som en av fjernstudentene i Hipps undersøkelse sier: ”I don’t think you can be personal until you can get to know people and in a group it is very difficult to find your comfort level” (Hipp 1997:46). Mye er sagt og skrevet om gruppebasert læring. Studenter kritiserer ”gruppearbeid” som tidkrevende, lite konstruktivt og at det er vanskelig å finne seg til rette i gruppa. Johnsons skille mellom formelle basisgrupper og ad-hoc grupper er igjen vesentlig; kontinuitet i gruppas sammensetning og innføring i gruppeprosesser

understrekes som betydningsfullt for at en basisgruppe skal bli en optimal læringsarena for den enkelte student.

Organisering av lokale basisgrupper vil være en mulig læringsarena og et forankringspunkt for fjernstudenter som ikke har mulighet til å møtes ”on campus”. Slike basisgrupper kan fungere ved at fjernstudentene møtes fysisk eller ved hjelp av teknologiske medier som tele- eller videokonferanser. Studentrollen vil her være den vesentlige rolle i et fora som består av likesinnede. Dette understrekes også av O. Peters som mener at organisering av møteplasser er svært viktig innen videreutvikling av fjernutdanninger i tiden framover. Han argumenterer sterkt for muligheten til fysiske møter ansikt-til-ansikt (Peters 1993:227), noe jeg mener er spesielt viktig innenfor langvarige høgskoleutdanninger med vektlegging av samhandlingskompetanse, manuelle ferdigheter og evne til faglig refleksjon. Planlagte teorisamlinger og desentralisert undervisning i regionene kan ivareta dette behovet. Her vil også regionale studiesentre eller ressursentre kunne bidra med kompetanse, lokaliteter og nødvendig teknisk utstyr. Dette går også fram av dokumentet ”Ny kompetanse” (NOU 1997:25) hvor det i tillegg foreslås at de regionale ressursentrene kan fungere som informanter når det gjelder å definere hvilke utdanningstilbud som er relevante (Ibid.:36).

Den trippelarbeidende fjernstudent

Fjernstudentene i Hipps artikkel understreker behovet for bedre kommunikasjon med utdanningsinstitusjonen for å styrke sin studentidentitet og få økt tiltro til seg selv som ”de lærende”. Voksne studenter kan ellers oppleve at studentrollen blir usynlig og at deres behov som studenter ikke vinner fram i konkurranse med andre delidentiteter som også preger dagliglivet. Å integrere høyere utdanning i sin livssituasjon er en stor utfordring for mange av dagens studenter. Deres hverdagsliv er stramt strukturert og den voksne studenten har ofte et håp om at utdanningen ikke skal ”gå ut over” rollen som forelder eller arbeidstaker. I følge Gullestad (1996:232) er ikke dette noe nytt fenomen. Hun sier arbeiderklassens kvinner opplevde det samme da de forlot hjemmet for å gå ut i arbeid. De arbeidet sent om kveldene for at det lønnede arbeidet ikke skulle ”gå ut over noe i

hjemmet". Da var det forholdet mellom arbeid og forpliktelser i husholdet som kom på dagsorden. Støkken skriver at det i dag dreier seg om forholdet mellom utdanning og arbeid og at i tiden framover "kan kanskje trekantforholdet utdanning, arbeid og hushold bli viktigere" (Støkken 1998:255). For mange fjernstudenter i alternativt tilrettelagte studier i høyere utdanning er dette trekantforholdet allerede en realitet. Kvinnelige studenter med omsorgsansvar for egne barn prioriterer morsrollen høyt og er samtidig redde for ikke å strekke til i utdanningen og i forpliktelser overfor arbeidsgiver. De ulike delidentitetene står i et nærmest konstant konkurranseforhold til hverandre. Dersom man som fjernstudent i tillegg har et distansert forhold til utdanningsinstitusjonen og sine medstudenter, vil andre roller enn studentrollen bli prioritert og studentrollen blir underordnet andre roller. Konkurranse og konflikt mellom de ulike delidentitetene oppleves av mange voksne studenter. Skillet mellom fritid og "studietid" blir diffust når arenaen for privatliv er den samme som studentenes hovedarena for læring og den tidligere fritiden i stor grad benyttes til studier. Voksenutdanning befinner seg nå i en situasjon der det er vanskelig å differensiere mellom utdanning, fritid og underholdning. (Usher et al 1997:xvi). For voksne studenter med mange roller og forpliktelser ut over studiene er det for en stor del den tidligere fritiden som benyttes til studier. Man tilpasser seg familien og arbeidsgivers behov så langt det er mulig og integrerer studiene på dager og tidspunkt på døgnet som ellers ikke er belagt med andre forpliktelser. Planlegging og praktisk organisering blir en svært vesentlig faktor for denne studentgruppen og kreativiteten på dette området er stor; fjernstudentene leser faglitteratur etter at barna har lagt seg om kvelden, mens de venter på barna på fotballbanen og i badekaret (Rognstad 1999). Studentene er i tillegg avhengige av støtte fra sitt sosiale nettverk, det forhandles om tid og ressurser i familien og de må være villige til å gjøre forsakelser på det sosiale plan. I motsetning til ordinære fulltidsstudenter må fjernstudenter organisere dagen sin selv, skriver Støkken (1998:207), og påpeker fjernstudentenes utfordringer når det gjelder forhandlinger med andre familiemedlemmer om tid, økonomi og prioriteringer mellom studiet og andre gjøremål. Mye tyder på at de voksne fjernstudentene som har gjort avtaler med familiemedlemmer og arbeidsgiver angående tidsbruk og ressurser som skal prioriteres til studiene, er de studentene som strever minst med integrering av utdanningen i sitt dagligliv.

”Leger og psykologer advarer mot å idyllisere hverdagen for dagens kvinner. Kvinner er sterke og utholdende, men mange roller og høye idealer sliter på helsa. Aldri har kravene til kvinner vært mer uttalte.” Dette sier lege A. M. Wolland som nettopp har skrevet kvinnehelseboka ”40+” (Kolset 1999:6). Multiple identiteter, konkurrerende delidentiteter og et stramt strukturert hverdagsliv stiller store krav til den voksne studenten i høyere utdanning. Integrering av utdanning i dagliglivet vil for mange voksne studenter være en av hovedutfordringene ved å gjennomføre høyere utdanning. Å velge å være trippelarbeidende er uten tvil å velge en utfordrende livsform. Selv om dagens kunnskapssamfunn har ført til økt fokus på utdanning også i den lokale kulturen, møter de voksne fjernstudentene mange utfordringer, også i forhold til nærmiljøet:

”Enkelte føler seg ”usosiale”, og særlig kvinner som er bosatt i lokalsamfunn med sterke forventninger om å delta i frivillige lag og foreninger, kan oppleve dette som en belastning” (Støkken 1993: 60).

Trolig vil disse belastningene øke proporsjonalt med lengden av utdanningen de er i gang med. Med en økt alternativ tilrettelegging av lengre høgskole- og universitetsutdanninger, for eksempel innenfor helse- og sosialfag, vil vi de nærmeste årene få et høyere antall voksne som er i gang med tre- og fireårige studier i tillegg til familie- og arbeidsforpliktelser. Wollands bekymringer om kvinners helse kan være berettiget og bør tas på alvor også av utdanningsinstitusjoner som tilbyr fjernutdanninger eller deltidsutdanninger for denne studentgruppen. Edwards skriver at flere voksne studenter i utdanningssystemet, endringer i studentrollen fra å være medlem av en institusjon til å ta større ansvar for egen læring og å skulle betrakte læring som livsform vil kunne føre til at enkeltstudenters opplevelse av egen studentrolle blir problematisk. Nye målgrupper medfører også utfordringer for utdanningsinstitusjonene:

”If trends towards individuation remain dominant, the need to negotiate and support the troubled and multiple identities of learners will be a constant challenge to those engaged in organising and supplying open learning” (Edwards 1996:10)

Lik rett til utdanning vil med stor sannsynlighet medføre at utdanningsinstitusjonene de nærmeste årene får en studentgruppe med mange roller og delidentiteter i tillegg til

studentrollen. De vil dermed ikke ha den samme tilknytning og nærhet til utdanningsinstitusjonene som tidligere fulltidsstudenter. Ut ifra dette blir et viktig spørsmål hvordan utdanningsinstitusjonene skal ivareta den voksne studentenes behov og ressurser i framtida. Alternativ organisering og tilrettelegging av studietilbud blir vesentlig, det samme er institusjonens læringssyn, vilje og evne til langtidsplanlegging og kontinuerlig informasjon. Disse faktorene vil ofte være avgjørende for hvorvidt den voksne studenten mestrer å integrere utdanningen i sin totale livssituasjon. Høyere utdanning for voksne studenter bør også sees i forhold til perspektivet om livslang læring fordi studentene etter hvert skal fungere i yrker som er i kontinuerlig utvikling og endring, skriver Havnes (1998:33). Man kan argumentere for at fjernutdanning gir studentene erfaringer i arbeidsformer som etterspørres i dagens arbeidsliv; selvstendighet, fleksibilitet, kreativitet og bruk av teknologiske medier som videokonferanse, høytalende telefoner og Internett. Studenter som har studert etter prinsipper om samarbeidslæring og gruppebasert læring og som er vant til å være aktive deltakere i egen læringsprosess vil trolig også arbeide på denne måten i utøvelsen av sitt framtidige yrke.

Avslutning

Når det nå satses på å få nye studentgrupper inn i høyere utdanning blir det viktig å presisere utdanningsinstitusjonenes krav til studentene og samtidig være villig til å endre struktur og organisering av utdanning for denne studentgruppen. Dette betyr likevel ikke at all utdanning skal tilpasses alle typer studenter. Utdanningsinstitusjonene må understreke betydningen av utdanning som noe annet enn en hvilken som helst vare som kan kjøpes uten motytelser. Studenter kan ikke defineres som kunder, i betydningen ”kunden har alltid rett”, fordi studenter sjelden er i den posisjon at de kan spesifisere alt de faktisk har behov for. Høyere utdanning er, og skal være, krevende. Læring er en tidkrevende prosess og må derfor heller ikke framstilles som noe annet. Høyere utdanning krever derfor studenter som er engasjerte, interesserte og villige til å investere tid og krefter på det studiet de har valgt. Rett til utdanning vil alltid følges av plikter fra utdanningsinstitusjonene for å sikre kvalitet på de ulike studiene.

Målet med like rett til utdanning er todelt; man ønsker å få mest mulig kompetanse ut av befolkningen talent for å ivareta samfunnsmessige behov og endringer i arbeidslivet, og man mener at utdanning og livslang læring vil øke den enkeltes livskvalitet og personlige utvikling. Alternativt tilrettelagte studier og utvikling av fleksible undervisningsmetoder vil være utdanningsinstitusjonenes bidrag for å møte disse utfordringene. Distriktpolitiske krav om behov for høyt kvalifiserte arbeidstakere imøtekommes ved at utdanning tilbys til voksne studenter som er etablert med familie i utkant-Norge; studenter som ønsker å bli boende i sin hjemkommune både under- og etter fullført utdanning vil tilføre distriktene sårt tiltrengt kompetanse. For den voksne studenten vil det likevel være konflikter forbundet med å prioritere tid og ressurser til utdanning. Man slites mellom de ulike delidentitetene og i gitte situasjoner vil konflikter mellom dem være uunngåelig. Når systemverdenens, eller utdanningsinstitusjonenes, vitenskapelige ekspertkunnskap har så stor innvirkning på livsverdenen som det kan se ut til at den har for de voksne fjernutdanningsstudentene, hvor den hjemlige arena også er en vesentlig læringsarena, vil det naturlig oppstå situasjoner som utfordrer både studentrollen og andre roller som enkeltindividet besitter.

Den trippelarbeidende fjernstudent, med sine delidentiteter, lever i en komplisert livssituasjon. Valg av høyere utdanning i voksen alder med et håp om egenutvikling, selvrealisering og sikkert arbeid i etterkant stiller store krav til enkeltindividet. Fjernstudenter og andre voksne som de siste årene har fått "rett til utdanning", opplever også at samfunnets utdanningskrav er høye og forsakelsene mange. Å stadig være nødt til å prioritere mellom de ulike rollene for å integrere utdanning i sitt dagligliv og totale livssituasjon vil være en av de største utfordringene for den voksne studenten. Å være fjernstudent i langvarige høgskole- eller universitetsutdanninger er ingen lettveit veg. Lav selvtillit, redsel for å feile og følelsen av å være isolert i sin studiesituasjon er faktorer som ikke representerer de gode læringsbetingelser. Dersom utdanning som livsform skal bli en realitet, må utdanningsinstitusjonene tilrettelegge studier og organisere utdanninger som imøtekommer den voksne studentens behov. Videre vil dette avhenge av de enkelte fagmiljøenes vilje til å engasjere seg i en nødvendig pedagogisk debatt hvor det fokuseres på studentenes læringsprosess og læringsbehov framfor tradisjonell undervisning. Studentenes mangfoldige erfaringer er uvurderlige ressurser som utgangspunkt for videre

læring – å sette studenten i sentrum betyr at utdanningsinstitusjonene har et ansvar for at den enkelte students behov blir ivaretatt. Hvis ikke, vil den trippelarbeidende student forbli isolert i sin studentrolle, ikke finne sin plass innenfor høyere utdanning og dermed snu ryggen til utdanningssystemet for i stedet prioritere andre delidentiteter som forelder og arbeidstaker. Å forbli ”usynlig” student i høyere utdanning er alt for ressurskrevende for den enkelte til at det vil være verdt å satse på i lengden. Dersom integrering av høyere utdanning i dagliglivet og en stadig prioritering mellom de ulike rollene i studentenes livssituasjon fører til helsemessige problemer, vil utdanning hverken komme samfunnet eller den enkelte til gode. Prosjektet livslang læring lar seg ikke realisere av politiske vedtak og utdanningsinstitusjonene alene, uten aktiv deltakelse fra subjektene – studentene - og en forståelse av at å gi studentene lik rett til utdanning og ansvar for egen læring også krever endringer innad i institusjonene.

LITTERATURLISTE:

- Bruner, J. 1997. Utdanningskultur og læring. Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Bråten, I. og Thurmann-Moe, A. C. 1996. Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. Bråten, I. (red.): Vygotsky i pedagogikken. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag as.
- Cross, K.P. 1991. Adults as Learners. Increasing Participation and Facilitating Learning. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Edwards, R. 1996. Troubled times? Personal identity, distance education and open learning. Open Learning, February, 3 – 11.
- Gullestad, M. 1996. Hverdagsfilosofer. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haaland, S. O. 1991. Om å bygge på egne og andres erfaringer. Rapport fra konferansen om fjernundervisningsdidaktikk. Oppland distriktshøgskole, informasjonsserien nr. 77- 1991, 15 – 27.
- Havnes, A. 1998. Læringsyn og læringsideologi: Den aktive og selvstendige student. Håberg, K. R. (red.) og Ålvik, T. (red.): Studiekvalitet – erfaringer og utfordringer i profesjonsutdanninger. Oslo: HiO-rapport nr. 5, 33 – 38.
- Hipp, H. 1997. Women studying at a distance: what do they need to succeed? Open Learning, June, 41 – 49.
- Johnson, D.W., Johnson, R. 1996. Samarbeid i skolen. Namsos: Pedagogisk Psykologisk Forlag.
- Kierkegaard, S. 1921. Synspunkter for min forfattervirksomhet. Coch, K.: Søren Kierkegaards skrifter i udvalg. København: Schønbergske.
- Kolset, T. 1999. Ikke syt – bli sint! Dagbladet 25/9, 6 – 7.
- Kvalbein, I. A. 1998. Allmennlærerutdanning som møte mellom ”moderne” lærere og ”postmoderne” studenter. Norsk Pedagogisk tidsskrift, 4/5, 252 – 259.
- Knowles, M. 1970. The Modern Practice of Adult Education: Andragogy Versus Pedagogy. New York: Association Press.
- NOU 1988:28. Med viten og vilje.
- NOU 1997:25. Ny kompetanse.
- Peters, O. 1993. Distance education in a post-industrial society. Keegan, D. (edt.) 1994: Otto Peters on Distance Education. The Industrialization of Teaching and Learning. London: Routledge.

- Rognstad, G. 1999. Fjernstudenter i høyere utdanning. Hovedoppgave. Oslo: Pedagogisk Forskningsinstitutt høsten 1999.
- SOFF 1993. Studievilkår for fjernundervisningsstudenter. Rapport nr. 2. Universitetet i Tromsø.
- SOFF 1993. Fra prosjekt til permanens? Rapport nr. 6. Universitetet i Tromsø.
- Stjernø, S. 1998. En ny tid – nye utfordringer? Håberg, K. R. (red.) og Ålvik, T. (red.): Studiekvalitet – erfaringer og utfordringer i profesjonsutdanninger. Oslo: HiO-rapport nr. 5, 5 – 10.
- Stortingsmelding nr. 43 1988-89. Mer kunnskap til flere.
- Stortingsmelding nr. 4 1996-97. Langtidsprogrammet 1998-2001.
- Støkken, A. M. 1993. Fjernstudenten. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Støkken, A. M. 1995. Integrering av utdanning i og utenfor anstalt – i et sosiologisk perspektiv. SEFU: Forskning og fjernundervisning – utfordringer mot år 2000. Oslo: NKI-forlaget.
- Støkken, A. M. 1998. Det usynlige akademia. Universitetet i Tromsø: Institutt for sosiologi
- Usher, R. 1997. Adult learning in postmodernity. Usher, R., Bryant, I., Johnston, R.: Adult Education and the Postmodern Challenge. Learning beyond the Limits. London: Routledge.