



Något som ger något

Rapport fra en eksplorerende undersøkelse om behovet for etterutdanning blant lærere i håndverksfag i studieforbund i Danmark, Norge og Sverige

Trine Thommessen
Hovedfagskull 2002, HiAk

INNHOLDSFORTEGNELSE

SAMMENDRAG.....	3
INNLEDNING.....	5
1. BEGREPSAVKLARING	7
2. PROBLEMSTILLING.....	11
2.1. Avgrensning.....	11
2.2. Forsknings spørsmål	12
3. BAKGRUNN OG FORFORSTÅELSE	14
3.1. Bakgrunn.....	14
3.2. Forforståelse.....	17
4. FORSKNINGSDESIGN.....	19
4.1. Pilotundersøkelsen	19
4.2. Hovedundersøkelse	19
5. ANALYSE OG PRESENTASJON AV RESULTATER	22
5.1. Dataanalyse	22
5.2. Resultater	23
6. DRØFTING	38
6.1. Stemmer undersøkelsens beskrivelse av kurslærerne med forforståelsen?	38
6.2. Hva betyr ”etterutdanning”?	39
6.3. Hva er det mulig å si om behovene for etterutdanning?	40
6.4. På tide med et paradigmeskifte?	41
LITTERATURLISTE	44

SAMMENDRAG

Denne rapporten presenterer et utdrag av en større undersøkelse om behovet for etter- og videreutdanning for lærere i håndverksfag i studieforbund og folkehøgskoler i Norden. Denne delen av undersøkelsen har problemstillingen: ”Hvilke behov for etterutdanning har lærere i håndverksfag i studieforbund i Skandinavia?”

Jeg har undersøkt karakteriske trekk ved kurslærerne, deres syn på etterutdanning og hvilke behov de har for etterutdanning.

Av 55 informanter er mellom 70 % og 88 % kvinner. Gjennomsnittsalderen er mellom 50 og 59 år. De som arbeider for studieforbund har stort sett også annet arbeid. Mange er selvstendig næringsdrivende som ofte har flere oppdragsgivere. Kurslærerne engasjeres fra kurs til kurs og får bare inntekt dersom kurset får et tilstrekkelig antall deltakere til å bli igangsatt.

De fleste lærerne underviser i tekstile fag. Flertallet har lært faget sitt på skole, for det meste på høgskolenivå, og mange har også lært faget/fagene på kurs, for det meste i regi av folkeopplysningens aktører. Et stort antall framhever læring ved egen erfaring.

Et flertall har en identitet som både håndverker og lærer. De aller fleste ønsker å fortsette som kurslærere i håndverksfag fordi de trives med arbeidet og har glede av å formidle kunnskapen sin. For noen er det også viktig at de viderefører tradisjoner.

Det kan se ut som om informantene ikke har en klar oppfatning av begrepet etterutdanning og heller ikke skiller mellom etter- og videreutdanning. Noen mener at etterutdanning innebærer å få formell kompetanse. Imidlertid viser det seg at flertallet (55 % av alle informantene) mener at formell kompetanse ikke er så viktig.

Så mange som 70 % av de danske, 100 % av de norske og 90 % av de svenske kurslærerne har aldri mottatt noe tilbud om betalt etterutdanning. Noen få har fått tilbud om etterutdanning som de må betale selv. De fleste av disse har fått tilbud om korte, fagrelaterte kurs fra frivillige organisasjoner og bransjeforeninger.

Det store flertallet har selv tatt initiativ til å etterutdanne seg. De fleste gikk på kurs i regi av studieforbund, folkehøgskole og daghøgskole, men mange har også tatt videreutdanning på høgskolenivå. Noen har gått på kurs i utlandet. Samlinger, symposier og utstillinger, samt besøk på verksteder og eget arbeid framheves også som etterutdanningstiltak. Av de som ikke har tatt initiativ til å etterutdanne seg, begrunner flere dette med at de ikke har tid. Noen påpeker at deres løse tilknytning til kursarrangøren gjør at de ikke kan satse på etterutdanning. Høy alder, jobbsøking og løpende egenutvikling i eget arbeid oppgis også som grunner til ikke å etterutdanne seg.

65 % svarer ja mens 29 % oppgir at de ikke trenger etterutdanning nå. De fleste av de som ønsker etterutdanning begrunner svaret sitt ved at de ønsker inspirasjon, andre vil bli dyktigere og vil følge med i fagets utvikling. En del ønsker også å utvide undervisningsrepertoaret sitt.

De som ikke har behov for etterutdanning, oppgir først og fremst mangel på tid og mangel på kjennskap til interessante tilbud som årsak. Høy alder er også en viktig grunn. En del mener at de kan det som trengs for å være kurslærer.

Kurslærerene kan tenke seg å delta på etterutdanningstilbud som er ”en aktivitet som gir inspirasjon til arbeidet” eller som gir ”faglig oppdatering” .

Noen konkrete synspunkter på hva som er god etterutdanning peker på betydningen av mesterlæreliknende tiltak på uformelle læringsarenaer som å se på andre i arbeid og å delta i praksisfellesskap.

Undersøkelsen viser at kurslærere i håndverksfag i studieforbund i Skandinavia i praksis tar i bruk et bredt spekter av etterutdanningstilbud, fra formell videreutdanning på høgskolenivå over ikke-formelle tilbud fra folkeopplysningens og arbeidsmarkedets institusjoner til uformell læring på symposier, i eget verksted med bl.a. utstillinger som mål og ved å besøke andres verksteder.

På bakgrunn av undersøkelsen kan det se ut som om kurslærerene i stor grad klarer å finne fram til de tilbudene de har behov for. Betyr det at håndverkerne organiserer sin egen etterutdanning slik at studieforbundene kan slappe av? Eller er det snarere slik at studieforbundene og andre etterutdanningstilbydere kan lære av denne undersøkelsen at det er mulig å arrangere ”faglige oppdaterende” og ”inspirerende” etterutdanningstilbud innenfor en bred vifte av formelle, ikke-formelle og uformelle tilbud?

Det er paradoksalt at utdanningspolitikere vektlegger den formelle kompetansen så ensidig og samtidig er opptatt av livslang læring. Nettopp den ikke-formelle og uformelle læringen som skjer utenfor utdanningsinstitusjonene kan bidra til at livslang læring kan bli en realitet. I et slikt perspektiv er kurslærerene, som uttrykkelig etterutdanner seg både i formell, ikke-formell og uformell sektor, gode eksempler på bredden av læringsarenaer som er nødvendig for å realisere visjonen om den livslange læringen. Ved å frigjøre seg fra den ensidige vektleggingen på formell kompetanse og se nærmere på de strategiene som kurslærerene beskriver i denne undersøkelsen, er det mulig å komme nærmere et mer helhetlig syn på læringsbaner for livslang læring. Kurslærerene i håndverksfag gir indirekte et innspill om at det er nødvendig å endre det rådende utdanningspolitiske paradigmet.

INNLEDNING

Undersøkelsen som beskrives i denne rapporten er en del av prosjektet ”Med hodet OVER armen” som Nordisk Håndverksforum har gjennomført med støtte fra FOVU, støtteordningen for folkeopplysning og voksenopplæring i Nordisk Ministerråd.

Prosjektet har som mål å undersøke behovet for etter- og videreutdanningstilbud for lærere i håndverksfag i studieforbund og folkehøgskoler i Norden for å se om det er grobunn for å bygge opp et nytt tilbud i samarbeid med Nordens Folkliga Akademi, Göteborg.

Nordisk Håndverksforum er et nettverk av enkeltpersoner og institusjoner i Norden som i yrke eller fritid er opptatt av håndverk og håndverkskunnskap. Nettverket har bl.a. arrangert en seminarrekke med fokus på ulike sider ved håndverksproduksjon og kunnskapsutvikling i samarbeid med Nordens Folkliga Akademi. Det siste seminaret i rekka (2001) handlet om etterutdanning og gav støtet til dette prosjektet.

Nordens Folkliga Akademi (NFA) er en møteplass og et konferanse- og utviklingscenter for nordisk og internasjonal folkeopplysning og voksenopplæring. NFA har som oppgave å fremme og utvikle samarbeidet innen folkeopplysning og voksenopplæring i Norden, mellom Norden og nærområdene og mellom Norden og Europa. NFA er en institusjon som er knyttet til Nordisk Ministerråd. Imidlertid har Nordisk Ministerråd besluttet å legge ned NFA fra 1. august 2004. Ministerrådet har også endret støtteordningen FOVU som gitt støtte til dette prosjektet. Rammebetingelsene har m.a.o. endret seg betraktelig siden prosjektets oppstart i 2002. Det blir ikke mulig for Nordisk Håndverksforum å samarbeide med NFA om å etablere et etterutdanningstilbud slik det er foreslått i den opprinnelige prosjektbeskrivelsen. Det er også mer usikkert om det vil være nordiske midler å søke dersom prosjektet konkluderer med forslag til konkrete tiltak.

Prosjektets første del bestod av en pilotundersøkelse som ble gjennomført i 2002 og som hadde som mål å trenge dypere inn i kunnskapsområdet ”etter- og videreutdanning for håndverkslærere i studieforbund og folkehøgskoler”. Samtaler basert på intervjuguide ble gjennomført med sentrale og lokale representanter for studieforbund i studieforbund i Norge og Sverige. En folkehøgskolelærer svarte skriftlig. Pilotundersøkelsens resultater er presentert i rapporten ”Etter- og videreutdanningsbehov for lærere i håndverksfag i studieforbund og folkehøgskoler i Norden” (Thommessen 2003). Pilotundersøkelsen har gjort det lettere å lage spørsmål til hovedprosjektet som det presenteres et utdrag av her.

Hovedundersøkelsen består av et spørreskjema som er sendt til 120 tilfeldig valgte lærere i håndverksfag i folkehøgskoler og studieforbund i hvert av de tre skandinaviske landene. Denne rapporten omhandler svarene fra håndverkslærere i studieforbund i Danmark, Norge og Sverige. Folkehøgskolene er ikke tatt med her.

En gjennomgang av forskningsprosjekter fra det voksenpedagogiske forskningsmiljøet tilknyttet Vox i Norge viser ingen tilsvarende undersøkelser. Forskningsstiftelsen FAFO har utgitt en forskningsrapport om ”Yrke, opplæringsbehov og interesse for etter- og videreutdanning” (2001) som belyser forskjeller i interesser for etter- og videreutdanning blant ulike yrkesgrupper, men lærere er ikke en av yrkesgruppene som belyses i rapporten.

Folkbildningsrådets oversikt over ”folkbildningsforskning”¹ i Sverige viser ingen eksempler på forskning om etter- og videreutdanning av lærerne. Louise Waldéns pionerarbeid om studiesirkler (1994) gir innsikt om kurslærerne, men omtaler ikke spesifikt etter- og videreutdanningsbehov. Forskningsdatabasen til Danmarks Pædagogiske Universitet² kan ikke vise til prosjekter som likner på dette. CVU (Center for Videregående Uddannelse) i Storkøbenhavn viser til at ”*Voksenkulturer og efteruddannelse er et tema, som også trenger sig på*”, men har ingen konkrete prosjekter å peke på.³ Det kan se ut som om denne undersøkelsen inntil videre er temmelig alene om å se på etter- og videreutdanningsbehov for en gruppe lærere som arbeider på folkeopplysningsfeltet.

Mitt personlige engasjement for å lære mer om etterutdanningsbehovet for håndverkslærere i folkeopplysningens organisasjoner og institusjoner har sitt utspring på 1990-tallet. Da arbeidet jeg noen år i Norges Husflidslag. Kursvirksomhet er en viktig og omfattende del av denne organisasjonens ideelle arbeid. Lokale husflidslag arrangerer kurs i et stort omfang, som oftest med støtte av statlige voksenopplæringsmidler. Innholdet i kursene beskrives i en studieplan. På sentralt hold hadde vi bare studieplanene og lærernes navn å forholde oss til og vi hadde liten kunnskap om kurslærerne, - hvem er de, hva slags opplæring har de fått, hvordan underviser de osv. Vi ønsket å oppgradere kurslærerne, ikke minst når det gjaldt å formidle Norges Husflidslags grunnleggende verdier, og gjorde et forsøk på å etablere en regional kurslæreropplæring basert på samlinger. Forsøket strandet pga mangel på penger og (muligens) interesse.

Etter at jeg sluttet i Norges Husflidslag har studieforbundet Folkekulturforbundet gitt meg anledning til å arbeide med kurspedagogiske og -organisatoriske spørsmål i flere prosjekter. De siste årene har jeg dessuten vært kursdeltaker på håndverk kurs selv, noe som gir anledning til å møte kurslærere fra enda et ståsted.

Kapitel 1 i denne rapporten tar for seg begrepsavklaring mens kapittel 2 gjør nærmere rede for problemstillingen. Kapittel 3 forklarer bakgrunnen for undersøkelsen og kapittel 4 redegjør for forskningsdesignet. Selve undersøkelsen beskrives i kapittel 5 og drøftes i kapittel 6.

1 www.folkbildningsradet.se, mars 2004

2 <http://forskning.dpu.dk/soeg.aspx>, 27. april 2004

3 <http://www.cvustork.dk/fokusomraader.asp>, 27. april 2004

1. BEGREPSAVKLARING

1.1. Etterutdanning

Etterutdanning er faglig oppdatering som tas etter endt grunnutdanning, oftest uten å gi formell kompetanse.⁴ Det stilles store krav til fornyelse i vår tid og de fleste yrkesgrupper gjennomfører en eller annen form for løpende etterutdanning, enten dette er datakurs, korte seminarer, tillitsmanns- eller verneombudsopplæring eller lengre påbygginger. Vanligvis er det arbeidsgivers ansvar å sørge for at arbeidstakerne får den nødvendige etterutdanning.

1.2. Videreutdanning

Videreutdanning er utdanning som tas etter endt grunnutdanning.⁵ Videreutdanning er en påbygging som gir økt formell kompetanse. Til forskjell fra etterutdanning er videreutdanning den enkeltes ansvar, selv om det finnes mange eksempler på gode permisjonsordninger for arbeidstakere som ønsker å delta i videreutdanning.

1.3. Livslang læring

Bø og Helle (2002) hevder at "livslang læring" er en utdanningspolitisk retning eller slagordmessig begrep som uttrykker at utdanning og opplæring ses på som en prosess som skal skje livet igjennom. I EUs Memorandum om livslang læring (2000) heter det da også at begrepet livslang læring oppfatter all utdanning og læring som en uavbrutt prosess fra "vugge til grav".

Den livslange læringen har fått "livsvid læring" som følgesvenn. Der den livslange læringen kan ses på som et vertikalt læringsforløp er den livsvide læringen kjennetegnet ved at den setter skarpere fokus på samhandling mellom formell, ikke-formell og uformell læring, dvs. læring på alle livets arenaer.

EUs Memorandum om livslang læring påpeker at den formelle læringen, dvs. utdanning, hittil har dominert den politiske tenkingen og formet den måten som utdanning blir tilbudt på. Den har også farget folks forståelse for hva som regnes som læring. Med begrepet livslang læring kommer ikke-formell og uformell læring i høyere grad med i bildet. Ikke-formell læring foregår pr. definisjon utenfor skole, utdanningsentre og høyere skoler. Det oppfattes vanligvis ikke som "ordentlig" læring og resultatene er heller ikke særlig etterspurt på arbeidsmarkedet. Ikke-formell læring er derfor typisk undervurdert. Studieforbundenes virksomhet er en del av det sivile samfunnets aktiviteter og kursene som blir nevnt i denne rapporten er eksempler på den undervurderte "ikke-formelle læringen".

1.3.1. Formell læring

Formell læring foregår på utdanningsinstitusjoner og fører til godkjente eksamensbevis og kvalifikasjoner.⁶

1.3.2. Ikke-formell læring

Ikke-formell læring foregår utenfor de formelle utdanningsystemene og fører vanligvis ikke til formelt godkjente utdanningsbevis. Ikke-formell læring tilbys for eksempel på

4 Inge Bø og Lars Helle (2002): Pedagogisk Ordbok, s. 62

5 Inge Bø og Lars Helle (2002): Pedagogisk Ordbok, s. 269

6 EUs Memorandum om livslang læring, dansk utgave, s. 8

arbeidsplassen og gjennom aktiviteter i det sivile samfunns organisasjoner og grupper (som for eksempel ungdomsklubber, fagforeninger og politiske partier). Den kan også tilbys av organisasjoner eller tjenester som er opprettet for å supplere de formelle utdannings-systemene (som eksempelvis kunst, musikk- og idrettsundervisning eller privatundervisning som forberedelse til eksamener (EUs Memorandum om Livslang Læring 2000).

1.3.3. Uformell læring

Uformell læring forekommer som en naturlig del av hverdagslivet. I motsetning til formell og ikke-formell læring er uformell læring ikke nødvendigvis bevisst læring og oppfattes ofte ikke av den enkelte som noe som bidrar til hans eller hennes kunnskap og ferdigheter.

1.4. Håndverksfag

Mye tyder på at ordet ”håndverk” kom til norsk språk fra tysk sammen med tyske håndverkere og tysk laugsvesen i seinmiddelalderen⁷. Laugssystemet hadde en høy spesialiseringsgrad og et håndverksfag ble gjerne delt opp i flere fag dersom det var et marked for de spesialiserte produktene. En definisjon av ordet ”håndverksfag” er knyttet til arven fra laugsvesenet og beskriver fagene ved å avgrense dem fra hverandre.

Men ordet ”håndverksfag” kan også brukes på en annen måte. I det førindustrielle samfunnet i Norden var *mangesysleri* en vanlig overlevelseshet. Den som skulle klare seg, måtte beherske mange ulike typer kunnskap og ferdigheter. Sier vi at ”håndverkskunnskap” eller ”praktisk-produktiv kunnskap”⁸ er kjernen i håndverksfagene, kan vi bruke ordet som et overordnet begrep som omfatter alle typer av håndverksbasert materialbearbeiding, både husflid, håndverk og kunsthåndverk. Da står *kunnskap* sentralt i begrepsforståelsen. I denne oppgaven er ordet ”håndverksfag” brukt i denne siste betydningen.

Som vi skal se senere i rapporten, spenner begrepet over mange og svært ulike fag.

1.5. ”Studiesirkel” eller ”kurs”

En studiesirkel er en gruppe mennesker som går sammen om å søke kunnskap. Ordet er ikke definert i Pedagogisk Ordbok (Bø og Helle 2002).

I 1902 startet ”Studiesirkelens far” Oscar Olsson den første studiesirkelen i Lund i Sverige. ”*Cirkeln utgick från deltagarnas själverksamhet under ledning av en ledare. Boken sattes självklart i centrum.*”⁹ Studiesirkelen betegner et møtested for samtale og kunnskapsutvikling med utgangspunkt i boklig lærdom. Begrepet må forstås ut fra det samfunnet det vokste fram i. Boklig lærdom var ikke tilgjengelig for store grupper av befolkningene i de skandinaviske landene i begynnelsen på 1900-tallet.

Studiesirkelens boklige samtaleorientering understrekes også av dagens norske ungdomsorganisasjoners definisjon av begrepet: ”En studiesirkel er et slags informasjons- og debattforum hvor man tar opp bestemte temaer. Slike tema kan være av både politisk, ideologisk og organisatorisk art.”¹⁰

7 Karl Ragnar Gjertsen (1992): Trekk fra håndverkets historie, Årbok for Maihaugen 1992

8 Bernt Gustavsson (2000): Kunnskapfilosofi – tre kunnskapformer i historisk belystning, s.101

9 Louise Waldén (1994): *Handen & Anden*, s.17

10 http://www.lnu.no/ordliste/definisioner/studiesirkel_ring.asp, 29. mars 2004

Ordet er fortsatt mest brukt i Sverige der alle studieforbund snakker om ”cirklar”, også i håndverksfagene, og ikke om kurs, slik vi gjør i Danmark og Norge. Slik beskrives studiesirkelen av Studieförbundet Vuxenskolan i dag:

”En studiecirkel ska bestå av minst tre personer som under minst tre sammankomster och minst nio studietimmar gemensamt söker kunskap. Cirkelledaren, som kan vara en av dessa tre, är godkänd av den lokala SV-avdelningen. Studiematerial finns tillgängligt för var och en av deltagarna senast vid den andra cirkelsammankomsten. Tid för eftertanke finns mellan sammankomsterna.

En studiecirkel kan bedrivas med enbart fysiska möten, med en kombination av fysiska möten och distansstudier eller i sin helhet på distans.”¹¹

I Norge er de fleste av studieforbundenes kurs berettiget til statlige voksenopplærings-tilskudd, dvs. at de fyller kravene om at minst 5 personer har deltatt på et kurs over minst 12 timer. Kursene går ofte over en kveld i uka i et semester, men det finnes også eksempler på kurs på dagtid. Enkelte kurs tilbys i helger eller over en sammenhengende uke.

1.6. Folkeopplysning

Denne undersøkelsen foregår innenfor et felt som ofte kalles ”folkeopplysning og voksenopplæring”. Der ordet ”voksenopplæring” er så å si selvforklarende krever begrepet ”folkeopplysning” en avklarende gjennomgang. Begrepet har dels endret innhold i løpet av historiens gang og dels lever det et ”doldis”-liv i det allmenne dagligspråket.

Ordet folkeopplysning er sammensatt av ”folk” og ”opplysning” og har sine røtter i opplysningstiden på 1700-tallet. Allerede i 1690 formulerte den engelske filosofen John Locke ideer om at mennesket er en tom tavle, *tabula rasa*, som blir opplyst av naturen som representerer en ordnet omverden som mennesket kan få del i gjennom sansing og refleksjon.¹²

I Danmark og Norge forbindes begrepet folkeopplysning gjerne med den danske presten og reformatoren N.S.F. Grundtvig (1783-1872) som ofte omtales som ”folkehøgskolens far”. I Sverige ble ordet ”folkbildning” tatt i bruk omkring 1805.¹³ Er så ”folkeopplysning” og ”folkbildning” det samme? Jeg bruker ordene som synonymer, men vil gjerne peke på at det sannsynligvis finnes nyanseforskjeller som henger sammen med ordenes forskjellige opphav. ”Bildning” på svensk kommer fra det tyske ”Bildung” som vi vanligvis oversetter som ”dannelse” på norsk. ”Opplysning” henspiller på opplysningstidens fornuftsideal, men også på en kristen forestilling om å bli ”lyst opp” av troen samt på Herders oppfattelse av folket som nasjonens ”lyskilde”.¹⁴

Folkeopplysningsbegrepet brukes i dag i formelle utdanningspolitiske sammenhenger ofte som en del av paret ”folkeopplysning og voksenopplæring”, men det finnes også eksempler på at ordet er blitt borte fordi det er integrert i voksenopplæringsbegrepet. Et eksempel er de

¹¹ <http://www.sv.se/fragasv/index.asp?sAction=detail&iFAQID=220>, 29. mars 2003

¹² Korsgaard, Løvlie og Slagstad, red. (2003): Dannelsens forvandlinger, s.11

¹³ Bernt Gustavsson (1991): Bildningens veg – Tre bildningsideal i svensk arbetarrörelse 1880-1930, s. 55

¹⁴ Ove Korsgaard (1997): Kampen om lyset – Dansk voksenopplysning gennem 500 år, s 130

norske studieforbundene paraplyorganisasjon som heter Voksenopplæringsforbundet og som ikke refererer til folkeopplysningsbegrepet overhodet.

Det svenske Folkbildningsrådet¹⁵ fokuserer på det samfunnsstøttede folkeopplysnings som foregår i *studieforbund*, fortrinnsvis gjennom studiesirkler og ulike kulturvirksomheter, og i *folkehøgskoler* med både lange og korte kurs og kulturaktiviteter. Slik sett blir ”folkeopplysning” forstått fortrinnsvis som en kategori innen utdanningspolitikken med krav på offentlig støtte og ikke som en idealistisk bevegelse. I offisiell norsk språkbruk defineres ”voksenopplæring” som

- Studieforbund
- Folkehøgskoler
- Fjernundervisning
- Arbeidsmarkedsopplæring¹⁶

Jeg har i dette arbeidet valgt å arbeide innenfor den samme begrepsforståelsen som Folkbildningsrådet, simpelthen fordi denne forståelsen er innarbeidet i feltet. Prosjektet konsentrerer seg derfor om studieforbund og folkehøgskoler som representanter for folkeopplysningen. I denne rapporten er det studieforbundene som er i søkelyset.

15 www.folkbildningsradet.se 7. november 2002

16 <http://odin.dep.no/ufd/norsk/utdanning/voksenopplaering/index-b-n-a.html>, 23. mars 2004

2. PROBLEMSTILLING

Problemstillingen for hovedundersøkelsen er den samme som i pilotprosjektet:

Hvilke behov for etter- og videreutdanning har lærere i håndverksfag i studieforbund og folkehøgskoler i Norden?

En underliggende hypotese er at det finnes behov som ikke tilgodeses i dag. Et mål er også å se om det er grobunn for å starte et etter- og videreutdanningstilbud på nordisk basis. Som nevnt i innledningen har jeg i mitt tidligere arbeid i Norges Husflidslag hatt et ønske om å vite mer om kurslærerne. Den gangen var det vi som arbeidet sentralt i organisasjonen som mente at kurslærerne hadde behov for etterutdanning, bl.a. for å formidle organisasjonens grunnleggende verdier på en tilfredsstillende måte. Nå har mitt tilknytningsforhold til organisasjonen endret seg. I dag er jeg vanlig husflidslagsmedlem og kursdeltaker, og jeg har, fra min grasrotsposisjon, blitt mer opptatt av hvordan lærerne sely ser på sine behov. En god grunn for problemstillingen er å få fram kunnskap om en gruppe lærere som det ellers er forsket lite på. Problemstillingen omhandler både lærere i studieforbund og folkehøgskoler, fordi disse utgjør dannelsespilarene på folkeopplysningsfeltet. Lærere i håndverksfag er imidlertid ikke de som har høyest status innen folkeopplysningen (eller andre steder i samfunnet).

Historisk sett har håndverksfagene hatt skiftende posisjoner innen folkeopplysningens institusjoner. Selv om posisjonen i dag er tallmessig sterk, er fagenes status ikke høy. Man skulle ikke tro at fagene eksisterte, skriver Waldén (1994) i sin studie av svenske studiesirkler, på tross av at de ”praktisk-estetiske” kursene utgjør den største delen av det estetiske fagområdet som igjen utgjør den største delen av studieforbundenes virksomhet.¹⁷ Å løfte håndverksfagene og de som underviser i dem i studieforbund og folkehøgskoler fram i lyset er en av begrunnelsene for problemstillingen.

Nok en begrunnelse har vokst fram gjennom Nordisk Håndverksforums seminarer og utviklingsarbeid. Nettverket har vært opptatt av metoder for håndverksopplæring så vel som organisering av opplæringen. Vi har spesielt vært opptatt av å fokusere på og synliggjøre den opplæringen som skjer utenfor de formelle utdanningsinstitusjonene, bl.a. for å se om det foregår ikke-formell og uformell læring som har viktige kvaliteter. Etter- og videreutdanning vil også for håndverksfagene få en sterkere rolle i årene som kommer dersom visjonen om den livslange læringen skal realiseres. Å undersøke behovene for etter- og videreutdanning på et av feltene der det foregår formidling av håndverkskunnskap, er i alle fall en begynnelse på å styrke etter- og videreutdanningens plass i håndverkslærernes kompetansebygging.

2.1. Avgrensning

Denne oppgaven beskriver et utdrag av hovedundersøkelsen. Utdraget har medført avgrensninger på følgende punkter:

¹⁷ Louise Waldén (1994): *Handen och Anden – De textila studiecirklarnas hemligheter*, s. 13

1. Fokus er på etterutdanning, ikke på videreutdanning.
2. Informantene er lærere i studieforbund, ikke folkehøgskoler.
3. Utvalget er begrenset til Danmark, Norge og Sverige.
4. Rapporten inneholder ikke konkrete forslag til oppfølgingstiltak.

Den viktigste begrunnelsen for å fokusere på etterutdanning er at etterutdanning vanligvis er arbeidsgivers ansvar mens videreutdanning er den enkeltes ansvar. Samspillet mellom arbeidstaker og arbeidsgiver er interessant å belyse, ikke minst i lys av etter- og videreutdanningsreformen i Norge (se senere) som bl.a. innfører rett til utdanningspermisjon for arbeidstakere. Ut fra min forforståelse er det sannsynlig at lærerne i undersøkelsen har et løst tilknytningsforhold til arbeidsgiveren sin, spesielt gjelder det kurslærerne som både er avhengig av at kurs blir utlyst og at det melder seg nok deltakere. Folkehøgskolelærerne antas å ha mer ”normale” ansettelsesforhold, dvs. fast ansettelse i hel- eller deltidsstillinger. I hovedundersøkelsen blir det et poeng å belyse om forskjeller i tilknytning til arbeidsgiver mellom kurslærere i studieforbund og lærere i folkehøgskoler har betydning for synet på og behovet for etterutdanning. På tross av dette har jeg i denne oppgaven valgt å utelukke folkehøgskolelærerne og konsentrere meg om studieforbundene.

En av grunnene til at jeg vil konsentrere meg om studieforbundene er et praktisk behov for å avgrense oppgavens størrelse. En annen grunn er at studieforbund og folkehøgskoler har hver sine møtesteder og ikke nødvendigvis interagerer så mye med hverandre. Dette har betydning for formidling av undersøkelsens resultater. Det vil sannsynligvis være lettere å få innpass til å formidle resultatene i fagtidsskrifter og på konferanser dersom artikler og foredrag omhandler en av gruppene enn om den gjør sammenlikningen mellom gruppene til et hovedpoeng.

Jeg har videre valgt å begrense oppgaven til de tre skandinaviske landene Danmark, Norge og Sverige. Dette skyldes primært praktiske grunner, slik som behov for å begrense oppgavens omfang, kostnader forbundet med oversettelse mv. Det er også mulig å begrunne avgrensningen med det kulturelle fellesskapet mellom de tre utvalgte landene, spesielt med tanke på likheter i oppbygging og organisering av folkeopplysning- og voksenopplæringsfeltet.

Som en følge av avgrensningene er problemstillingen for denne oppgaven forandret til:
Hvilke behov for etterutdanning har lærere i håndverksfag i studieforbund i Skandinavia?

Som det går fram av innledningen, var en opprinnelig intensjon å bruke data fra hovedundersøkelsen til å vurdere muligheten for å etablere et etterutdanningstilbud for lærere i håndverksfag i et samarbeid mellom Nordisk Håndverksforum og NFA, Nordens Folkliga Akademi. I lys av at NFA legges ned fra 1. august 2004, faller denne muligheten bort. Jeg har derfor valgt å unnlate å foreslå konkrete oppfølgingsaktiviteter på bakgrunn av undersøkelsens resultater.

2.2. Forskningssspørsmål

Disse forskningsspørsmålene er det ønskelig å få svar på i undersøkelsen:

1. Hva er karakteristisk for lærere i håndverksfag i studieforbund i Skandinavia?

2. Hvordan oppfatter håndverkslærerne begrepet ”etterutdanning”?
3. Har noen av håndverkslærerne fått tilbud om etterutdanning og hvordan har de forholdt seg til tilbudene?
4. Ønsker kurslærerne etterutdanning og hvorfor?
5. Ønsker kurslærerne ikke etterutdanning og hvorfor?
6. Hva slags etterutdanning ønsker håndverkslærerne seg?

3. BAKGRUNN OG FORFORSTÅELSE

3.1. Bakgrunn

Våre nordiske samfunn har i dag - i grove trekk - tre forskjellige ”opplysnings- eller dannelsesestradisjoner”. Den første er den teoretiske dannelsen som er forvaltet av utdanningsinstitusjonene og som gjenspeiles i mye av dagens skolevirksomhet. Den andre dannelsesestradisjonen har sin forankring i laugsvesenets utvikling i middelalderen og i yrkesutdanningen. Her er det praktiske arbeidet fundamentet. Den tredje dannelsesestradisjonen er i hovedsak folkeopplysningsbevegelsens dannelsesforventninger med fokusering på orientering, sammenheng og handlingsrettet forståelse.¹⁸

3.1.1. Historisk bakgrunn: Folkeopplysningen

I Danmark og Norge forbindes begrepet folkeopplysning gjerne med den danske presten og reformatoren N.S.F. Grundtvig (1783-1872) som ofte omtales som ”folkehøgskolens far”. Grundtvig kan sies å være ideologen bak framveksten av folkeopplysningsfeltet i våre to land.

Arbeidet for økt folkeopplysning kan betraktes som en politikk som vokste ut av opplysningstidens ideer om at alle mennesker har lik verdi, lik rett til frigjøring og personlig utvikling, meningsfrihet og ytringsfrihet. Det første folkeopplysningsarbeidet ble igangsatt av representanter for sin tids overklasse. Først på slutten av 1800-tallet hadde de store folkebevegelsene, som for eksempel ungdomslagene, avholdsforeningene og arbeiderbevegelsen, vokst seg sterke nok til å starte sine egne studiearbeid. Fram til den tid var ”folkeopplysningen” drevet fram av velutdannede og til dels bemidlede mennesker som prøvde å bidra til opplysning av andre enn seg selv, i tiltro til at dette var til samfunnets beste.

Det er verdt å legge merke til at folkeopplysningsbegrepet hadde en langt videre betydning i mellomkrigstiden og den første tiden etter 2. verdenskrig enn i tilfelle er i dag. Bibliotek, kringkasting og film var inkludert i begrepet.¹⁹ Det oppløste kringkastingsmonopolet og forsøkene på etablering av privat kinodrift²⁰ viser at folkeopplysningsaspektet ved disse institusjonene i dag er av minimal interesse for eiere og politikere. En bredere holdning til ”folkeopplysning” ser vi fortsatt rester av i Danmark. Medlemmene i Dansk Folkeopplysnings Samråd er f.eks. langt fra alle studieforbund, slik tilfellet er i de tilsvarende organene Folkbildningsrådet i Sverige og Voksenopplæringsforbundet i Norge. Mange av medlemmene i Dansk Folkeopplysnings Samråd er det vi vil kalle ”vanlige” frivillige organisasjoner.

18 Docent Lennart Nilsson (1994) ved universitetet i Göteborg i et foredrag på en konferanse om nordisk samarbeid om utdanning innen små håndverksfag i Trondheim (Rapport fra Håndverksbedriftenes Landsforening)

19 Ingeborg Lyche (1982): Organisasjonene i samspill med staten. I Folkeopplysning i 50 år – Samnemnda for studiearbeid 1932-82

20 Dette gjelder Norge. I Danmark er privat kinodrift alminnelig.

I Ole Marius Hyllands doktoravhandling (2002) om norsk folkeopplysning heter det at begrep som "folk" og "folkeopplysning" i dag oppfattes som utdaterte og ukorrekte. Det finnes ikke noen intellektuell interesse for begrepet "folk" i vår samtid og begrepet blir brukt for å beskrive det gjennomsnittlige, "folk flest". Hylland hevder at folket alltid er "de andre", de som en intellektuell elite har fattet interesse for.²¹

Hyllands påstand om at ordene "folk" og "folkeopplysning" er passé, ser ut til å stemme overens med Korsgaards (1997) påstand om at folkeopplysningen i stor grad har frigjort seg fra forestillingen om folket. De danske folkehøgskolene gir ikke lengre en grundig innføring i det danske folks historie og litteratur, men er blitt "linjehøgskoler" hvor elevene velger mellom linjer som psykologi, filosofi, fot, musikk, kunsthåndverk, friluftsliv, idrett osv.²²

Den utdanningspolitiske utviklingen har siden 90-tallet fokusert på begreper som "livslang læring" snarere enn på "folkeopplysning". Danske forskere som Finn Thorbjørn Hansen²³ og Ove Korsgaard har de siste årene imidlertid engasjert seg i forsøk på å revitalisere både begrepene "folk", "folkeopplysning" og "folkeopplysningens pedagogikk". Det sier likevel sitt om folkeopplysningen usikre posisjon i vår tid at den svenske statlige utredningen som evaluerer "folkbildningen" i 2004 har fått navnet "Folkbildning i brytningstid". Hansen (2003) hevder bestemt at det er nødvendig å revurdere folkeopplysningsbegrepet og "indsætte det i forhold til den tid, vi i dag lever i"²⁴, dersom vi skal unngå at folkeopplysningen skal bli et "folkloristisk kuriosum, der smides på porten til fordel for jagten på målrettet erhvervsuddannelse."²⁵

I Norge manifesterer folkeopplysningens "brytningstid" seg bl.a. ved omfattende nedskjæringer i statens tilskudd til voksenopplæring i studieforbundene på de siste årenes statsbudsjett. Folkeopplysningens institusjoner er under press, ikke minst (og paradoksalt nok) på grunn av satsingen på livslang læring.

3.1.2. Politisk bakgrunn: Satsing på livslang læring

Livslang læring og mulighetene for utdanning i voksen alder er viktige prinsipper i norsk og nordisk utdanningspolitikk, og som nevnt tidligere, i EUs. Målet er, i følge Utdannings- og forskningsdepartementet, å legge til rette for at den voksne delen av befolkningen kan styrke sin kompetanse. Departementet skriver at oppdatert og ny kunnskap er nødvendig for å bedre konkurransevnen og øke fleksibiliteten i et arbeidsliv i omstilling. Ny kompetanse kan gi den enkelte større valgfrihet og muligheter til å realisere egne ønsker og behov. Flere norske regjeringer står bak Kompetansereformen (også omtalt som etter- og videreutdanningsreformen) som har som målsetting å gi den enkelte voksne bedre muligheter for opplæring og kompetanseheving. Bakgrunnen for Kompetansereformen er NOU 1997:25 Ny Kompetanse og Stortingsmelding nr 42 (1997-98) Kompetansereformen. Den enighet som ble oppnådd mellom Regjeringen og partene i arbeidslivet i forbindelse med inntektsoppgjørene i 1999 og 2000 er også et viktig grunnlag for reformen.

21 Oppslag om doktordisputas på HF-fakultetet, Universitetet i Oslo 13. des 2002

22 Ove Korsgaard (1997): Kampen om lyset – dansk folkeopplysning gjennom 500 år, s. 439

23 Finn Thorbjørn Hansen (2003): Det filosofiske liv – et dannelsesideal for eksistenspedagogikken, Hans Reitzels Forlag, København

24 Finn Thorbjørn Hansen (2003): Det filosofiske liv, s. 409

25 Anne Gitte Munck i Voksenpedagogisk Tidsskrift 2/98, sitert fra Hansen (2003): Det filosofiske liv, s. 409

Hovedelementer i reformen er:

- rett til grunnskole og videregående opplæring for voksne
- dokumentasjon og verdsetting av realkompetanse
- rett til utdanningspermisjon for arbeidstakere
- bedring av studiefinansieringen
- skattefritak for utdanning
- Kompetanseutviklingsprogrammet
- forskjellige endringer i det offentlige utdanningssystemet for å tilpasse det bedre til livslang læring.

Kunskapslyftet i Sverige er en tilsvarende satsing som har som mål dels å bidra til en utvikling av voksnopplæringen, dels å gi flere voksne mulighet til å delta i ”gymnasial vuxenutbildning”. Kunskapslyftet ble igangsett da Sverige hadde et stort arbeidsløshetsproblem og henvender seg først og fremst til arbeidsløse voksne som ikke har treårig videregående skole. De overgripende målene er å

- minske arbeidsløsheten
- utvikle voksnopplæringen
- minske utdanningskløftene
- øke forutsetningen for vekst i landet²⁶

Ovennevnte viser tydelig at både Kompetansereformen og Kunskapslyftet legger vekt på å gi voksne formell kompetanse (på videregående skoles nivå). Dette representerer en annen tankemåte enn folkeopplysningens tradisjonelle vektlegging på helhetlig dannelse i ikke-formelle institusjoner.

3.1.3. Studieforbundenes rolle

Den norske definisjonen på et studieforbund er å finne i § 10 i Lov om voksnopplæring:

Et studieforbund er en ideell organisasjon som har voksnopplæring som hovedformål, og som består av en eller flere organisasjoner.

Et offentlig godkjent studieforbund i Norge fordeler statlige voksnopplæringsmidler til studievirksomheten i sine medlemsorganisasjoner. Det fantes 22 offentlig godkjente studieforbund i Norge i 2002 og disse hadde til sammen 412 tilsluttede organisasjoner.²⁷ Voksnopplæringsforbundet (VOFO) er studieforbundenes paraplyorganisasjon. Folkeopplysningsrådet (Sverige) har 10 studieforbund som medlemmer.

På dansk brukes ikke betegnelsen ”studieforbund”, men ”opplysningsforbund”. Folkeopplysningens paraplyorganisasjon heter Dansk Folkeopplysnings Samråd og har 39 landsdekkende organisasjoner som medlemmer.

De frivillige organisasjonenes studiearbeid har vært karakterisert av ”skreddersøm”, - tilbudet skulle passe målgruppens behov. Formell kompetanse har tradisjonelt ikke vært

²⁶ <http://www.skolutveckling.se/vux/dokument/tanken.pdf>

²⁷ <http://www.vofo.no> 11. januar 2003

viktig. Denne posisjonen er imidlertid ikke så fastlåst lenger. I Norge åpnet Lov om Voksenopplæring som ble vedtatt i 1976 døren for at studieforbundene skulle kunne tilby kompetansegivende utdanning, riktignok i form av deleksamener, for skoleverket hadde fortsatt ansvaret for ”*undervisningstiltak med sikte på fullstendig eksamen.*” Dette innebar en endring av fokus der studieforbundenes rolle som bidragsytere i gjennomføringen av den statlige utdanningspolitikken ble viktigere. Denne tendensen har blitt stadig sterkere, ikke minst etter de store utdanningsreformene i 1990-åra, som bl.a. Kompetansereformen i Norge og Kunnskapslyftet i Sverige.

Studieforbundene har i vekslende grad gått inn i rollen som bidragsytere i gjennomføringen av den statlige utdanningspolitikken. I Norge har det største studieforbundet, Folkeuniversitetet, nærmest spesialisert seg på kompetansegivende opplæring: ”Folkeuniversitetet tilbyr kurs og utdanning der du bor”²⁸ i tillegg til at studieforbundet tilbyr tradisjonelle ikke-kompetansegivende kurs. Et studieforbund som Folkekulturforbundet (som er fjerdestørst) som nesten bare vektlegger kurs bygd på ideell aktivitet i medlemsorganisasjonene, har derimot svært få kompetansegivende tiltak. De ulike posisjonene i forhold til den statlige utdanningspolitikken kan medvirke til at studieforbundene inntar ulike posisjoner når de skal stå samlet, for eksempel om å forsvare støtteordningene til studieforbundene, eller at konsensus oppnås på et generelt og lite handlingsorientert nivå.

3.2. Forforståelse

Min forforståelse er preget av at jeg allerede for nærmere tjue år siden selv var kurslærer og at jeg i dag er kursdeltaker. Videre er jeg influert av at jeg har arbeidet sentralt i Norges Husflidslag, at jeg i flere år har arbeidet med prosjekter for Folkekulturforbundet og har deltatt både på nasjonale og nordiske samlinger for ”studieforbundsverdenen” i tillegg til at jeg har deltatt i et EU-prosjekt med europeiske aktører på fagfeltet.

Jeg har i løpet av disse årene utviklet en oppfattelse av hvem kurslærerne er. Jeg er fristet til å si at jeg kjenner kulturen (eller kulturene, for det er forskjeller fra land til land og fra sted til sted). Denne kulturen har, etter mitt syn, håndverket og ikke undervisningssituasjonen, som fellesnevner. Interessen for og engasjementet for det som kroppen kan frambringe av fysiske produkter i all sin variasjonsbredde, er det bærende i kulturfellesskapet. Kunnskapsformidlingen eksisterer som en konsekvens av den allerede etablerte håndverkskunnskapen.

Håndverkere, og dermed også kurslærere i håndverksfag, er ikke nødvendigvis glade i å uttrykke seg skriftlig. Ofte er de tiltrukket av håndverket nettopp fordi de har dårlige erfaringer med de fleste skolefagenes vedlegging på ”språklig” og ”logisk-matematisk” intelligens.²⁹ Det var derfor med uro jeg sendte ut et 8-siders spørreskjema i håp om å få svar.

Slik jeg kjenner denne gruppa er de fleste godt voksne kvinner som formidler kunnskap til andre godt voksne kvinner. Fordi de ofte har liten skolegang eller negative skoleopplevelser, i tillegg til at flertallet er kvinner som tradisjonelt har lett for å føle seg mindreverdige overfor autoriteter, vil jeg tro at mange kurslærere føler seg mindreverdige overfor den

²⁸ www.fu.no, 3. mai 2004

²⁹ Howard Gardner (1997): De mange intelligenser pædagogik, s. 35 og 37

skolastiske³⁰ tradisjonen. De vil derfor ha en tendens til å imitere lærere de selv har hatt og undervisningssituasjoner de selv har deltatt i, jfr. Banduras (1977) teori om modellering. Han hevder at mesteparten av den uformelle læringen foregår ved at vi lagrer informasjon om hvordan andre oppfører seg i forskjellige situasjoner og at vi tar fram denne informasjonen og bruker den som rettesnor for handling ved senere anledninger.³¹

Jeg vil også tro at mange av informantene ikke har noe klart forhold til det formelle begrepet ”etterutdanning” på tross av at de fleste hele tida utforsker og forbedrer håndverket sitt. Fordi de er i en kontinuerlig læringsprosess kan det tenkes at kurslærerne ikke ser behov for formalisert etterutdanning og at de kanskje til og med opplever formalisert etterutdanning som litt fremmed.

Den statlige utdanningspolitikken og dens satsing på formell kompetanse setter satsingen på etterutdanning inn i en formell og skolastisk ramme som står fjernt fra mange kurslæreres hverdag. Jeg mener likevel å ha observert at den statlige utdanningspolitikken har etablert et tankemessig hegemoni på utdanningsområdet som sannsynligvis medfører at ”grasrot”-lærerne også tenker mer i retning dokumentasjon av realkompetanse og formell kompetanse enn tilfellet var før Etter- og videreutdanningsreformen ble annonsert.

³⁰ Skolastisk betyr “Viden om fakta og regler, som kan uttrykkes sproglig uttømmende og formidles skriftlig, f.eks. i lærebøker”, s. 360 i Kvale og Nielsen (2003): *Praktikens læringslandskap*. Den skolastiske tradisjonen er altså den tradisjonelt formelle skoletradisjonen.

³¹ Albert Bandura (1977): *Social Learning Theory*, s. 22

4. FORSKNINGSDSIGN

4.1. Pilotundersøkelsen

I 2002 gjennomførte jeg en pilotundersøkelse der jeg, på basis av en intervjuguide, gjennomførte et gruppeintervju med sentrale og lokale representanter for et svensk studieforbund, et telefonintervju med en representant for et norsk studieforbund og sendte en skriftlig forespørsel til en lærer på en norsk folkehøgskole. Resultatene er presentert i rapporten "Etter- og videreutdanningsbehov for lærere i håndverksfag i studieforbund og folkehøgskoler i Norden" (Thommessen 2003).

4.2. Hovedundersøkelse

Hovedundersøkelsen er en eksplorerende undersøkelse, hvilket betyr at jeg primært ønsker bred innsikt og forståelse for det feltet jeg studerer.³² Selv om jeg utarbeidet et spørreskjema som er sendt til et stort antall informanter og dataene følgelig er målbare, er dette ikke en kvantitativ undersøkelse i ordets rette mening. Jeg har verken utarbeidet ferdige hypoteser som jeg ønsker bekreftet/avkreftet eller brukt statistiske metoder i bearbeidingen av materialet. Derimot har jeg gjort utstrakt bruk av åpne spørsmål i spørreskjemaet og dermed åpnet opp for andre svar enn svaralternativer som egner seg for statistisk bearbeiding.

4.2.1. Populasjon og utvalg

Undersøkelsesobjektet er lærere i håndverksfag i studieforbund i Skandinavia. Populasjonen er stor og u håndterlig. Bare i Norge viser tall fra Voksenopplæringsforbundet (VOFO) i 2000 at 269 060 personer gikk på til sammen 23 359 kurs i "estetiske fag og håndverksfag". Oppdaterte tall fra Sverige og tall fra Danmark har det ikke vært mulig å få tak i.³³ Det er i prinsippet én kurslærer for hvert kurs og selv om noen kurslærere har to eller flere kurs, kan vi slå fast at en tredjedel av populasjonen, de norske håndverkslærerne, består av 20-23 000 personer. Sannsynligheten for at de svenske og danske populasjonene er betydelig mindre, er liten. Det skulle tilsi at totalpopulasjonen kan ligge mellom 50 og 75 000 individer. Det er med andre ord tvingende nødvendig å foreta et utvalg.

I pilotundersøkelsen delte jeg studieforbundene som er med i henholdsvis Dansk Folkeoplysnings Samråd, Voksenopplæringsforbundet og og Folkbildningsrådet i tre grupper:

1. Studieforbund som tilbyr kurs i "håndverksfag" som gir formell kompetanse
2. Studieforbund som har "håndverksfag" som en stor del av sin virksomhet
3. Studieforbund der "håndverksfag" utgjør en liten del av kurstilbudet

Det er ikke mange studieforbund som faller inn under gruppe 1 og denne gruppa er heller ikke i fokus for undersøkelsen. Jeg er interessert i de "klassiske" studieforbundskursene som

32 Halvorsen, Knut (1993): Å forske på samfunnet, s. 87

33 Folkbildningsrådet og Dansk Folkeoplysnings Samråd har ikke svart på henvendelser.

ikke har formell kompetanse som siktemål. Med tanke på at arbeidsgiveren har et generelt ansvar for å tilby etterutdanning, fant jeg gruppe 2, der håndverksfagene utgjør en stor del av virksomheten, var mest interessant. Disse studieforbundene skulle en tro ville satse mer på håndverkslærerne sine enn de studieforbundene som bare har få håndverkskurs.

I alle de tre landene er det slik at noen studieforbund er spesielt kjent for å arrangere mange håndverkskurs og å ha kompetanse på feltet. Jeg valgte ut et studieforbund fra hvert land blant disse og bad dem om å foreta et tilfeldig utvalg av 60 kurslærere til meg. I Danmark er Dansk Husflidsselskab (som nylig har fusjonert med Frit Oplysningsforbund) den største aktøren, i Norge er Folkekulturforbundet, som har Norges Husflidslag som medlem, en stor aktør og i Sverige er Studieförbundet Vuxenskolan en stor aktør som nylig også har startet et omfattende samarbeid med Svenska Hemslöjdsföreningarnas Riksförbund. Felles for de utvalgte studieforbundene er følgelig en tett tilknytning til de frivillige husflidsorganisasjonene som organiserer folk (primært amatører, men også et mindretall næringsdrivende) med interesse for håndverksfag.

De tre studieforbundene har foretatt sine tilfeldige utvalg på litt forskjellig måte. Fra Danmark fikk jeg tilsendt en liste på ca 120 navn der jeg selv plukket ut annenhver. Dansk Husflidsselskab sentralt arrangerer sommerkurs i tillegg til at de lokale foreningene arrangerer sine lokale kurs. Sommerkursene har primært hatt lærere som målgruppe og jeg antar (også fordi en del av navnene er kjent for meg som dyktige ressurspersoner) at Husflidsselskabet har valgt ut "de beste". Dette kan gi undersøkelsen en mangel på balanse mellom de tre landene, ettersom både de norske og svenske kurslærerne utelukkende er valgt ut fra hvilke lærere som er brukt lokalt. Det er sannsynlig at de fleste lærere som underviser en gang i uka i et lokalsamfunn, bor geografisk ganske nær kursstedet og at utvalget av kompetente personer derfor er noe mer tilfeldig enn om organisasjonenes sentralledd skulle velge kurslærere til sentrale kurs.

Folkekulturforbundet la løse bokstaver fra hele alfabetet i en hatt og lot en ansatt trekke. Den ansatte som først kom på et husflidslag på gjeldende bokstav, fikk hente kurslærernavn i mappa over registrerte kurs for 2003. Studieförbundet Vuxenskolan har ikke hatt tid til å sende mer enn 19 navn (fra et geografisk avgrenset område), men disse er plukket ut tilfeldig av lokale studiesekretærer.

Spørreskjemaene er følgelig sendt til 60 danske, 60 norske og 19 svenske kurslærere. Det må i analysen av materialet tas høyde for det begrensede svenske utvalget og den mulige ubalansen i sammensettingen av de danske informantene.

Utarbeidelsen av spørreskjema og arbeidet med å foreta et utvalg av populasjonen har som mål å sikre den nødvendige reliabilitet og validitet i undersøkelsen.

4.2.2. Hva skal undersøkes?

For det første vil jeg beskrive gruppen av informanter mht:

- Kjønn
- Alder
- Tilknytning til (a) studieforbund og (b) arbeidsmarked
- Fag de underviser i
- Hvor de har lært fagene
- Identitet

- Om de har lyst til å fortsette som håndverkslærere

Dernest vil jeg undersøke informantenes syn på etterutdanning og hvilke behov de har for etterutdanning:

- Hva legger de i ordet etterutdanning?
- Har de blitt tilbudt betalt etterutdanning?
- Har de blitt tilbudt etterutdanning som de måtte betale selv?
- Har de selv tatt initiativ til å etterutdanne seg?
- Har de behov for etterutdanning nå?
- Hva slags etterutdanningstilbud kan de tenke seg å delta på?
- Er det viktig om etterutdanningen gir formell kompetanse?

4.2.3. Rammer og økonomi

Nordisk ministerråd har finansiert undersøkelsen. Rapport skal avlegges i inneværende år. Det betyr at analyse av det innsamlede materialet om folkehøgskolene vil bli gjennomført etter at denne rapporten er ferdigstilt. Utover å sende en rapport til Nordisk Ministerråd er det mulig å bearbeide undersøkelsen til artikler til fagtidsskrifter og til innlegg på konferanser dersom det er interesse for det. Inntil videre har Folkekulturforbundet bedt om et internt arbeidsseminar med utgangspunkt i denne rapporten.

5. ANALYSE OG PRESENTASJON AV RESULTATER

5.1. Dataanalyse

Som nevnt tidligere (Kapittel 4. Forskningsdesign) ble 8-siders spørreskjema sendt til 60 norske, 60 danske og 19 svenske tilfeldig utvalgte informanter.

Spørreskjemaene er registrert i tabeller i Excel. Der det har vært åpne spørsmål, er de nøyaktig skrevet av i Word. Spørreskjemaets oppbygging har vært retningsgivende for registreringen av dataene.

En del informanter har ikke fylt ut hele spørreskjemaet. I disse tilfellene har jeg registrert det som er fylt ut.

Enkelte spørsmål hadde mange svaralternativer og det var ikke satt grenser for hvor mange alternativer som kunne krysses av. Da jeg registrerte svarene, førte jeg opp hvor mange kryss hver informant hadde ført opp. Dersom spørreskjemaet skulle vært brukt til statistisk bearbeidelse hadde jeg vært nødt til å begrense antall kryss.

Registreringen av dataene er følgelig etterprøvbare. Imidlertid gjorde jeg en feil som gjør etterprøvbareheten unødvendig besværlig. Jeg burde for ha nummerert alle spørreskjemaene og referert til registreringsnummeret der jeg skrev opp svarene på de åpne spørsmålene. I tillegg til at etterprøvbareheten ville vært enklere, hadde jeg også gjort det mulig for meg selv å finne raskt tilbake til enkelte spørreskjema. Det hadde vært interessant for eksempel å kunne se på aldersfordelingen blant de som gjerne vil ta eller ikke vil ta etterutdanning nå.

Jeg har vist reelle tall i tabell 3, 4, 5, 14 og 15. I de øvrige tabellene har jeg vist prosenttall for å få tydelig fram forskjellene (eller likhetene) mellom de enkelte landene. Fordi antall respondenter var ulikt fra land til land var dette den eneste måten jeg kunne få fram sammenliknbare størrelser. Valgene jeg har gjort kan diskuteres. Jeg har lagt vekt på å få fram tabeller som er raske å oppfatte visuelt og har kommentert litt mer detaljert i teksten.

Jeg har konsekvent vist tall for hvert land i tabellene og i liten grad slått tallene sammen. Samtidig har jeg sjelden sammenliknet landenes resultater med hverandre, så denne vurderingen kan virke påfallende. I kommentarene til tabellene har jeg imidlertid gjerne slått tallene sammen. Denne framgangsmåten skyldes at forskjellene fra land til land ikke var spesielt interessante etter mitt syn, bortsett fra i enkelte tilfeller der de svenske tallene skilte seg ut (se tabell 10, 12 og 13). Disse avvikene valgte jeg likevel å legge mindre vekt på i lys av at det var så få svenske informanter.

Sammenstillingene av svarene på de åpne spørsmålene må sies å være tolkninger. Andre ville her kanskje tolket materialet annerledes.

Sannsynligvis er utvalget for lite til at det vil være mulig å få nøyaktig samme svar ved å sende ut spørreskjemaet til en ny gruppe tilfeldig utvalgte kurslærere. Utvalget er 55 kurslærere av en estimert populasjon på 50-75 000 personer. Likevel oppfatter jeg dataene

som pålitelige. Dette er delvis fordi de faktuelle opplysningene (kjønns- og alderssammensetting mv) stemmer med forforståelsen. Dessuten har jeg ikke vært ute etter nøyaktig målbare opplysninger av kurslærernes synspunkter, men har brukt dataene til å få økt innsikt og kunnskap om hvordan kurslærerne tenker og handler.

5.2. Resultater

Et 8 siders spørreskjema ble sendt til 60 norske informanter. Det ble oversatt til dansk og svensk og deretter sendt til 60 danske og 19 svenske informanter. Tidsnød gjorde det umulig for den svenske kontakten å komme opp med flere navn tidsnok. Informantene ble oppfordret til å svare med en gang og senest innen en tidsfrist. Responsen kan lese ut av denne tabellen:

SVARPROSENT	Danmark		Norge		Sverige	
	Tall	%	Tall	%	Tall	%
Skriftlig besvarelse	28	47 %	17	28 %	10	53 %
Skriftlig returnert med kommentarer	2	3 %	5	8 %		
Avslag over telefon/mail		0 %	2	3 %		
Adressaten ukjent	1	2 %	2	3 %		
Sum	31	52 %	26	43 %	10	53 %
Utsendte enquirer	60		60		19	

Tabell 1. Svarprosent

Det er verdt å merke seg at så mye som 11 % av de norske kurslærerne har avslått å svare på spørreskjemaet. Begrunnelsene er fra ”eg er 81 år og det er 14 år sidan eg slutta som faglærer” og ”har ikke undervist i de siste 20 år” til ”driver ikke aktivt, er pensjonist, men holder noen kurs i lappeteknikk og applikasjoner” og ”jeg er sykemeldt nå”. Det påfallende er ikke at gamle mennesker ikke arbeider, men at de ikke oppfatter kursaktivitetene sine som ”undervisning” eller å ”drive aktivt”. Folkekulturforbundet forsikrer nemlig at alle har holdt kurs i 2003.

5.2.1. Hva er karakteristisk for lærere i håndverksfag i studieforbund i Skandinavia?

5.2.1.1. Kjønn

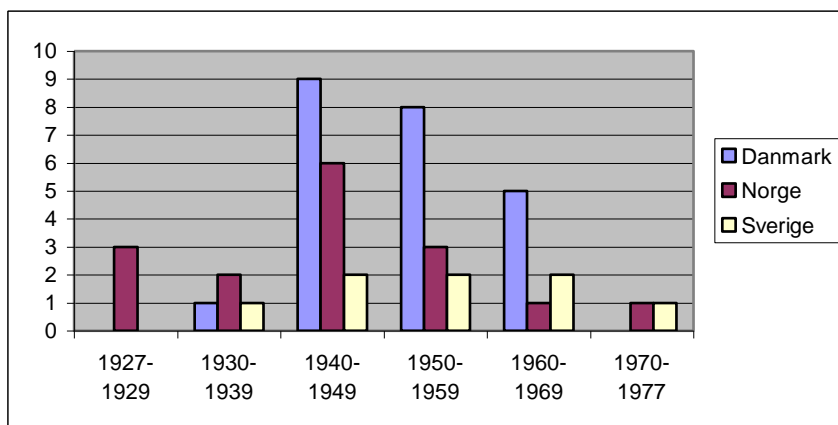
Prosentandelen kvinner varierer mellom 70 % og 88 % slik at det er et tydelig kvinneflertall i alle tre land:

KJØNN	Danmark		Norge		Sverige	
	Tall	%	Tall	%	Tall	%
Kvinner	22	79 %	15	88 %	7	70 %
Menn	6	21 %	2	12 %	3	30 %
Sum	28	100 %	17	100 %	10	100 %

Tabell 2. Kjønnfordeling

5.2.1.2. Alder

Jeg har både sett på gjennomsnittsalder og aldersfordeling. Gjennomsnittsalderen er: Danmark 52 år, for Norge 59 år og for Sverige 50 år. Vi snakker om godt voksne mennesker. Norge har de eldste kurslærerne, - tre lærere er henholdsvis 75, 76 og 77 år gamle. Den yngste er svensk og 27 år. Fødselsår er vist i denne tabellen:



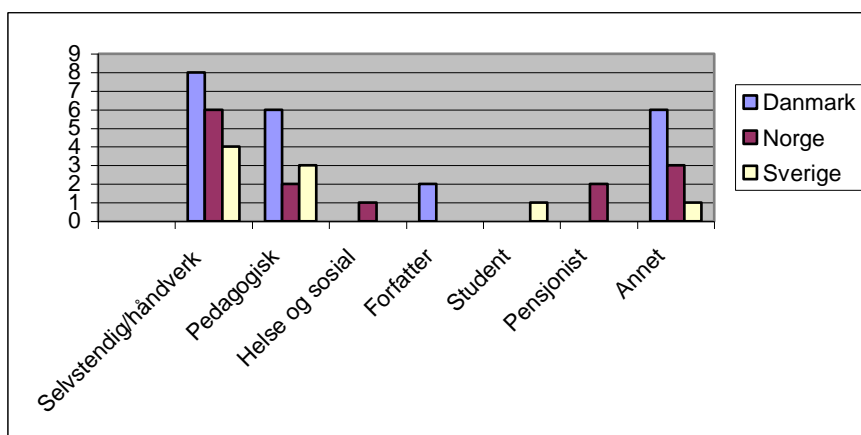
Tabell 3. Fødselsår

Som det går fram av diagrammet er de fleste kurslærerne født mellom 1940 og 1960, dvs. at de er mellom 45 og 64 år gamle:

- 17 (av totalt 47 som har oppgitt alder) er født mellom 1940 og 1949
- 13 (av totalt 47 som har oppgitt alder) er født mellom 1950 og 1959

5.2.1.3. Tilknytning til studieforbund og arbeidsmarked

Av de 50 som har svart ja på spørsmål om de arbeider for et studieforbund har i alt 39 (78 %) oppgitt at de også har annet arbeid. Som det går fram av tabell 3, oppgir de fleste (til sammen 18, dvs. 36 %) at de er selvstendig næringsdrivende eller håndverkere. Mange arbeider også i pedagogiske yrker. Dette er ikke overraskende siden de underviser i håndverksfag. I gruppen ”annet” skjuler det seg bl.a. en sjømann, en ringleder og en guide.



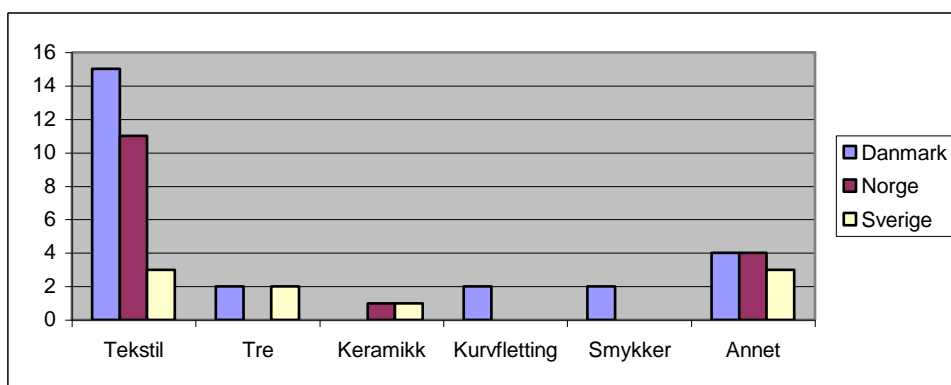
Tabell 4. Arbeid ved siden av kurslærervirksomheten

Noen har heltidsarbeid og underviser på kurs i tillegg til den faste jobben. Andre kombinerer flere oppdrag med undervisningen. Flere informanter påpeker at de har mange arbeidsgivere, en sier ”minst 20-25 pr år, forskjellige”.

Langt de fleste er tilknyttet det lokale laget som representerer studieforbundet ved at de engasjeres fra kurs til kurs (46 av 55 har svart ja til dette). De får lønn for hvert kurs de leder.

5.2.1.4. Fag som kurslærerne underviser i

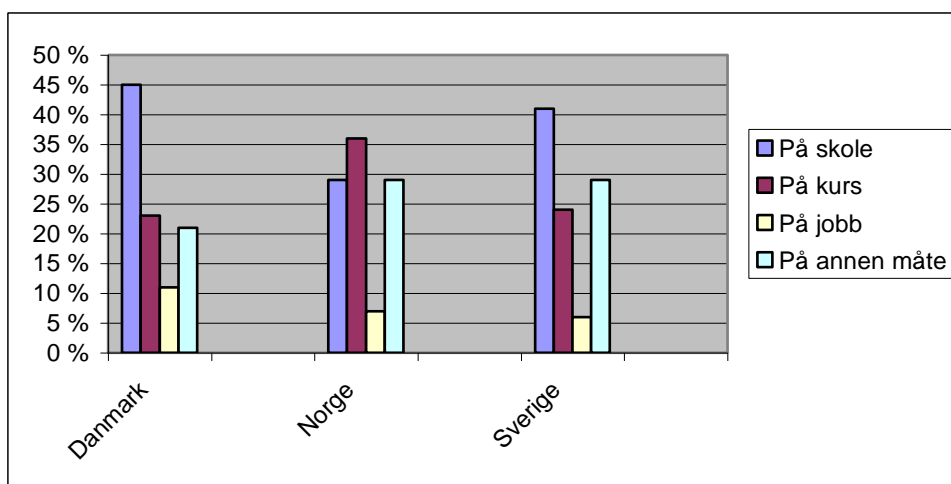
De tekstile fagene utgjør den største faggruppa. Den inkluderer mange fag: Veving, brodering, knipling, folkedraktsøm, toving m.m. Dette funnet stemmer med andre data, for eksempel oversikten over kursemner i Folkekulturforbundets årsmelding for 2003, der tekstilkursene utgjør 40 % av samlet kursvirksomhet (som også inkluderer folkedans og teater) mens for eksempel trekursene utgjør 11 %.



Tabell 5. Fordeling av fag som kurslærerne underviser i

”Annet”-kategorien inneholder bl.a. dekorasjonsmaleri, jul- og påskeynt og lærarbeid.

5.2.1.5. Hvor har kurslærerne lært fagene?



Tabell 6. Læringsarena

Som det går fram av tabell 6, oppgir et flertall at de har lært faget på skole. Flere informanter har satt kryss mer enn et sted. Alle svarene er regnet med, ut fra en vurdering om at tabellen likevel vil vise hvor kurslærerne mener å ha lært faget sitt. Av de 35 som har svart på i hvilket skoleslag de har lært faget, fordeler svarene seg slik:

1. Høyere tekstilfaglig utdanning³⁴: 18
2. Høyere pedagogisk utdanning: 5
3. Utenlandske høgskoler: 4
4. Fagopplæring på videregående skoles nivå: 4
5. Annet: 4

”Annet” omfatter bl.a. to som har gått på designskole og kunstakademi.

Bortsett fra en som oppgir å ha lært faget sitt på ”flickskola”, har disse lærerne et høyt utdanningsnivå.

Bortsett fra en som ikke ”kommer ihåg” på hvilke kurs hun har lært faget sitt, fordeler de 24 andre svarene seg slik blant de som oppgir at de har lært faget sitt ”på kurs”:

1. Kurs i regi av studieforbund, folkehøyskole og daghøyskole: 19
2. Kurs i regi av arbeidslivets organisasjoner: 2
3. Kurs i utlandet: 2
4. Kurs i regi av privatskole: 1

Kurs i regi av folkeopplysningsfeltets egne aktører spiller, med andre ord, en viktig rolle for de mange som har lært faget sitt på kurs hos andre.

Det er bare 7 som har fylt ut på hvilken jobb de har lært faget. De fordeler seg slik:

1. Som håndverker: 5
2. Som lærer: 1
3. I museum: 1

Svarene over kan gjerne ses i sammenheng med svarene under. Av de 24 som har skrevet at de har lært faget/fagene ”på annen måte”, fordeler svarene seg slik:

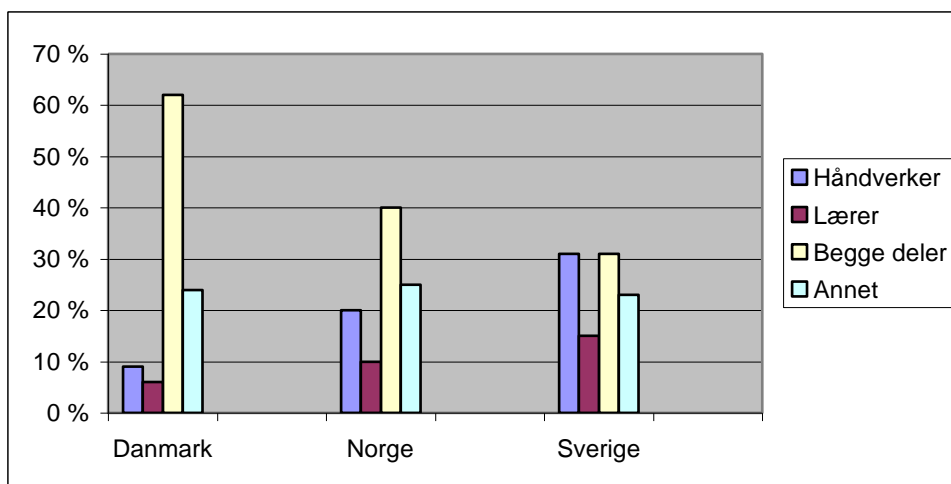
1. Autodidakt/egen erfaring: 17
2. Kontakt med tradisjonsbærere/folk som kan: 4
3. Hjemme: 2
4. Ved å utvikle kursmateriell for andre: 1

Til sammen danner de to siste svarene et bilde av at erfaringslæring spiller en viktig rolle i kurslærernes kunnskapstilegnelse. Gjennom eget arbeid som håndverker eller ved ”egne studier”, å ”utvikle håndverket videre i eget verksted” og ”selvlært videreutvikling i snart 20 år” har mange av kurslærerne lært seg av den egne erfaringen.

³⁴ Det dreier seg om de danske håndarbejdsseminarene, Høgskolen i Oslo og Handarbetets Vänners Skola samt ”Seminarum för husflid utbildning, tekstil- o vävläro utbildning”

5.2.1.6. Identitet

Et stort flertall av kurslærerne oppgir at deres identitet er ”både håndverker og lærer”, dvs. de har svart ”begge deler” i spørreskjemaet.



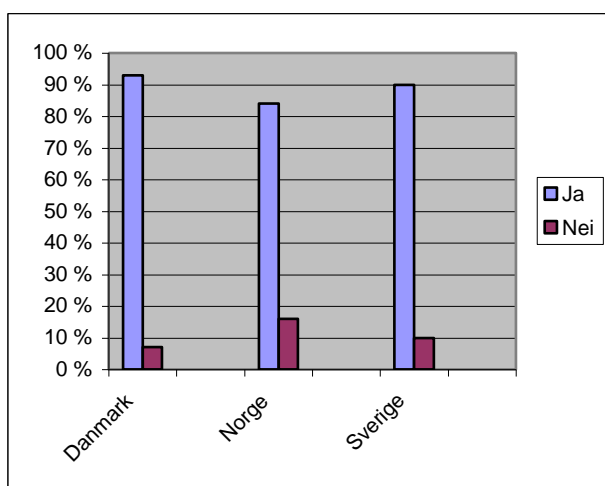
Tabell 7. Identitet

Som tabellen viser er det et stort flertall som enten oppfatter seg selv som håndverker eller som ”begge deler”. ”Lærer”-identiteten er sterkest som en del av den sammensatte ”håndverker + lærer”-identiteten. Et mindretall oppfatter seg utelukkende som lærere.

”Annet”-gruppen består av et stort flertall som beskriver seg selv som kunsthåndverkere, kunstnere eller designere. Én beskriver seg selv som ”et helt vanlig menneske, med noe kunnskap” mens en annen har tydeligvis identiteten sterkt knyttet til å ha vært” leder av bistandsprosjekter i Afrika i ca. 20 år.”

5.2.1.7. Har kurslærerne lyst til å fortsette som håndverklærere?

Som tabellen viser ønsker et overveldende flertall å fortsette som kurslærere:

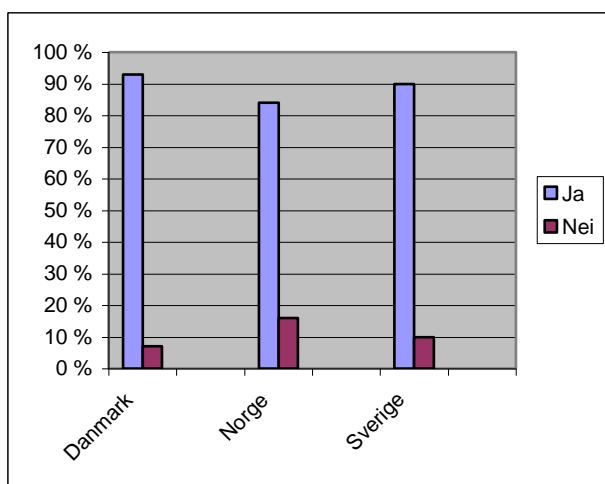


Tabell 8. Fortsette som håndverklærer?

De varierte begrunnelsene kan - grovt - inndeles slik at de gir et kortfattet bilde:

1. Hyggelig og givende arbeid: 14
2. Glede over å formidle kunnskaper: 13
3. Ønske om å føre tradisjoner videre: 9
4. Faglig interesse: 6
5. For å få inntekt: 3

Noen har et bevisst syn på sammenhengen mellom egen aktivitet og undervisningen: ”Hvis man ikke selv arbejder, kan man ikke undervise, arbeidet er uddannelse” og ”man tvingas att oppgradera sig själv genom att lära andra.”. En enkelt sier at ”Det er et kall”. Noen er selvsikre: ”Fordi jeg er god til det og fordi ikke så mange andre er det!” mens en annen rett og slett stiller seg til disposisjon: ”De behöver meg”. Et par understreker at de vil fortsette som håndverkslærere, men ikke liker usikkerheten ved at de aldri kan være sikre på om oppsatte kurs blir gjennomført.



Tabell 8. Fortsette som håndverkslærer?

Et lite mindretall ønsker ikke å fortsette og begrunner sine synspunkter med at arbeidet er for dårlig betalt og at det tar for mye tid fra eget arbeid på verkstedet.

5.2.1.8. Sammendrag

Kurslærerne i denne undersøkelsen har følgende karakteristiske trekk:

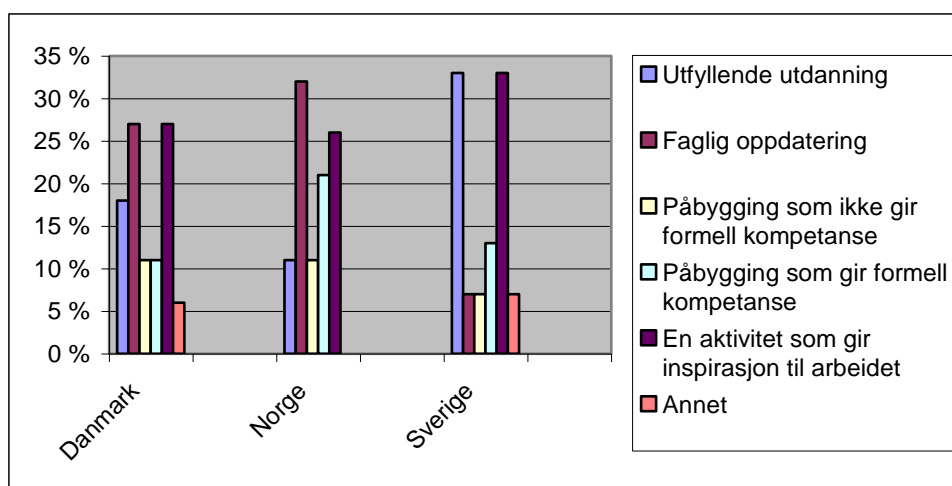
- Mellom 70 % og 88 % er kvinner.
- Gjennomsnittsalderen er mellom 50 og 59 år
- De som arbeider for studieforbund, har stort sett også annet arbeid. De som er selvstendig næringsdrivende har ofte mange oppdragsgivere. Kurslærerarbeidet er ”attåtnæring”.
- Kurslærerne engasjeres fra kurs til kurs og får bare inntekt dersom kurset får et tilstrekkelig antall deltakere til å bli igangsatt.
- Tekstilfagene er den største faggruppa. (Tekstilfag er tradisjonelle kvinnefag og formidles oftest av kvinner til kvinner.)

- Flertallet har lært faget sitt på skole, for det meste på høgskolenivå, og mange har også lært faget/fagene på kurs, for det meste i regi av folkeopplysningens aktører. Et stort antall framhever læring ved egen erfaring.
- Et flertall har en identitet som en kombinasjon av å være håndverker og å være lærer
- De aller fleste ønsker å fortsette som kurslærere i håndverksfag fordi de trives med arbeidet og har glede av å formidle kunnskapen sin. For noen er det også viktig at de viderefører tradisjoner.

5.2.2. Etterutdanning og etterutdanningbehov

5.2.2.1. Hvordan oppfatter håndverklærerne begrepet "etterutdanning"?

Jeg ønsket å få greie hvordan kurslærerne oppfattet ordet etterutdanning, I spørreskjemaet var formuleringen "Hva legger du i ordet etterutdanning?" brukt og det var anledning til å sette kryss ut for flere svaralternativer. Dette har informantene også gjort. Tabell 9 kan derfor ikke leses som et entydig svar på spørsmålet, men det kan gi en pekepinn på kurslærernes begrepsforståelse.



Tabell 9. Hva er etterutdanning?

Ved nærmere ettersyn kan skillet mellom "utfyllende utdanning" og "faglig oppdatering" synes uklart. Tanken var at "utfyllende utdanning" skulle oppfattes mer som videreutdanning, altså en utdanning som bygger på den formelle utdanningen som personen har fra før. Skillet mellom etter- og videreutdanning kan være diffust for mange og ordene brukes litt om hverandre i vanlig dagligtale. Begrepet "faglig oppdatering" samsvarer med min begrepsforståelse av ordet "etterutdanning", se kapittel 1.

Det blir ikke klarere hva som er "utfyllende utdanning" og "faglig oppdatering" når vi ser på svarene til de som har kommentert spørsmålet. En skriver for eksempel under "utfyllende utdanning" at det er å "lära sig något som jag inte visste förut. Kan vara uppdatering. En annan persons sätt att se på problemet/ämnet. Skapa inspiration."

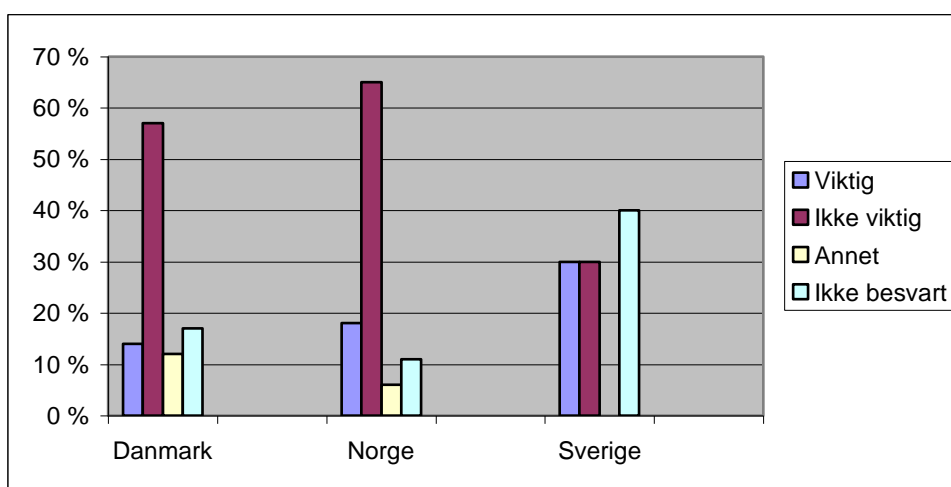
Legges svarene på ”utfyllende opplæring” og ”faglig oppdatering” sammen, viser det seg at resultatet blir 42 % mens ”utfyllende opplæring” og ”faglig oppdatering” hver for seg får 21 %, altså halvparten.

De neste kategoriene er satt opp i et forsøk på å finne ut om kurslærerne har klart for seg at etterutdanning vanligvis ikke gir formell kompetanse. Det har de ikke. Så mange som 15 % av de som har svart mener at etterutdanning er ”påbygging som gir formell kompetanse” mens knappe 10 % mener at etterutdanning er påbygging som ikke gir formell kompetanse. En av de som har skrevet at formell kompetanse ikke er viktig legger til: ”Ej i ordets strikta mening som universitetspoäng el liknande. Ska ha en måluppfyllnad.” Etterutdanningen skal altså ikke være tilfeldig selv om den ikke gir formell kompetanse.

Det svaralternativet som har fått flest svar, er ”en aktivitet som gir inspirasjon til arbeidet”. Hele 29 % har krysset av for dette alternativet. Dette svaralternativet kom fram som et resultat av pilotundersøkelsen. Flere informanter pekte på hvor inspirerende det hadde vært å delta på aktiviteter som ikke tradisjonelt ville blir oppfattet som etterutdanning, men kanskje mer som sosiale og faglig interessante tilstelninger, som for eksempel markeder og såkalte ”skapardagar”. Da ble de ”inspirert som menneske”, som en av informantene formulerte det. Dette synet bekreftes av skriftlige kommentarer i hovedundersøkelsen: ”kontakt med andre er inspiration i alle retninger – faglig, menneskelig, som lærer og fagmand”. En annen legger imidlertid til: ”Men på højt niveau!” for at det skal være tydelig at det også er viktige å stille faglige krav.

Noen som har krysset av på svaralternativet ”annet” har gitt utfyllende kommentarer. De peker på andre former for etterutdanning: ”Studier hos de gamle håndværkere har givet mig meget.” Å arbeide systematisk med egenutvikling kan også oppfattes som løpende etterutdanning: ”Mine opplevelser og erfaring i mit billedarbejde som kunstner giver mig ny input hele tiden.”

Tradisjonelt har formell kompetanse ikke vært et mål for kurs i regi av folkeopplysningens institusjoner, men som det går fram av kapittel 3 har dette endret seg. Den formelle kompetansen er i fokus for oppmerksomheten til utdanningspolitikere og skolefolk, dvs. de gruppene i samfunnet som er toneangivende i dagens utdanningsdebatt.



Tabell 10. Syn på viktigheten av formell kompetanse

Som det går fram av tabell 10, mener flertallet (55 % av alle informantene) at formell kompetanse ikke er så viktig. Ca. en fjerdedel mener at formell kompetanse er viktig. Like mange (til sammen 11 av 55 informanter, dvs. 20 %) har ikke besvart spørsmålet. Det hadde vært interessant å se om det er aldersforskjeller mellom de som mener at formell kompetanse er viktig eller ikke, men det vil kreve mer bearbeiding av dataene enn jeg har tid til innenfor rammen av denne oppgaven. Det kan jo tenkes at yngre mennesker er mer opptatt av formell kompetanse enn eldre som ikke lenger trenger formell utdanning for å finne sin plass på arbeidsmarkedet.

I kommentarene har en kurslærer skrevet at hun ”ønsker at min realkompetanse kan bli til formell kompetanse. Jeg har lite ”papirer” på mine kunnskaper.”

5.2.2.2. Har noen av håndverkslærerne fått tilbud om etterutdanning og hvordan har de forholdt seg til tilbudene?

Sannsynligheten for at arbeidstakere med et så ”løst” ansettelsesforhold som flertallet av kurslærerne skal stå på like fot med arbeidstakere i ”vanlig” arbeid når det gjelder å bli tilbudt etterutdanning, er ikke stor. De er ikke omfattet av tariffavtaler og er ikke ansatt i vanlig forstand. Det kunne være et eget forskningsobjekt å se nærmere på det arbeidsrettslige aspektet ved tilsettingsforholdet, men i denne sammenhengen får det rekke å slå fast at forholdene er som de er.

	Danmark			Norge			Sverige		
	Betalt	Ubetalt	Snitt	Betalt	Ubetalt	Snitt	Betalt	Ubetalt	Snitt
Ja	21 %	32 %	27 %		18 %	9 %	30 %	10 %	20 %
Nei	71 %	46 %	59 %	100 %	65 %	82 %	70 %	90 %	80 %
Ikke besv.	7 %	21 %	14 %		18 %	9 %			

Tabell 11. Tilbud om etterutdanning

Det store flertallet av kurslærerne har da heller aldri mottatt et tilbud om etterutdanning. Slår vi sammen tallene fra de tre landene, finner vi at 74 % opplyser at de aldri har mottatt noe tilbud.

De som har fått tilbud om betalt etterutdanning (til sammen 9 av 55 informanter, dvs. 16 %) har gitt noen utfyllende opplysninger. En sier at hun har ”gått på kurs som er betalt (støttet) av arbeidsgiver.” En annen gjør det klart at ”arbeidsgiveren” er den faste arbeidsgiveren, ikke studieforbundet. Andre opplyser at tilbudene har kommet fra offentlige myndigheter, fagforeningen og et ”hemslöjdsförbund”. En har fått stipend til studier av ”frihåndsknipling i Slovakiet”. Bildet – om det er aldri så lite – er broket. Det stemmer imidlertid godt overens med det vi vet om kurslærerne. En kurslærer med annen hovedarbeidsgiver får sannsynligvis tilbud om betalt etterutdanning fra hovedarbeidsgiveren, ikke fra studieforbundet. En som får betalt etterutdanning av offentlige myndigheter kan være en av de mange selvstendig næringsdrivende. De søker inntekter mange steder, også gjennom offentlige støtteordninger og stipender. En faglært håndverker med tilknytning til bransjeorganisasjoner kan få tilbud fra fagforeningen og det hender også at lokale foreninger gir stipend til kurslærere som vil lære mer.

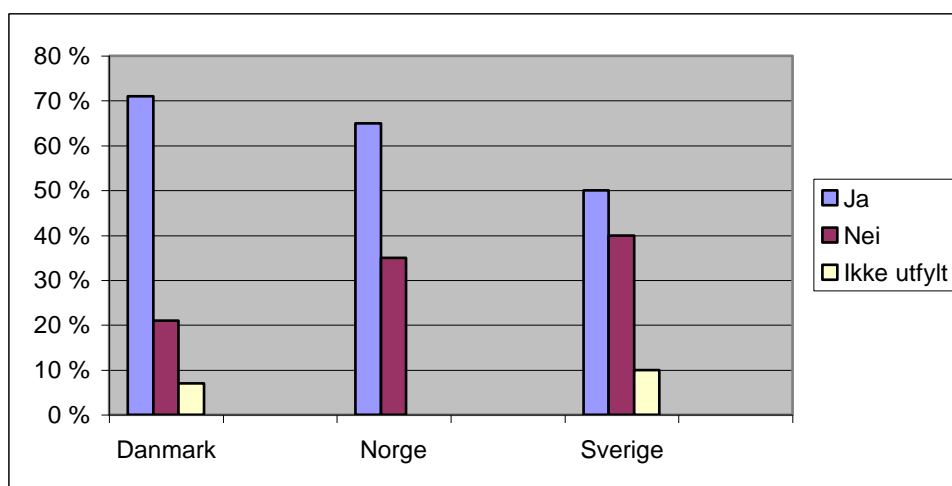
Det er altså mulig å få betalt etterutdanning, selv om det er en glede for de få. Noen flere (13 av 55) oppgir at de har mottatt tilbud om etterdanning som de måtte betale selv. Noen lærere i den offentlige skolen oppgir at de har fått tilbudet fra ”skole eller utdanningsinstitusjon”. De fleste forteller imidlertid om at de har fått tilbud om korte, fagrelaterte kurs fra frivillige organisasjoner og bransjeforeninger. En enkelt nevner tilbud fra ”fx internasjonale festivaler” og en annen har fått tilbud om ”kursus i Regnskab”. Behovene er forskjellige.

Flere peker på at det kommer mange løpende tilbud i form av brosjyrer og kurskataloger. De fleste tilbyr korte kurs.

De fleste av de som har tatt i mot betalte eller ubetalte etterutdanningstilbud er ”meget fornøyd” eller ”fornøyd” med tilbudene. Bare to er ”ikke helt fornøyd”.

5.2.2.3. Ønsker kurslærerne etterutdanning?

Spørsmålet som ble stilt var: Har du selv tatt initiativ til å etterutdanne deg? Tabell 12 viser



Tabell 12. Eget initiativ for å ta etterutdanning

svarene slik de har blitt registrert. Her er det imidlertid flere muligheter for feiltolkninger. For det første er det sannsynlig at informanten svarer i samsvar med sin egen oppfattelse av hva som er etterutdanning og følgelig kan utelate at hun har foretatt seg noe som ikke faller inn under hennes definisjon av begrepet. For det andre kan det være uklart når en selv tar initiativ og når en gjør noe på grunnlag av innspill fra andre. Uansett er tendensen entydig: Det store flertallet har selv tatt initiativ til å etterutdanne seg. De ønsker å lære mer.

34 kurslærere har beskrevet hva slags type etterutdanning de tok på eget initiativ. Disse fordeler seg slik:

1. Kurs i regi av studieforbund, folkehøyskole og daghøyskole: 13
2. Videreutdanning på høgskolenivå: 9
3. Kurs i utlandet eller hos utenlandsk tilbyder: 4
4. Samlinger, symposier, utstillinger: 3
5. Kurs i regi av arbeidslivets organisasjoner og arbeidsmarkedsmyndigheter: 1
6. Annet: 4

Én framhever ”egne studier, besøk på diverse verksteder”, altså en tilnærming som medfører uformell læring. Den samme vekten på egen aktivitet kommer fra en annen informant: ”Nya estetiska frågeställningar och utföranden är alltid fortbildning”.

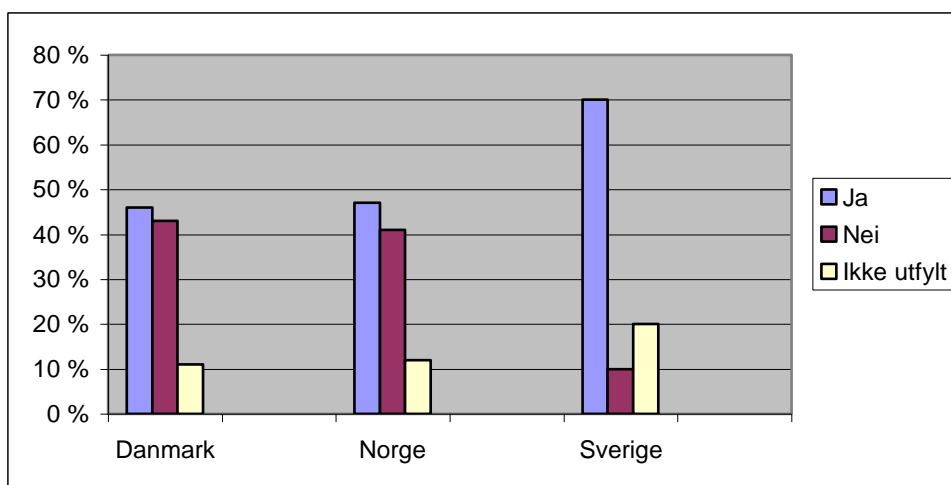
En annen beskriver sitt initiativ som en løpende prosess: ”Leter hele tiden etter kunnskap som kompletterer mine fagområder, slik at jeg blir en inspirerende og god lærer”.

Noen poengterer spesielt at de må være aktive selv: ”Sørger for at holde meg orienteret om fagrelaterede kurser” og ”undersøker selv kursustilbudene”.

En enkelt skriver: ”Avbrøt, feil rådgivning, galt innhold”, men ingen andre gir inntrykk av at etterutdanningstilbudet de har benyttet seg av er mislykket.

Av de 11 kurslærerne som svarer at de ikke har tatt initiativ til å etterutdanne seg, begrunner 4 dette med at de ikke har tid. To påpeker at deres løse tilknytning til kursarrangøren gjør at de ikke kan satse på etterutdanning når kurslærerjobben ”ej är min huvudsakliga levne”. Én karakteriserer seg selv som en ”stilstandsmand”, én er nyutdannet og jobbsøkende og én føler seg for gammel. Den siste sier at ”mine opplevelser og erfaring i mit billedarbejde som kunstner giver mig ny input hele tiden” og impliserer at den som er i kontinuerlig egenutvikling ikke trenger etterutdanning.

I spørreskjemaet ble informantene også spurt om de har behov for etterutdanning nå. Tabell 13 viser resultatene. I rene tall svarer 36 av i alt 55 (65 %) bekreftende mens 16 (29 %) sier at de ikke trenger etterutdanning nå.



Tabell 13. Nåværende behov for etterutdanning

Av de 36 som ønsker etterutdanning har 24 skrevet en begrunnelse for svaret sitt. Begrunnelsene varierer:

1. For å få inspirasjon; ”det er alltid moro å lære nye ting”: 7
2. For å bli dyktigere: 4
3. For å følge med i fagets utvikling: 4
4. Ønsker å undervise i flere fag: 4
5. Alle trenger etterutdanning; ”man kan aldrig lære for meget”: 3

Én trenger omskolering til nytt yrke og én ”er i gang”, men vi vet ikke hva vedkommende er i gang med.

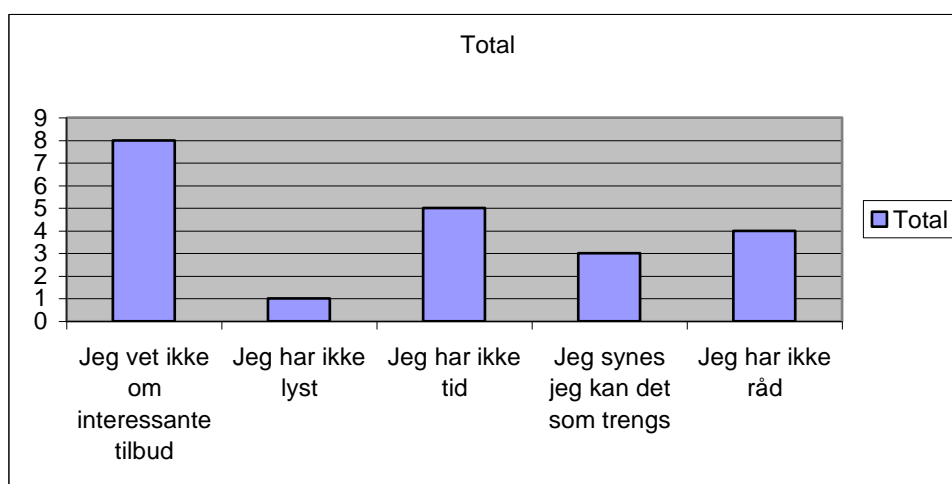
Like interessant er det å se på begrunnelsene fra de som ikke har behov for etterutdanning nå. Flere sier at de ikke har tid mens andre mener at de kan det som trengs. Høy alder er også en grunn som nok burde vært nevnt i spørreskjemaet. Én svarer litt oppgitt ”Hva tror du om 60-åringer?” og en annen sier ”Får ingen jobb likevel...er 63 år”. Sistnevnte oppfatter åpenbart spørsmålet om etterutdanning som noe knyttet til fast jobb, ikke til kurslærervirksomheten, for hun er aktiv kurslærer. En annen sier rett ut at hun er ”for gammel”

Én modifierer sitt nei ved å si ”føler ikke behov lige nu, men er løbende åben overfor interessante forslag/tilbud.” En annen sier: ”Jeg holder meg løbende orienteret”.

Så er det de som strever med å få tid til alt: ”Har altfor mange andre oppgaver og interesser” og ”jeg har mitt arbeide til daglig i helsesektoren og har håndverk som en kjær hobby!”.

5.2.2.4. Hvorfor ønsker noen kurslærere ikke etterutdanning?

Tabell 14 viser hvilke grunner som kurslærerne oppgir for at de ikke ønsker seg etterutdanning.



Tabell 14. Begrunnelse for ikke å etterutdanne seg

Sammenlikner vi tallene i tabell 14 med svarene i forrige avsnitt, kommer det fram at ”tidsklemma” er en vesentlig faktor for at kurslærerne ikke vil delta i etterutdanning.

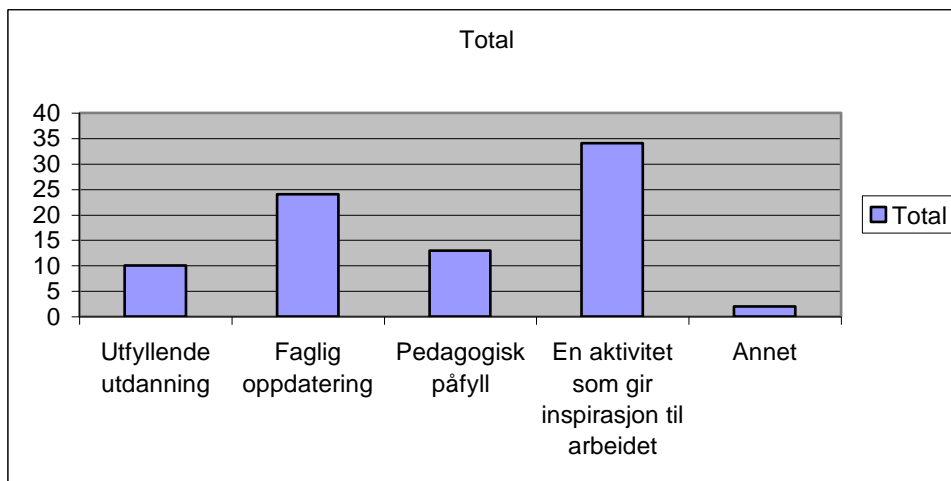
At de ikke vet om tilbud de har lyst å gå på kan ha flere årsaker. For det første kan det hende at de reelt ikke kjenner til, eller vet hvordan de skal skaffe seg informasjon om, tilbud innenfor sitt fagområde. For det andre kan det hende at de ”har nok i seg selv”. Vi har tidligere sett eksempler på informanter som mener at de utvikler seg best ved å arbeide i eget verksted.

Å ”kunne det som trengs” kan høres temmelig selvtilfreds ut, men det kan også være uttrykk for et realistisk bilde av hva som trengs for å undervise kursdeltakernes nivå.

Ettersom mye etterutdanning koster penger er det ikke overraskende at manglende økonomi også er en begrensende faktor.

5.2.2.5. Hva slags etterutdanning ønsker håndverkslærerne seg?

I tabell 15 er det verdt å merke seg at informantene hadde anledning til å krysse av flere steder slik at det er så mange som 83 svar å fordele.



Tabell 15. Ønsket etterutdanning

Så mange som 34 kryss (41 % av samtlige svar) har kommet på ”En aktivitet som gir inspirasjon til arbeidet” med ”Faglig oppdatering” som en god oppfølger (24 svar = 29 %). Legger vi sammen ”Utfyllende utdanning” og ”Faglig oppdatering” (ref. argumentasjon under pkt. 5.2.1.), får vi nøyaktig samme tall, 34, som ”En aktivitet som gir inspirasjon til arbeidet”.

Informantene ble også gitt det åpne spørsmålet: ”Hva er god etterutdanning etter din mening?”. De fleste svarer i abstrakte termer mens andre er helt konkrete i de 39 svarene.

1. Faglig oppdatering: 15
2. Gir inspirasjon: 13
3. Nyttig for undervisningen: 2
4. Personlig utvikling: 2
5. Treffe fagfeller: 2

Flere av de som ønsker faglig oppdatering, peker også på behovet for inspirasjon.

Noen er opptatt av å bli stimulert til kreativitet, mens en informant vektlegger at ”det skal være meget målrettet”. En ønsker å ”lære å være mangfoldig”.

De konkrete synspunktene på hva som er god etterutdanning er:

1. Informantene ønsker å ”se andre i arbeid”, å ”oppleve hvordan andre kunsthåndverkere arbeider” og å komme på ”studiebesøk hos handverkere, praksis over minst 1 uke.”
2. ”Galleri/museumsbesøk med en kunnskapsrik guide.”

Og til slutt utsagnet som har gitt rapporten navn: God etterutdanning er ”något som ger något”.

5.2.2.6. Sammendrag

1. Hva legger kurslærerne i ordet etterutdanning?

Dataene kan tyde på at informantene ikke opererer med et klart skille mellom etter- og videreutdanning. Noen mener at etterutdanning innebærer å få formell kompetanse. Imidlertid viser det seg at flertallet (55 % av alle informantene) mener at formell kompetanse ikke er så viktig.

Det er interessant å merke seg at ca. en tredjedel av svarene definerer etterutdanning som ”en aktivitet som gir inspirasjon til arbeidet”.

Det kan se ut som om etterutdanning defineres som både ”utfyllende utdanning”/”faglig oppdatering” og ”en aktivitet som gir inspirasjon til arbeidet”.

2. Har de blitt tilbudt betalt etterutdanning?

Så mange som 70 % av de danske, 100 % av de norske og 90 % av de svenske kurslærerne har aldri mottatt noe tilbud om betalt etterutdanning. De som har blitt tilbudt betalt etterutdanning, har ofte annen hovedarbeidsgiver, men tilbud har også kommet andre til gode. Kurslærerne som er selvstendig næringsdrivende søker inntekter mange steder, også gjennom offentlige støtteordninger og stipender. Faglærte håndverker med tilknytning til bransjeorganisasjoner kan få tilbud fra fagforeningen og det hender også at lokale foreninger gir stipend til kurslærere som vil lære mer.

3. Har de blitt tilbudt etterutdanning som de måtte betale selv?

Noen flere (13 av 55) har fått tilbud om etterutdanning som de må betale selv, selv om så mange som 46 % av de danske, 65 % av de norske og 90 % av de svenske kurslærerne oppgir at de aldri har mottatt noe tilbud om ubetalt etterutdanning.

Noen lærere i den offentlige skolen oppgir at de har fått tilbudet fra ”skole eller utdanningsinstitusjon”. De fleste forteller imidlertid at de har fått tilbud om korte, fagrelaterte kurs fra frivillige organisasjoner og bransjeforeninger.

4. Har de selv tatt initiativ til å etterutdanne seg?

Det store flertallet har selv tatt initiativ til å etterutdanne seg. De fleste gikk på kurs i regi av studieforbund, folkehøyskole og daghøyskole, men mange har også tatt videreutdanning på høgskolenivå. Noen har gått på kurs i utlandet. Samlinger, symposier og utstillinger, samt besøk på verksteder og eget arbeid framheves også som etterutdanningstiltak.

Av de 11 kurslærerne som svarer at de ikke har tatt initiativ til å etterutdanne seg, begrunner 4 dette med at de ikke har tid. To påpeker at deres løse tilknytning til kursarrangøren gjør at de ikke kan satse på etterutdanning når kurslærerjobben ”ej är min huvudsakliga levne”. Høy alder, jobbsøking og løpende egenutvikling i eget arbeid oppgis også som grunner til ikke å etterutdanne seg.

5. Har kurslærerne behov for etterutdanning nå?

65 % svarer bekræftende mens 29 % oppgir at de ikke trenger etterutdanning nå. De fleste av de som ønsker etterutdanning begrunner svaret sitt ved at de ønsker inspirasjon, andre

vil bli dyktigere og vil følge med i fagets utvikling. En del ønsker også å utvide undervisningsrepertoaret sitt.

De som ikke har behov for etterutdanning, oppgir først og fremst mangel på tid og mangel på kjennskap til interessante tilbud som årsak. Høy alder er også en viktig grunn. En del mener at de kan det som trengs for å være kurslærer.

6. Hva slags etterutdanningstilbud kan kurslærerne tenke seg å delta på?
41 % av samtlige svar oppgir ”en aktivitet som gir inspirasjon til arbeidet” som noe de kan tenke seg å delta på. ”Faglig oppdatering” er en god oppfølger med 29 % oppslutning.

”Faglig oppdatering” og ”inspirasjon” utgjør også et flertall av svarene på det åpne spørsmålet ”Hva er god etterutdanning etter din mening?”

Noen konkrete synspunkter på hva som er god etterutdanning peker på betydningen av mesterlærelignende tiltak som å se på andre i arbeid og å delta i praksisfellesskap.

6. DRØFTING

Jeg har valgt å konsentrere drøftingen om noen punkter. For det første vil jeg drøfte undersøkelsens beskrivelse av kurslærerne opp mot min forforståelse for å se om det er overensstemmelse eller ikke. Hvis det er betydelige forskjeller mellom forforståelsen og undersøkelsens resultater kan det tyde på at forforståelsen ikke har styrt tolkingen av data på en uvitenskapelig måte.

Dernest vil jeg gå nærmere inn på ordet ”etterutdanning” og drøfte det problematiske ved at store grupper som, i alle fall i prinsippet, omfattes av en ”etter- og videreutdanningsreform” ikke har klart for seg hva ordene betyr.

Neste punkt er undersøkelsens hovedpunkt: Hva er det faktisk mulig å si om behovene for etterutdanning på bakgrunn av undersøkelsen? Til slutt vil jeg drøfte det spesifikke ved kurslærernes situasjon i det rådende utdanningspolitiske paradigmet.

6.1. Stemmer undersøkelsens beskrivelse av kurslærerne med forforståelsen?

Undersøkelsens konklusjoner mht beskrivelsen av kurslærerne stemmer på mange punkter med min forforståelse. Kjønn- og aldersfordeling var som ventet. Det samme var det løse tilkynningsforholdet kurslærerne har til studieforbundene som arbeidsgivere. Det var heller ikke overraskende at de tekstile fagene var dominerende i lærernes fagkrets.

Da var det noe mer overraskende at et flertall av kurslærerne sier de har lært faget sitt på skole. Det var ikke overraskende at mange hadde lært seg ved å gå på kurs hos folkeopplysningens egne tilbydere eller at et betydelig antall pekte på at de har lært seg det meste av det de kunne på egen hånd, for det svarer til min forforståelse. Derimot var jeg ikke forberedt på at skoleutdanning spilte en så vesentlig rolle som undersøkelsen viser.

Ser vi på hvilke skoler det gjelder, viser det seg interessante trekk: Så mange som 18 (33 % av totalt antall informanter) har gått på høyere tekstilfaglig utdanninger som Høgskolen i Oslos avdeling for estetiske fag (tidl. Statens kvinnelige industriskole/Statens Lærerhøgskole i Forming Oslo) og de danske håndarbejdsseminariene samt Handarbetets Vänners Skola og tilsvarende i Sverige. I dag er de fleste danske håndarbejdsseminariene nedlagt eller i ferd med å nedlegges og elevtallet som arbeider med tekstile fag på Høgskolen i Oslo er sterkt redusert. Tendensen er, og har vært fra 90-tallet, at tekstilfaglige utdanninger i hele Norden endres eller forsvinner helt. Dels har dette sammenheng med at den nordiske tekstilindustrien i stor grad har flyttet produksjonen til lavkostland, dels har det sammenheng med at de tradisjonelle kvinnefagene som ikke gav en fast inntekt har tapt terreng blant unge kvinner som en følge av at moderne kvinner ønsker å forsørge seg selv og dels har faglærerutdanningene blir overflødige når det ikke er elever å undervise lenger. Det er med andre ord slik at de tekstilfaglige kurslærerne sitter på en kompetanse som det slett ikke er sikkert vil være til stede når disse godt voksne kurslærerne blir riktig gamle og takker for seg. Hva skjer da med rekruttering til kurslærerjobbene? Hva skjer med rekrutteringen til kursene? Er det slik at de tekstilfaglige kurslærerne representerer en ”truet art” og slik sett

representerer nok et dilemma for ”folkbildning i en brytningstid”? Vil denne type kurs forsvinne eller vil kompetansen bygges opp innenfor folkeopplysningens egne institusjoner?

Med hensyn til undersøkelsens konklusjoner er det grunn til å merke seg at de færreste informanter forteller at de utelukkende har lært faget sitt på skole. Snarere tvert i mot; 92 svar fra 55 informanter tilsier at nesten samtlige har satt kryss flere steder og derfor mener at de har lært faget sitt i en kombinasjon av aktiviteter. Det er altså sannsynlig at de som har lært på skole også har gått på kurs eller har lært på jobben eller hjemme hos seg selv i verkstedet, i møte med tradisjonsbærere mv.

Interessant er det også at undersøkelsen viser at mange kurslærere er opptatt av den uformelle læringen som skjer mens de utøver håndverket. Når de sier at de lærer av ”egen erfaring” er det nærliggende å tolke dette inn i den pedagogiske retningen som kalles erfaringspedagogikken³⁵ og som bygger på den reformpedagogiske tradisjonen og på den amerikanske filosofen og pedagogen John Deweys (1859-1952) arbeider. Prinsipper som *kontinuitet*, der erfaring blir sett som en kontinuerlig prosess der mennesket stadig gjør nye erfaringer som bygger på de gamle, og *samspill*, der det framheves at all erfaring etableres i et samspill mellom individet og omgivelsene, har blitt en del av den moderne erfaringspedagogikken. I undersøkelsen er det aspektet ”kontinuitet” som blir beskrevet av informantene mens det sies mindre om samspill og da fortrinnsvis som betoning av gleden ved å treffe og arbeide sammen med likesinnede.

Det er et spørsmål hvor pålitelige svar det er mulig å få når informanter blir spurt om sin identitet, særlig når spørsmålet er så styrt som her, hvor de måtte velge mellom ”håndverker”, ”lærer”, ”begge deler” eller ”annet”. Nesten halvparten av svarene (49 %) viser ”begge deler” mens henholdsvis 16 % og 9 % har krysset av for ”håndverker” og ”lærer”. I den grad dette svaret er gir mer enn en antydning av et bilde, tyder det på at kurslæreridentiteten er sterkere enn en skulle kunne tro på bakgrunn av det løse tilknytningsforholdet kurslærerne har til studieforbundene. Når disse svarene ses sammen med det overveldende flertallet som ønsker å fortsette som kurslærer, er det nærliggende å tolke dataene i retning av at kurslærervirksomheten betyr mye for den enkeltes identitet og yrkesstolthet.

Det er likevel grunn til å merke seg at så mye som en fjerdedel, 24 %, opplyser at de har en annen identitet, en identitet som ikke fanges om av ”håndverker” eller ”lærer”. De fleste av disse ser på seg selv som kunstnere, kunsthåndverkere og designere. De føler seg åpenbart ikke fortrolig med å bli kalt ”håndverker”.

6.2. Hva betyr ”etterutdanning”?

Undersøkelsen viser at kurslærerne ikke har klart for seg begrepene ”etter- og videreutdanning”. Noe kan skyldes språklige problemer og evt. misforståelser i oversettelsen til og fra svensk og dansk. Usikkerheten på ordenes betydning stikker likevel dypere enn som så. De svenske informantene i pilotundersøkelsen hevdet at ordet ”videreutdanning” ikke fantes

35 Knud Illeris (1999): Erfaringspedagogik og ”experiential learning” – om erfaringspedagogikkens grundlag og betingelser i dag. Artikkel i Nordisk Pedagogikk 1-99

på svensk og at ”fortbildning” dekket både etter- og videreutdanning. Egne undersøkelser på nettet viser at dette ikke stemmer, da flere universitet i Sverige tilbyr både ”fort- og videreutbildning”. Dette viser at forestillingen om at ”etter- og videreutdanning” er det samme lever på administrativt nivå i et studieforbund. Da er det neppe så underlig at kurslærerne ikke har forskjellene klart for seg.

Hvor viktig er det å kjenne ordenes rette definisjon? I dagens utdanningspolitiske situasjon, der etter- og videreutdanningsreformer skal gjelde alle voksne som har behov for det (i Norge alle som ikke har videregående skole og i Sverige alle arbeidsløse), er det et problem om målgruppa for reformen ikke forstår at reformen er for dem eller hva de kan få ut av reformen, fordi de rett og slett ikke er i stand til å tolke språkbruken riktig. Dette er selvsagt et klassisk kommunikasjonsproblem og ikke noe spesielt for etter- og videreutdanningsreformene. Slik sett er kurslærerne i godt selskap med mange andre som disse reformene skal nå. Kurslærerne i håndverksfag er imidlertid i en spesiell situasjon sammenliknet med de fleste andre. De arbeider for frivillige organisasjoner som tradisjonelt ikke har vektlagt formell kompetanse og møter i de offentlige utdanningsreformene en sterk vektlegging på betydningen av formell kompetansen. Dessuten har kurslærerne som nevnt ikke faste stillinger hos studieforbundene. Deres arbeidsmessige tilknytningsform er ”løs” på tross av at utøvelsen av arbeidet er viktig for identitet og yrkesstolthet. Er det i en slik situasjon overhodet sannsynlig at de oppfatter at etter- og videreutdanningsreformene har betydning for dem i deres virke som kurslærere? Og har reformene virkelig en betydning for kurslærerne eller er de så ensidig innrettet på ”vanlig” arbeidsliv at kurslærerne har rett hvis de oppfatter det som om disse reformene ikke handler om dem?

6.3. Hva er det mulig å si om behovene for etterutdanning?

Undersøkelsen viser at 74 % av kurslærerne aldri har fått noe tilbud om etterutdanning (slik de definerer det). Derimot har svært mange selv sørget for etterutdanning. Det er tydelig at kurslærerne er motiverte for å lære mer. Noen få mener riktignok at de kan nok for å undervise, men de aller fleste er opptatt av videreutvikling.

Mange av kurslærerne som ønsker etterutdanning mener at alle trenger etterutdanning, at ”man kan aldri lære for meget”. Mer spesifikt poengterer de disse behovene:

- for å få inspirasjon
- for å bli dyktigere³⁶
- for å følge med i fagets utvikling
- fordi de ønske å undervise i flere fag

Undersøkelsen viser videre at kurslærerne synes at ”god etterutdanning” først og fremst handler om faglig oppdatering og inspirasjon. Det kan være grunn til å se nærmere på hva ”en aktivitet som gir inspirasjon” kan være. I pilotundersøkelsen ble det nevnt flere eksempler:

³⁶ Kalt ”faglig oppdatering” andre steder i undersøkelsen.

1. Et husflidslag arrangerer ”Skapardagar” der kurslærerne kan lære av hverandre i noen dager.
2. Et lokalt studieforbund inviterer sine kurslærere på tur til ukjent mål. De reiser med buss til stranden, tenner bål, synger og spiser medbrakt mat.
3. Et etterutdanningstilbud i regi av den svenske rikskonsulenten i husflid for barn og unge blir framhevet fordi det hadde spesielt høye faglige og, ikke minst, estetiske kvaliteter.

Disse eksemplene fra pilotundersøkelsen viser at inspirerende etterutdanningstilbud kan være av svært ulik karakter. Her er det sannsynligvis bare fantasien som setter begrensninger. En begrensende faktor for fantasien kan imidlertid være selve oppfattelsen av ordet ”etterutdanning”. Oppfatter en ordet ”etterutdanning” som et formelt begrep (og som ”sammenblandet” med videreutdanning) kan dette være utslagsgivende for hvordan en i lokale lag eller på sentralt hold i studieforbundene tenker og planlegger.

En underliggende hypotese for undersøkelsen var at det finnes behov som ikke tilgodeses i dag. Før det er mulig å svare på dette er det nødvendig å se på hvordan behovene møtes. Undersøkelsen har kategorisert etterutdanningen som kurslærerne har tatt på egen hånd slik:

- kurs i regi av studieforbund, folkehøyskole og daghøyskole
- kurs i regi av arbeidslivets organisasjoner og arbeidsmarkedsmyndigheter
- kurs i utlandet eller hos utenlandsk tilbyder
- videreutdanning på høyskolenivå
- samlinger, symposier, utstillinger
- annet, som ”egne studier, besøk på diverse verksteder”

Spekteret er vidt og går fra formell videreutdanning på høgskolenivå over ikke-formelle tilbud fra folkeopplysningens og arbeidsmarkedets institusjoner til uformell læring på symposier, i eget verksted med bl.a. utstillinger som mål og ved å besøke andres verksteder. Dette tyder på at behovene finnes og kan dekkes gjennom et bredt spekter av tilbud.

På bakgrunn av undersøkelsen kan det se ut som om kurslærerne i stor grad klarer å finne fram til de tilbudene de har behov for. Betyr det at håndverkerne organiserer sin egen etterutdanning slik at studieforbundene kan slappe av? Eller er det snarere slik at studieforbundene og andre etterutdanningstilbydere kan lære av denne undersøkelsen av det er mulig å arrangere ”faglige oppdaterende” og ”inspirerende” etterutdanningstilbud innenfor en bred vifte av formelle, ikke-formelle og uformelle tilbud?

6.4. På tide med et paradigmeskifte?

Det rådende utdanningspolitiske paradigmet bygger på en oppfatning om at ”oppdatert og ny kunnskap er nødvendig for å bedre konkurransevnen og øke fleksibiliteten i et arbeidsliv i omstilling. Ny kompetanse kan gi den enkelte større valgfrihet og muligheter til å realisere egne ønsker og behov” (<http://www.odin.dep.no> 2004). ”Kompetanse” er det samme som formell kompetanse og det er satset mye på å omdefinere ”realkompetanse”, det som folk faktisk kan, til formell kompetanse gjennom tiltak for dokumentasjon av realkompetanse. Faktisk er Norge et foregangsland når det gjelder å utvikle systemer for dokumentasjon av

realkompetanse og nyter stor respekt for dette arbeidet, bl.a. i EUs utdanningspolitiske organer.

Hvilken plass har kurslærere i håndverksfag i studieforbund i ”et arbeidsliv i omstilling”? Slik norske utdanningspolitikere tenker ser det ut til at etter- og videreutdanningsreformen er et tilbud til folk som er i fast arbeid. Partene i arbeidslivet har da også vært viktige partnere i arbeidet med reformen. For kurslærerne stiller saken seg litt annerledes. Denne undersøkelsen viser at de færreste kurslærere har en fast tilknytning til studieforbundene som arbeidsgiver. Mange er selvstendig næringsdrivende. Hvem trenger ”rett til utdanningspermisjon” når en ikke er ansatt? Her går det an å innvende at en reform ikke kan passe like godt for alle. Noen vil alltid falle utenfor. Det hadde vært lett å akseptere om det fantes en sted ”innenfor” andre steder i reformen.

”Rett til grunnskole og videregående opplæring for voksne”, ”bedring av studiefinansiering”, ”skattefritak for utdanning” er andre hovedelementer i reformen. De har helt klart betydning for mange mennesker, også for kurslærere, som ønsker videreutdanning. Ettersom undersøkelsen omhandler ”etterutdanning” vil dette ikke bli nærmere drøftet her selv om det kan se ut som om det ligger en kime til inkludering av kurslærerne i disse elementene.

Et annet punkt på listen over hovedelementer i etter- og videreutdanningsreformen er ”dokumentasjon og verdsetting av realkompetanse”. Hvorfor skulle dokumentasjon av realkompetanse ha betydning for lærere i håndverksfag som får tilbud om å være kurslærere basert på realkompetanse og ikke på formell kompetanse? Hvordan skal det være mulig – enn si ønskelig – for et lokalt husflidslag å legge vekt på formelle kunnskapskrav framfor reelle når de skal finne kurslærere til kurs som de ønsker å arrangere?

Livslang læring og mulighetene for utdanning i voksen alder er også en del av det rådende utdanningspolitiske paradigmet. Et av etter- og videreutdanningsreformens andre hovedelementer er ”forskjellige endringer i det offentlige utdanningssystemet for å tilpasse det bedre til livslang læring”. Her er det verdt å merke seg at de ikke-formelle aktørene, som folkeopplysningens aktører, overhodet ikke er nevnt. Dette er spesielt interessant i lys av at EUs memorandum om livslang læring påpeker at usynliggjøringen av den ikke-formelle sektoren er svært uheldig. En forklaring på dette manglende samsvaret mellom den norske satsingen og dette punktet i EUs memorandum for livslang læring kan være at den norske etter- og videreutdanningsreformen simpelthen ble lansert før EU lanserte sitt memorandum. (For øvrig er tilpassing til europeisk politikk en del av det rådende utdanningspolitiske paradigmet.) Stortingsmeldingen Kultur for Læring som ble lansert i april 2004 har imidlertid åpenbart blitt til etter at EUs memorandum ble laget. Den handler om formell opplæring i skoleverket. Om etter- og videreutdanning heter det: ”På bakgrunn av erfaringene med Kompetansereformen og kunnskap om kompetansebehov og hva som gir god læring, vil departementet utarbeide en langsiktig strategi for kompetansepolitikken fram mot 2010. Dette gjøres i samarbeid med blant annet partene i arbeidslivet.” Igjen nevnes ingen andre enn partene i arbeidslivet som samarbeidspartnere, men en velvillig tolkning kan legge vekt på at ”blant annet” også kan inkludere studieforbundene.

Det er paradoksalt at utdanningspolitikerne vektlegger den formelle kompetansen så ensidig og samtidig er opptatt av livslang læring. Vil det overhodet være samfunnsøkonomisk mulig

at formelle utdanningsinstitusjoner skal være ansvarlige for den livslange læringen til innbyggerne i et land? Nettopp den ikke-formelle og uformelle læringen som skjer utenfor utdanningsinstitusjonene kan bidra til at livslang læring kan bli en realitet.

I et slikt perspektiv er kurslærerne, som uttrykkelig etterutdanner seg både i formell, ikke-formell og uformell sektor, gode eksempler på bredden av læringsarenaer som er nødvendig for å realisere visjonen om den livslange læringen. Ved å frigjøre seg fra den ensidige vektleggingen på formell kompetanse og se nærmere på de strategiene som kurslærerne beskriver i denne undersøkelsen er det mulig å komme nærmere et mer helhetlig syn på læringsbaner for livslang læring. Kurslærerne i håndverksfag gir indirekte et innspill om at det er nødvendig å endre det rådende utdanningspolitiske paradigmet.

LITTERATURLISTE

- Bandura, Albert** (1977): Social Learning Theory
- Bø, Inge og Lars Helle** (2002): Pedagogisk ordbok
- EUs Memorandum om livslang læring** (2000) finnes i flere språkversjoner på EUs hjemmesider
- FAFO** (2001), rapporten ”Yrke, opplæringsbehov og interesse for etter- og videreutdanning”
- Folkekulturforbundet** Årsmelding 2003
- Gardner, Howard** (1997): De mange intelligensers pedagogik
- Gjertsen, Karl Ragnar** (1992): Trekk fra håndverkets historie i Årbok for Maihaugen 1992
- Gustavsson, Bernt** (1997): Bildning i vår tid, Wahlström & Widstrand
- Gustavsson, Bernt** (2000): Kunskapsfilosofi – Tre kunskapsformer i historisk betydning
- Halvorsen, Knut** (1993): Å forske på samfunnet – en innføring i samfunnsvitenskapelig metode
- Hansen, Finn Thorbjørn** (2003): Det filosofiske liv – et dannelsesideal for eksistenspedagogikken
- <http://forskning.dpu.dk/soeg.asp>
- <http://odin.dep.no/ufd/utdanning/voksenopplaering>
- <http://www.cvustrok.dk/fokusområder.asp>
- <http://www.lnu.no>
- <http://www.skolutveckling.se>
- <http://www.sv.se>
- <http://www.vofo.no>
- Illeris, Knud** (1999): Erfaringspedagogik og ”experiential learning” – om erfaringspedagogikkens grundlag og betingelser i dag. Artikkel i *Nordisk Pedagogikk* 1-99
- Korsgaard, Ove**: (1997): Kampen om lyset – Dansk voksenoplysning gjennom 500 år
- Korsgaard, Ove** (2002): Oscar Olsson: Studiecirkelns fader. I *Dialog* nr 3 2002
- Korsgaard, Løvlie og Slagstad**, red. (2003): Dannelsens forvandlinger
- Lyche, Ingeborg** (1982): Organisasjonene i samspill med staten. I *Folkeopplysning i 50 år – Samnemnda for studiearbeid*
- Munck, Anne Gitt** (1998) i *Voksenpedagogisk Tidsskrift* 2/98
- Oppslag om doktordisputas** på HF-fakultetet, Universitetet i Oslo
- Rapport** (1995) fra nordisk prosjekt i regi av Håndverksbedriftenes Landsforening
- Sivertsen, Helge** (1982) Vaksenopplæring til gang og glede. I *Folkeopplysning i 50 år – Samnemnda for studiearbeid*
- Skaalvik, Einar M., Liv Finbak og Ole Halvard Ljosland** (2000): Voksenopplæring i Norge ved tusenårsskiftet – Deltakelse, motivasjon og barrierer, Norsk Voksenpedagogisk Institutt/Vox 2000
- Thommessen, Trine** (2003): Etter- og videreutdanningsbehov for lærere i håndverksfag i studieforbund og folkehøgskoler i Norden
- Waldén, Louise** (1994): ”Handen & Anden – de textila studiecirkelarnas hemligheter”, Carlsson Bokförlag, Stockholm
- www.folkbildningsradet.se
- www.fu.no
- www.shrslojd.se