

# Kultur og subkulturer i allmennlærerutdanning; moderne lærere og postmoderne studenter

Inger Anne Kvalbein

## Inledning

Når man studerer en allmennlærerutdanningsinstitusjon som en lokal kultur, settes de dominerende normer, verdier og oppfatninger av virkeligheten som preger hverdagens utdanningspraksis i institusjonen i fokus. Hvordan arkitektur og hierarki som kulturelle uttrykk inndeler utdanningen i tid og rom, hvordan historie og tradisjoner bidrar til å strukturere utdanningssituasjoner og utdanningskontekster, blir også sentrale tema for å forstå hvilke kunnskapsutviklende handlinger og holdninger som oppfattes som meningsfulle, normale og riktige i utdanningsprosessen. Hvilke dominerende kunnskaper som produseres gjennom utdanning, er kulturelt betinget.

I en relativt fersk studie av allmennlærerutdanning ved en norsk høyskole kan det innen utdanningens kultur identifiseres to distinkte subkulturer. Hovedaktørene innen utdanningen, lærerutdannerne og studentene, synes generelt å oppfatte studiets normer, krav og virkelighet ganske forskjellig. Den lokale allmennlærerutdanningskulturen gjør det imidlertid mulig for begge grupper å opprettholde sin dominerende forståelse av hvordan allmennlærerutdanning er og bør være, og handle på grunnlag av det. Disse ulike forståelser som unngår særlig dyptgående konfrontasjoner, blir kanskje opprettholdt fordi lærerutdannerne er forankret i en moderne forståelse av sine utdanningsprosjekter, mens studentenes forståelse av utdanningen er preget av deltakelse i et postmoderne samfunn.

Allmennlærerutdanning er sosiale, relasjonelle prosesser. I samhandling med lærere og medstudenter utvikler studenter egenskaper, ferdigheter og kunnskaper som kreves innen utdanningsinstitusjonens kultur for å bli ansett som kompetente deltakere i utdanningsdiskursene. I diskursene blir kunnskaper produsert, sirkulert, omformet og brukt (Foucault 1971). Utdanning dreier

seg om hvordan man innen en lokal utdanningskultur passende skal handle, tenke og føle. Men den lokale kultur vil fortolkes ut fra ulike gruppers tidligere og vedvarende konstituerte forståelse av verden og virkeligheten.

## Å studere utdanning som kultur

Diskurser, nedfelt i tradisjoner og ideologi, kan betraktes som kulturelt ervervede språkssystemer, tenke-, tale- og handlemåter, som gjør bestemte utsagn mulige og andre utsagn ikke mulige. Diskurser innebærer teknikker, praksiser og regler som ligger internt i selve diskursen og som utfoldes i forhold til individer i ulike maktposisjoner (Foucault 1980). Det sentrale ved diskurser er ikke at de omhandler kunnskap, men at de konstituerer kunnskap.

Kultur beskrives ofte som abstrakte kognitive og mentale systemer; som delte tanker, oppfatninger, symboler, verdier og normer (Eriksen 1993, Gullestad 1989, Klausen 1992), som kognitive og emosjonelle filtre i menneskelig bevissthet som benyttes for å gripe verden, tolke den og bedømme hva som skjer (Kjeldstadli 1992). Kulturelle uttrykk og symboler som fysiske strukturer og arkitektur, rutiner og prosedyrer opprettholder og befester den lokale kultur (Bang 1989). Kulturen gir menneskelig virksomhet mening, den gjør omverdenen forståelig og legger rammer for hva som bedømmes som riktig og galt, verdifullt og forkastelig. Den gir regler og handlingsmønstre for hva som er normale og naturlige handlinger og holdninger i de relasjoner mennesker inngår i.

Å vektlegge kultur i studier av utdanning og kunnskapsproduksjon, er av relativ ny dato. I ulike velkjente didaktiske modeller kan kultur opptre som underliggende premisser, men er hittil sjelden blitt satt i fokus. Når didaktiske modeller anvendes i praksis, er det ofte valg av lærestoff og arbeidsmetoder eller individuelle trekk ved elever og lærere som vektlegges. Og det er ikke tilstrekkelig. De siste årene er det stadig hyppigere blitt påpekt at læring må ses i forhold til kontekster, sosiale praksiser og lokale læringskulturer (Carl-gren 1997, Englund 1997, Hoel 1998), og innen didaktikk etterlyses nye begreper:

In a more general sense, in didactics and curriculum theory we are often too entrenched in concepts like schooling, planning, teaching and learning. Instead, I think we need a language which uses concepts like experiences, communication, meaning-creating, discursive practices and so on (Englund 1998, s 1).

Også forskningen kan ha oversett betydningen av kultur/diskurs som perspektiv:

Educational research has further an individualistic trend – focusing on the pupil, on the teacher, and on their interaction, often implying the assumption that learning presupposes direct teaching. Educational researchers see perhaps only a minor part of the learning resources – the teacher/pupil interaction as perhaps the tip of the iceberg, – and tend to overlook the impact of the broader social setting, such as the presence of peers, and the material and economical structures of the learning situation (Kvale 1997, s 193).

Kultur/diskursbegrepene tilbyr interessante og fruktbare analyseperspektiver ved å vektlegge hva som utspilles som meningsfull deltakelse og samhandling i en utdanningsinstitusjon og et utdanningsforløp. Begrepene fokuserer hvordan utdanning gjennom historisk og ideologisk produserte former er situert i tid, rom, arkitektur og hierarki (Foucault 1980), noe som gir noen typer kunnskapsproduserende atferd mening og annen atferd ikke mening.

Kjennskap til og forståelse av en institusjons kultur/diskurs kan føre til at man ser velkjente fenomener på nye måter. Det kan virke bevisstgjørende og kan gi ny forståelse som kan føre til mer adekvate utdanningshandlinger og utdanningsholdninger.

## Kultur/diskurs og kunnskap

Sett i kulturperspektiv, reguleres kunnskap som tilegnes gjennom utdanning ut fra hvilke muligheter diskursene i en utdanningsinstitusjon åpner for (Foucault 1966, 1971, 1980). Den lokale kulturen definerer de passende måter å delta på (Geertz 1993), og gjennom det hvilken kunnskap som skal produseres og reproduseres; hva som gjelder som legitim fagkunnskap i miljøet, hvordan slik kunnskap skal utvikles og fremvises og hensikten med kunnskapen. Diskursene skjer innen tid, rom, arkitektur og hierarki som symboliserer institusjonens kultur.

Når man undersøker en utdanningsinstitusjons lokale kultur og de diskursive praksiser som preger samhandlingsmønstrene der, kan man oppdage hvilke normer og verdier som regulerer og former holdninger og handlinger, hvilke "sannheter" som tas for gitt, hvilke forestillinger, handlinger og holdninger som oppfattes som normale, riktige og naturlige av aktørene i utdanningen.

Læring fordrer aktivitet, kultur definerer de passende aktiviteter. Gjennom studenters form for deltakelse i utdanning, deres aktiviteter i studiet og den makt de blir gitt eller tiltar seg over kunnskapsproduksjonen, konstitueres studentenes utdanningskunnskap.

Sentrale spørsmål i min undersøkelse av en norsk allmennlærerutdanningsinstitusjon (Kvalbein 1998a) har dermed vært av typen: Hvilke didaktiske strategier fremstår for lærerutdanningens lærere som fornuftige, normale og nødvendige i arbeidet med fag og studenter? Hvordan utformes de i hverdagslivets praksis på høgsolen? Hvilke former for aktivitet inviterer høgsolen tradisjon, materielle utforming og organisasjonsstruktur til? Hvilke handlinger og holdninger ser studentene som meningsfulle og riktige i utdanningen, hvilke erfaringer gir dette studentene og hvilke læringsstrategier, kunnskapsforståelse og kunnskapsproduksjon fører de til?

## Lærerutdanningskultur

Studenter er ikke passive produkter av kulturen, de kan også være med på å skape den. Men i lærerutdanningskultur kan det ligge velkjente mønstre som det er lett for studentene å gli inn i og forholde seg til ut fra tidligere skoleerfaringer. Relasjonene mellom lærere og studenter er heller ikke noe studentene kan velge selv, de er nedfelt i det lokalmiljøet de befinner seg i (Bourdieu & Wacquant 1991).

Studie av en norsk lærerutdanningsinstitusjon (Kvalbein 1998a) viser at allmennlærerutdanning med lærerautoritet, fagorientering og studentsentrering konstituerer en tradisjonell skolekultur. Innen denne kulturen videreutvikler studentene den elevrolle de kjenner fra før, og utsettes i liten grad for alternative læringserfaringer gjennom høgsolenlærernes undervisningshandling og holdninger. Utdanningen innebærer arbeid med en rekke fag med fastlagt kunnskap som studentene stadig møter som om de var nybegynnere og som

de gjennom lærernes tilrettelegging skal kunne reprodusere ved avsluttet kurs. Dette mønsteret repeteres igjen og igjen i forskjellige fag utdanningen gjennom.

Ut fra utdanningens organisering og hierarki fremstår lærereutdannelsens vektlegging og krav i den daglige undervisningen som lærerstudiets innhold og krav. Studiets målsetting og planer blir i hverdagen identifisert med den undervisning studentene opplever på lærerhøgskolen i de forskjellige fagene. Hva lærerne formidler av forventninger, normer og verdier, spiller en sentral rolle for studentenes konstituering av rollen som lærerstudent. Det studentene antar er lærernes oppfatninger, blir retningsgivende når de konkretiserer og operasjonaliserer hva studiet krever av innsats og kunnskaper, atferd og holdninger. Samtidig avveier studentene sin innsats i utdanningen opp mot innsats på andre aktuelle arenaer som engasjement i arbeidsliv, fritidsliv og familie.

I allmennlærerutdanningens diskurs er det lærerne som oppfatter seg og oppfattes som bærere av kunnskapen og som har makt til å definere hva den består av. Studentenes aktiviteter og former for deltakelse i den daglige undervisning er preget av tilpasning, resepsjon og reproduksjon. Studenter utfordres sjelden til å forholde seg kritisk og selvstendig til eller gripe ulike perspektiver på den kunnskap som presenteres i allmennlærerutdanningen. Den sosiale praksis i utdanningen gjør studentene ansvarlige for å tilpasse seg høgskolen og lærerne, og ikke ansvarlige for sin egen utdanning. I dette miljøet gir de holdninger og handlinger som ble oppfattet som meningsfulle og den elevatferd som ble ansett som passende i grunnskole og videregående skole, fremdeles mening. Studentene kvalifiserer seg gjennom lærerutdanningen først og fremst som elever.

Man kan undres over hvorfor disse allmennlærerstudentene så lett glir inn i denne reseptive, reproduserende atferd i utdanningen til et yrke som krever selvstendighet og ansvar. Det kan virke merkelig at lærerutdannere som nedlegger mye tid og energi i sin virksomhet, tilrettelegger studiets krav på måter som gjør at studenter ofte ikke får et kritisk og refleksivt forhold til kunnskap og selv blir ansvarlige for sin kunnskapsutvikling. Kan ulike kulturelle føringer konstituere denne atferden? Man kan se nærmere på dette ved å undersøke allmennlærerutdanning som møter mellom to distinkte subkulturer, som møter mellom "moderne" lærerutdannere og "postmoderne" studenter (Kvalbein 1998b).

## Moderne lærere

Oppdragelse og undervisning vil vel til alle tider ha en moderne karakter, preget av tro på fremskritt og utvikling. Oppdragerne ønsker å føre den som lærer fram mot på forhånd oppsatte mål gjennom ulike tiltak. De vil legge forhold til rette for at den som skal lære og utvikles, går fram i økt kunnskap og forståelse mot de fastsatte mål og tilegner seg de sannheter som blir ansett å ha størst verdi i samfunnet. Utdanningsprosjekter vil være moderne fordi de implisitt forutsetter utvikling, forbedring og grunnleggende sannheter. Dette preger også høskolelærere.

Den dominerende forståelse av lærerutdanningsprosjektet som lærerutdannere i min undersøkelse viste gjennom intervjuer og observasjon, kan oppsummeres i tre spissformuleringer:

- lærerutdanning er et oppdragelsesprosjekt, et korreksjons- og modell-læringsprosjekt
- lærerutdannere har ansvar for studentenes læring
- fagets basalkunnskaper er grunnleggende for studentenes kvalifisering som lærere.

## Oppdragelse og korreksjon

Dagens grunnskole og pedagogikk er blitt karakterisert som terapeutisk fordi den vektlegger oppdragelse fri fra den autoritære ”far” og i stedet satser på den ettergivende ”mor” som mønster for undervisningsrelasjoner (Dale 1986). I lærerutdannelsens oppdragelsesprosjekt kan det også spores motstand mot den autoritære ”far” og finnes terapeutiske innslag (Kvalbein 1998a), og lærernes vekt på oppdragelse av studenter gjennom positive erfaringer i undervisningen er stor.

Sentrale normer og verdier i lærernes virksomhet er knyttet til utdanningens studentsentrering. Det gjør at lærerne legger vekt på å ha personlige forhold til sine studenter, å kjenne og følge opp hver enkelt. Det reformpedagogiske slagord ”eleven i sentrum” tillegges stor vekt i lærerutdannelsens pedagogiske forståelse og praksis i forhold til studentene. De er opptatt av å støtte og hjelpe, legge til rette, tillempe krav, gjøre arbeidet med fagene lystbetont og engasjerende. De anser gjerne studentens erfaringer med tidligere skolegang

som erfaringer med en autoritær skole, preget av drilling av pensum, pugg og opplevelser av ikke å strekke til. Dette er erfaringer som skal korrigeres på høgsolen gjennom modellering.

Modellering på høgsolen blir særlig knyttet til vekt på tilpasset, interessevekkende undervisning og elevsentering. Den praktiske utformingen av modellering innebærer vanligvis at lærerutdannerne gjennom studentvennlighet og tilpassede krav ønsker å opptre som modeller på gode grunnskolelærere. De antar gjerne at studentene vil observere dette, og på egen hånd reflektere over det, imitere det ved senere anledninger og identifisere seg med denne lærerrollen i fremtiden. Dette blir lite omtalt eller begrunnet i undervisningen på høgsolen, og sett ut fra teori om modellering (Bandura 1986), kan dermed denne modelleringssekvensen være kraftig amputert.

Når det gjelder allmennlærerutdanning som oppdragelsesprosjekt, regner de fleste lærerutdannere med at lærerstudiet spiller en viktig rolle i studentenes hverdag, og at posisjonen som lærerstudent har en sentralt plass i studentenes selvoppfatning og virkelighetsforståelse.

### Læreransvar

Lærerne ser seg selv som forvaltere av kunnskaper og holdninger som studentene primært skal tilegne seg ved å delta i ulike prosesser i deres undervisningsopplegg.

De føler seg ansvarlige for å vektlegge og fremlegge sine fag for studentene på måter som gjør at studentene kan tilegne seg det grunnleggende gjennom lærernes innprenting.

Lærernes oppfatning av sitt ansvar fører til at de opptrer som autoriteter og tar det meste av initiativet i undervisningen.

### Fagets betydning

Studentsentrering betyr ikke at studenter har store muligheter til å utforme sitt eget studium. De fag som skal tas og deres omfang er stort sett fastlagt. Lærerutdannerne er ikke bare opptatt av sine studenter, de er også svært opptatt

av sine fag. Kunnskapen som studentene skal tilegne seg, oppfattes ofte som den basale, som gitt, i pensum og forelesninger. Eget fag blir gjerne sett som det mest betydningsfulle, andre av utdanningens fag kan oppfattes som mindre vesentlige, konkurrerende og av og til direkte skadelige.

Faglig kunnskap blir ansett som en forutsetning for lærergjeringen, og lærerne er som regel mer opptatt av sine fag enn av studentenes fremtidige lærervirk-somhet i grunnskolen. Yrkesperspektivet kan til tider ligge fjernt i hverdagen på høgs-kolen. Fagene undervises mye som fag uten nær kobling til læreryrket, og undervisningssituasjonene kan ha sterke likhetstrekk med tidligere skoleerfaringer. Reformpedagogikk i lærerutdanningspraksis er knyttet til de sosiale relasjoner mellom lærer og studenter, ikke til utdanningens innhold og organisering.

## Postmoderne studenter

Postmoderne kultur kan ses som et resultat av forbruker- og kommunikasjons-teknologisamfunnet (Fløgstad 1988). Forestillingene om faste verdier og sannheter er i det postmoderne samfunn brutt sammen, de store fortellingens tid er forbi. Det enkelte individ må selv utforme sine egne fortellinger, skape og skaffe seg sine forskjellige identiteter på et pluralistisk, fragmentert og utfor-rutsigbart samfunns mange arenaer. Når jeg karakteriserer allmennlærerstu-denter i min undersøkelse som postmoderne, er det ment som en "kulturdiag-nose"; identifikasjon av mønstre som fanger inn felles trekk ved livsstil, per-sonlighetsformer og mellommenneskelige relasjoner (Østerud 1997).

Den postmoderne karakteristikken er primært knyttet til den plass lærerstu-diet har i studentenes virkelighet og til deres identitet som lærerstudenter; lærerutdanningsdiskursens betydning i forhold til andre diskurser de inngår i. Identitet som lærerstudent er for mange av dagens studenter bare én av flere konkurrerende identiteter, og kanskje ikke den viktigste.

Mens tidligere tiders lærerstudenter kunne oppnå samfunnsmessig respekt ved å presentere seg som lærerstudent, gir ikke dette samme status i vår tids utdanningseksplasjon. Når utdanning blir tilgjengelig for flertallet, taper den også sin samfunnsmessige status (Weber 1922). For dagens ungdom er det nødvendig å kunne vise til suksess også på andre arenaer for å regne seg som vellykket. Og mens tidligere tiders lærerstudenter i stor grad valgte fritidsak-tiviteter på lærerskolen eller nært knyttet til sin fremtidige lærergjering, som



deltakelse i ungdomslag, sangkor, idrettslag, avholdsbevegelse og menighetsarbeid, er dagens lærerstudenter ofte aktive i individuelle, identitetsskapende prosjekter utenfor høgsolen.

Tidligere tiders krav til eksemplarisk oppførsel, også utenfor lærerutdanningsinstitusjonens vegger, gjelder ikke lenger. Studenters omgang med og holdning til sex, alkohol, av og til narkotika, følger de gjengse regler i de ungdomsgrupper de deltar i. Lærerutdanningens normer og verdier gjelder på høgsolen, i andre sammenhenger er det andre normer og verdier som gjelder. På de ulike arenaer utvikler studentene ulike identiteter. I et fragmentarisk samfunn, hvor de store fortellingene er forsvunnet, må den enkelte lage mange små og forskjellige fortellinger for å skape mening i sin virkelighet.

Studentene er innstilt på å gi lærerutdanningen det lærerutdanningen skal ha ut fra lærernes krav. De fleste vil vise den kunnskap, de holdninger og den atferd i lærerutdanningen som utdanningen krever. Men de tar ikke nødvendigvis disse med seg ut i resten av sitt dagligliv. Det er heller ikke alltid at studentene mener at den kunnskap lærerutdanningen gir, stemmer med deres oppfatning av virkeligheten. Forelesninger og lærebøkers teorier oppfattes som lærerutdanningens sannheter og fakta som skal huskes og reproduseres, selv om studenter ikke uten videre godtar at disse kildene gir sannheten om "den virkelige verden" (Kvalbein 1998a). Og det virker som studenter godt kan leve med at lærerutdanningen har sine sannheter, andre arenaer har sine.

Man kan spore lærerstudenters forhold til kunnskap som trekk ved informasjons- og konsumentsamfunnet; kunnskap er noe som gis og mottas, ikke noe de selv utvikler.

Lærerstudenter konsumerer den kunnskap lærerutdannerne gir dem primært for å bruke den i lærerutdanningen. Dagens studenter vil neppe bruke lærerutdanningens perspektiver som rammer for forståelse av sin totale virkelighet.

Som deltakere i en postmoderne kultur, kan sentrale trekk ved allmennlærerstudenters forhold til sin lærerutdanning spissformuleres som følger:

- tradisjonell elevrolle
- konsumpsjon
- fragmentert hverdag.

*Tradisjonell elevrolle* er en velkjent rolle å gripe til. Det er en rolle de fleste lærerstudenter behersker godt, ellers ville de neppe fått tilstrekkelig med poeng i videregående skole til å komme inn på studiet, og det er en rolle som krever liten grad av reorientering og ekstra anstrengelser. Den tilfredsstillende lærerutdannernes krav til studentene, og kan opprettholdes med studentinnsats på minimumsnivå. Riktignok prøver en del lærerstudenter ut en mer aktiv rolle ved studiestart, men de faller som regel raskt tilbake til velkjente elevstrategier, og oppfatningen av at å bli utdannet er å bli undervist.

Dagens studenter engasjerer seg lite i spørsmål om omforming av studiet eller krav til annet innhold eller arbeidsmåter, studentopprørens tid er definitivt forbi. Allmennlærerstudentene vil primært vite hva som er pensum, hvor mange og lange oppgaver de må skrive, hva som er relevant til eksamen – og så basere seg på å enklest mulig imøtekomme kravene.

*Konsumpsjon* av kunnskap henger sammen med at lærerutdanningens kunnskap oppfattes som gitt, og at den oppfattes som kunnskap som primært hører lærerutdanningen til. Det betyr ikke at studenter stort sett er tilfreds med den undervisning og det fagstoff de får på høgsolen. De vet hva de ikke liker og kan være kritiske nok, mange ganger kan de gi uttrykk for misnøye og unngå å møte frem til timene. Men de er mindre sikre på hva de vil ha, og ikke forberedt på at de eventuelt må gjøre noe selv for å få det. I et samfunn der kommersialisering og konsumpsjon spiller en så vesentlig rolle at også identiteter kan konstrueres gjennom valg og kjøp av varer (Rist 1996), er det ikke underlig om kunnskap tillegges varekarakter.

*Den fragmenterte hverdagen* gjør at den felles referanserammen studenter og lærerutdannere har, er knyttet til de relativt få timene i uken studenter stiller opp til undervisning på høgsolen. Mange allmennlærerstudenter kommer kun til høgsolen for å delta i obligatorisk undervisning, og ikke alltid da heller. Allment engasjement i faglige debatter og reportasjer i riksdekkende aviser, radio og TV som tidligere kunne gi lærere og studenter aktuelle og felles innslag i undervisningen, kan ikke lenger forventes. Den enkelte student konstituerer sin hverdag og sine identiteter på svært individuelle måter.

## Nødvendig reorientering?

Lærerutdannere oppfatter sin virksomhet som et relativt totalt oppdragelsesprosjekt innen de forutsetninger en høyere utdanningsinstitusjon kan gi. Studenter ser lærerutdanning som én av flere meningsfulle aktiviteter i sin hverdag. Lærere ønsker å legge til rette for at studenter skal gå inn i utviklende læringsprosesser som fører til endrede holdninger og handlinger, men legger også stor vekt på innprenting av fagenes grunnleggende elementer. Studenter kan oppfatte utdanningen som autoritær og lærerstyrt, og at deres oppgave er å reprodusere den lærerformidlede kunnskapen. Lærerutdannere vil gi studentene trygghet og trivsel, studenter kan oppfatte utdanningen som slapp og lite krevende. Lærere og studieplaner sier at studenter skal ta ansvar for sin egen og medstudenters læring, i praksis føler lærere seg ansvarlig for at de skal gi studentene den nødvendige kunnskap. Lærernes oppfatning av studentens tidligere skoleerfaringer og nødvendigheten av å korrigere disse, deles ofte ikke av studentene. De kan se lærerstudiet som videreføring av tidligere skolegang, og fortsette å bruke de strategier de brukte som elever for å tilfredsstille lærerne.

Alt dette kan også ha skjedd til tidligere tider. Det som er endret, hvis studentene nå kan karakteriseres som postmoderne, er at lærerutdanningen ikke har tilsvarende plass i studentenes bevissthet og like stort grep om deres identitetsdannelse som før. I hverdagen på høyskolen har heller ikke lærerutdanningen et markert preg som yrkesrettet utdanning med klare krav til innsats og mål. Dagens lærerutdanning forventer studentenes selvdisiplinering til en diffus studentrolle og en diffus fremtidig lærerrolle. Når denne disiplineringen ofte kan manifesteres som fremmøte til undervisningen og deltakelse i uforpliktende diskusjoner uten forberedelse, kan studentene også oppfatte lærerutdanningens kunnskaper og kunnskapskrav som diffuse. I konkurranse med påvirkning fra andre arenaer kan lærerutdanningens betydning bli enda mer beskjeden enn tidligere, ”en parentes mellom pult og kateter” (Jordell 1989) som stadig får mindre betydning i det kommersialiserte medie-, teknologi- og forbrukersamfunnet. Lærerstudiet kan til og med virke konserverende fordi studentene i lærerutdanningens navn perfeksjoner tidligere instrumentelle elevstrategier. Det reformpedagogiske sosiale klima fører i seg selv ikke til studentenes bevisste utvikling av andre og kanskje mer tjenlige læringsstrategier.

Men hvordan utforme en allmennlærerutdanning bedre tilpasset dagens studenter?

Hvis de store fortellingens og allmenne sannheters tid er forbi, kan én av konsekvensene være at lærerstudenter gjennom utdanningen må skape sine egne personlige fortellinger om lærerrolle og læreryrke. Utdanningens oppgave kan da primært bli å veilede studenter som utformer sitt eget studium, slik at de fortellinger og sannheter de utvikler som sentrale for lærere, er funksjonelle sannheter utfra samfunnets intensjoner for dagens skole. Hvis det enkelte individ i vårt samfunn mer enn tidligere må konstruere sine egne identiteter, ligger det også en utfordring for lærerutdanningen til mer personlig appell og en sterkere fremtreden av utdanningen som helhet, med fokus på fremtidig læreryrke.

Og hvis det er slik at det postmoderne informasjonssamfunnet holder medlemmene fast i en permanent mottakerposisjon (Fløgstad 1988), kan det brudd mange lærere ønsker å gi studentene både i forhold til tidligere læringserfaringer og generelle samfunnmessige erfaringer, bety at de må innrette sin undervisning mot studentenes produksjon av kunnskap, ikke mot kunnskap som skal konsumeres og reproduseres.

Det kan være på tide at lærerutdannere løsner på det tyngende ansvar de føler for fag og studenter, og orienterer sin virksomhet mer i retning av et arbeidsfellesskap med studentene for å drive fagutvikling og fagkritikk et helhetlig yrkesperspektiv. Det kan føre til at det oppstår nye og for studentene mer utfordrende relasjoner mellom lærere og studenter som plasserer studenter i en mer aktiv form for deltakelse i utdanningen. Studentenes deltakelse i utdanningen må bli vesentlig endret hvis de fruktbart skal kunne utfordres til selv å produsere relevant kunnskap. Kanskje kan det bildet denne artikkelen gir av læreres og studenters subkulturer rette oppmerksomhet mot forhold som man kan gjøre noe med hvis man vil endre allmennlærerutdanning?

## Referenser

Bandura, Albert (1986): *Social Foundations of Thought and Action*.

Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Bang, Henning (1988): *Organisasjonskultur*. Oslo: Tano.

Bourdieu, Pierre & Wacquant, Loic J D (1991/1993): *Den kritiske ettertanke*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Carlgren, Ingrid (1997): Klassrummet som social praktik och meningskonstituerande kultur. *Nordisk Pedagogik*, 17 (1), s 8- 27.

- Dale, Erling Lars (1986): *Oppdragelse fri fra "mor" og "far"*. Oslo: Gyldendal.
- Englund, Tomas (1997): Undervisning som meningsberbudande. I Michael Uljens, red: *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur, s 120-145.
- Englund, Tomas (1998): *Towards a new language in curriculum theory*. Lahti: Paper, NFPF.
- Eriksen, Tomas Hylland (1993): *Små steder – store spørsmål*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fløgstad, Kjartan (1988): *Tyrannosaurus Text*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Foucault, Michel (1966/1989): *The Order of Things*. London: Tavistock.
- Foucault, Michel (1971/1993): *Diskursens ordning*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag.
- Foucault, Michel (1980): *Power/Knowledge*. New York: Pantheon.
- Geertz, Clifford (1993): *Local Knowledge*. London: Fontana Press.
- Gullestad, Marianne (1989): *Kultur og hverdagsliv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoel, Torlaug Løkensgard (1998): Læring og sosial praksis i klasserommet. I Kirsti Klette, red: *Klasseromsforskning på norsk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal, s 116-133.
- Jordell, Karl Øyvind (1989): Lærernes læring. I Karl Øyvind Jordell & Per Olaf Aamodt: *Læreren – fra kall til lønnskamp*. Oslo: Tano, s 165-185.
- Kjeldstadli, Knut (1992): *Fortida er ikke det den engang var*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klausen, Arne Martin (1992): *Kultur, mønster og kaos*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvale, Steinar (1997): Research apprenticeship. *Nordisk Pedagogik*, 17 (3), s 186-194.
- Kvalbein, Inger Anne (1998a): *Lærerutdanningskultur og kunnskapsutvikling*. Oslo: Upublisert manus til doktorgradsavhandling ved UiO, HiO.
- Kvalbein, Inger Anne (1998b): Allmennlærerutdanning som møter mellom "moderne" lærere og "postmoderne studenter". Oslo: *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 82 (4-5), s 252-259.
- Rist, Bjørn (1996): Umuligheten av å være annerledes. Oslo: *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 80 (3-4), s 224-228.
- Weber, Max (1922/1971): *Makt og byråkrati*. Oslo: Gyldendal.
- Østerud, Øyvind (1997): Kunnskap som illusjon? *Nytt Norsk Tidsskrift*, 14 (2), s 131-145.