

# Spesialpedagogikkens plass i allmennlærerutdanningen

*Politiske føringer i tidsperioden 1961 til 2009*

Astrid Gillespie



Masteroppgave i spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

22.05.09

---

## SAMMENDRAG

Temaet for denne oppgaven er spesialpedagogikkens plass i allmennlærerutdanningen, og hovedspørsmålet jeg stiller er: Hvilke politiske føringer er lagt når det gjelder spesialpedagogikkens omfang og innhold i den teoretiske delen av allmennlærerutdanningens obligatoriske fag "Pedagogisk teori og praksis" fra 1961-2009?

Bakgrunnen for problemstillingen er at den norske stat i 1961 etablerte Statens spesiallærerskole som en imøtegåelse av et uttalt behov i skolen for lærere med spesialpedagogisk kompetanse. Også verdenssamfunnet, representert ved FN, har vedtatt at målet om en inkluderende skole også fordrer lærere med spesialpedagogisk kompetanse. Norge signerte UNESCOs Salamaca-erklæring i 1994 og forpliktet seg dermed til å gi norske lærere utdanning innfor dette fagområdet.

Formålet med oppgaven har vært å kaste lys over hvilken spesialpedagogisk kompetanse myndighetene mener det er viktig at nyutdannede lærere som skal undervise i en skole for alle har for å kunne mestre sitt yrke. I første del av denne oppgaven støtter jeg meg til relevant forskning fra Norge hovedsakelig gjort av Professor Peder Haug. Ved hjelp av en dokumentanalyse av sentrale skolepolitiske dokumenter fra gitte tidsperiode har jeg belyst hvilke føringer som er lagt fra politisk hold hva gjelder det spesialpedagogiske innholdet i allmennlærerutdanningen.

Jeg har konkludert med at skolepolitikkerne omgås innholdet i pedagogikkfaget i svært vide og til dels vage termer. Departementet, som til en hver tid er ansvarlig for høyere utdanning har i oppgave å utarbeide rammeplaner for utdanningen, som igjen forvaltes av de enkelte lærerhøgskolene. Dette har resultert i at innholdet i pedagogikkfaget varierer fra lærerutdanning til lærerutdanning. Elevene som har særskilte behov grunnet resultater over gjennomsnittet er ikke nevnt i noen av mine kilder, og de fremstår som en glemt gruppe. Jeg mener det er store behov for forskning som omhandler hvordan denne gruppen får tilpasset sin opplæring. Generelt er det lite forskning på allmennlæreres spesialpedagogiske kompetanse, og

allmennlærerutdanningene ser seg nødt til å vise studenter som trenger flere kunnskaper på feltet til videre- og etterutdanninger.

## FORORD

Dette prosjektet har rot i mine erfaringer som lærer i Oslo-skolen og som lærerstudent ved Høgskolen i Oslo. Jeg oppdaget tidlig at ingen klasser består av en homogen elevgruppe som trenger akkurat det samme til akkurat samme tid. Jeg tenkte at jeg ville streve med å holde motivasjonen oppe som lærer hvis jeg ikke supplerte mine kunnskaper og kompetanse med ytterligere studier om elever og læring, og valget falt til slutt på spesialpedagogikk. Jeg mener å ha ervervet ytterligere kunnskaper og forståelse for elevers læring etter dette studiet og håper dette vil bli en støtte når jeg igjen skal ut i praksis.

Stadige tilbakevendende kritikk av lærerne, skolen og elevene, særlig i form av store medieoppslag, gjorde at jeg ønsket å se nærmere på hvilke forutsetninger det legges til rette for at ferdigutdannede lærere skal ha for å kunne håndtere arbeidsdagen på best mulig måte, både for seg selv og elevene. Jeg er i dag svært fornøyd med valget om å bli lærer, men som jeg vil vise i denne oppgaven mener jeg det er visse ting ved lærerutdanningen som bør endres slik at lærere ikke skal måtte ta etterutdanning i spesialpedagogikk. Det var ingen tilfeldighet at jeg ønsket å bli lærer, men jeg skjønnte relativt fort under utdanning at mine assosiasjoner til hva det vil si å være *lærer* på langt nær samsvarte med virkelighetens lærerarbeid, med hensyn til både elevvariasjoner, skolevariasjoner og ikke minst arbeidsoppgaver. Jeg ønsket å undervise i fag som naturfag, matematikk og norsk, men ikke som en hobbygeskjeft ved siden av sosionom- og foreldrevirke, hvilket viste seg å oppta brorparten av arbeidsdagen.

Jeg har flere jeg vil takke som har vært en stor hjelp i gjennomføringen av prosjektet. Først og fremst takk til Kjell Skogen for konstruktiv, inspirerende og morsom veiledning. Tusen takk til Kristin Haugene for hennes evne til å se muligheter der jeg så problemer. Hjertelig takk til Trond Gustad, Eli Ann Hammer, Liv Skaug, Kathy Gout, Anne T, Truls, Øyvind, Helge, Valerie, Selmer, Geir, Mette, Trine, Lisbeth og alle andre ved Oslo Patentkontor A/S for interesse og fantastiske betraktninger og et uvurderlig godt arbeidsmiljø. En stor takk går også til Mona Evensen Moen ved

Høgskolen i Telemark, Notodden og Kari Franck Dahl ved Høgskolen i Oslo, avdeling for lærerutdanning for velvilje og tillit ved utlån av materiell, og en stor takk til Cathrine for tålmodighet, vennskap, kjærlighet og optimisme, samt språklige innspill, og takk til min gode venn Miriam Latif Sandbæk for gjennomlesning og svært konstruktiv kritikk. Ellers takk til alle mine venner og min familie som har vist interesse og engasjement for prosjektet.

Astrid Gillespie

---

## INNHOOLD

SAMMENDRAG.....	2
FORORD .....	4
INNHOOLD .....	6
1. Innledning .....	9
1.1 Problemstilling.....	9
1.2 Definisjoner .....	12
1.3 Pedagogisk teori og praksis, en dikotomi?.....	15
1.4 Oppbygning av oppgaven.....	16
2. Historikk .....	17
2.1 Kort historisk tilbakeblikk på lærerutdanningen .....	17
2.2 Pedagogikkfaget i lærerutdanningen.....	18
3. Tidligere forskning .....	21
3.1 Utvalg av litteratur og kriterier for funn .....	21
3.2 Spesialpedagogikken i Norge og i allmennlærerutdanningen.....	23
3.2.1 Introduksjon .....	23
3.2.2 Sentralisering.....	24
3.2.3 Desentralisering.....	25
3.3 Norsk forskning på spesialpedagogikk i allmennlærerutdanningen.....	28
3.3.1 Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen [NOKUT] Evaluering av allmennlærerutdanningen fra 2006 .....	31
3.3.2 Evaluering av allmennlærerutdanningen ved fem norske institusjoner, Rapport fra ekstern komité - Norgesnettrådet (2002) .....	33
3.3.3 Kompetanse i grunnskolen - Hovedresultater 1999/2000 .....	34
3.4 Nordisk forskning på feltet.....	34

---

3.4.1	Dei nordiske lærarutdanningane og pedagogikkfaget. Ein kartleggingsstudie.....	34
4.	Foreløpige hypoteser .....	37
4.1	Spesialpedagoger og allmennlærere i Norge.....	38
5.	Metode .....	44
5.1	Valg av metode .....	44
5.2	Begrunnelse for valg .....	44
5.3	Presentasjon av metoden .....	44
5.3.1	Kort om historisk forskningsmetode .....	44
5.3.2	Dokumentanalyse som metode .....	45
5.4	Kildene i en dokumentanalyse.....	47
5.4.1	Hva slags kilder? .....	47
5.4.2	Reliabilitet .....	48
5.4.3	Validitet.....	48
5.4.4	Analyse av dokumenter .....	49
5.4.5	Innholdsanalyse.....	51
5.4.6	Begrensninger.....	52
5.5	Etiske hensyn .....	52
6.	Data og sammenfatninger .....	54
6.1	Datainnsamling .....	54
6.1.1	Fremgangsmåte .....	54
6.1.2	Dokumentbeskrivelser .....	54
6.1.3	Introduksjon til- og sammenfatning av tidsperioden .....	55
6.2	Skolepolitiske dokumenter fra 1961 til 2009 .....	57
6.2.1	1961-1965 .....	57
6.2.2	1965-1969 .....	60

---

6.2.3	1969-1973 .....	62
6.2.4	1973-1977 .....	66
6.2.5	1977-1981 .....	67
6.2.6	1981-1985 .....	68
6.2.7	1985-1989 .....	68
6.2.8	1989-1993 .....	69
6.2.9	1993-1997 .....	71
6.2.10	1997-2001 .....	72
6.2.11	2001-2005 .....	73
6.2.12	2005-2009 .....	76
7.	Diskusjon .....	79
7.1	Innledning .....	79
7.2	Stor enighet om spesialpedagogiske behov .....	81
7.3	Departementets rolle fra 1973 .....	82
7.4	Kunnskapsskolen .....	83
7.5	Begrepsbruken i norsk skolepolitikk med vekt på tilasset opplæring .....	84
7.6	Konsekvenser .....	85
7.6.1	Begrepsbruken fører til misoppfatninger .....	85
7.6.2	Kartleggings- og nasjonale prøver svikter elever med spesielle behov ..	86
7.6.3	Fagplanene varierer - eksempler på fagplaner i pedagogikk .....	86
7.6.4	Et nytt pedagogikkfag .....	88
8.	Konklusjon og avsluttende kommentarer .....	89
8.1	Fremtidsutsikter .....	90
9.	Kildeliste .....	92



# 1. Innledning

## Tema

Temaet for denne oppgaven er spesialpedagogikk i allmennlærerutdanningen, og nærmere bestemt, hvilken plass politikerne i løpet av en bestemt tidsperiode (1961-2009) har valgt å gi spesialpedagogiske temaer i allmennlærerutdanningens obligatoriske fag "Pedagogisk teori og praksis".

## Formål

Formålet med prosjektet er å identifisere særskilte trekk ved utviklingen av allmennlærerutdanningen de siste 50 år med tanke på tilstedeværelse/fravær av spesialpedagogiske temaer i skolepolitiske dokumenter, retningslinjer og rammeplaner for allmennlærerutdanningen. Det tas kun sikte på å gjøre rede for allmennlærerutdanningens teoretiske del av det obligatoriske pedagogikkfaget, ikke eventuelle fordypnings- eller valgfag eller videreutdanninger som inneholder spesialpedagogiske komponenter.

## 1.1 Problemstilling

**Hvilke politiske føringer er lagt når det gjelder spesialpedagogikkens omfang og innhold i den teoretiske delen av allmennlærerutdanningens obligatoriske fag "Pedagogisk teori og praksis" fra 1961 til 2009?**

### Bakgrunn for problemstilling

Bakgrunnen for prosjektet er egne erfaringer fra allmennlærerutdanningen og et ønske om å belyse hvilken fagkompetanse politikerne synes og har syntes at allmennlærere utdannet i Norge bør ha. Når jeg her skriver *fagkompetansen*, skal det forstås at jeg sikter til den teoretiske kompetansen de sitter igjen med etter endt allmennlærerstudium. Lærere opparbeider seg realkompetanse i skoleverket, men det er basiskompetansen lærerne har etter endt utdanning jeg ønsker å belyse her. Jeg vil argumentere for at spørsmålet om politiske føringer er av stor samfunnsmessig interesse fordi skolevesenet er en av de viktigste samfunnsinstitusjonene vi har i dag.

---

God utdanning for barn og unge er en kvalitetssikring for et demokratisk og bærekraftig samfunn. I dette ligger det at jeg mener vi er avhengig av engasjerte, dyktige og kompetente lærere som kan overlevere viktig kunnskap til barn og unge med ulike alder, ulike forutsetninger og ulike bakgrunn, samt at et av de viktigste styringsmidlene staten har i sin overordnede styring av utdanningssystemet er utdanning av lærere (NOU 2003:16).

Bakgrunnen for tidsperspektivet (siste 50 år) er opprettelsen av Statens Spesiellærerskole i 1961. Denne skolen hadde som mål å tilby en videreutdanning til lærere innenfor området spesialpedagogikk. At vi allerede i 1961 hadde sett behovet for lærere med kompetanse i spesialpedagogikk gjør det enda mer interessant å se om dette behovet også har blitt imøtekommet i utdanningen av allmennlærere.

Vi har i Norge i dag et prinsipp om enhetsskole, noe som innebærer at alle grunnskoleelever skal kunne gå på den samme skolen, uavhengig av hva slags behov og forutsetninger de har. I Norge har dette rot i Folkeskolelovene av 1989 som ble et vendepunkt i norsk skole. Den tradisjonelle allmueskole skulle omgjøres til en folkeskole hvor alle barn skulle gå i den samme skolen (Thuen og Vaage, 2004). Tanken om enhetsskolen har også røtter helt tilbake til 1600-tallet og den tsjekkiske pedagogen Comenius og har hatt stor innflytelse på skoleutvikling i den vestlige verden i det 20. århundre (Tjeldvold, 2007).

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation's [UNESCO] Salamancaerklæring fra 1994 sier "schools for all" – institutions which include everybody, celebrate differences, support learning, and respond to individual needs" (UNESCO 1994 s. iii). Også denne erklæringen er med på å danne bakgrunnen for prosjektet. I Salamanca i Spania i 1994 møttes 52 nasjoner, inkludert Norge, for å undertegne en internasjonal erklæring i regi av UNESCO omhandlende rettighetene til barn med særskilte behov. De møttes for å "further the objective of Education for All by considering the fundamental policy shifts required to promote the approach of inclusive education, namely enabling schools to serve all children, particularly those with special educational needs" (UNESCO 1994 s. iii). Ambisjonen om å tilby

---

tilrettelagt undervisning for alle er altså ikke særegent for Norge, den er også tydelig formulert av verdenssamfunnet.

Erklæringen tar for seg alle barns rett til utdanning uavhengig av forutsetninger og behov. Som sitert ovenfor tar den også i stor grad for seg å sette skoler i stand til særlig å tjene elevene med spesielle behov. I delen som omhandler lærerutdanningen leser vi blant annet: ”Appropriate preparation of all educational personnel stands out as a key factor in promoting progress towards inclusive schools” (UNESCO 1994 s. 27). Videre understreker UNESCO at alle lærerstudenter skal settes i stand til å tjene elever med spesielle behov hva angår tilpassing av læreplaner og individualisert undervisning, og at det bør gis særlig oppmerksomhet til å forberede alle lærere på å anvende sine ferdigheter, også ovenfor barn med spesielle behov og til samarbeid med deres foreldre og andre samarbeidspartnere (UNESCO, 1994). Erklæringen fastslår videre at studentene bør få trening i og erfaring med å drive spesialundervisning. Universitetene har et særlig ansvar for å utvikle spesialpedagogikk, særlig med tanke på å forberede øvingslærere og lage øvingsprogrammer og materialer (UNESCO, 1994). Dette er en erklæring som Norge har signert for nå snart 15 år siden. Gjenspeiles dette i rammeplaner og andre skriv rundt lærerutdanninger gjort etter 1994?

Jeg mener det er av stor interesse å kaste lys over hvorvidt allmennlærerutdanningen tar hensyn til at skolen skal være for alle. Dette stiller blant annet krav til lærernes kunnskap om og kompetanse på felt tilknyttet ulike variasjoner i elevgruppen. Variasjonene kan være knyttet til spesifikke og generelle lærevansker, sosiale og emosjonelle problemer, elever som ligger over gjennomsnittet i sentrale skolefag osv. Hvordan har politikerne forholdt seg til dette?

Blir lærerne utstyrt med den kompetansen i grunnutdanningen, eller er videreutdanning påkrevd for å kunne møte disse elevene på en profesjonell, faglig og etisk god nok måte?

Allmennlærerutdanningen er delt i 1. avdeling (1. og 2. studieår) og 2. avdeling (3. og 4. studieår). 1. avdeling er obligatorisk for alle, mens 2. avdeling består av valg- og

---

fordypningsfag. Dersom man har minimum 60 studiepoeng i skolefag, - det vil si norsk, matte, engelsk, mat og helse osv. utover det som er obligatorisk i 1. avdeling, *kan* man velge 30-60 studiepoeng innenfor den pedagogiske fagkretsen. Den inkluderende skolen på sin side opererer imidlertid ikke med en like stor grad av valgfrihet. Allmennlæreren kan ikke velge bort å undervise elever som har spesielle behov, og han/hun kan ikke i noen grad velge bort å drive tilpasset opplæring, jfr. Opplæringsloven av 1998 om alle elevers rett på tilpasset opplæring. Om det faktisk er slik at man kan velge bort kunnskap om elever med spesielle behov eller om dette er innlemmet i grunnutdanningen for allmennlæreren, er et viktig tema jeg belyser i denne oppgaven.

De aller fleste av lærerne i grunnskolen var utdannet allmennlærere (74 %) i 2007 (Lagerstrøm, 2007). Dette vil si at 3 av 4 lærere som underviser elever i grunnskolealder har minimum 30 studiepoeng pedagogikk i utdanningen sin, og jeg vil i denne oppgaven forske på innholdet i disse 30 studiepoengene med fokus på spesialpedagogiske emner, og hvordan dette innholdet kommer til uttrykk fra politisk hold.

## 1.2 Definisjoner

### **Tilpasset opplæring:**

Opplæringsloven § 1-3 om tilpasset opplæring lyder som følger: ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten” (Opplæringsloven av 1998). Loven sier at alle elever, ikke bare elever med spesielle behov, har rett på tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring er dermed, fremfor noe, et prinsipp for hvordan opplæringen i skolen skal skje, ikke en disiplin som utelukkende hører inn under området spesialpedagogikk.

### **Spesialundervisning:**

Opplæringsloven av 1998 rommer også lov om spesialundervisning.

§ 5-1 som lyder ”Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning.” Dette har de rett

på etter en sakkyndig vurdering (§ 5-3). Det står imidlertid ingenting om at de har rett på å bli undervist av kvalifisert pedagogisk personale. Hvorvidt dette er fordi det antas å være en selvfølge, eller fordi det er uklarheter angående hva som regnes som kvalifisert personale, er uvisst. Kanskje er det heller ikke slik at høyt kvalifisert pedagogisk personale er en forsikring om at eleven får dekket sine behov? Det er særlig elever som faller under denne paragrafen jeg tenker på når jeg snakker om elever med spesielle behov. Det er viktig å huske at når lovverk og andre styringsdokumenter omtaler elever med spesielle behov er det ikke utelukkende elever som trenger ekstra hjelp og støtte for å prestere på et aldersadekvat nivå det siktes til. Det er også elevene som ligger over gjennomsnittet i skolefaglige prestasjoner, og denne gruppen ser ut til å bli glemt. De har også rett på spesialundervisning som ledd i sin tilpassede opplæring, ifølge lovteksten ovenfor. En representant for denne gruppen er Bjørn Brodtkorb. Han er 12 år gammel og TV2-nyhetenes journalist Ragne Riise (2009) forteller historien hans under overskriften "Bjørn (12) for flink for lærerne". Kort fortalt dreier det seg om en 12-åring som ønsker å jobbe med matematikk på videregående nivå, men som ikke har fått den tilretteleggingen han trenger på skolen. Både kunnskapsminister Bård Vegar Solhjell og Barneombudets nestleder Knut Haanes slår imidlertid fast at også sterke elever har rett på undervisning tilpasset sitt nivå (Riise, 2009).

### **Spesialpedagogikk:**

Spesialpedagogikk som fag er relativt nytt i Norge, men det har røtter flere hundre år tilbake i tid.

Håstad og Werner i Befring og Tangen red. (2005 s. 409) hevder at "spesialpedagogikk er et eget fagområde som har som mål å bidra til livskvalitet, læring og personlig utvikling for funksjonshemmede barn, voksne og eldre". Jeg opplever denne definisjonen som svært vid, særlig med tanke at på begrepet funksjonshemmede kan brukes om alt fra en person med dyp psykisk utviklingshemming til en person som bruker rullestol.

Reidun Tangen i Befring og Tangen red. (2005 s. 17) skriver at "spesialpedagogikkens overordnede mål er å fremme gode lærings-, utviklings- og

livsvilkår for barn, unge og voksne som av ulike grunner møter funksjonshemmende barrierer i sin utvikling, læring og livsutfoldelse”. Jeg forstår ikke ”*funksjonshemmende barrierer*”, som refererer til omgivelsene som like stigmatiserende som ”*funksjonshemmede*” som henspiller på personen, og velger av den grunn å bruke Tangens definisjonen i mitt videre arbeid.

For å vende tilbake til elevene med svært gode evner som ble omtalt ovenfor, ser vi her at de vanskelig kan plasseres inn under den første definisjonen til Håstad og Werner, mens en funksjonshemmende barriere f.eks. kan være mangel på utfordringer, og at de dermed fanges opp av definisjonen til Tangen. Om denne elevgruppen skal ivaretas av spesialpedagoger er uklart, dersom vi ser bort fra sakkyndige utredninger, men at de faller innenfor fagområdet spesialpedagogikk slik Tangen (2005) formulerer det, mener jeg er fremkommer tydelig.

Kort oppsummert kan vi si:

- 1) *Tilpasset opplæring* favner om alle deler av undervisning, både spesial- og ordinærundervisning;
- 2) *Spesialundervisning* fungerer på denne måte som en del av den tilpassede opplæringen;

Disse to begrepene fremstår for meg som overordnede operasjonaliseringer av, eller metoder for å ”fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn, unge og voksne som av ulike grunner møter funksjonshemmende barrierer i sin utvikling, læring og livsutfoldelse” jfr. Tangens (2005) definisjon av spesialpedagogikk ovenfor. De utgjør med andre ord essensen i

- 3) *spesialpedagogikk* som eget fagområde med alt det måtte innebære av etiske retningslinjer, ulike teorier, forståelsesrammer og verdisyn.

### **Spesialpedagog:**

Spesialpedagog er ingen beskyttet tittel, men brukes ofte om personer som har høyere spesialpedagogisk utdanning (Skogen, 2005). Det er likevel fullt mulig å inneha en stilling som spesialpedagog uten spesialpedagogisk utdanning/videreutdanning eller

---

pedagogisk utdanning i det hele tatt. Jeg sikter likevel til personer med bachelor- eller mastergrad i spesialpedagogikk når det refereres til spesialpedagoger i denne oppgaven.

### 1.3 Pedagogisk teori og praksis, en dikotomi?

Allmennlærerutdanningens pedagogikkfag heter ”Pedagogisk teori og praksis”. Pedagogisk teori har røtter langt tilbake i tid. Thomas Aquinas (1225-1274) fremla og begrunnet en pedagogisk teori i avhandlingen *De Magistro* hvor han pekte på fem oppgaver av betydning for mennesket. 1) organisk vekst, 2) tilfredsstillelse av fysiske behov, 3) registrering av informasjon, 4) bevegelse og forflytning i rommet og 5) intellektuell aktivitet (Strømnes, 1991). Denne teorien kom ikke til å bety noe særlig for praksisen i skolen. John Locke (1632-1704) skrev at lærerens oppgave ikke i hovedsak dreide seg om selve undervisningen, men om lærerens evne til å vekke elevenes kjærlighet til og respekt for kunnskap, men heller ikke dette fikk innvirkning på den pedagogiske praksis (Strømnes, 1991). Ei heller Rousseaus *Emile* fra midten av 1700-tallet påvirket sin egen samtids praksis i skolen, selv om det her også var innslag av praksis og ikke bare teori. Ikke før Johan Friedrich Herbart (1776-1841) ideer ledet til en praktisk metodikk gjorde staten anstrengelser av betydelig grad for å endre praksis i skolen, men vi skal helt til John Dewey (1859-1952) før vi ser en pedagogisk teoretiker som har klart å utvikle sin egen praktiske skolemodell (Strømnes, 1991).

På lærerskolene undervises det i pedagogisk teori og studentene har obligatorisk praksis, men mange lærere hevder at undervisningen i pedagogisk teori ikke var særlig nyttig for utøvelsen av det praktiske læreryrket (Strømnes, 1991). Dette kan tyde på at pedagogisk teori og praksis oppfattes som to uttømmende atskilte enheter, hvori praksisen bygges opp av erfaringer, mens teorien er en vitenskapeliggjøring av noe som for lærere i stor grad skal være et praksisfelt. Utfordringen står i å gjøre disse to størrelsene til størrelser som utfyller og infiltrerer hverandre. Det er ikke hensiktsmessig for skolen at pedagogisk teori blir stående som en form for skinnkunnskap i den forstand at den ikke gir kunnskap om det den sier den gjør, eller

at studentene som erverver seg kunnskapen ikke ser relevansen i den praktiske utøvelsen av læreryrket.

## 1.4 Oppbygning av oppgaven

Denne oppgaven tar for seg spesialpedagogikkens rolle i allmennlærerutdanningen fra 1961 til i dag. Jeg har valgt først å gi et historisk tilbakeblikk både på lærerutdanning i Norge og på pedagogikkfaget i allmennlærerutdanningen. Deretter tar jeg for meg den forskningen som allerede finnes på feltet. Først gjør jeg rede for mitt litteraturutvalg og deretter hvilke kriterier jeg har lagt til grunn når jeg har tatt stilling til relevansen av litteraturen jeg har lest. Etter en redegjørelse for den norske forskningen på spesialpedagogikk i allmennlærerutdanningen retter jeg blikket mot de nordiske landene og deres lærerutdanninger med fokus på spesialpedagogiske komponenter.

I kapittel 4 vil jeg presentere noen hypoteser jeg har dannet meg på grunnlag av litteraturstudiet, og i kapittel 5 beskriver jeg metoden jeg har brukt for å kaste lys over problemstillingen. Deretter kommer en kort introduksjon til tidsperioden (1961-2009), før jeg går inn i hver enkelt stortingsperiode og ser på de politiske dokumentene som tilhører perioden.

I siste del av oppgaven drøfter jeg funnene fra datainnsamlingen opp mot den tidlige forskningen gjort på feltet og forsøker å argumentere for hvilke konsekvenser skolepolitikken har fått både for elever og lærere i den norske skolen. Oppgaven avsluttes med en konklusjon og noen merknader med tanke på fremtidens forskningsbehov, slik jeg ser det.



## 2. Historikk

### 2.1 Kort historisk tilbakeblikk på lærerutdanningen

En form for lærere har vi alltid hatt. Personer har ført kunnskap videre, enten som omreisende omgangsskolelærere, gjerne utført av menn med fysiske handikap som gjorde dem uegnet for militærtjeneste, den lokale presten som førte ungdom opp til konfirmasjon, eller simpelthen eldre generasjoner som har ført kunnskap om livets gjøremål videre til de kommende generasjoner. Retter vi blikket mot den ”moderne læreren” dvs. den lærerutdannede, må vi se til langt nyere tid enn til antikkens sofister og unge menn med fysiske handikap.

Professor i pedagogikk Gustav E. Karlsen ved Høgskolen i Sør-Trøndelag deler norsk lærerutdanning inn i fire reformperioder. Den første går fra 1826 til 1890. Her ble den første norske offentlige lærerutdanningsinstitusjon opprettet 1826. I perioden ble det opprettet såkalte stiftsseminarer i alle landsdeler. Seminarene hadde fra 1837 til 1869 felles regler som ga retningslinjer for opptakskrav, lengde på utdanning, innhold og organisering. Mot slutten av 1800-tallet fikk også kvinner adgang til lærerseminarene, noe som inntil da hadde vært forbeholdt menn (Karlsen, 2003).

Den andre reformperioden går fra 1890 til 1902. Selv om utdanningene hadde hatt felles regler som nevnt ovenfor, var det først i 1890 at det ble vedtatt en lov som skulle virke som nasjonalt styringsmiddel for seminarene. Denne inneholdt temaer angående kontroll og vurdering for å øke kvaliteten og i større grad samordne utdanningene, og en egen eksamenskommisjon ble oppnevnt for å se til at lovens bestemmelser ble overholdt (Karlsen, 2003). I 1902 ble seminarloven fra 1890 forandret. Seminarene skulle heretter hete lærerskoler og utdanningen ble 3-årig (Halvorsen, 1999).

I den tredje reformperioden, fra 1929 til 1938 merker også de norske lærerutdanningene den økonomiske krisen som preget verden på 1920-tallet. Som følge av en overproduksjon av lærere ble lærerskolene stående uten studenter i to år. Eksamenskommisjonen skiftet navn til Lærerutdanningsrådet i 1929, og i 1938 ble

---

det vedtatt en ny lov om lærerskoler. Av særlig interesse i denne loven er at pedagogikken ble et skriftlig eksamensfag (Halvorsen, 1999).

Karlsens (2003) siste og fjerde reformperiode fant sted på 1960- og 70-tallet. I 1961 vedtas utdanningskrav for lærere, noe som igjen ble endret og forsterket i 1970. I 1973 ble lærerhøgskolene pedagogiske høgskoler, og i 1979 skiftet de navn til lærerhøgskoler, (Halvorsen, 1999).

På 1980-tallet regnet man med overskudd på lærere, og som en følge av denne antakelsen ble opptaket redusert. Imidlertid uteble læreroverskuddet. Hernes-utvalget la frem sin utredning "Med viten og vilje", og lærerhøgskolelaget ble medlem av forskerforbundet. Etter at stortingsmeldingen "Fra visjon til virke" ble lagt frem i 1991 støttet Stortinget en stor omorganisering av høyere utdanning, noe som for lærerutdanningen førte til at Lærerhøgskolene ble nedlagt. I stedet ble lærerutdanningen innsatt som egne avdelinger i et nytt høgskolesystem (Karlsen, 2003). For å nærme oss hovedtematikken går vi nå inn på pedagogikken i allmennlærerutdanningen.

## 2.2 Pedagogikkfaget i lærerutdanningen

Nå har jeg sagt litt om de store og generelle bevegelsene i lærerutdanningen, mens *pedagogikken*, og dens eventuelle spesialpedagogiske komponenter fremdeles ikke er forsket på. Jeg vil gå litt nærmere inn i det som er skrevet om dette i litteraturen. Er det slik at noen har viet dette temaet spesiell oppmerksomhet? Etter å ha sett på relevant forskning og litteratur om allmennlærerutdanningen i Norge fremkommer det at selve pedagogikkfaget er forsket på i noe utstrakt grad, blant annet av professorene Inger Anne Kvalbein og Gustav E. Karlsen, mens spesialpedagogikken ennå ikke har syntes å spille en rolle av særlig betydning innenfor forskningen. Tilbake til pedagogikken.

Som nevnt ovenfor ble pedagogikk et skriftlig eksamensfag i 1938. Fra 1938 til 1992 fikk faget en sentral plass, både på lærerutdanningslinjen som bygget på examen artium og de to siste årene på den 4-årige linjen. Lærerkompetanse kunne altså

---

oppnås enten gjennom et 4-årig lærerutdanningsløp eller en 2-årig utdanning som forutsatte at kandidaten fra før hadde examen artium (Kvalbein, 2003).

Lærerutdanningsloven av 1973 (samme år Stortinget vedtok en ny 3-årig lærerutdanning (Jordell, 1997)), ga mulighet for de enkelte utdanningsinstitusjonene til å lage egne planer med innhold innenfor rammer og bestemmelser bestemt av de sentrale myndigheter. Loven sa at lærerutdanning skulle ”gje den faglege og pedagogiske kunnskap og praktiske opplæring som trengs [...] for den skole utdanninga siktar mot” (§3-1, i Karlsen, 2003). Den pedagogiske delen skulle omfatte teori- og praksisopplæring i omfanget av ett år av utdanningen som da var 3-årig. Hvor stor del av dette som var teori og praksis hersker det imidlertid tvil om (Jordell, 1997). Lærerutdanningen ble ikke en 4-årig utdannelse eksklusiv examen artium/generell studiekompetanse før i 1992. Etter at denne modellen ble igangsatt ble pedagogisk teori og praksis tildelt et omfang på 10 vekttall (30 studiepoeng med dagens system), og var en del av de obligatoriske komponentene norsk, natur, samfunn og miljø, matematikk, kristendom, religion og livssyn [KRL] og ett eller to praktisk-estetiske fag (til sammen 50 vekttall). Resten av studiet kunne legges opp av studenten selv innenfor forhåndsdefinerte rammer. Praksisdelen fikk ikke egne vekttall, men skulle bli inkludert i hele studieløpet. I forhold til ett-årsenheten fra den 3-årige lærerutdanningen ble pedagogikkfaget svekket (Karlsen, 2003). I forbindelse med mange utdanningsreformer på 90-tallet ble det nedsatt en utredningsgruppe under ledelse av Fylkesmann og tidligere Statsråd Kristin Hille Valla fra Senterpartiet. Denne gruppen ønsket å øke den obligatoriske delen av studiet med 10 vekttall og i større grad frata den enkelte institusjon valgfriheten de hadde oppnådd. Et av stridsmomentene var hvilken plass pedagogikkfaget skulle ha i forhold til omfang og også funksjon, men resultatet ble uansett mindre valgfrihet både for institusjonene og studentene selv (Karlsen, 2003). Norgesnettrådet fikk i oppgave å evaluere lærerutdanningsmodellen, noe som ble gjort i 2001 ved hjelp av en selvevaluering fra fem forskjellige lærerhøgskoler. Studentene svarte i denne evalueringen at de blant annet fikk for lite pedagogikk og didaktikk. Norgesnettrådet (2002) og Evalueringskomiteen anbefalte etter dette at både fagstudier, fagdidaktikk

og pedagogikk og praksis skulle integreres bedre i et mer helhetlig studium (Norgesnettrådet, 2002, ref. i Karlsen, 2003).

Etter at allmennlærerutdanningen ble gjort til et 4-årig studium har andelen av pedagogikk i utdanningen forholdt seg stabil. I NOU 22:96 som dannet grunnlaget da Stortinget skulle bestemme pedagogikkfaget i allmennlærerutdanningens skjebne i rammeplanen som ble trykket sommeren 1999, gjorde Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet en anmodning om å øke pedagogikkfagets omfang fra 10 til 15 vektall, noe flertallet stemte for. Likevel vant mindretallet frem og i stedet ble omfanget av faget KRL doblet (Løvlie, 2003).

Også internasjonalt er det forsket på lærerutdanning. Forsker ved StatPed Ninna Garm (2003) sier etter et foredrag med professor i pedagogikk Stefan Hopman ved NTNU i 2001 at det f.eks. i Tyskland har vært en stor økning i professorater i fagdidaktikk, og i 2003 var det flere professorer i fagdidaktikk enn det var i pedagogikk ved tyske universiteter. Siden 1900-tallet har pedagogisk/psykologiske fag hatt et omfang på omtrent 10-25 %, men siden 60-tallet har fagdidaktikken fått stor oppmerksomhet og plass i studiet, gjerne på bekostning av pedagogikken. Selv om det er litt utenfor denne oppgavens rekkevidde er det interessant at det i andre land vektlegges fagdidaktikk i så stor grad som Garm (2003) påpeker.

Etter dette tilbakeblikket på lærerutdanningen er det nå formålstjenlig å se litt på den forskningen som er gjort på feltet spesialpedagogikk i allmennlærerutdanningen i Norge.

### 3. Tidligere forskning

#### 3.1 Utvalg av litteratur og kriterier for funn

I søket etter litteratur har jeg funnet gode og allsidige skildringer og forskning på allmennlærerutdanning gjort av f.eks. de nevnte professorene Inger Anne Kvalbein og Gustav E. Karlsen (2003), men det er få kilder som belyser problemstillingen min som tar for seg hvilke politiske føringer som er lagt når det gjelder *spesialpedagogikkens* omfang og innhold i allmennlærerutdanningens teoretiske del av pedagogikkfaget.

Skolen er en kompleks institusjon med forbindelseslinjer til nesten alle samfunnets arenaer, og den inngår derfor i en helhet hvor alle delene påvirker hverandre gjensidig. Utvalget av skriftlig materiale som kan sies å ha direkte eller indirekte innvirkning på skolen som organisasjon er derfor uendelig. Det dreier seg om alt fra synet på mennesket som levende vesen, synet på nasjonalstaten og demokratiet, synet på barnet, syn på læring, syn på oppvekst og oppdragelse osv. Av denne grunn har jeg vært nødt til å sette noen kriterier for hva jeg skal se på som interessant, for så å kutte årsaksrekkene ganske tett opp til problemstillingens ordlyd.

Nøkkelbegrepene her er den *teoretiske delen* i allmennlærerutdanningens fag ”Pedagogisk teori og praksis” og *spesialpedagogikk*. Førstnevnte er et obligatorisk fag i allmennlærerutdanningen. Spesialpedagogikk derimot er mer sammensatt. Tilpasset opplæring kan være spesialpedagogisk, individuell tilrettelegging likeså, den inkluderende skolen, skolen for alle, funksjonshemmedes rettigheter, barn av rusmisbrukere, barn med norsk som andrespråk, og mye mer kan gi oss assosiasjoner til spesialpedagogiske temaer. Jeg har i mitt litteratursøk valgt å si at dersom noe skal være relevant, skal minst én av de følgende være nevnt direkte: *spesialpedagogikk, spesialundervisning, særskilte behov, ikke kunne nytte seg av vanlig undervisning, funksjonshemmet, utviklingshemmet, synshemming, hørselshemming, atferdsvansker, psykisk utviklingshemming, generelle lærevansker, spesifikke lærevansker, evner over gjennomsnittet, spesielt begavet*. Disse begrepene er valgt fordi jeg mener de

---

samsvarer med Reidun Tangens definisjon på spesialpedagogikk som tar for seg å fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn, unge og voksne som av ulike grunner møter funksjonshemmende barrierer (Tangen, 2005). Nettopp denne definisjonen ble valgt fordi jeg forsto den som mindre stigmatiserende enn andre definisjoner av spesialpedagogikk, hvor problemet tillegges personen fremfor omgivelsene. Likevel er det min oppfatning at personer som trenger spesialpedagogiske tiltak ofte refereres til i termene kursivert ovenfor, og jeg mener det må tas med i betraktningen når problemstillingen skal besvares. Det er tatt hensyn til at noen av dokumentene er skrevet på nynorsk, engelsk, dansk og svensk og at begrepsbruken dermed kan variere noe. Jeg har valgt å se bort fra begrepet *tilpasset opplæring* fordi dette er noe alle elever har rett på, uavhengig av funksjons- og evnenivå. Jeg ser det som et pedagogisk og didaktisk virkemiddel, men ikke nødvendigvis spesialpedagogisk, selv om f.eks. spesialundervisning også er en form for tilpasset opplæring. Man kan ikke påstå at spesialpedagogikken står sterkt eller svakt ut fra utsagn som ”alle lærere plikter til å gi tilpasset opplæring” etc. Slik jeg forstår det, er ikke tilpasset opplæring noe som skal gis til elever som har spesielle behov, tilpasset opplæring skal gis alle elever fordi alle elever har spesielle behov ettersom alle er unike og spesielle, og kanskje er det en like stor fagdidaktisk komponent som en spesialpedagogisk dersom vi kan lage et skille mellom dette.

Det jeg forsøker å belyse i denne oppgaven er hvilket fokus opplæring av elever med behov som ikke lar seg dekke av den vanlige undervisningen (og tilpasset opplæring er per definisjon den vanlige undervisningen) har fått i allmennlærerutdanningen, dvs. elever som har rett på spesialundervisning ifølge opplæringslovens § 5-1. Selv om dette er elever som har lovfestet rett til spesialundervisning, gjelder dette for de fleste ikke hele skoledagen, men et visst ukentlig timeantall. Resten er opp til kontaktlæreren, og som jeg skriver ovenfor er 74 % av lærerne i den norske skole allmennlærere. I denne sammenhengen er det relevant å se på den forskningen som er gjort på pedagogikkfaget i allmennlærerutdanningen, og da særlig omfanget og innholdet av spesialpedagogiske komponenter.

---

Hva skal karakteriseres som forskning? Offentlige dokumenter i form av offentlige utredninger, stortingsmeldinger, lover etc. blir i dette prosjektet ikke ansett som forskning selv om de ofte *bygger* på forskning, men jeg ser dem ikke som selvstendig forskning i seg selv.

Jeg ønsker ikke å kritisere forskningen som er gjort, men jeg mener det finnes lite akademisk forskning på spesialpedagogikk i allmennlærerutdanningen. Dette er kanskje ikke så oppsiktsvekkende. Da professor Karl Øyvind Jordell ved Pedagogisk Forskningsinstitutt skrev sitt bidrag til "Klasserommet i sentrum" Festskrift til Åsmund Lønning Strømnes lyder det som følger:

det er allmennlærerutdanningens struktur som vil stå i sentrum for oppmerksomheten - ikke det enkelte fags innhold. Det skyldes at jeg nok er av den oppfatning at selv om relativt detaljerte drøftninger av vektallsbestemmelser kan være en litt anstrengende idrett å henge med i, er dette et trekk ved lærerutdanningen som lar seg styre av det offentlige, og som derfor er særlig viktig (Jordell, 1997 s. 115).

Det som opptar forskningen på pedagogikkfaget er dets omfang i form av studiepoeng/vektall, endringer i disse størrelsene og selve den organisatoriske delen av høgskolesystemet og lærerutdanningene. Det jeg forsøker å belyse er spesialpedagogikk i allmennlærerutdannings teoretiske del av pedagogikkfaget "Pedagogisk teori og praksis". Det er én person som har fattet stor interesse for temaet, og det er Peder Haug. Han har skrevet et bidrag i festskriftet til Per Østeruds 70-årsdag "Nok er nok" (1998) med tittelen "Du skal vere lærar for alle elevar!"

## 3.2 Spesialpedagogikken i Norge og i allmennlærerutdanningen

### 3.2.1 Introduksjon

Jeg skrev innledningsvis i kapittel 2 at vi alltid har hatt en form for lærere. I 1825 kom Norges første opplæringsinstitusjon for døve i Norge, og i de neste 50 år fikk

barn med atferdsvansker og psykisk utviklingshemming også et tilbud (Gjessing, 1972). Det finnes også bestemmelser i Lov om abnorme Børns Undervisning av 1881 og Lov om døve, blinde og aandssvage barns undervisning av 1915 som var forløperen til Lov om spesialskoler av 1951. Den første spesialpedagogiske utdanning som ble gitt til lærere i Norge var logoped- eller talepedagogutdanning som ble etablert i 1946, men vi må imidlertid helt frem til 1961 for å finne at spesialpedagogikken som fag ble etablert (Gjessing, 1972). Dette kom blant annet av at kommunene ble lovpålagt å gi spesialundervisning fra 1955 (Haug, 2000). Utdanningen i spesialpedagogikk ved allmennlærerutdanningene startet i 1963, blant annet fordi det kun var Oslo som hadde spesiallærerskole, mens behovet for kompetanse strakk seg ut over Oslos grenser. Man fikk da desentraliserte kurs i spesialpedagogikk. Disse gikk på deltid, og i perioden 1970-1977 tok nesten 2000 lærere dette kurset som samsvarte med 1. avdeling spesialpedagogikk (Dalen, 1979). I dag tilbyr alle allmennlærerutdanninger fordypnings- eller videreutdanning i spesialpedagogiske fag, men de er ikke obligatoriske.

### **3.2.2 Sentralisering**

Med sentralisering innenfor skolesystemet tenker en på store størrelser og sentralstyrte enheter. I årene frem mot 1960-tallet var den logiske positivismen regjerende innen den pedagogiske forskningen. Denne forskningen er kjennetegnet ved sann, sikker og objektiv kunnskap. Tyngdepunktet i datidens pedagogikk var i stor grad inspirert av amerikansk psykologisk forskning som omhandlet den eksperimentelle psykologien, som blant annet sa at man nå kunne drive pedagogisk virksomhet ut fra sann kunnskap, noe som fikk bred tilslutning også ved norske pedagogiske institusjoner (Haug, 2000). Det pedagogiske fagmiljøet tillat forskjeller på individer stor betydning og antok at elever med de samme forutsetningene burde undervises sammen for å oppnå best mulige resultater. Likheter og ulikheter mellom mennesker kunne man fastslå med en form for sikkerhet gjennom standardiserte tester, som igjen førte til at utforming av tester ble en viktig del av forskningen. Dette forutsatte at utdanningene var sentraliserte (Haug, 2000). Den mest sentrale aktøren innfor dette arbeidet var Johs. Sandven ved Pedagogisk forskningsinstitutt. Helsvig



---

(2004) skriver om Sandven at hans mål var å gjøre pedagogikk til vitenskap, og i hans hånd ble pedagogikk et forskningsbasert universitetsfag.

Det var også en annen retning i tidsperioden frem til 1960, som hadde en noe annen forståelse av pedagogikk og vitenskap. Her så man pedagogikken som ånds- og kulturvitenskapelig, og reformpedagogikken kom til å spille en aktiv rolle. Erling Kristvik (1882-1969) var en sentral aktør (Haug, 2000). Kristvik laget sin egen reformpedagogikk. Kultur sto som et sentralt begrep innenfor virket hans, og han mente blant annet at danning uten kultur bare ble halvveis, for dersom man ikke kjenner kulturen barnet skal vokse inn i, vet man heller ikke hvilke huller som må fylles og hvilke veier som skal gås. Læreren, eller skolemesteren som han kalte ham/henne, måtte ha kunnskap omfattende både barnet, faget, pedagogikken og didaktikken, og for å virkeliggjøre dette var ikke lærerutdanning nok (Vaage, 2004). Kristvik jobbet derfor for å øke pedagogikkdelen i lærerutdanningen (Bergem, 1995). Denne tankegangen, om pedagogikk som dannelses- og pedagogikkfag, skiller seg ut fra den instrumentalistiske forståelsen av faget ovenfor, men også Kristvik mente at intelligenstester kunne tas i bruk for å finne frem til de elevene som ikke hadde de riktige forutsetningene for å gå i vanlig skole, og som derfor burde få sitt tilbud utenfor klassen (Dale, 1999). Vi kan oppsummere med å si at en inkluderende skole enda ikke var tilfellet i Norge på 1960-tallet, dersom en inkluderende skole skal forstås som en skole som har plass til alle.

### **3.2.3 Desentralisering**

Etter 1960 gikk lærerutdanningene bort fra en del sentraliserte tiltak og over til desentraliserte. Segregering ble til integrering, differensiering til dedifferensiering, og tilpasning og demokrati fikk innpass, og lærerutdanningsinstitusjonene fikk mer frihet (Sandvin, 1986). Lov om forsøk i skolen kom i 1954, og mange lærerhøyskoler deltok i slike forsøk de påfølgende ti årene. Selv om den enkelte institusjon igangsatte lokale forskningsprosjekter, preget Lærerutdanningsrådet utviklingen, og inspirasjonen ble hentet fra sentralt hold. Likevel er det dårlig dokumentert hva slags forskning på spesialundervisning som ble utført, selv om det er kjent at også dette

temaet ble viet litt oppmerksomhet (Haug, 2000). Motstridende ønsker angående lærerutdanning var også en del av 1960- og 1970-tallet. Hva var det viktigste i lærervirket? Pedagogikken eller skolefaget? På 1970-tallet ble det også debattert rundt hvem som hadde ansvaret for spesialundervisning og hva slags bakgrunn og kompetanse folk som drev slik undervisning skulle ha. Lærerutdanningsrådet la frem en innstilling til lov om lærerutdanning hvor spesialpedagogutdanning og videreutdanning innenfor faget for lærere ble vektlagt. Aarek-utvalget, som sto for utgreiingen av spørsmål knyttet til lærerutdanningen, ga sin støtte til denne vektleggingen. De ønsket økt individualisering av undervisning som gis innenfor normal klasse og å få de spesialpedagogiske temaene bedre integrert i pedagogikkfaget i allmennlærerutdanningen (NOU 1973:15).

I 1973 ble som kjent lærerutdanningen 3-årig, noe som blant annet ble begrunnet med at spesialpedagogikken ble viet større plass i grunnskolen. Læreplanen fra 1974 som kom i endelig utgave i 1980 fremhevet samarbeidet mellom teori og praksis som viktig, og det er først her dagens fag "Pedagogisk teori og praksis" nevnes (Haug, 2000). Det vektlegges at lærerne skal møte elever i skolen med ulike forutsetninger for utdanning (NOU 1974:58). Elevene med svake forutsetninger omtales i hoveddelen, men er ikke et hovedfokus. Haug (2000) konkluderer med at planen fra 1980 understreker at også spesialundervisning skal tas opp i allmennlærerutdanningen, og at disse er mer presise enn de man finner i planen fra 1974, men at hovedvekten ligger på fagdidaktiske perspektiver heller enn på organiseringen av skolen. Ideologien bak spesialundervisning og spesialpedagogikk uteblir. Etter gjentatte runder med drøftninger om fagfeltets plass i allmennlærerutdanningen skjedde en endring i innhold i pedagogisk teori og praksis. Anbefalingene fra det tidligere nevnte Aarek-utvalget ble forsøkt gjennomført. Kirke- og undervisningsdepartementet fastslo etter 1980-planen at pedagogisk teori og praksis hadde blitt utvidet med ½ år i forhold til situasjonen i den 2-årige utdanningen. Denne utvidelsen skulle blant annet inneholde spesialpedagogiske temaer, samtidig som de forskjellige skolefagene også må ta opp elever med spesialpedagogiske behov. Det skulle bli laget en ny rammeplan for en halvårsenhet i spesialpedagogikk som bygger på pedagogisk teori og praksis, og denne skulle

---

tilsvare første avdeling spesialpedagogikk (F-26/81, s. 1 ref. i Haug 2000). Befring (1991) sier om denne halvårsheten at den ble uten realinnhold fordi dette undergraver 1. avdeling som et kvalifiserende studium i spesialpedagogikk. I planen fra 1992/94 ble pedagogisk teori og praksis redusert til 10 vektall igjen, noe som medførte at de spesialpedagogiske temaene ble færre og mindre i omfang.

I 1985 ble det initiert en læreplanrevisjon, på bakgrunn av at mønsterplanen var under revisjon, og fordi det ble arbeidet med å gjøre lærerutdanningene mer like på landsbasis, noe som igjen ville bety at lærerhøgskolene ville miste noe av sin frihet. Lærerutdanningsrådet og aktører på lærerutdanningene sto for dette arbeidet, men motforestillingene mot å miste friheten var store og revisjonen av mønsterplanen tok lengre tid en planlagt. Av disse grunnene ble det aldri fremlagt en endelig ny studieplan som kunne tas i bruk (Haug, 2000).

Våren 1986 fikk Norge ny regjering ledet av Arbeiderpartiets Gro Harlem Brundtland. Brundtland-regjeringen satt ned to sentrale utdanningskomiteer i 1987. Johannesen-utvalget fikk ansvaret for å gjøre rede for sentrale spørsmål om lærerutdanning, og Hernes-utvalget om universitets- og høgskoleutdanning. Mot slutten av 1980-tallet økte kravene om likhet innen nasjonen, men også på internasjonalt plan, noe som ikke støtter lokale variasjoner og ulikheter (Haug, 2000). Hernes-utvalget fastslo at nivået i skolen var avhengig av det faglige nivået i lærerstanden, som igjen viser tilbake til lærernes utdanning. Problemene med lærerutdanningen ble sagt å være lave opptakskrav, få krav til fagkombinasjoner og fag i studiet, ingen krav til forkunnskaper i norsk; naturfag og matematikk sto lite sentralt, og studentene arbeidet lite med studiet. For å forbedre situasjonen foreslår de fastere studieveier, klarere faglige kompetansekrav om mer styring av studentenes valg (NOU 1988:28). Johannesen-utvalget på sin side så spesifikt på lærerutdanningen, men hadde et annet hovedfokus. De var mer opptatte av lærerutdanningens relevans for læreryrket, samsvar mellom utdanning og praksis og helhetstenkning, læring gjennom handling, erfaring og refleksjon (NOU 1988:32).

Etter et nytt regjeringsskifte la Høyre-regjeringen, med Jan P. Syse som statsminister, frem en melding om lærerutdanning i 1990. Her ble det foreslått at allmennlærerutdanningen måtte bli fireårig og at den skulle være lik over hele landet (Haug, 2000). Det ble understreket at både fag og pedagogisk praksis og teori skulle ta for seg temaer knyttet til elever med særlige vansker (St.meld. 53 (1989-1990)). Et nytt rammeplanarbeid ble satt i gang. Nok en gang sto et regjeringsskifte på trappene, og igjen var det Brundtland som ledet regjeringen. Gudmund Hernes, som ledet Hernes-utvalget, ble utdanningsminister. Han lot arbeidet med rammeplanene fortsette, og fra 1992 ble som nevnt allmennlærerutdanningen 4-årig (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1991 St.meld. nr. 40 (1990-91)). Den nye rammeplanen fra 1992/94 sørget for at fagopplæringen ble styrket, og pedagogisk teori ble redusert til 10 vekttall. Planen tok indirekte for seg temaer som kan være av spesialpedagogisk art med uttrykk som ”rom for alle”, og ”integrering av elever med funksjonshemming”. Alt i alt fastslår denne planen at spesialundervisning og kunnskap om dette ligger under ansvarsområdet til allmennlærerutdanningen (Haug, 2000).

### 3.3 Norsk forskning på spesialpedagogikk i allmennlærerutdanningen

I det følgende vil jeg gå nærmere inn på Haugs funn sett i relasjon til skolepolitiske dokumenter som gir føringer for allmennlærerutdanningen i perioden jeg konsentrerer meg om. Haug skrev som jeg har nevnt et bidrag til festskriftet til Per Østeruds 70-årsdag ”Nok er nok” og har også forfattet boken ”For alle elever? Lærerutdanning og spesialundervisninga i grunnskulen” fra 2000. Haug er den personen innenfor norsk lærerutdanningsforskning som har forsket på spesialpedagogikk i allmennlærerutdanningen i størst grad.

Peder Haug (f. 1947) er professor i pedagogikk ved Høgskulen i Volda. Spørsmålet Haug stiller i ”For alle elever?” angår hvordan lærerutdanningen møter utfordringen knyttet til den inkluderende skolen der alle barn har rett til å få undervisningen sin

innenfor samme klasse, fremfor i form av spesialundervisning både i og utenfor klassen. Jeg vil i det følgende ta for meg Haugs problemstillinger og funn.

Haug har i sin forskning søkt å belyse:

- 1) Er eller har temaet i spesialundervisning vært en viktig sak i allmennlærerutdanningen?
- 2) I hvilken grad det inkluderende perspektivet gjennomsyrrer fremstillingen av spesialundervisningen i lærerutdanningen (Haug, 2000).

Han tar for seg begrepene *spesialundervisning*, *skolen for alle* og *inkludering*, og forklarer at forståelsen av disse begrepene endrer seg med tiden. Han skisserer tre utviklingsfaser; den første kalles *like formelle rettigheter til den samme undervisningen*, den andre er en *kompensatorisk periode* hvor alle hadde rett på en opplæring de kunne nyttiggjøre seg av, og i den tredje fasen inntreer begrepet *inkludering*, som betyr at alle, uavhengig av evner og psykiske og fysiske forutsetninger, skal kunne gå på samme skole og i samme klasse. Haug skriver videre at alle disse tre begrepene handler om det samme: at elever som har spesielle behov i forhold til opplæringen i skolen skal få dekket disse behovene, og at dette skal gjøres ved hjelp av spesialundervisning. Han sier altså at spesialundervisning er overordnet de to andre begrepene (Haug, 2000).

Han hevder at krav til arbeid i grunnskolen og arbeidsmåter og innhold i lærerutdanningen må være nært sammenknyttet, men at lærerutdanningen her blir dratt i mange ulike retninger. Grunnskolen gjennomgår reformer, og en lærerutdanning som er svært tett knyttet opp til en bestemt måte å drive grunnskole på dermed kan bli til dels irrelevant når en ny reform gjennomføres og grunnskolen endres. I tillegg til å være kvalifisert til å undervise i den eksisterende skolen, skal lærerne også være i stand til å endre regjerende praksis. Dette setter igjen nye krav til lærerne og lærerutdanningen. Jeg vil i det følgende se på de av Haugs konklusjoner og funn som er relevante for mitt prosjekt. Haug beskriver forskningen på allmennlærerutdanningen ved hjelp av følgende inndeling:

- forskning om rekruttering og inntak
- forskning om innholdet i lærerutdanningen
- forskning om form og funksjon i øvingsundervisningen
- forskning om utbytte av lærerutdanningen og
- forskning om lærerutdanningskultur

Haug sier også at svært få av disse studiene har som mål å si noe om lærerutdanning og spesialundervisning (i mitt tilfelle spesialpedagogikk). Dette var som nevnt tidligere også noe av inntrykket jeg satt igjen med etter å ha gått gjennom og søkt etter relevante kilder som kunne være hjelpelige med å belyse problemstillingen. Videre sier han at reformer er sentrale og hyppige innen lærerutdanning, men at inkludering og spesialundervisning ikke har fått sin egen reform, men har heller blitt integrert i andre reformer, noe som derfor kan gjøre disse temaene litt usynlige. Dette danner noe av det teoretiske bakteppet for min oppgave. I teorien skal skolen tilrettelegges for alle, men hvordan settes lærerne i stand til, ved hjelp av sine teoretiske studier, å gjøre dette i praksis?

Haug konkluderer med at skolen for alle og den inkluderte spesialundervisningen får lite plass i lærerplanene for lærerutdanningen. Det er også uklart, sier han, hva slags ideologi eller perspektiv som skal ligge til grunn for spesialundervisningen. Han tolker det dit hen at perspektivet og ordningene som gjelder har et individrettet og patologisk fokus. Han hevder at planene for allmennlærerutdanning mangler en grundig framstilling av grunnskolen som lærerne skal arbeide innenfor.

Spesialundervisning fremstår heller som metodiske tiltak enn som menneskesyn. Han hevder at lærerutdanningen tradisjonelt har kvalifisert lærere til arbeid med ”normale” elever, uten behov for spesialpedagogiske tiltak. Planene, sier han, har nesten ingen synspunkter på den skolen som lærerne skal utdannes for, hvilket gjør at man diskuterer lærerutdanning og grunnskolen som to uavhengige enheter. Alle meldingene om spesialundervisning i grunnskolen etterlyser tiltak i lærerutdanningen uten at dette synes å få konsekvenser for rammeplanene som utarbeides. Den profesjonelle læreren blir mer fremtredende, mens læreren som rollemodell og kulturformidler blir liggende i bakevja. Lærerutdanningene har neglisjert det

idéhistoriske, det etiske, det filosofiske og det politiske og tatt mer hensyn til psykologi og didaktikk. Haug (2000) forklarer dette med reduksjonen av pedagogikkomfanget i utdanningen. Striden mellom pedagogikk og skolefag har alltid vært til stede i lærerutdanningen, og utviklingen går i retning av at lærerne skal få større innsikt og kunnskap om fagene de underviser i og didaktikken knyttet dertil. På 70- og 80-tallet ble pedagogikken prioritert, mens på 90-tallet er det skolefagene og til dels didaktikken som får størst oppmerksomhet. Han påpeker også at det er i den perioden han har tatt for seg at faget spesialpedagogikk ble opprettet og etablert, og det er i dette faget inspirasjonen til å utvikle en inkluderende skole ligger, men Haug (2000) påpeker også at profesjonskonflikter oppstår når spesialpedagogikken skal inn i skolen og integreres i et annet fag.

Haug (2000) gjennomgår også fagplaner for tre forskjellige høgskoler og finner her temaet omtalt i svært varierende grad. Dette ser han som et tegn på at rammeplanene ikke fungerer i tilstrekkelig grad som styringsdokument.

### **3.3.1 Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen [NOKUT] Evaluering av allmennlærerutdanningen fra 2006**

NOKUT gjennomførte i 2006 en evaluering av norsk allmennlærerutdanning. Bakgrunnen for evalueringen er et oppdrag fra 2004, hvor det daværende Utdannings- og forskningsdepartementet ønsket å gjennomføre en evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge. Det ble utarbeidet en hovedrapport, del 1, en institusjonsrapport, del 2, og en midtveisrapport del 3 fra en ekstern komité. Hovedmålet med evalueringen er å:

- fremskaffe et best mulig kunnskapsgrunnlag for videreutvikling av utdanningen
- evaluere alle relevante forhold som er viktige for kvalitet, med særlig vekt på profesjonsinnretningen
- søke å fange opp virkninger av omlegginger av rammeforhold, deriblant ny rammeplan
- gi anbefalinger om utvikling av kvalitet i norsk allmennlærerutdanning

---

(NOKUT, 2006a)

I det følgende skal vi se på hovedrapportens konklusjoner omhandlende faget ”Pedagogisk teori og praksis”:

NOKUTs evaluering nevner så nær som ingenting om det faglige innholdet i selve faget ”Pedagogisk teori og praksis”. Den konsentrerer seg nesten utelukkende om det organisatoriske. Evalueringspanelet fastslår at pedagogikkfaget har fått ”svært ulik betydning ved institusjonene” (NOKUT, 2006a s. 55). Ved noen læresteder ser faget ut til å ha en sentral plass, mens på andre steder en ganske perifer. Som et eksempel trekker evalueringen imidlertid frem at planene sier lite om tilpasset opplæring selv om dette er et hovedmoment i grunnskolen, og at dette burde være langt mer sentralt enn hva det er i dag. Når det videre skal gis anbefalinger for forbedringer i faget er heller ikke det faglige innholdet til stede med unntak av mangelen påpekt ovenfor. Når komiteen skriver at den skal ”evaluere alle relevante forhold som er viktige for kvalitet, med særlig vekt på profesjonsinnretningen”, er det nærliggende å stille spørsmål om hvorfor det konkrete innholdet i undervisningen nesten ikke har fått noen plass i det hele tatt. Departementet løftet i mandatet frem flere ulike temaer som har betydning for allmennlærerutdanningens kvalitet og kvalitetsutvikling, hvorav ett av disse er utdanningens innhold (NOKUT, 2006a). Spesialpedagogikk er ikke vektlagt i omtalen av praksisopplæringen.

I midtveisrapporten har heller ikke spesialpedagogikk noen plass i pedagogisk teori.

Dersom vi går videre til rapportens del 2, som omhandler de ulike institusjonene, finnes noen betraktninger rundt det spesialpedagogiske innholdet i utdanningen. Ifølge evalueringen (NOKUT, 2006b) sier Høyskolen i Bodø at de vektlegger tilpasset opplæring. De spurte øvingslærerne ved Høyskolen i Telemark etterlyser mer tilpasset opplæring i studiet, og ved Høyskolen i Vestfold rapporteres det at de fokuserer på tilpasset opplæring i organiseringen av praksis. Det er vanskelig å se nøyaktig hva de spurte representantene for høyskolene mener, for som sagt er tilpasset opplæring det overordnede begrepet. Fra lærerutdanningsinstitusjonene i Agder, Bergen, Alta, Nesna, Oslo, Sør-Trøndelag, Telemark, Vestfold, Østfold,



Stord/Haugesund og Sogn og Fjordane rapporteres det at de alle tilbyr videreutdanning for allmennlærere i flere fag (noen av disse fagene kan også velges av 3. og 4.-årsstudenter), og alle sier at spesialpedagogikk er det eller ett av de fagene flest studenter valgte i studieåret 2005/2006 (NOKUT, 2006b). Når evalueringspanelet legger frem sine anbefalinger for videre arbeid, er ikke studentenes og de ferdigutdannede lærernes valg/opplevde behov tatt med i betraktning. Det forstås altså ikke som et uttrykk for mangler ved pedagogikkfaget.

Det viser seg at det er en uklarhet i tolkning når det gjelder føringene som får konsekvenser for innholdet, og temaene omgås på noe slurvet og til dels manipulativ måte.

### **3.3.2 Evaluering av allmennlærerutdanningen ved fem norske institusjoner, Rapport fra ekstern komité - Norgesnettrådet (2002)**

Denne evalueringen omhandler blant annet allmennlærerprogrammene ved høyskolene i Bodø, Finnmark, Telemark, Østfold og Norsk Lærerakademi. Målet med evalueringen var å tilveiebringe et grunnlag som kan bidra til en aktiv og god kvalitetsutvikling innen norsk lærerutdanning. Det formelle oppdraget fra Kirke- undervisnings- og forskningsdepartementet sier at det i evalueringen skal vektlegges hvordan institusjonene følger opp mål/målområder i rammeplanene og egne mål for virksomheten, og hvordan studietilbudet samsvarer med dagens og fremtidens behov og utfordringer i barnehagen, skoleverket og samfunnet generelt (Norgesnettrådet, 2002 s. 7). Rapporten forteller videre at pedagogikkfagets begrensede størrelse gjennomgående oppleves som et problem. Rammeplanen sier at studentene skal utvikle pedagogisk kompetanse gjennom fagopplæringen, mens studentene i denne evalueringen sier at dette ikke skjer. Lærerne mener at studentene ikke oppdager pedagogikken og didaktikken i fagene selv om den er der. De hevder at tilpasset opplæring ofte forveksles med spesialundervisning og at dette derfor anses som pedagogikkfagets ansvar (Norgesnettrådet, 2002).

Komiteen rapporterer at det er en manglende profesjonsinnretning i utdanningen, noe som blir synliggjort ved at det ikke eksisterer klare forbindelseslinjer mellom teori og

praksis på den ene siden, og på den andre siden mellom fag, fagdidaktikk, pedagogikk og FoU-prosjekter. Evalueringskomiteen anbefaler blant annet at en utvidelse av pedagogikkfaget bør vurderes, og at det bør være mål for en kritisk gjennomgang med tanke på innhold og organisering for at det skal synes å ha større relevans for skolen i dag og i morgen.

Når det kommer til innholdet i rammeplanen, hevder evalueringskomiteen at det ikke lenger er slik at én lærer kan ivareta alle elevers behov. Allmennlærerstudiet er preget av for mange fag og lite rom for fordypning. Det påpekes også at allmennlærerne er best skikket til å arbeide på mellomtrinnet i grunnskolen, slik at elevene i småskolen og ungdomsskolen blir taperne (Norgesnettrådet, 2002).

### **3.3.3 Kompetanse i grunnskolen - Hovedresultater 1999/2000**

Rapporten ”Kompetanse i grunnskolen” er utarbeidet av Statistisk sentralbyrå [SSB] på oppdrag fra Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, og legger frem hovedresultater fra to undersøkelser om kompetanse i grunnskolen som ble gjennomført våren 1999, på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Spesialpedagogikk nevnes ved én anledning, men da i et vedlagt spørreskjema om læreres videreutdanning, men ingen tabeller er utarbeidet for å illustrere hvordan dette fordelte seg blant lærerne som var med i undersøkelsen.

## **3.4 Nordisk forskning på feltet**

### **3.4.1 Dei nordiske lærerutdanningane og pedagogikkfaget. Ein kartleggingsstudie**

Ingrid Fossøy og Svein Ole Sataøen, begge førsteamanuensiser ved Høgskulen i Sogn og Fjordane, har gjort en kartleggingsstudie på oppdrag fra arbeidsgruppa som greier ut om pedagogikkfaget i lærerutdanningen, med fokus på lærerutdanningene i Norden. Med utgangspunkt i denne kartleggingsstudien har de utarbeidet en rapport som tar for seg de ulike lærerutdanningene. Fellestrekk mellom lærerutdanningene i Danmark, Sverige og Norge blir kort omtalt, med fokus på mangler. I Finland er

lærerutdanningen et masterstudium, noe som ikke er tilfelle i de andre landene. Rapporten nevner i denne anledning at pedagogiske fag utgjør en større del av utdanningen i de andre landene. Finland opererer også med en større grad av spesialisering, noe som har ført til større dybde og mindre bredde, men også til at pedagogikkfaget ikke har blitt nedprioritert. Jeg vil nå gå inn på innholdet i pedagogikkfaget i de respektive landene, slik det vektlegges i rapporten fra kartleggingsstudien.

### **Danmark**

Danmark deler sine lærerutdanninger for grunnskolen inn i folkeskolelærerutdannelse og pedagogutdannelse. Folkeskolelærerutdannelse er fireårig og gir studentene kvalifikasjoner til å undervise i hele den danske folkeskolen, altså noe som minner om den norske allmennlærerutdanningen. I folkeskolelærerutdannelsen utgjør pedagogiske fag og praksis til sammen 28,75 % av utdanningen. Spesialpedagogikk er ikke fremsatt som et obligatorisk fag. Pedagogutdanningen skiller seg herfra ved at studentene skal kunne fordype seg i problemstillinger innen det pedagogiske arbeidsområdet, også med tanke på personer som befinner seg i forskjellige institusjonstyper og organiseringer (Fossøy og Sataøen, 2008). I denne utdannelsen utgjør pedagogikk og praksis 56 % av utdanningsløpet, i tillegg til at 2 % skal brukes til en spesialisering innenfor enten barn og unge, mennesker med nedsatte funksjonsproblemer eller mennesker med sosiale problemer (Fossøy og Sataøen, 2008). Dette innfrir mine krav til hva som er spesialpedagogisk og bør derfor bemerkes. Det skal merkes at denne utdanningen ikke inneholder noen av de tradisjonelle skolefagene. Det er interessant at det er så store forskjeller mellom utdanningene og at den danske utdanningen også kan minne noe om den norske vernepleierutdanningen.

### **Sverige**

Sveriges siste reform trådte i kraft 2001 og var meget inngripende. Den svenske lærerutdanningen dekker hele utdanningsløpet fra barnehage til gymnas. For grunnskolene må lærerne ha en utdanning som tilsvarer 210-330 poeng, altså fra 3,5 - 5,5 år. (Kommitteédirektiv, Dir. 2007:103, ref i Fossøy og Sataøen, 2008). I

---

utdanningen skal det inngå en fellesdel på 60 poeng hvor pedagogikk, spesialpedagogikk, metodikk m.m. inngår (Regjeringens proposition 1999/2000:35, ref. i Fossøy og Sataøen, 2008). Med andre ord har Sverige en spesialpedagogisk komponent som er obligatorisk for alle lærere.

### **Finland**

I Finland skiller man mellom klasselærer- og faglærerutdanning.

Klasselærerutdanningen kvalifiserer for undervisning på 1.-6. trinn, mens faglærerutdanningen kvalifiserer for undervisning på 7.-9. trinn. Klasselæreren underviser i alle de aktuelle fagene, mens faglæreren kun i sine/sitt fag (Fossøy og Sataøen, 2008). Pedagogikkfaget er hovedelementet i klasselærerutdanningen og inneholder blant annet "Special needs education and pupil welfare". I faglærerutdanningen har også "Special education" fått plass innenfor pedagogikkfaget (Fossøy og Sataøen, 2008).

### **Island**

Lærerutdanningen på Island går over 3 år, 180 studiepoeng og gir tilgang til høyere studier. Islands lærerutdanning har en obligatorisk kjerne av fag for alle som består av utdanningsvitenskap, en sammensetning av de største fagene og praksisstudium (Fossøy og Sataøen, 2008). Heller ikke denne utdanningen har eksplisitte spesialpedagogiske temaer i seg, ifølge kartleggingsstudien til Fossøy og Sataøen.

## 4. Foreløpige hypoteser

På bakgrunn av gjennomgangen av foreliggende norsk og nordisk forskning og evalueringer, ser det ut til at spesialpedagogikk i allmennlærerutdanningen er et tema det har vært forsket lite på. De som har forsket på det og uttalt seg ser ut til å være skolens egne folk, altså ikke maktinnehaverne eller beslutningstakerne. Det har kommet anmodninger fra diverse sakkyndige komiteer som ikke har blitt tatt til etterretning når allmennlærerutdanningen skal endres eller utvides. Jeg kan ikke se at noen har uttalt at pedagogikkfaget er for stort eller innholdsrikt og av den grunn nesten blir borte i reformene, men det er skolefagene som vinner i kampen om tiden og plassen. Noe av årsaken til dette kan være at det er disse fagene vi måler elevene i. Norske elever skårer svakere enn svenske og finske elever på PISA-undersøkelsen<sup>1</sup> (PISA, 2009), og dette blir medias hovedoppdrag, noe som har innvirkning på hva folk flest får innblikk i. Man ser ut til å ha hatt en klokkeetro på at lærere med bedre kompetanse i undervisningsfagene vil generere målbart faglig sterke elever, og det er faglig sterke elever vi ønsker oss. Det er i denne sammenheng jeg argumenterer for at det er beklagelig at nesten ingen forsker på eller vet noe om pedagogikkfagets innhold sett opp mot enhetsskolens behov, med unntak av Peder Haugs bok, samt en artikkel som ender opp i et festskrift til en kollega, og blir dermed gjort ganske utilgjengelig. Kan dette også ha noe å gjøre med spesialpedagogikken som vitenskap? Det er et relativt ungt fag i Norge og har kanskje ikke tilstrekkelig autoritet til å fange oppmerksomheten til politikerne? Det er en disiplin med mange søsterdisipliner som f.eks. sosiologi, psykologi og medisin, alle etablerte og sterke fag innenfor academia.

Et annet anliggende som er svært påfallende, og som jeg har vært inne på tidligere, er at oppmerksomheten i det materialet jeg har funnet, igjen med unntak av Haugs bok, i stor grad rettes mot organiseringen og strukturen av utdanningen. Hvordan undervisningen skal legges opp, dens omfang, eksamensavvikling, timeantall etc. Jordell (1997) begrunnet fokuset på disse sidene ved utdanningen med at dette er

---

<sup>1</sup> PISA = Program for International Student Assessment, PISA kartlegger elevers skolefaglige prestasjoner med vekt på lesing og matematikk og realfag og er tenkt å være til hjelp for de forskjellige lands styresmakter for å forbedre undervisningen i skolen. PISA kartlegger også sosiale og emosjonelle forhold hos elevene ([www.pisa.no](http://www.pisa.no)).

trekk ved lærerutdanningen som det offentlige kan styre, og som derfor er svært viktig, jfr. kapittel 3.1.

## 4.1 Spesialpedagoger og allmennlærere i Norge

Hvis vi ser på spesialpedagogutdanningen i Norge, ser vi at samordna opptak lister opp mellom 8 og 10 utdanningsinstitusjoner som tilbyr slik utdanning eller lignende (Samordna opptak, 2009). Jeg vil ut fra dette anslå at det uteksamineres en god håndfull kandidater med kompetanse innenfor spesialpedagogikk hvert år.

Lagerstrøm (2007) som undersøker grunnskolelæreres kompetanse, skiller i sin rapport mellom praktisk pedagogisk utdanning, førskolelærerutdanning, faglærerutdanning og allmennlærerutdanning; spesialpedagogikken er ikke viet noen plass. Jeg mener det er grunn til å stille spørsmål om hvorfor dette ikke står sentralt i forskning på kompetansen til lærere, når jeg mener det er en svært vesentlig del av den kompetansen lærere trenger for å kunne praktisere i en skole for alle.

Hvor blir spesialpedagogene av? Alle ender ikke i skolen. Årsakene til dette kan være mange, og jeg vil foreslå tre her.

- a) Grunnskolen har ikke plass til, eller har ikke utformet stillinger for rene spesialpedagoger uten undervisningskompetanse i skolefag, altså spesialpedagogene får ikke jobb i skolen.
- b) Skolen *vil* ikke ansette spesialpedagoger.
- c) Spesialpedagogene vil ikke arbeide i skolen.

Jeg vil ikke forsøke å gi noe entydig svar på hvilke av disse tre som har høyest sannhetsverdi, men noen betraktninger vil jeg komme med. Selv om jeg ikke har forskning å støtte meg til, mener jeg å ha grunnlag for å reise noen spørsmål. Jeg mener at dette er relevant i forhold til problemstillingen, fordi politikerne gir klarsignal til å utdanne folk med tiltrengt kompetanse, uten å se om det gir utslag på grunnskolens spesialpedagogiske kompetanse, noe som jeg mener signaliserer prioriteringer.

a) Norske elever blir først og fremst definert som flinke/svake ut fra faglige resultater, jfr. PISA-undersøkelsen, og det fremkommer ofte at vi må styrke lærernes skolefaglige kompetanse for å heve elevenes resultater. Som nevnt tidligere kan lærerstudentene velge skolefag utover de tre obligatoriske religion, livssyn og etikk [RLE] (tidligere KRL), norsk og matematikk. Ved å velge andre skolefag får de en større bredde, og ved ytterligere å fordype seg innenfor det enkelte fag, en større dybde. Det gjøres imidlertid noen endringer på dette i skrivende stund.

Lærerstillinger som utlyses bærer ofte preg av formen ”ønsker lærer med mat og helse og matematikk i fagkretsen” og ”spesialpedagogisk kompetanse/erfaring er nyttig”. Jeg tror det blir sett på som en absolutt nødvendighet å ha kunnskaper innenfor det skolefaget man skal undervise i og som elevene skal måles i, mens viktigheten av spesialpedagogisk kompetanse kanskje blir avspist som ”nyttig”, men ikke absolutt nødvendig.

b) Dersom skolen ikke vil ansette spesialpedagoger, er det nærliggende å tro at det kan være fordi de ikke ser nytten av dem. De er dyre, i alle fall de med mastergrad eller hovedfag, de har kanskje ikke undervisningskompetanse i skolefagene, noe som enhver skoleleder vil få problemer med å forsvare så lenge fokus er rettet mot skolefaglige prestasjoner, eller kanskje er det slik at skolen ikke vet hva en spesialpedagog kan brukes til? Et annet moment er selvsagt ressursfordelingen. Mange vil si at skolen rett og slett ikke har økonomisk mulighet til å ta seg av elevene med spesielle behov med skolens eget personale, og alle kommuner har en pedagogisk-psykologisk rådgivningstjeneste til å ta seg av dette. Det er *her* den konsentrerte ekspertisen i spesialpedagogikk ligger.

c) Jeg kan ikke si noe om hvor spesialpedagoger ønsker å jobbe, men jeg kan formidle en subjektiv stemningsrapport fra Institutt fra Spesialpedagogikk [ISP] ved Universitetet i Oslo [UiO]. For å forsikre meg om at jeg valgte riktig masterstudium etter min allmennlærerutdanning, gikk jeg til studieveiledning ved ISP. Et av mine spørsmål gikk i retning av fagmiljøet ved instituttet blant kommende medstudenter, og min redsel (og fordom) var at studentenes interesse for spesialpedagogikk var begrenset til den psykologiske teorien i studiet, ikke nødvendigvis spesialpedagogens

---

plass i skolen. Det var for meg, med min lærerbakgrunn, utenkelig at pedagoger skulle ønske å jobbe andre steder enn i skolen eller barnehagen. Dette har imidlertid endret seg noe i løpet av studiet. Jeg var bestemt på at jeg ikke ønsket å være i et fagmiljø hvor brorparten av studentene egentlig ønsket å være psykologer, men grunnet for svake karakterer eller andre forhold ikke hadde mulighet til å realisere dette ønsket, eller hadde blitt villedet til å tro at dette var to nesten like utdanninger. Jeg skal ikke uttale meg om hvordan virkeligheten samsvarte med forventningene, men det var få eller ingen som ønsket utplassering i skolen når praksisplassene skulle deles ut. Det skal også sies at det på ingen måte trenger å være en negativ trend. Man trenger absolutt dyktige pedagoger på flere arenaer enn i skolen, arenaer jeg med min allmennlærerbakgrunn ikke hadde sett på som alternativer tidligere. At ikke alle ønsker seg til skolen kan det selvsagt være flere årsaker til. Blant annet var det mange som opplevde at de hadde fått tilstrekkelig skoleerfaring og ønsket å utvide sin horisont. Våre forelesere på sin side, har viet mye tid til å fortelle underholdende og eksemplifiserende historier om den gangen de jobbet i skolen. Vil foreleserne i spesialpedagogikk om 30 år kunne more sine studenter på lignende måte, eller vil deres historier dreie seg om pasienter og klienter?

Hvis, og bare hvis mine antakelser skulle være gjeldende (hvilket hadde vært interessant å undersøke), er det jo ikke det minste rart at mange spesialpedagoger ender opp andre steder enn i grunnskolene. I så tilfelle må kanskje institusjonene som utdanner spesialpedagoger også ta på seg oppgaven med å motivere sine studenter til å se skoleverket som en mulig karrierevei? Jeg tror det er på tide å minne oss selv på at spesialpedagogikken i Norge har sitt utspring i et behov for *lærere* med spisskompetanse, og jeg mener det er kritikkverdig at denne erkjennelsen som oppsto for snart 50 år siden ennå ikke synes å være imøtekommet i tilstrekkelig grad. Det skal forstås at jeg ikke tror vi kan gi noen andre enn politikerne skylden for hvorfor den spesialpedagogiske kompetansen i grunnskolen er svak. Slik jeg ser det er hovedutfordringen å gjøre noe med pedagogikkfaget slik at kompetansen som etterspørres kan integreres, uten at det uteksamineres lærere som ikke har god nok kompetanse i undervisningsfagene sine. Det kan heller ikke være slik at alle med pedagogisk kompetanse skal føle seg forpliktet til å arbeide i klasserommet.



---

Jeg stilte ovenfor et spørsmål om hvor spesialpedagogene blir av, og dette har jeg ikke prøvd å gi noe godt og entydig svar på. Jeg mener likevel spørsmålet har relevans i forhold til problemstillingen jeg forsøker å belyse, nemlig spesialpedagogikkens rolle i allmennlærerutdanningen, fordi behovet for kompetansen er identifisert og kompetansen som etterspørres finnes, men ikke i tilstrekkelig grad i skolen. Den norske skolen er en stor organisasjon, og media vier den mye oppmerksomhet. At vi vet det mangler spesialpedagogisk kompetanse i skolen, betyr ikke at den ikke trengs innenfor andre rammer. Dette gir igjen et bilde på at samfunnet er villig til å bevilge betraktelige økonomiske midler i form av studieplasser og arbeidsplasser ved universiteter og høyskoler til faget, men paradoksalt nok sikres det ikke at kompetansen som erverves når klasserommet. Haug (2000) påpeker som nevnt tidligere at profesjonskonflikter oppstår når spesialpedagogikken skal inn i skolen og integreres i et annet fag. Kanskje trengs det en større forståelse mellom allmennlærere og spesialpedagoger om de forskjellige grupperes kompetanse og mandat, men ettersom ingen synes å forske på spesialpedagogikkens rolle i allmennlærerutdanningen er dette nesten ikke gjennomførbart.

Jeg mener det er nærliggende å tenke at spesialpedagogen og allmennlæreren begge har blitt en hybrid av psykolog og lærer. Min erfaring er at spesialpedagogene som er ansatt i skolen må undervise i skolefag, uten at de har fagutdanning i disse fagene, og allmennlærerne er pålagt å tilpasse undervisningen etter alle elevers behov i tillegg til å forholde seg til de funksjonshemmende barrierene elevene måtte støte på, med eller uten kjennskap til hvordan å gjøre dette.

Innledningsvis i denne oppgaven stiller jeg spørsmålet om hvilke politiske føringer som er gitt hva angår spesialpedagogikken i allmennlærerutdanningens teoretiske del av det obligatoriske faget "Pedagogisk teori og praksis". Foreløpig vil jeg svare at faget kun har fått spille på bortebane i den forstand at det er struktur, formaliteter og organisering som har stått i sentrum. Vekten ligger på å utforme nye lover, undertegne erklæringer og telle timer og poeng, mens det med noen få hederlige unntak (f.eks. Peder Haug) så og si ikke er viet noe oppmerksomhet til selve

---

innholdet i faget. KRL-faget og realfagene har fått oppmerksomheten rettet mot seg. Spesialpedagogikken har fått noe plass utenfor pedagogikkfaget, mens innenfor pedagogikkfaget har det ikke fått innpass, på tross av at det er her nytteverdien ligger.

Ovenfor har jeg forsøkt å gjøre rede for mine foreløpige konklusjoner og hypoteser etter en nærmere studie av hva som tidligere er gjort av forskning på området. Kort oppsummert kan vi si at spesialpedagogikken ikke er viet særskilt stor plass i nevnte utdanning, men at det skal finnes en god håndfull mennesker med spesialpedagogisk kompetanse som kunne tjent elevene som har behov for det. Kunnskapen de sitter på når ikke frem til undervisningsstillinger i skolen, og jeg har forsøkt å drøfte hvordan dette kan ha seg. Jeg har også vært inne på noe vi kan kalle plassering av ansvar. Fagmiljøet forsker ikke på temaet, og blir det omtalt skjer det i en fødselsdagshilsen til en kollega (Festskrift til Åsmund Lønning Strømnes 70-årsdag), de med spesialpedagogisk spisskompetanse får ikke/vil ikke arbeide i skolen, de som arbeider i skolen har ikke tilstrekkelig kompetanse, og de som sitter med makten bruker den ikke til å gjøre nødvendige endringer.

Jeg tror vi kunne dratt nytte av en debatt med innspill relatert til om en skole for alle tilgodeser *alle* og om hva en lærer egentlig skal være (rådgiver, omsorgsgiver, sjelesørger, moralformidler, verdiformidler, matte/norsk/engelsk-spesialist, sosialarbeider, jurist og dommer eller fortrinnsvis alt på samme tid). Vårt samfunn omfavner spesialister av alle slag, og de færreste av oss oppsøker feieren når strømmen går eller tannlegen når vi får grå hår, men samfunnet forventer at skolen, representert ved allmennlæreren, skal kunne gi spesialistbehandling til alle elever, godt gjemt under mantraet ”tilpasset opplæring”.

Jeg vil argumentere for at det må være rom for en debatt omhandlende elever med spesielle behov i skolen, og hvilke muligheter elever med spesielle behov har for å få en god nok utdanning i en skole for alle, men det er for meg nærliggende å tenke at denne debatten er vanskelig å ta både for politikere og pedagoger. Grunner til dette kan være at man da tvinges til å debattere temaer som kan oppfattes som ubehagelige både for pedagoger og styresmakter, blant annet at ikke alle elever er like intelligente

og at en inkluderende skole for alle hvor alle elever får tilpasset opplæring er et ideal og ikke et faktum. Kanskje vil en slik debatt også lede til en diskusjon rundt spesialskoletiltak for de elevene som faller utenfor, noe jeg tror vil bli oppfattet som politisk ukorrekt og kanskje til dels tabu i norsk sosialdemokratisk tradisjon, uavhengig av om spesialskolene skal ha formen av eliteskoler eller skoler for elever med ulike vansker.

## **5. Metode**

### **5.1 Valg av metode**

Jeg har valgt å benytte meg av dokumentanalyse som metode med en ikke-frekvens-tilnærming til materialet.

### **5.2 Begrunnelse for valg**

Jeg har valgt dokumentanalyse som metode fordi jeg tror dette er den mest anvendelige med tanke på å kunne svare på problemstillingen. For å kunne si noe om spesialpedagogikkens rolle og omfang i allmennlærerutdanningen de siste 50 år, må vi forholde oss til de skrevne offentlige dokumenter som omhandler nettopp dette. Med tanke på at jeg skal nærmere 50 år tilbake i tid er det historiske perspektivet uunngåelig. For å komme til bunns i dette ser jeg dokumentanalyse som den mest anvendelige metoden, men dokumenter må også forstås i sammenheng med sin samtid. Hvem er de skrevet av, hvem er de skrevet for og hva har vært formålet med tekstene? Avgjørende for om jeg lykkes med å gi et tilfredsstillende svar på problemstillingen er utvalget av kilder tilgjengelig og egen evne til å fortolke, forstå og formidle deres innhold til leseren, slik at konklusjonen blir logisk og godt underbygget. Det vil i de neste underkapitlene bli gjort kort rede for historisk forskningsmetode og dokumentanalyse, før det følger en presentasjon og vurdering av kildematerialet.

### **5.3 Presentasjon av metoden**

#### **5.3.1 Kort om historisk forskningsmetode**

For å kunne gjennomføre denne analysen er det nødvendig å vite noe om historisk forskning, da jeg ønsker å belyse historiske så vel som samtidige forhold i tilknytning til allmennlærerutdanningen. Skolehistoriker og professor Knut Tveit (1979) peker på at historikeren er opptatt av fortiden, mennesket og det sosiale. I forbindelse med

---

fortid kommer han inn på at tidsaspektet er vesentlig, da forskeren kun retter blikket mot fortiden. Historikeren er også opptatt av mennesket og de anliggender som har påvirket mennesket.

Tveit (1979) skiller videre mellom det intellektuelle og det pragmatiske siktemålet med historieforskningen. I grove trekk er forskjellen på disse at mens det intellektuelle siktemålet kun tilfredsstillende den intellektuelle nysgjerrighet, mener forskere med et pragmatisk siktemål at forskningen kun har verdi dersom det kan bidra til å forstå nåtiden. I en presisjon av historiebegrepet deler Tveit mellom historien som den historiske virkeligheten på den ene siden og kunnskapen om denne på den andre.

Historien kan også sette oss i stand til å si noe om fremtiden. Ved å kjenne til prioriteringene gjort i f.eks. norsk skolepolitikk under ulike regjeringer og tidsperioder, vil vi enklere kunne forutse hvordan politikken vil bli utformet i lignende tidsepoker og under lignende politiske forhold. Jeg vil også hevde at skolepolitikk sier noe om synet på mennesket, og kanskje kan man lese ut fra hvordan skolen har blitt behandlet og si noe om det rådende menneskesynet i et gitt samfunn i den aktuelle tidsepoken.

Til slutt er det viktig å se på kildene som brukes i historisk forskning. Det skilles mellom *ikke-symboliske* og *symboliske* kilder (tause og talende). Skillet ligger i hva som har vært intensjonen til opphavspersonen. De ikke-symboliske har spilt liten rolle i pedagogisk forskning, men har fått spille en større rolle innenfor f.eks. arkeologien. De symboliske kildene derimot dreier seg blant annet om skriftmateriale. Det er altså kilder som er laget for å meddele noe. Kilder som uttrykker noe som faktisk er kalles *kognitive* eller *deskriptive* kilder, mens kilder som er ute etter å si noe om hvordan noe bør være, vurderinger og spådommer kalles *normative* kilder (Tveit, 1979).

### **5.3.2 Dokumentanalyse som metode**

Hva er et dokument? Én definisjon lyder at et dokument er "an instrument in language which has, as its origin, and for its deliberate and express purpose, to

become the basis of, or to assist the activities of an individual, an organization or a community” (Webb & Webb ref. i Scott 2006 s. 14). Følger vi denne definisjonen på dokumenter etterlater det ingen tvil om at materialet jeg har til hensikt å analysere er dokumenter.

Dokumentanalysen som metode har sitt forbilde i historisk metode (Holme og Solvang, 1996). Felles for dem begge er blant annet kildematerialet og fortolkningen, analysen og innhenting av disse. For begge metoder gjelder også at man ikke er direkte observatør til begivenhetene, slik man f.eks. ville være i deltakende observasjon eller intervjuer. Man er prisgitt sine kilder og sin evne til å fortolke og forstå både kilder og kontekst.

Et eksempel på en av de mest omfattende dokumentanalysene som er gjennomført og som pågår fremdeles, er trolig bibelforskningen. Analyser, fortolkninger og forståelsen av religiøse tekster er alltid rot til uenighet og splid. Et eksempel på det er Hijab-debatten<sup>2</sup>. Debatten dreier seg delvis også om hvorvidt Koranen påbyr kvinner å bære hijab. Det samme kan sies om homofilidebatten i Den norske kirke. Hva sier egentlig Bibelen, og hvilken samtid skal dette forstås ut fra? Dokumentanalyse er likevel ikke særlig utbredt innenfor pedagogisk forskning, slik som er tilfellet innenfor f.eks. historisk og religionsvitenskapelig forskning. Professor i utdanningshistorie ved University of London, Gary MacCulloch, hevder at han ser en tydelig mangel på interesse for dokumentanalyse i utdanningsvitenskap. Som navnet lyder dreier dette seg om en analyse av dokumenter, altså en interaksjon mellom forskeren og dokumentets opphavsmenn/kvinner (MacCulloch, 2004).

---

<sup>2</sup> Det oppsto våren 2009 en kraftig debatt rundt bruk av hijab i politiet for kvinnelige muslimske politifolk. Politidirektoratet representert ved Ingelin Killengren sa ja til bruk av Hijab, og justisminister Knut Storberget sa at saken var ferdigbehandlet, noe den likevel viste seg å ikke være. Politiets fellesforbund hevdet at bruk av hijab med politiuniformen ville gjøre uniformen mindre nøytral. En voldsom debatt oppsto i kjølvannet av dette.

---

## 5.4 Kildene i en dokumentanalyse

### 5.4.1 Hva slags kilder?

Samtlige kilder denne oppgaven bygger på er offentlig tilgjengelige, enten via internett, biblioteker eller arkiver. Store deler av materialet har ingen personlig forfatter siden kildene i stor grad er et resultat av samarbeid mellom folkevalgte politiske aktører i ulike konstellasjoner. Kildene består i all vesentlighet av rammeplaner, Norges offentlige utredninger, lover, Stortingsmeldinger, høringsnotater, rundskriv, Innstillinger til Stortinget og Odelstingsproposisjoner, som alle er gitt ut av regjering, departementer eller institusjoner på oppdrag av det gjeldende departement. Som vi kan se fra avsnittet om historisk forskningsmetode dreier det seg i all vesentlighet om kognitive, normative og symbolske kilder, og i særdeleshet de to sistnevnte.

Videre skiller vi som sagt på primærkilder og sekundærkilder. Primærkilder ifølge Marwick (2001) ref. i MacCulloch (2004) er de kildene som har blitt til i den perioden man studerer, for mitt vedkommende mellom 1961 og i dag, mens sekundærkildene har oppstått senere. Marwick (2001) ref. i MacCulloch (2004) omtaler også en form for det han kaller hierarki innen primær og sekundærkilder. Han antyder at med hensyn til sekundærkilder har akademiske verker høyere status enn populærverker, mens for primærkildene beskriver han at håndskrevne notater som kun finnes i ett eksemplar på en måte er mer primære enn noe som har blitt trykket i mange eksemplarer. Enkelte kilder kan også sees som både primære og sekundære. Dette gjelder f.eks. selvbiografier som forfattes av en som har vært deltaker og øyevitne til forskjellige begivenheter, men likevel kan nedtegningen av disse foregå mange år senere enn begivenhetenes faktiske tidspunkt, og hukommelsesfeil kan forekomme. Disse blir som nevnt ovenfor noe mindre primære enn de som nedtegnes i øyeblikket, men er likevel primære idet at de forfattes av det vi kan kalle tidsvitner. Som vi ser fra dette er det ikke alltid at kildene vil la seg klassifisere som enten tilhørende i den ene eller andre kategorien. Mine kilder er som sagt de skolepolitiske dokumentene, og dette vil være typiske eksempler på både primær- og

---

sekundærkilder. Primære fordi de har blitt til i perioden som jeg beskriver, men også sekundære fordi de må bygge på forskning og viten om skolens aktører som stammer fra en annen kilde igjen.

### 5.4.2 Reliabilitet

Å bestemme hvorvidt kildene er reliable eller pålitelige er også av stor viktighet. Sosiologiprofessor ved University of Essex, John Scott (2006), lister opp en rekke kriterier som kan brukes for å bestemme reliabiliteten.

Det første er *autentisitet*. Autentisiteten eller ekteheten av kildene er et fundamentalt kriterium innen samfunnsforskningen. Er kildene det de sier de er, eller har dokumentene blitt redigert og omgjort etter utgivelse slik at foreliggende dokument ikke er autentisk. For det andre lister han opp *kredibilitet* eller troverdighet. Dette spiller på hvorvidt dokumentet er fritt for feil og forvrengninger eller skjevheter.

Videre er *representativitet* et kriterium for å bestemme en kildes reliabilitet. Dette innebærer å kunne vurdere hvorvidt dokumentet er typisk for sin type, og om det er representativt for den type materiale man leter etter, i foreliggende tilfelle, om dokumentene jeg har funnet frem til faktisk er de som har vært styrende for allmennlærerutdanningen. For å illustrere dette kan vi eksemplifisere. Ta f.eks. rammeplaner. Er dette planer som faktisk brukes når lærerutdanningen utformes, eller er de bare et frivillig hjelpemiddel for utdanningsinstitusjonene? Dersom sistnevnte er tilfelle, er det ikke mulig å bruke dem som kilde for å si noe om utdanningen, da det kanskje har vært andre dokumenter og retningslinjer som har ligget til grunn for utformingen. De er altså ikke representative.

Det siste kriteriet Scott (2006) lister opp, som sier noe om en kildes reliabilitet, er *mening*. Dette henspiller på om i vårt tilfelle teksten er klar, entydig og forståelig for forskeren. Om den rett og slett gir mening.

### 5.4.3 Validitet

Bakgrunnen for valget av problemstilling var min forståelse av temaet. Trolig har andre en annen forståelse, noe som gjør at vi kan komme frem til to ulike



konklusjoner med utgangspunkt i tolkning av samme materiale, som for begge parter fremstår som meningsfylt. For å sikre bedre validitet kunne metodetriangulering vært hensiktsmessig, f.eks. ved bruk av en intervjurunde av lærerskolelærere eller en survey rettet mot lærerstudenter eller nyutdannede lærere. På denne måten ville jeg få et mer nyansert bilde av virkeligheten slik den oppleves av aktørene innenfor feltet og større datamateriale å forholde meg til. Prosjektets omfang og tidsramme har gjort at dette ikke har vært aktuelt i denne omgang.

#### **5.4.4 Analyse av dokumenter**

Etter at graden av autenticitet, kredibilitet og representativitet er etablert kan meningen komme i fokus. Hensikten med å analysere dokumenter er å kunne gi svar på spørsmål og forstå sammenhenger. Her beveger jeg meg inn i et område som krever litt større utdypning. Hva er f.eks. forståelse og mening? Problemene tilknyttet disse spørsmålene omhandler det som i Bibelvitenskap kalles for hermeneutikk og eksegesi (Scott, 2006).

For det første; hva er hermeneutikk? Et annet ord for hermeneutikk er fortolkningskunst (Bondevik og Bostad 2003) eller som filosofiprofessor Brian Fay (1996, s. 42) sier: "Hermeneutics is the science of the interpretation of written texts". Fortolkning og forståelse er gjensidig avhengige av hverandre.

For det andre; hva er det som skal forstås? Her er det offentlig tilgjengelig tekstmateriale av en viss art, materiale som jeg selv anser som viktig ut fra min forståelse av problemstillingen.

Her kommer vi inn på noen viktige begreper i hermeneutikken, nemlig det gitte, det medgitte, forståelseshorisont og førforståelse. Det gitte er det som forståelsen er rettet mot, det med-gitte er noe som ikke observeres, men som bidrar til hvordan man forstår det forståtte, for-forståelsen er det jeg er i besittelse av bevisst eller ubevisst som bidrar til den første forståelsen av noe, og forståelseshorisonten er summen av det hele (Wormnæs, 2005). Allerede i utvelgelsesfasen av datamateriale har disse størrelsene spilt en viktig rolle, og de var faktisk med helt fra begynnelsen av da

---

problemstillingen ble formulert. I arbeidet med prosjektet vil det foregå en vekselvirkning mellom helhet og delene. Dette kalles den *hermeneutiske sirkel* eller *spiral*. Helheten vil forstås i lys av delene og delene i lys av helheten. Det vil være bevegelse mellom egen førforståelse, tekstmaterialet og konteksten rundt (Bondevik og Bostad, 2003). Universitetslektor ved Filosofisk institutt ved Universitetet i Oslo, Odd Wormnæs (2005) skriver om observasjoners og datas teoriavhengighet, hvilket vil si at observatørens forståelse blir preget av teoribestemte forståelser og medgittheter.

Et tredje aspekt ved hermeneutikken er mening. Her vil jeg peke på to tradisjoner innenfor hermeneutikken, nemlig tradisjonen etter Gadamer og intensjonalismen. Ifølge tradisjonen etter Gadamer har noe mening kun i interaksjonen mellom materialet, i dette tilfellet dokumentene som skal tolkes, og tolkeren. Materialet har altså ingen mening før det blir tolket, det er kun et potensial som er iboende i teksten, meningen blir altså til i samspillet (Fay, 1996). Ved siden av den Gadamerske tradisjonen står intensjonalismen som hevder at mening allerede er innbefattet i materialet og eksisterer uavhengig av de som skal fortolke det. Det er opphavets mening som står i sentrum, ikke tolkerens eller en kombinasjon av disse (Fay, 1996). Disse to retningene har også forskjellig syn på tiden. Mens den Gadamerske tradisjonen betrakter tid som noe som hjelper materialet å stå frem som hva det virkelig er, mener intensjonalistene at tolkeren skal strebe etter å forstå teksten ut fra tekstens egen samtid (Fay, 1996). I denne studien er den intensjonalistiske retningen mest relevant ettersom studien ser på intensjonene til de som har vært involvert i utformingen av kildematerialet.

Avslutningsvis vil jeg si noe om objektivitet i forsknings- og tolkningsprosessen. Kan vi si at å gjøre en objektiv og nøytral tolkning av et gitt datamateriale man står ovenfor i lys av overnevnte er mulig, dersom "objektiv" og "nøytral" skal forstås som noe som ikke er preget av forfatterens standpunkt og oppfatninger? Fay (1996) hevdet at den eneste måten å være objektiv på er å være "disinteressert," dvs. uinteressert i noe. Med det sikter han til en selv-uttømming av alle følelser og engasjement for saken det måtte gjelde.

### 5.4.5 Innholdsanalyse

Det er nå relevant å komme inn på selve gjennomføringen av analysen. Forskere har gjennom tidene diskutert fordeler og ulemper ved kvalitative og kvantitative tilnærminger i analyseringen av innhold. Professor i statsvitenskap ved Stanford University, Alexander George (2006), sier om den kvantitative innholdsanalysen at den er en statistisk teknikk for å finne deskriptive data på innholdsvariabler. Denne gjør det mulig å finne en frekvensfordeling av hvor ofte et karakteristikum, f.eks. ord, begrep, institusjon etc. opptrer innenfor en gitt mengde materiale. Den konvensjonelle bruken av begrepet "kvalitativ" hjelper oss imidlertid ikke til å differensiere mellom de to typene innholdsanalyse. George (2006) introduserer noen nye begreper som fokuserer på aspekter ved innhold i kommunikasjon, fra hvilke forskeren trekker konklusjoner basert på ikke-innholdsvariabler. Som sagt angår den kvantitative innholdsanalysen frekvensen av forekomster av en gitt innholdskarakteristikk. Slutninger trukket på grunnlag av innholds- til ikke-innholdsvariabler trenger ikke alltid bli basert på frekvensverdier av innhold, - de kan heller bestå av tilstedeværelse eller fravær av en gitt innholdskarakteristikk innen materialet. Det er denne typen innholdsanalyse som her skal sees som den ikke-kvantitative eller ikke-statistiske varianten av innholdsanalyse. Som et alternativ til begrepene "kvalitativ" og "kvantitativ" introduserer George (2006) et nytt begrepspar. Han bruker "ikke-frekvens" for å beskrive ikke-kvantitative, ikke-statistiske innholdsanalyser som bruker fraværet eller tilstedeværelsen av en viss innholdsindikator. "Frekvens" bruker han om antallet ganger en slik innholdsindikator nevnes og brukes for å konkludere. Han understreker at frekvens så vel som ikke-frekvensanalyser kan angå dikotome egenskaper, som vil si egenskaper som kan sies å utelukkende tilhøre eller ikke tilhøre en sak.

Kort fortalt er forskjellen mellom de to måtene å tilnærme seg stoffet på at en frekvensanalyse, også når analysen omhandler dikotome egenskaper, alltid siler ut frekvenser som grunnlag for å trekke konklusjoner. Ikke-frekvenstilnærmingen bruker en forekomst eller ikke-forekomst av egenskaper, fremfor frekvensfordelingen av egenskaper for å trekke konklusjoner. Jeg har valgt å bruke ikke-

frekvenstilnærmingen i dette prosjektet. I min analyse ser jeg det ikke som overordnet å si noe om hvor mange ganger enkelte begreper er nevnt, men om de i de hele tatt er nevnt. Vi kan tenke oss et scenario der f.eks. rammeplanen for lærerutdanning nevner spesialpedagogikk ved én anledning, og at det her sies at alle studenter skal ha minst 20 studiepoeng innenfor spesialpedagogikk. Dette er en ganske dramatisk økning fra dagens omfang, men i og med at spesialpedagogikk her kun nevnes denne ene gangen blir det konkludert med at det er så godt som fraværende grunnet den lave frekvensen. Dette ville være misvisende når vi ser konteksten ”spesialpedagogikk” her er i.

#### **5.4.6 Begrensninger**

Alle metodiske valg har sine begrensninger. Jeg tar her sikte på å gjøre rede for metodens begrensninger sett i forhold til min problemstilling. Jeg vil med stor sannsynlighet kunne gi et svar på problemstillingen slik den er formulert og med de hjelpemidlene jeg har til rådighet. Jeg vil ved hjelp av mitt kildemateriale kunne si noe om hvilke politiske føringer som er lagt, men jeg vil ikke kunne si noe generelt om hva ferdigutdannede allmennlærere faktisk sitter igjen med av kunnskap. Jeg har ikke innblikk i hvor ofte de går på forelesning, hva den enkelte har lest, hva lærerne velger å vektlegge, hvilke utfordringer de har møtt i praksis og hvordan de har løst dem etc., men politikernes føringer vil være klare. Dette er i tråd med problemstillingen, samtidig som dette peker videre på andre interessante og viktige forskningsspørsmål utenfor denne oppgavens siktemål og rekkevidde. For å kunne gjøre rede for dette må andre metoder (både kvantitative og kvalitative) tas i bruk tas i bruk for å finne ut hvordan dette utspiller seg i praksis. Det jeg imidlertid kan få klarhet i er hvilke prioriteringer som er gjort fra sentralt hold, og som et samlet korps av lærerutdannere og -institusjoner har vært forpliktet til å forholde seg til.

### **5.5 Etiske hensyn**

Etiske hensyn fremstår som mindre viktige i studiet av politiske dokumenter enn i andre typer skoleforskning. Denne oppgaven involverer ingen persondetaljer eller

detaljer om grupper. Menneskelige individer står ikke i fokus. Det er heller produkter av menneskelig samarbeid som skal granskes. Det er likevel flere etiske retningslinjer som må følges. Disse dreier seg om ærlighet i forhold til referanseskikk. Hele studien bygger på skriftelige kilder, i all vesentlighet produsert av staten som er vårt øverste maktorgan, og det er av stor viktighet å referere tilbake til disse i sin helhet.

## **6. Data og sammenfatninger**

### **6.1 Datainnsamling**

#### **6.1.1 Fremgangsmåte**

Haug (2000) og Karlsen og Kvalbein (2003) er forskere som har skrevet mye om allmennlærerutdanningens pedagogikkfag. For å få en formening om hvor litteratur om dette kunne finnes, ble deres litteraturlister studert grundig. I tillegg har jeg kommet over en del tilleggslitteratur ved gjennomlesning av diverse offentlige dokumenter. Til sammen dannet denne gjennomgangen grunnlaget for utvalget av dokumentene omtalt nedenfor. I tillegg til dette har jeg innlemmet nye dokumenter, blant annet fra 2009, som har blitt publisert i løpet av perioden jeg har arbeidet med dette prosjektet. Nedenfor følger en kort utgreiing om de ulike dokumenttypene.

#### **6.1.2 Dokumentbeskrivelser**

##### **Stortingsmeldinger (St.meld.nr.)**

Stortingsmeldinger er orienteringer fra regjering til Storting som tar for seg forskjellige saker som regjeringen ønsker å få tatt opp og diskutert i Stortinget (Stortinget, 2009).

##### **Norges Offentlige Utredninger (NOU)**

NOUer er utredninger av saker som forfattes av et utvalg som regjeringen har nedsatt, og som igjen kan danne grunnlag for en melding eller proposisjon fra regjeringen til Stortinget (Stortinget, 2009).

##### **Innstilling til Storting nummer (Innst. S. nr.)**

Innstillinger til Stortinget er innstillinger som gis til Stortinget eller Odelstinget for behandling etter at en komité har drøftet en sak. Innstillingen gis skriftlig og uttrykker komiteens syn på nevnte sak (Stortinget, 2009).

### **Høringsnotat**

Høringsnotat er notat etter en høring eller et møte der man innhenter informasjon om en sak fra parter som er berørte av saken (Stortinget, 2009).

### **Odelstingproposisjoner (Ot.prp. nr.)**

En odelstingproposisjon er et forslag som oversendes fra regjering til Odelstinget for behandling (Stortinget, 2009).

Alle disse er primærkilder som studeres slik de forelå da de ble publisert. Hvis vi går tilbake til Scott (2006) sine kriterier for reliabilitet mener jeg å ha hold for å hevde at disse kildene både er autentiske og representative, mens mening er mer uklart.

Kildene er klare og tydelige, men enkelte begreper er mer uklare, som jeg skriver mer om i kapittel 7.5.

## **6.1.3 Introduksjon til- og sammenfatning av tidsperioden**

### **Generelle tendenser på 60-tallet**

1961 var valgår, og Arbeiderpartiet vant valget med nesten halvparten av stemmene på tross av en liten tilbakegang (SSB, 2009). Einar Gerhardsens tredje regjering satt ved makten. Denne måtte imidlertid gå av i 1963 etter Kings Bay-saken, og Høyres John Lyng dannet en kortvarig regjering, den første borgelige på 28 år, med statsråder fra Kristelig Folkeparti, Høyre, Senterpartiet og Venstre. Regjeringen ble felt etter en knapp måned før Gerhardsen og Arbeiderpartiet overtok makten igjen. (Langslet, 2003).

Vi er inne i en aktiv periode skolepolitisk både hva angår grunnskolen, men også lærerutdanningen. Lærerutdanningene hadde på midten av 50-tallet høstet kritikk for at den teoretiske pedagogikkopplæringen ikke sto i samsvar med den praktiske, og det var bred enighet om at lærerutdanningen måtte tas opp til vurdering på et bredt grunnlag. Det het seg at den nye lærerutdanningen måtte styrkes og til dels omorganiseres (Kirke- og undervisningskomiteen, 1961, Innst. S. nr. 219 1960-61). Samordning og spesialisering av lærerutdanningen ble et viktig tema. Ulike røster

---

talte for sterkere grad av spesialisering og større bredde i allmenndannelsen respektivt (Nordland, 1998).

En annen tendens i lærerutdanningen i tidsperioden er forsøk og reformer. Med lov om forsøk og reform i skolen fra 1954 ble det også mulig å drive forsøks- og reformvirksomhet ved lærerskolene. Forsøksvirksomhet ble drevet på mange områder innebefattende både mål og innhold, arbeidsmetoder, støttetiltak og evaluering (Nordland, 1998).

### **Generelle tendenser på 70-tallet**

Ved valget i 1965 dannet den borgerlige siden en flertallsregjering ledet av Per Borten som fikk fortsette med knapp seier i valget 1969 før den gikk i oppløsning over EF-spørsmålet i 1971, og Trygve Bratteli fra Arbeiderpartiet ble ny regjeringssjef (Helle, 2009).

EF-spørsmålet førte til splid i mange kretser, og utdanning fikk mye oppmerksomhet. Blant annet kom Ny lov om lærerutdanning i 1973.

Ramsfjell (1998) forsøker å illustrere overgangen til 1970-tallet ved å sammenligne Lærerutdanningsrådets brosjyre for skoleåret 67/68 med den for 73/74 som var på henholdsvis 19 og 99 sider. Det dreier seg altså om en stor utvidelse av lærerutdanningen.

### **Generelle tendenser på 80-tallet**

Gro Harlem Brundtland ble ny partileder for Arbeiderpartiet og også statsminister, men AP gikk på et nederlag under stortingsvalget, og Kåre Willoch (Høyre) dannet ny regjering. I 1983 ble Senterpartiet og Kristelig Folkeparti også med i regjeringen. Brundtland dannet ny regjering i 1986 og satt ned to sentrale utdanningskomiteer; Johannesen-utvalget fikk ansvaret for utredning av lærerutdanningen, og Hernes-utvalget ansvaret for utredning av høyskole- og universitetsutdanning (Haug, 2000). Man regnet med et overskudd på lærere og opptaket til utdanningen ble redusert, men overskuddet uteble (Karlsen, 2003).



### **Generelle tendenser på 90-tallet**

Syde-regjeringen la frem en melding om lærerutdanning i 1990 og mente at lærerutdanningen måtte være 4 -årig og lik over hele landet. I 1992 ble dette tilfelle. I 1994 undertegnet Norge Salamanca-erklæringen som forplikter det norske utdanningssystem til å tilby en skole for alle, samt å gi lærere opplæring i undervisning av barn med spesielle behov (UNESCO, 1994). Røster innenfor skolepolitikken, deriblant Kristin Hille Valla fra Senterpartiet ønsket å gi pedagogikkfaget større omfang (Karlsen, 2003).

### **Generelle tendenser på 2000-tallet**

Kristin Clemet snakket varmt om den såkalte kunnskapsskolen. Videre får kampen om den kristne formålsparagrafen i skolen stor oppmerksomhet. Det er store uenigheter om religionsundervisningen, med Human-Etisk Forbund, KrF og Islamsk råd som bidragsytere. Media ga mye oppmerksomhet til PISA-undersøkelsene, som viser at norske elever er svakere enn elevene i våre naboland. Kristin Clemet innførte nasjonale prøver, og skolenes resultater legges ut på internett, slik at man kan se resultater fra de ulike skolene.

I det følgende har jeg delt opp hele tidsperioden i stortingsperiodene fra 1961 til i dag og vil gå gjennom de skolepolitiske dokumentene jeg har lyktes å finne i kronologisk rekkefølge.

## **6.2 Skolepolitiske dokumenter fra 1961 til 2009**

### **6.2.1 1961-1965**

16. Juni 1961 blir Lov om utdanningskrav for lærer i skulen vedtatt.

#### **Lov om utdanningskrav for lærer i skulen av 16. juni 1961**

§ 1 omtaler områdene for loven:

- 1) Folkekolen: barneskolettrinnet i 9-årig enhetsskole, 7-årig folkeskole)
- 2) Ungdomsskolen: ungdomsskolettrinnet i 9-årig enhetsskole
- 3) Spesialskole
- 4) Framhaldsskole

- 5) Folkehøgskole
- 6) Realskole
- 7) Gymnas
- 8) Handelsgymnas
- 9) Yrkesskole

Alle som underviser i skoleslagene nevnt ovenfor må ha godkjent pedagogisk utdanning med unntak av vikarer og midlertidige tilsatte. (Lov om utdanningskrav for lærer i skulen § 4). Videre oppgis det en rekke utdanningsløp som kvalifiserer for å arbeide i skolen. Ingen av utdanningene tar for seg spesialpedagogiske temaer. Lovens § 6-15 tar for seg utdanningskrav til lærere i de forskjellige skoleslagene og § 8 omhandler spesialscole.

”Den som skal undervise i spesialscole, må ha den utdanning som krevst for å undervise på det tilsvarende steget i vanleg skole (barneskole, ungdomsscole, framhaldsscole eller yrkesscole) og dessutan ha spesialutdanning i å undervise barn og ungdom med særlege vanskar” (Lov om utdanningskrav for lærer i skulen av 1961 § 8).

I denne tidsperioden kom også Innstilling fra kirke- og undervisningskomitéen om lærerutdanning (Innst. S. nr. 111 (1964-65) samt St.meld. nr. 69 om lærerutdanning. (1963-64).

### **Kirke- og undervisningsdepartementet (1964): St.meld. nr. 69 Om lærerutdanning. (1963-64).**

”Om lærerutdanning” (1963-64) sier at den nye 9-årige folkeskolen stiller nye krav til lærerutdanningen. Ønsket er å samordne veiene til læreryrket. Den tar innledningsvis utgangspunkt i St.meld. nr. 75 (1959-60): Om forsøksvirksomheten i skoleverket hvor Kirke- og undervisningsdepartementet (1960) blant annet sier at den 9-årige enhetskolen har som oppgave å gi alle elever så gode muligheter som mulig til å utvikle seg.

I januar 1961 la Lærarskolerådet fram et P.M. om ”Samordning og spesialisering i lærerutdanningen” som i utgangspunktet var ment som et diskusjonsgrunnlag før en samlet plan ble lagt (St.meld. nr. 69, 1963-64). Som et tilbakespill på dette ga

Forsøksrådet for skoleverket noen prinsipielle synspunkter på den planlagte utbyggingen av lærerutdanningen; at lærerutdanningen måtte få sosialpedagogiske anliggender bedre frem, i tillegg til pedagogisk rådgivning og yrkesrådgivning. Norges lektorlag sa på sin side at den pedagogisk-psykologiske delen av lærerutdanningen ikke måtte være på bekostning av det teoretiske, og trekker således paralleller til de amerikanske universitetenes tradisjon med "schools of education" som de mener i for stor grad vektlegger "how to teach" fremfor "what to teach".

Lærerutdanningsrådet (oppnevnt ved kgl. res. 4. august) kom med en anbefaling om en samordningsplan for lærerutdanningen, og dette arbeidet hadde sitt utgangspunkt til dels i materialet som hadde innkommet som svar på P.M.'et ovenfor og også andre tillegg og synspunkter. I desember 1962 la de frem sin anbefaling. Ett av punktene i denne anbefalingen omhandlet lærerutdanning for den 9-årige grunnskolen. Med lærer skal det forstås at det er en kategori av lærere under Lov om utdanningskrav for lærer i skolen, og det siktes til de som har lærerprøve og utdanning med et generelt pedagogisk formål. Betegnelsen allmennlærer skulle brukes om disse lærerne, og det ble hevdet at allmenlærerutdanning med obligatorisk spesialisering etter den generelle delen sikret at kandidatene hadde en utdanning som siktet seg inn på hele oppdrageroppgaven i obligatorisk skole (Lærerutdanningsrådet, 1962).

Det skisseres at spørsmålene knyttet til fremtiden dreier seg om hvor lang utdanningen skal være og hvilke skoletrinn den skal sikte seg inn mot. Andre institusjoner/organisasjoner som har uttalt seg om selve lærerutdanningen i denne Stortingsmeldingen er Lærerutdanningsrådet, Norges Lærlag, Norges Lærerinneforbund, Norsk Lektorlag, Undervisningsrådet, Forsøksrådet og Departementet.

**Kirke- og undervisningskomitéen (1965): Innst. S. nr 111. (1964-65) Innstilling fra kirke- og undervisningskomiteen om lærerutdanning.**

Komitéen sier seg enige i at lærerutdanningen må styrkes og til dels omorganiseres. Komitéen mener videre at lærerskolen bør være hovedutdanningsveien for lærere til den 9-årige skolen for å skape best mulig enhet i grunnutdanningen, men sier også at

det skal være plass for lærere som har valgt andre utdanningsveier til sin lærerutdanning (Innst. S. nr. 111 (1964-65)).

### **Oppsummering 1961-1965:**

Spesialpedagogikk fremstår ikke som en integrert del av allmennlærerutdanningens pedagogikkfag, men omtales kun som en egen faglærerutdanning. St.meld. nr. 69 Om lærerutdanning dreier seg ikke om selve det faglige innholdet, men i stor grad om struktur og oppbygning. Det anes også en liten stridighet mellom universitet og lærerutdanningsinstitusjoner. Kirke- og undervisningskomitéen er enig med uttalelsene i St.meld. nr. 111 om at lærerskolen bør være hovedutdanningsveien for lærere i den 9-årige grunnskolen.

### **6.2.2 1965-1969**

#### **Forsøksrådet for skoleverket (1967): Modell for en 3-årig**

#### **allmennlærerutdanning. Et forslag til reform fra forsøksrådet for skoleverket**

Forsøksrådet for skoleverket forslår en modell for en 3-årig allmennlærerutdanning som et alternativ til den daværende ordningen med lærerskolen. Innbefattet i denne er en studieplan i pedagogikk og metodikk. Forsøksrådet for skoleverket foreslår at det i pedagogikkundervisningen under punktet "Det psykologiske grunnlag" skal gis opplæring i "mentalhygieniske aspekter ved undervisningen og forskjellige former for innlæringsvanskeligheter, psykiske forstyrrelser og tilpasningsproblemer, samt elementær innføring i barnepsykiatri." Videre sies det at man skal undervises i "psykiske problemer i forbindelse med de forskjellige skolefag med spesiell vekt på lesningen, skrivingen og regningens psykologi" (Forsøksrådet for skoleverket, 1967, nr. 13 s. 45). I 2. og 3. semester skrives det at det bør være et emne i spesialpsykologi som skal berøre de "utviklingshemmedes barns problemer og gi innblikk i forskjellige former for handikap og de handikappede barns situasjoner. Studiet bør omfatte lese-, skrive- og talevanskeligheter, hørsel- og synssvakhet hos barn (Forsøksrådet for skoleverket, nr. 13, 1967 s. 51).

I studieplanen for metodikk tas også noen spesialpedagogiske temaer opp. De nevner blant annet "Observasjon, diagnose og rådgivning: Observasjonsteknikk,

tilkortkommerproblemer, differensieringsspørsmål, hjelpeundervisning, trivsel- og disiplinsspørsmål, tale-, lese- og skrivevansker” (Forsøksrådet for skoleverket, nr. 13, 1967 s. 56).

**Lærerutdanningsrådet (1966): Innstilling I fra Studieplanutvalget for lærerskolen og Lærerutdanningsrådets merknader til innstillingen (1966)**

Studieplanutvalget for lærerskolen, oppnevnt av Kirke- og undervisningsdepartementet 26. januar 1966 har gitt en innstilling for studieplaner ved lærerskolen. Denne tar blant annet for seg innholdet i allmennlærerutdanningen. Bakgrunnen for denne er blant annet St. meld. 69 (1963-64) omtalt ovenfor og Folkeskolekomiteens innstilling av 1963: Om lov om folkeskolen.

**Lærerutdanningsrådet (1968): Innstilling om lov om lærerutdanning.**

Etter drøftningen i Stortinget av St.meld. nr. 69 for 1963-1964: Om lærerutdanning omtalt ovenfor, ble det klart at en ny lov om lærerutdanning nå skulle tas opp. Innstillingen sier om lærerutdanning for undervisning i spesialskoler at den vanlige skolen ikke passer like godt for alle barn, og at noen skiller seg så mye ut fra de andre elevene at de må ha spesiell hjelp og tilrettelegging for å utvikle seg (Lærerutdanningsrådet, 1968). Teksten er helt tydelig på at det er spesialskoler som skal ta seg av denne opplæringen, med tilhørende lærere med tilleggsutdanning i spesialpedagogikk, jfr. Lov av 16. juni 1961: Om utdanningskrav for lærer i skolen. Innstillingen peker likevel på at det har blitt holdt spesielle kurs helt siden 1907 for at lærere skal kunne undervise barn med spesielle behov, men at de med unntak av logopediutdanningen var tenkt å tjene elever i spesialskolene. I tillegg sier den at det har vært en viktig oppgave å rekruttere lærere til de spesialpedagogiske oppgavene i folkeskolen (Lærerutdanningsrådet 1968). Utover dette er det særlig to punkter som er interessante i forhold til problemstillingen. 1) Utdanning av lærer for folkeskolen og 2) Lærerutdanning og kompetansekrav.

**Oppsummering 1965-1969:**

I denne tidsperioden er det særlig Forsøksrådet for skoleverket og Lærerutdanningsrådet som kommer med uttalelser av interesse. Vi ser at bevisstheten

rundt at det finnes elever som ikke fungerer like bra i den vanlige skolen er til stede. Forsøksrådet for skoleverket sitt forslag til reform beskriver i studieplanen konkrete utfordringer som lærere møter, det være seg lese-, skrive- eller regnevansker, og elevene med psykisk utviklingshemming er også nevnt. Innstillingen fra Lærerutdanningsrådet uttaler ved én anledning noe jeg finner særlig relevant. De skriver at den vanlige skolen ikke er like god for alle barn. Dette tolker jeg dit hen at de ser skolen som problemet, og ikke eleven! Likevel sier dette ikke noe om allmennlærerutdanningen, da det kommer tydelig frem at elevene som skolen har problemer med må få sitt tilbud i spesialskolen, fremfor den vanlige folkeskolen.

Ingen av disse tar for seg pedagogikkopplæringen av kandidatene, ei heller innholdet i pedagogikkfaget. Hovedelementet er hvilke trinn de ferdigutdannede skal kunne undervise på, opptakskravene til de ulike lærerutdanningene og lengden og strukturen på studiet. I fremlegget til Lov om lærerutdanning fra Lærerutdanningsrådet er ikke innholdet i lærerutdanningen viet noen plass, og fremlegget omhandler alle former for lærere i alle former for undervisningsstillinger. Det tas sikte på å utforme en lov om skal omhandle utdanningskrav for alle undervisningsstillinger i alle skoler som ligger under Kirke- og undervisningsdepartementet. Det tenkes at loven skal avløse loven av 16. juni 1961 omtalt ovenfor.

### **6.2.3 1969-1973**

#### **Regjeringen (1972): Ot.prp. nr. 51 (1971-72) Om lov om lærerutdanning.**

Etter loven er lærerskolen enten 4-årig eller 2-årig. Det har også blitt gjort forsøk med 3-årige lærerutdanninger. Hva angår reformkrav og forsøksvirksomhet sier dokumentet at lærerutdanningene i etterkrigstiden har høstet misnøye og kritikk blant annet fordi den teoretiske pedagogikk- og metodikkopplæringen i lærerskolen ikke er godt nok samordnet med den praktiske opplæringen og at fagopplæringen i for liten grad er innsiktet på yrkesarbeidet lærerstudentene skal ut i. ”Utdanningen tar for lite hensyn til de problemene som vil melde seg i læreryrket” (Ot.prp. nr. 51,1971-72).

Det hevdes at den nye loven bør være en rammelov. Dette fordi den skal favne om alle de ulike utdanningsveiene til læreryrket og derfor skal ta for seg noen generelle

prinsipper. Mer detaljerte planer bør fastsettes i reglementer, instruksjer og undervisningsplaner. Det argumenteres med at siden samfunnet og skolen stadig gjennomgår reformer, bør den ikke fastlåses i lovparagrafer, da det vil være lettere for lærerutdanningen å holde takt med den allmenne pedagogiske utviklingen dersom dette ikke er for fastbundet. Landslaget for norske lærarstudenter og Elevutvalget ved Oslo lærarskole mener at en generell rammelov blir for formell og intetsigende (Ot.prp. nr. 51, 1971-72). Departementet stilte seg likevel bak Lærerutdanningsrådet som også mener loven burde være en rammelov som omfatter alle lærerstillinger i alle undervisningsinstitusjoner.

Vedlagt Ot.prp. nr. 51 ligger Innstilling I fra Studieplanutvalget for lærerskolen og lærerutdanningsrådets merknader til innstillingen. Studieplanutvalget ble utnevnt av Kirke- og undervisningskomitéen i 1966. Denne innstillingen understreker lærernes ansvar når det gjelder å finne varierte arbeidsmåter. Den påpeker blant annet at det kommer til å være et økt behov for lærere med spesialpedagogisk kompetanse i skolen (Ot.prp. nr. 51, 1971-72, vedlegg 1). Det skal understrekes at det uttrykkes at det trengs videreutdanning for å gjøre dette.

### **Regjeringen (1973): Ot.prp. nr. 36 1972-73**

Denne proposisjonen bygger på Ot.prp. nr. 51 som blant annet grunnet regjeringsskifte ikke ble vedtatt. Regjeringen mente at det etter tilbakespillene gitt på nevnte Ot.prp. nr. 51 ville være nødvendig med noen små endringer og at det måtte bli fremlagt en ny proposisjon. Ett av de sentrale momentene i lovproposisjonen er at allmennlærerutdanningen skal styrkes pedagogisk og faglig. Den pedagogiske utdanningen skal svare til om lag 1/3 av samlet utdanning. Som Ot.prp. nr. 51 sier denne at den teoretiske pedagogikk- og metodikkopplæringen i lærerskolen ikke er godt nok samordnet med den praktiske opplæringen og at den tar lite hensyn til problemene som vil melde seg i læreryrket (Ot.prp. nr. 36, 1972-72).

Rammelovsprinsippet blir stående som gjeldende. I kapittel 8 som omhandler strukturopplegg og krav til utdanning, skrives det at hovedkomponentene i lærerutdanningen vil være en pedagogisk og en faglig del. Departementet velger også

å gå videre med klasselærertradisjonen, særlig med tanke på de spesialpedagogiske og sosialpedagogiske oppgavene. Allmennlærerutdanningen tar særlig sikte på å forberede studentene mot klasselærerfunksjoner. Utdanningen skal være en faglig og pedagogisk utdanning med stor vekt på allsidighet, og skal også omfatte faglig og/eller pedagogisk spesialisering.

Kapittel 10 omhandler innholdet i lærerutdanningen. I dette kapittelet fremheves det at den nye grunnskolen vil sette større krav til lærerutdanning særlig med tanke på spesialpedagogiske oppgaver, og at det fremdeles vil være behov for lærere med spesialutdanning på dette feltet siden det er et godkjent prinsipp at så mange elever som mulig skal få sin undervisning i den normale grunnskolen.

Dette er første gang noe sies eksplisitt om spesialpedagogikk som en obligatorisk bestanddel i allmennlærerutdannelsen!

I oppsummeringen sies det at allmennlærerutdanningen i større grad må sikte seg inn mot problemer angående undervisningsopplegg, differensiering, og at det må legges stor vekt på sentrale emner innenfor barne- og ungdomspsykologi, differensialpsykologi, sosialpedagogikk, spesialpedagogikk, fagdidaktikk og studieteknikk.

### **Lov om lærerutdanning av 8. juni 1973, nr. 49**

I selve loven om lærerutdanning av 8. juni sies at siktemålet for lærerutdanninga ”skal gje den faglege og pedagogiske kunnskap og praktiske opplæring som trengst for planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning og oppseding etter ulike føresetnader hos elevane og i samsvar med målet for den skole utdanninga siktar mot” (§ 2 Lov om lærerutdanning av 8. juni, nr. 49). Videre sier den om utdanningskrav for lærere i skolen at de må ha pedagogisk utdanning som skal svare til minst tre års vanlig studietid (§ 6-2 Lov om lærerutdanning av 8. juni, nr. 49). Om innholdet i lærerutdanningen skrives det at allmennlærerutdanningen med tanke på pedagogikkfaget skal favne om pedagogisk teori or praksis. Lærerutdanningsrådet skal være til hjelp for Departementet i spørsmål om utdanning for undervisningstjeneste i skoler som loven gjelder for, jfr. § 15 i Lov om



---

utdanningskrav for lærarar i skulen av 1. juni 1961, nr. 14. Departementet skal fastsette rammeplaner for lærerutdanningene (§ 21 Lov om lærerutdanning av 8. juni, nr. 49).

Det som er verd å merke seg med den nye loven i forhold til den gamle er som følger:

- Utdanningskravet er utvidet, og skal nå ikke være en lærerprøve, men en allmennlærerutdanning tilsvarende 3 års studietid (§ 6 Lov om lærerutdanning av 8. juni, nr. 49). Lova av 1961 går ut fra Lov um lærarskuler og lærarprøver av 11. februar 1938 som omtaler den 2-årige linja som den vanlige og sier om pedagogikkfaget at det skal ta for seg "sjælelæra i grunndrag, serleg barnepsykologien, med hovudvekta på det sjælelege livet og utviklinga hjå barnet i skulealderen" (Lov um lærarskular og lærarprøvor av 11. februar, 1938, § 8).
- Loven er utvidet og gjelder ikke lenger bare utdanningskrav, men har også komponenter om hva utdanningen skal omfavne.
- I tillegg finnes én paragraf omhandlende studieplaner i loven av 1973 som skal fastsettes av Lærerutdanningsrådet, § 21. Dette tas ikke opp i loven fra 1961.

### **Oppsummering 1969-1973:**

Igjen ser vi at man er klar over at det er elever som trenger ekstra hjelp i sin opplæring. Man tenker også at klasselærerfunksjonen er den som er best skikket til å ta seg av spesialpedagogiske og sosialpedagogiske utfordringer. Prinsippet om en skole for alle er klart fremtredende i Ot.prp. nr. 36 (1972-73) som også påpeker at den nye grunnskolen setter større krav til lærerutdanning når det gjelder spesialpedagogiske oppgaver. Jeg leser dette som at man er bevisst disse elevenes eksistens og at også allmennlærerne må få denne kompetansen gjennom sin utdanning. I Lov om lærerutdanning av 8. Juni 1973, nr. 49 blir Departementet forpliktet til å fastsette rammeplaner for lærerutdanningene, og hva konsekvensen av dette kan være kommer jeg tilbake til i drøftningen.

### 6.2.4 1973-1977

Trygve Bratteli beholdt regjeringssjefsjobben også etter valget i 1973, men ble avløst av Oddvar Norli i 1976 (også fra Arbeiderpartiet).

#### **Kirke- og undervisningsdepartementet (1974): NOU 1974:58 Lærerutdanning**

Etter at Lov om lærerutdanning av 1973 ble vedtatt, ble det oppnevnt et studieplan- og reglementsutvalg for pedagogiske høyskoler i 1972. Utvalget skulle komme med fremlegg om blant annet:

Fagkrins og studieplanar for dei utdanningstilbod som er nemnde i departementets fremlegg til Lov om lærerutdanning, § 14, 1-5. Når det gjeld einsskilte fag, fagområde og arbeidsområde, må utvalet vurdere kva for ½-årige og 1-årige einingar det bør liggje føre planar for. Studieplanane skal m.a. innehalde målsetjing, framlegg til modellar og studieorganisering, rammer for fag- og timebyte og bruk av lærarkrefter, retningslinjer for utval av lærestoff, framlegg om arbeidsmåtar og retningsliner for vurdering (NOU 1974:58 s. 5).

Videre skal det lages rammeplaner for hvert enkelt fag. Rammeplanene skal hjelpe med å målrette utdanningen og gi et felles grunnlag for den enkelte høyskoles utforming av utdanningen. Alle rammeplaner skal inneholde tre hovedavsnitt: mål, innhold og veiledning. Rammeplanene bygges opp på en slik måte at innholdsdelene legger frem fagstoff og emner som er nyttige for å oppfylle fagets målsetting.

Om allmennlærerutdanning under overskriften ”Utdanningstilbod og studieplanar” heter det seg at ”utdanninga skal innehalde fagleg-didaktisk innføring i dei fleste faga som er med i gjeldande plan for grunnskolen... den pedagogiske komponenten skal ha eit omfang som svarer til eitt års arbeid” (NOU 1974:58 s. 13).

Videre har dokumentet en egen plan for pedagogisk teori og praksis. Formålet med faget er blant annet at studentene skal få trening i å forstå, akseptere og hjelpe alle elever uavhengig av deres forutsetninger for læring og adferdsproblemer. Innholdet i faget deles opp i fem studieavsnitt. I studieavsnitt II Pedagogisk psykologi nevnes tilpasningsproblemer som et emne innen teorien og drøfting av begrepet

funksjonshemming. Man skal lære om ulike funksjonshemninger, deriblant årsaker, hjelpetiltak og symptomer, samt opplæring om oppbygningen av den pedagogisk-psykologiske rådgivningstjenesten.

### **Oppsummering 1973-1977:**

Her kommer det en ytterligere presisering av rammeplanen som sier at den skal inneholde både mål, innhold og veiledning, og det fremkommer at man *skal* lære om anliggender som ligger helt klart innenfor mine på forhånd fastsatte karakteristika jfr. kap. 3.1. Hvordan dette ble formulert i selve rammeplanen vil vise seg.

### **6.2.5 1977-1981**

Oddvar Norli fortsatte som regjeringssjef. I 1980 kom studieplan for allmennlærerutdanningen som bygget på den midlertidige studieplanen av 1976 omtalt ovenfor under NOU 1974:58.

### **Kirke- og undervisningsdepartementet (1980): Allmennlærerutdanning studieplan (1980)**

Rammeplanen for faget "Pedagogisk teori og praksis" skriver under mål at studiet blant annet skal ta sikte på at studentene må kunne "forstå, akseptere og hjelpe kvar einskild elev ut frå dei føresetnadene og eigenskapane eleven har" (Kirke og undervisningsdepartementet 1980 s. 227). Under delen som tar for seg innholdet i pedagogikkfaget kommer lære- og fagvansker inn som et enkelt punkt hvor studiet skal ta for seg drøftning av ulike former for læring, psykologiske, sosiologiske eller praktiske faktorer som kan fremme eller hemme læring generelt og i spesielle fag som lesing, skriving og regning. Faget "Pedagogisk teori og praksis" skal utgjøre 1 års studietid.

### **Oppsummering 1977-1981:**

Lære- og fagvansker nevnes eksplisitt i studieplanen fra 1980.

### **6.2.6 1981-1985**

#### **Kultur- og vitenskapsdepartementet (1985): St.meld. nr. 66 Om høyere utdanning 1984-1985**

Stortingsmeldingen slår fast at Lærerutdanningsloven av 8. juni 1973 ble iverksatt fra 1. august 1975 og at med det tredje utdanningsåret har faget ”Pedagogisk teori og praksis” blitt styrket med omtrent et halvt års studietid (jfr. Rammeplanen fra 1980).

#### **Oppsummering 1981-1985:**

Fravær av spesialpedagogiske komponenter i denne tidsperioden.

### **6.2.7 1985-1989**

Gro Harlem Brundtland dannet sin andre regjering i 1986 etter at Willoch måtte gå av etter problemer med tariffoppgjøret.

#### **Kultur- og vitenskapsdepartementet (1988): NOU 1988:28 Med viten og vilje**

Denne innstillingen avgitt Kultur- og vitenskapsdepartementet innleder med å si at

...utfordringen i norsk kunnskapspolitik er at landet ikke får nok kompetanse ut av befolkningens talent. De resultater som nås er ikke på høyde med de ferdigheter som kan utvikles. Dette er ikke bare et spørsmål om å heve prestasjonen hos dem som har høyere utdanning, men om bedre å utnytte evnene hos alle (NOU 1988:28 s. 7).

Innstillingen tar for seg norsk skole og utdanning på et bredt plan inkludert grunnskolen, videregående utdanning og høyere utdanning. I omtalen av allmennlærerutdanningen er ikke innholdet i pedagogikkfaget tatt i betraktning eller gjort rede for. Det påpekes at nivået i skolen avhenger av lærernes faglige nivå. Utdanningen og følgelig skolens skolefaglige innhold er i fokus, ikke lærernes pedagogiske kompetanse eller ulike elevers behov.

#### **Kultur- og vitenskapsdepartementet (1988): NOU 1988:32 For et lærerrikt samfunn**

Etter forslag fra Kultur- og vitenskapsdepartementet ble det i samråd med Kirke- og

---

undervisningsdepartementet opprettet et utvalg for å vurdere lærerutdanningen ved høyskoler og universitet. Mandatet lyder blant annet på å vurdere krav til utdanning som bør settes for lærere på de ulike trinn og forskjellige emneområder i skoleverket og i barnehage, samt å vurdere behov for justering og videreutvikling av studietilbudet for læreryrket, for så å komme med forslag om hvordan resurser bør anvendes for å oppnå den nødvendige moderniseringen av lærervirksomheten i skolene. Utvalget tolket mandatet til blant annet å beskrive noen nødvendige lærer kvalifikasjoner. Som tiltak foreslår de at allmennlærerutdanningen utvides med et 4. år. Det foreslås også en styrking av pedagogikkfaget. De fremhever at det er et stort behov for blant annet spesialpedagogikk, sosialpedagogikk og migrasjonspedagogikk, men mener at grunnutdanningen kun skal gi basiskunnskaper som kan videreutvikles gjennom etterutdanning (NOU 1998:32).

#### **Oppsummering 1985-1989:**

Politikerne mente at behovet for kompetanse i spesialpedagogikk var tilstedeværende, men at grunnutdanningen kun skulle gi basiskunnskaper på området og at den som ønsker/trenger mer skulle få dette gjennom etterutdanning.

#### **6.2.8 1989-1993**

Brundtland-regjeringen gikk av og Jan P. Syse dannet trepartisregjering etter et svært dårlig valgresultat for Arbeiderpartiet, men Gro Harlem Brundtland dannet ny mindretallsregjering og overtok i 1990.

#### **Utdannings- og forskningsdepartementet (1990): St.meld. nr. 53 (1989-90)**

##### **Lærerutdanning ved høgskoler og universitet**

Regjeringen går i denne meldingen inn for at allmennlærerutdanningen utvides til en 4-årig utdanning, og at allmennlæreren fremdeles er kvalifisert for å undervise på alle trinn i grunnskolen. Under delen om innholdet i allmennlærerutdanningen sies det at både fagstudiene og pedagogisk teori og praksis skal omhandle emner knyttet til barn med særlige vansker.

---

**Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet (1991): St.meld. nr. 40 (1990-1991) Fra visjon til virke om høgre utdanning**

Meldingen bygger på Universitets- og høgskoleutvalget som ble ledet av professor Gudmund Hernes og avga sin innstilling i NOU 1988:28, samt utvalget ledet av skoledirektør Hanna Marit Jahr, senere Ole-Jørgen Johannesen, som ga sin innstilling i NOU 1988:32. Om faget "Pedagogisk teori og praksis" skrives det at faget skal ha et omfang på ett studieår, halvparten teori og halvparten praksis og at det sentrale temaet for pedagogikk er å formidle og engasjere en heterogen elevgruppe.

**Kirke- og undervisningskomiteen (1991): Innst. S. nr. 230 (1990-91) Innstilling fra kirke- og undervisningskomiteen om høgre utdanning. Fra visjon til virke.**

Innstillingen viser til St.meld. nr. 40 ovenfor og angår i størst grad forslag fremmet i nevnte melding om å integrere universiteter og høgskoler til et Norgesnett for utdanning. Komiteens flertall peker også på at det vil være et betydelig behov for spesialpedagogisk kompetanse som følge av økt integrering av elever med ulike funksjonshemninger, så flertallet forutsetter at Departementet i samråd med aktuelle instanser utarbeider fagplaner for utdanningsinstitusjonene.

**Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1992): Rammeplan for allmennlærerutdanningen**

I henhold til rammeplanen for "Pedagogisk teori og praksis" sies det at faget skal gi studentene innsikt i hvordan skolen arbeider for å kunne gi alle tilpasset opplæring. Det skal blant annet innebefatte ulike former for spesialundervisning og hjelpetiltak for elever med særskilte behov, kjennskap til aktuelle samarbeidsparter og hjelpetjenester. Seksuelle overgrep og hjelpetiltak rettet mot dette er også et aktuelt tema. Hva de spesialpedagogiske temaene angår, skal hovedvekten legges på forebyggende tiltak og differensiering. Mer spesifikke tiltak må komme inn i en eventuell etterutdanning.

**Oppsummering 1989-1993:**

Det som går igjen er bevisstheten om at elever med særskilte behov finnes i skolen, og at det er et behov for kompetanseheving på dette området. Rammeplan for

allmennlærerutdanning (1992) ble til slutt den som la føringer for hva lærerutdanningsinstitusjonene skulle undervise om, og her kommer det helt klart frem undervisningen skulle favne om spesialpedagogiske temaer, om enn på et noe platonisk nivå, da mer spesifikke tiltak måtte komme i en eventuell etterutdanning.

### **6.2.9 1993-1997**

Gro Harlem Brundtland gikk av i 1996 og Thorbjørn Jagland, også fra Arbeiderpartiet, tok over.

#### **Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet/Lærerutdanningsrådet (1994): Rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning 1994**

Etter rammeplanen fra 1992 ble det gjort enkelte justeringer. Den justerte utgaven fra 1994 er identisk med den fra 1992 når det gjelder faget "Pedagogisk teori og praksis".

#### **Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1997) St.meld. nr. 48 (1996-97) Om lærerutdanning**

Formålet med denne meldingen var blant annet å legge et grunnlag for en kvalitativ videreutvikling av lærerutdanningen og å skissere prinsipp og retningslinjer for blant annet innholdet. Lærerutdanningsutvalget ga sin innstilling. Utvalget er kritisk til dagens rammeplan fordi den gir for stor frihet til hver enkelt utdanningsinstitusjon. De har utviklet en studiemodell der flertallet har stemt for 15 vekttall pedagogisk teori. Mindretallet stemte for 10 vekttall. Departementet valgte å gå for mindretallets forslag og sa i tillegg at "tema frå spesialpedagogikk, vaksenpedagogikk og migrasjonspedagogikk" måtte inngå i faget (St.meld. nr. 48 1996-97 s. 41).

#### **Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1996): NOU 1996:22 Lærerutdanning Mellom krav og ideal**

Dette er en utredning fra et utvalg oppnevnt av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Utvalget mente at pedagogisk teori og praksis måtte være en sentral komponent i utdanningen. Undervisningen skulle blant annet gi studentene kunnskap om tilpasset opplæring med særskilt tilrettelagt opplæring (spesialundervisning) og individuelle opplæringsplaner.

**Kirke-, utdannings- og forskningskomitéen (1997): Innst. S. nr. 285 (1996-97)**  
**Innstilling frå kyrkje-, utdannings- og forskningskomiteen om lærarutdanning**

Komiteen peker på at rammeplanene må sikre at de fagplanene som institusjonene utarbeider er relevante i forhold til planer for grunnskole og videregående skole. De går inn for at pedagogisk teori skal ha 10 vekttall. Komiteen mener også at siden allmennlæreren ofte har rollen som klassestyrer og underviser i de fleste fag, må spesialpedagogikk også være innlemmet i pedagogisk teori og praksis og i fagdidaktikken som et hele.

**Oppsummering 1993-1997:**

Bevisstheten om kompetansebehovet var der, men faget ble ikke tilkjent ekstra omfang, og temaer fra spesialpedagogikk måtte inngå i faget i omfanget på 10 vekttall.

**6.2.10 1997-2001**

Jagland stilte igjen til valg som Arbeiderpartiets statsministerkandidat, men ville ikke fortsette dersom oppslutningen ikke ble like god som i 1993, det vil si 36,9 %. Arbeiderpartiet fikk 35 % av stemmene, og Kjell Magne Bondevik (KrF) dannet sin første regjering i samarbeid med Høyre og Venstre. Bondevik-regjeringen ble imidlertid felt i 2000, og Jens Stoltenberg (AP) dannet sin første regjering. Mot slutten av 1990-tallet får fremtiden til skolen noe fokus og St.meld. 12 ...og yrket skal båten bera... legges frem, samt den påfølgende Innst. S. nr. 120. Politikerne har tatt inn over seg at behovet for lærere vil øke dramatisk fra 2005 og utover, grunnet at det store kullet som kom i kjølvannet av 2. verdenskrig som begynner å pensjonere seg. Rekruttering til lærerutdanningen og midler som skal gjøre det attraktivt for lærere å bli i skolen får oppmerksomhet (Utdannings- og forskningsdepartementet, 1999, og Kirke- utdannings- og forskningskomiteen, 2000).

**Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet (1999): Rammeplan og forskrift for 4-årig allmennlærerutdanning fastsatt 01.07.99**

Pedagogikkfaget i denne rammeplanen har 10 vekttall fordelt på tre år. Målområdene for faget presenteres i et verdiperspektiv, et differensieringsperspektiv, et



sosiokulturelt perspektiv og et profesjonsperspektiv. Innenfor differensieringsperspektivet understrekes ”de krav som stilles til lærernes holdninger og ferdigheter i forhold til tilpasset opplæring for alle, og til virksomhet for elever med særskilte opplæringsbehov. Arbeidet vektlegger noe kunnskap om og innsikt i utfordringer innenfor det spesialpedagogiske arbeidsfeltet” (Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet, 1999, s. 41). Videre under målområder sies det i avsnittet om barn og ungdom i læring og oppdragelse at studentene *skal* gjøre rede for forebyggende tiltak i forhold til ulike former for atferdsproblemer, blant annet mobbing og rusmisbruk. De *skal* kunne gjenkjenne ulike former for lærevansker og identifisere behov for så å kunne iverksette tiltak for elever med særskilte opplæringsbehov, samt samarbeide om å utarbeide individuelle opplæringsplaner osv.

### **Oppsummering 1997-2001:**

Den nye rammeplanen fra 1999 viser at bevisstheten fremdeles var til stede og at det skulle formidles kunnskap om spesialpedagogikk. Dette ble igjen delt inn i ulike former for atferdsproblemer som rusbruk og mobbing, forebygging og identifisering av ulike utfordringer og samarbeidsoppgaver knyttet til tiltak som utarbeiding av individuelle opplæringsplaner.

### **6.2.11 2001-2005**

Arbeiderpartiet gjorde et dårlig valg i 2001, og Bondevik dannet regjering med Høyre og Venstre og med støtte fra Frp. Kristin Clemet fra Høyre ble utdannings- og forskningsminister.

### **Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet (2001): St.meld. nr. 27 (2000-2001) Gjør din plikt krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning.**

Denne meldingen omhandler gradsstrukturen av høyere utdanning. Det pekes på at 3-årig utdanningsløp fører til lavere grad, mens 5-årig til høyere grad. Departementet ønsker imidlertid ikke å øke eller minke den 4-årige allmennlærerutdanningen. Mjøs-utvalget foreslår en gjennomgang av lærerutdanningene som følge av den nye gradsstrukturen. Departementet sier de vil komme tilbake til en gjennomgang av

---

lærerutdanningene etter at Norgesnettrådet har gjennomført en evaluering (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 2001).

### **Kunnskapsdepartementet (2001): Høringsnotat om organisering av lærerutdanningene**

Det ble i 2001 fremlagt et høringsnotat fra utdannings- og forskningsdepartementet om organisering av lærerutdanningene. Høringsnotatet ble sendt ut til et bredt utvalg høringsinstanser med ønske om tilbakemelding på forhold i lærerutdanningen. Spesialpedagogikk i lærerutdannelsen var ikke noe regjeringen viet noen plass i dette notatet (Kunnskapsdepartementet, 2001). Organisering sto i fokus som notatets tittel sier.

### **Norgesnettrådet (2002): Evaluering av allmennlærerutdanningen ved fem norske institusjoner. Rapport fra ekstern komité**

Studentene formidler at de ønsker mer pedagogikk. Evalueringskomiteen foreslår at pedagogikkfaget bør styrkes. De foreslår også at rammeplanen ikke bør være detaljstyrende, men inneholde prinsipielle og generelle mål (Norgesnettrådet, 2002).

### **Utdannings- og forskningsdepartementet (2002): St.meld. nr. 16**

#### **Kvalitetsreformen Om ny lærerutdanning Mangfoldig-krevende-relevant**

I denne skrives det at regjeringens visjon er lærerutdanninger som er i fremste rekke når det gjelder kunnskap og som fremstår blant de beste utdanningene som kan tilbys ungdom. Departementet vurderer pedagogikk som det helt grunnleggende faget, men sier at flere høringer og evalueringer uttrykker behov for å styrke den pedagogiske komponenten i utdanningen, jfr. Norgesnettrådet (2002). I denne anledning nevnes det også en økt vektlegging på samarbeid om f.eks. spesialpedagogiske tiltak. Selve innholdet i pedagogikkfaget som fastsettes å være på 30 studiepoeng er det lite informasjon om. Departementet introduserer et nytt fag som de kaller "profesjonskunnskap", som skal tilsvare 10 studiepoeng. Det blir opp til hver enkelt utdanningsinstitusjon hvorvidt denne enheten skal knyttes opp til pedagogikkfaget. Oppsummert vil dette si at allmennlærerutdanningen forblir 4-årig, pedagogikkfaget

---

får et omfang på 30 studiepoeng, i tillegg til at det kommer et 10 studiepoeng-fag kalt profesjonskunnskap.

**Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen (2002): Innst. S. nr. 262 Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om Kvalitetsreformen. Om ny lærerutdanning. Mangfoldig-krevende-relevant**

Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen går etter Norgesnettrådets (2002) evaluering inn for at rammeplanene skal være mindre detaljerte og med mer overordnede perspektiver. Det ovenfor nevnte faget profesjonskunnskap mente flertallet i komiteen at kunne ivaretas både av KRL- og pedagogikkfaget uten ytterligere studiepoeng-tildeling.

**Utdannings og forskningsdepartementet (2003): Rammeplan for allmennlærerutdanningen**

Som nevnt tidligere er det opp til Departementet å fastsette nasjonale rammeplaner for lærerutdanningene, men det er opp til den enkelte lærerutdanningsinstitusjon å utvikle egne rammeplaner og fagplaner for de ulike fagene. Disse planene skal tolke og presisere mål og fastsette innholdet, hva som skal leses av pensumlitteratur, hvordan det skal arbeides med faget og hvordan studentene skal bli vurdert.

Kapittel 3, planer for fag og fagområder, sier at studentene *skal* ”kjenne til ulike kartleggingsprøver som brukes for å identifisere lærevansker, deriblant lese og skrivevansker... og kunne kritisk vurdere og gjennomføre tiltak i forbindelse med atferdsproblemer, f.eks. mobbing” (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, ss. 19-20).

**Utdannings- og forskningsdepartementet (2003): NOU 2003:16 I første rekke**

Utvalget som har avgitt denne innstillingen ble oppnevnt for å vurdere innhold, kvalitet og organisering av lærerutdanningen. Når det gjelder lærerutdanning stiller utvalget seg kritiske til å ta bort faget profesjonskunnskap og ønsker at dette revurderes.

---

### **Kunnskapsdepartementet (2004): St.meld. nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring.**

Meldingen viser til den ovenfor omtalte St.meld. nr. 16 (2001-2002) hvor det ble foreslått å innføre 10 studiepoeng i profesjonskunnskap i allmennlærerutdanningen. Dette ble ikke gjennomført. KRL-faget på sin side ble styrket til et omfang på 20 studiepoeng. I meldingen heter det at Departementet har igangsatt flere tiltak slik at yrkesrettingen i lærerutdanningen blir bedre, blant annet gjennom nye rammeplaner. Gjennom disse tiltakene ser en for seg at profesjonskunnskapen i lærerutdanningen ivaretas (Kunnskapsdepartementet, 2004).

### **Oppsummering 2001-2005:**

Her kommer det klart frem at det ikke bare er politikere, forskningsorganer og lærerutdannere som vil ha mer spesialpedagogikk, også studentene selv ser behovet. Rammeplanene skal bli mer generelle og mindre detaljerte, og faget ”profesjonskunnskap” skal inn med 10 studiepoeng selv om dette ble nedstemt til slutt til fordel for KRL-faget. Rammeplanen sier likevel at studentene skal kjenne til tiltak og måter å identifisere vansker hos elevene på. Kunnskapsskolen blir et mye brukt begrep.

### **6.2.12 2005-2009**

Jens Stoltenberg danner sin andre regjering, og Departementet får en statsråd for høyere utdanning, i tillegg til en kunnskapsminister.

### **Universitets- og høyskoleloven (2005)**

Universitets- og høyskoleloven (2005) § 3-2 annet ledd slår fast at rammeplanene fremdeles skal settes av Departementet, mens utdanningsinstitusjonene selv står for utformingen av utdanningenes mer spesifikke innhold.

### **Kunnskapsdepartementet (2008): NOU 2008:3 Ny struktur i høyere utdanning**

#### **”Sett under ett”**

Også denne utredningen peker på Norgesnettrådet evaluering fra 2002 når det kommer til mangel på sammenheng mellom fag, didaktikk, fagdidaktikk, pedagogikk

og praksis. Spesialpedagogiske temaer i tilknytning til pedagogikkfaget i allmennlærerutdanningen nevnes ikke.

### **Kunnskapsdepartementet (2009): St.meld. nr. 11 (2008-2009) Læreren Rollen og utdanningen**

Departementet velger i denne meldingen å gå inn for et nytt obligatorisk pedagogikkfag som skal hete "Pedagogikk og elevkunnskap". Faget skal være felles for begge de to differensierte nye lærerutdanningene som i grove trekk går ut på at man utdanner seg til å undervise på barnetrinnet eller på mellom- og ungdomstrinnet. Det nye faget skal ha et omfang på 60 studiepoeng. Det sies videre at innholdet og rollen til pedagogikkfaget må gjennom en fornyelsesprosess. En del av målet er å bringe pedagogikkfaget nærmere praksisopplæringen for å gi studentene bedre kompetanse i yrkesutøvelse, med referanse til NOKUTs evalueringspanel som sier at pedagogikkfagene må få avklart sin funksjon i utdanningen. Det hevdes også at viktige emner i det nye faget er sosial kompetanse, ledelsesopplæring, demokratisk interesse, god samfunnsinnsikt, yrkesetikk, skole-hjem-samarbeid, flerkulturelle utfordringer, mobbing, klasseledelse, tverrfaglig arbeid, basiskunnskaper, spesialpedagogikk, forskningskompetanse og større gjensidig samarbeid mellom pedagogikkfaget og praksis. Med støtte fra Departementet har en gruppe utpekt av Nasjonalt råd for lærerutdanning utarbeidet et grunnlagsdokument om pedagogikkfaget og denne gruppen mener at faget må ha et omfang på 60 studiepoeng og anbefaler at fagets navn skal være "Profesjonsrettet pedagogikk".

#### **Oppsummering 2005-2009:**

Rammeplanene forblir uendret, men Departementet går likevel inn for at pedagogikkfaget skal styrkes til en enhet på 60 studiepoeng og at det nye faget skal hete "Pedagogikk og elevkunnskap". I det nye faget får man flere temaer knyttet opp til spesialpedagogikken, og Nasjonalt råd for lærerutdanning mener faget skal hete "Profesjonsrettet pedagogikk".

I neste kapittel vil jeg se på funnene fra gjennomgangen av de skolepolitiske dokumentene jeg har gjennomgått og drøfte hvordan de uttrykker

spesialpedagogikkens plass i allmennlærerutdanningens teoretiske del av det obligatoriske faget ”Pedagogisk teori og praksis”.

## 7. Diskusjon

### 7.1 Innledning

Jeg vil her redegjøre for de store linjene funnet i dokumentene som er gjennomgått. Fra 1961 til i dag virker det som lærerutdanningen har hatt tre viktige diskusjonsområder.

- 1) Lengde på utdanning;
- 2) hvilken retning/utdanning som skal kreves for å kunne undervise på de ulike trinnene; og
- 3) strukturen og oppbygningen av utdanningen.

I tillegg til disse tre er det også andre elementer som har blitt viet atskillig oppmerksomhet, deriblant skolens formålsparagraf og RLE-faget som har vært under stadig omforming.

Hva angår spesialpedagogikkens rolle i allmennlærerutdanningen og utformingen av denne, er det helt tydelig at man alltid har vært klar over at det finnes elever som har spesielle behov, og det har vært bred enighet om at disse elevene skal ha lik rett på opplæring som alle andre. Det har vært lovgivning som skulle sikre barn med spesielle behov undervisning helt tilbake til slutten av 1800-tallet (Lov om abnorme Børns Undervisning av 1881, og Lov om døve, blinde og aandssvage barns undervisning av 1915 ref. i Gjessing, 1972).

I 1961 ble det opprettet en spesiallærerskole for å imøtekomme behovet for spesialpedagogisk spisskompetanse blant lærerne i grunnskolen. Det er relevant å se om utviklingen har vært slik at etterutdanning fremdeles er påkrevd for å arbeide med elever med spesielle behov, eller om dette behovet har blitt anerkjent og dermed blitt integrert i allmennlærerutdanningen.

---

Vektleggingen av den pedagogiske kompetansen til den enkelte allmennlærer er til stede hele veien, men det sies ved flere anledninger at den spesialpedagogiske kompetansen skal erverves ved etter- og videreutdanning. Jeg ser det som et paradoks at vi skal utdanne allmennlærere som trenger etter-/videreutdanning for å kunne gjøre allmennlærernes jobb. Det er også gjennomgående at de som har blitt hørt før vedtak har blitt tatt er fagfolk innenfor skole- og lærerutdanningssektoren.

Det jeg imidlertid savner er flere røster som arbeider i skolen i samtiden og som nylig har tatt sin utdanning. Et unntak er Adjunkt Guro Skjeldrup som sier i et intervju med Aftenpostens journalist Randi Kvåle Iversen, 1. april, 2009, under overskriften ”Hver syvende nyutdannede lærer rømmer skolen” at hun hadde hatt behov for mer undervisning i spesialpedagogikk på lærerutdanningen (Iversen, 2009). A-magasinet Journalist Ola Henmo i A-magasinet nr. 16, 2009 har laget en reportasje om juristen Espen Schønfeldt som har dysleksi. Han hevder at lærerne ga ham opp på skolen, kun etter noen måneder grunnet sin manglende kompetanse (Henmo, 2009). Vi har mange tilsvarende historier hvor voksne mennesker uttrykker sin frustrasjon over mangelen på forståelse og tilrettelegging fra skolens side.

Men som jeg har sagt tidligere; kompetansen finnes, men den når ikke klasserommet. Jeg skisserte også noen mulige grunner til dette. Det virker som skolen har et organisatorisk problem med tanke på at en del kompetanse aldri når frem, på tross av at struktur og organisering har spilt hovedrollen i alle instanser rundt skolen. Jeg vil hevde at når den norske stat etter alle reformer og omorganiseringer i skolen ennå ikke har klart å sikre norske elever med behov for spesialkompetanse lærere eller voksne med slik kompetanse, så reflekterer det et behov for bredere og dypere kunnskap i staten om skolens aktører, både hva gjelder læreres kompetanse og elevers behov. Eksempler på organisatoriske og strukturelle endringer finner vi bare ved å se på sjargongen som brukes i skolen i dag, i motsetning til for noen få år siden. Man har gått fra klasselærer til klasseforstander til kontaktlærer, fra rektor til skoleleder, fra overlærer til inspektør, fra vaskedame til renholdstekniker, fra klasser til grupper og trinn, fra klasserom til base, fra A- og B-klasser til lilla og gule grupper, gym har blitt til kroppsøving og heimkunnskap til mat og helse. Endringsviljen er til stede hos



---

organisatorene i norsk skole, og med alle evalueringer til grunn kunne det være på sin plass å vie spesialpedagogikken i skolen mer plass.

## 7.2 Stor enighet om spesialpedagogiske behov

Slik jeg leser materialet vil jeg argumentere for at alle instanser har vært veldig enige om hva som må kunnes/læres for å kunne drive spesialpedagogisk arbeid de siste 50 årene. Jeg finner ingen tegn på at det har vært noen stridigheter her. Det har også vært bred enighet om at det man måtte trenge utover det pedagogikkfaget tilbyr skal man få gjennom etter- og videreutdanning. Imidlertid sies det at kun de elevene som går på spesialskoler (noe det finnes svært få av i dag) har krav på å få sin undervisning av lærer med utdanning innen spesialpedagogikk. Jeg forstår det slik at tanken om en skole for alle nesten blir en bjørnetjeneste for disse elevene. På den ene siden fremheves det at alle elever har godt av å gå på en skole i sitt nærmiljø, en inkluderende skole for alle. På den andre siden ser det også ut til at elevene med særskilte behov som opplever inkluderingen som en skole for alle tilbyr, mister den spisskompetansen som lærerne i spesialskolen var pålagt å ha ved lov. Man gir med den ene hånden og tar med den andre. Det at norske elever skårer lavere enn elever i våre naboland i realfag og lesing, og at skolen sliter med stort frafall av lærere, underbygger at lærerutdanningen har trenget et løft, også når det kommer til pedagogikkfaget.

En positiv tendens er likevel evalueringskulturen i utdanningsvesenet, først og fremst representert ved NOKUT. Det er interesse og frigitte midler for å finne ut av hva som er statusen i skolen. Elevene blir evaluert med hensyn til hvordan de mestrer sentrale skolefag gjennom nasjonale og internasjonale prøver, og lærerutdanningen blir evaluert. Lærerne blir hva jeg velger å kalle sekundævaluert. Med dette mener jeg at lærerne blir evaluert som gruppe basert på sine elevers prestasjoner. På mange måter kan vi si at dette er en opplagt og relevant måte å evaluere lærergjeringen på, men det kan også sees som problematisk når man skal sammenligne lærere som underviser elever med svært sprikende forutsetninger, - ikke bare intellektuelle, men også når det kommer til klassestørrelse, elevenes sosioøkonomiske bakgrunn og

morsmål, samt oppholdstid i Norge (for enkelte elever). Jeg forstår det slik at evalueringer skal brukes til å finne ut hva som er status for elever i norsk skole, samt å finne ut hvor utfordringene befinner seg. Det samme ser vi i lærerutdanningshistorien når vekttall/studiepoeng og lengde på studiet tar opp det meste av plassen, fremfor det eksakte innholdet i nevnte vekttall/studiepoeng og tidsperiode. Vi har altså en evalueringskultur, men det er uklart om evalueringene gagnar skolens hovedaktører, nemlig elever og lærere.

### 7.3 Departementets rolle fra 1973

I 1973 kom Lov om lærerutdanning av 8. Juni 1973, nr. 49 som forplikter Departementet som har ansvar for høyere utdanning til å fastsette rammeplaner/studieplaner for lærerutdanningene. Med dette kom studieplanen fra 1980, og Departementet fastslår at spesialpedagogikk skal inngå i undervisningen av studentene. Etter Norgesnettrådets (2002) anbefalinger går Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen inn for at rammeplanene må bli mindre detaljstyrte og heller omhandle mer overordnede perspektiver. Det vil si at lærerutdanningsinstitusjonene skal forvalte rammeplanenes retningslinjer, og herfra og ut er det fagfolket, representert ved pedagogikkavdelingene ved lærerutdanningene, som bestemmer over spesialpedagogikkens skjebne i allmennlærerutdanningens obligatoriske fag. Omfang i form av studiepoeng og vekttall fastsettes av Departementet, men lærerutdanningsinstitusjonene får den oppgave å bestemme hvilke emner som får oppmerksomheten, riktignok på andre emners bekostning. Elever skal vurderes, og dersom dette får et negativt utfall spiller dette tilbake igjen på lærerne, og deretter på politikerne. Jeg mener mellomledet derimellom mangler, nemlig de som skal utdanne lærere, og aller helst de som sitter og arbeider med innholdskomponenten i fagene. Disse aktørene hører vi sjelden noe om, i forhold til hva vi hører om lærere og politikeres prestasjoner. Haug (2000) konkluderte med at studieplanen fra 1980 uttrykker mer presise retningslinjer for spesialpedagogikk enn forløperen fra 1974 (jfr. kapittel 3.2.3), men at hovedvekten lå på fagdidaktiske perspektiver. Dette kan muligens ses i sammenheng med utviklingen som Ninna Garm (2003) skisserte fra

---

Tyskland, hvor det finnes flere professorater i fagdidaktikk enn i pedagogikk (jfr. kap. 2.2), og vi kan videre drøfte om dette er en konsekvens av den tilbakevendende evalueringen av elevers *skolefaglige prestasjoner*.

## 7.4 Kunnskapsskolen

Regjeringen til Bondevik med Statsråd Clemet som kunnskapsminister lanserte begrepet "Kunnskapsskolen". Man kan undre over om det er nødvendig å ha både kunnskap og skole i samme begrep. Er ikke dette to sider av samme sak? Hva er motsetningen til kunnskapsskolen? Uvitenhetsskolen? Skole uten læring? Skole ikke forbeholdt de glupe? En skole for alle?! Jeg vet ikke om det har vært avgjørende, men i tidsperioden undersøkt har Arbeiderpartiet sittet ved makten nesten uten avbrudd. Det er skrevet om en skole for alle, om at skolen ikke er like egnet for alle, at det er mange elever som har særskilte behov av ulik art, men at skolen likevel skal være inkluderende. Kunnskapsskole-begrepet forkommer med økt hyppighet i samme tidsperiode som det blir klart at norske elever ikke har tilstrekkelige kunnskaper, særlig ikke i basisfagene. Det antas videre at lærerne heller ikke har tilstrekkelige kunnskaper i fagene, og dette påvirker naturlig nok elevene negativt. Lærere, slik som adjunkt Guro Skjeldrup (jfr. kap. 7.1) og 1 av 7 med henne slutter å praktisere som lærer, tilsynelatende ikke fordi hun har manglende kunnskaper om fagene, men fordi hun har manglende kunnskaper om elevene. Likevel har fokuset i stor grad vært rettet mot elevenes manglende fagkunnskaper. Jeg mener det er litt enkelt å tenke at våre 4.-klassinger er svake i lesing fordi lærerne også er svake i lesing. Alle voksne personer i Norge i dag med høyere utdanning kan lære seg 4.-klassepensum med mindre de har en lærevanske i form av f.eks. dyskalkuli, men det er ikke alle forunt å kunne formidle kunnskapen til elevene som strever mest med å tilegne seg den, noe jeg vil hevde at også er et utslag av spesialpedagogiske huller i allmennlærerutdanningen. Her er det også naturlig å nevne en del av pedagogikken som kan være problematisk å plassere, nemlig fagdidaktikken. Når er det fagdidaktikk, og når er det spesialpedagogikk? Kanskje blir det i Norge som i Tyskland, at vi vektlegger fagdidaktikken i større og større grad? Fra et

spesialpedagogisk perspektiv er det enkelt å forestille seg at en del viktige komponenter i elevkunnskapen vil kunne gå tapt, men at vi også kunne få lærere med overlegne ferdigheter til hvordan f.eks. å lære bort å lese eller regne, noe som også vil gagne elever med særskilte behov.

## 7.5 Begrepsbruken i norsk skolepolitikk med vekt på tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er en viktig del av norsk skole, og muligens også en kilde til forvirring og misforståelser. Først og fremst fremstår det som uklart hvorvidt tilpasset opplæring er en ferdighet, en form for holdning eller en rettighet. Jeg vil hevde at det i stor grad er et ideal som myndighetene hele tiden streber etter å nå, men jeg tror også at all oppmerksomhet rundt dette idealet har bidratt til å sette spesialpedagogikken litt i skyggen. Dette vil jeg begrunne med at tilpasset opplæring fungerer som en paraplybetegnelse på all type opplæring, inkludert spesialundervisning. Når skolelovgivning, formålsparagrafer, læreplaner osv. sier at alle elever har krav på tilpasset opplæring, uttrykker dette bare et mål med undervisningen. Det sies ingenting om innhold eller hvordan dette skal foregå i praksis.

Jeg vil hevde at norske skolepolitikere har valgt seg ut begrepet ”tilpasset opplæring” som fane og flagger med denne i læreplaner og lovgivning. De har til og med undertegnet Salamanca-erklæringen og forpliktet seg til å utdanne lærere med kompetanse innen spesialpedagogikk. Det kan synes som man mener at det gis tilpasset opplæring fordi det er nedfelt i loven, og siden det er nedfelt i loven gis det tilpasset opplæring. Det blir en underlig runddans. Mange elever får nok tilpasset opplæring, i alle fall alle de som faller innenfor ”normalsonen” hva angår faglige og sosiale ferdigheter og som kan nås uten *ekstra* tilrettelegging. Hva betyr så ekstra her? Det må bety at de kan nyttegjøre seg av undervisningen uten at den tilpasses dem som individer, men at den er tilpasset allikevel i den forstand at eleven faller inn i gruppen av elever som trenger akkurat det lærerne kan praktisere ut fra sin kompetanse. Det er med andre ord elever som har evner tilpasset *lærerens*

---

undervisning og ikke omvendt, og læreren har ingen lovfestet rett til utelukkende å undervise disse elevene. Elevene som faller utenfor denne gruppen har også krav på sin tilpassede opplæring, og de som gir denne opplæringen er i stor grad allmennlærere, i og med at 74 % av lærerne i grunnskolen, ifølge Lagerstrøm (2007), er allmennlærere.

Informasjonen fra lærerutdanningsinstitusjonene og de tidligere omtalte evalueringene forteller oss at ferdigutdannede lærere ser behovet for kunnskap innenfor området spesialpedagogikk, men at dette av en eller annen grunn ikke blir imøtekommet i lærerutdanningene. Dette mener jeg medfører at elevens rett på tilpasset opplæring, særlig de som faller utenfor "normalsonen", blir neglisjert og ikke tatt på alvor. På tross av dette gir vi tilpasset opplæring til alle? Det forskes i så liten grad på selve innholdet i pedagogikkfaget at foruten pedagogikklærere ved lærerutdanningsinstitusjonene, vet ingen hva studentene lærer innenfor temaet. Men vi slår likevel fast at tilpasset opplæring praktiseres (med eller uten kunnskap om hvordan å gjøre dette) fordi det står i loven.

## 7.6 Konsekvenser

### 7.6.1 Begrepsbruken fører til misoppfatninger

Som en konsekvens av begrepsbruken ovenfor vil jeg argumentere for at politikernes bruk av begrepet "tilpasset opplæring" er med på å lede oppmerksomheten bort fra spesialpedagogikkens relevans i allmennlærerutdanningen. Hvis det er slik at *alle* elever får tilpasset opplæring, er de spesialpedagogiske behovene dekket og faget trenger ikke større plass enn hva det har fått hittil. Det er imidlertid ikke slik i virkeligheten. Jeg vil hevde at denne begrepsbruken er manipulativ og i beste fall misledende.

## 7.6.2 Kartleggings- og nasjonale prøver svikter elever med spesielle behov

Jeg kjenner ikke til noen målinger tilsvarende nasjonale prøver etc. av betydelig størrelse som viser om elever som har særskilte behov har fått den tilpassede opplæringen de har krav på gjennom spesialundervisning av kompetente lærere. Vi hører sjelden om foreldre som går ut og sier at deres funksjonshemmede barn aldri lærte gangetabellen eller fotosyntesen fordi opplæringen ikke var god nok, så i alt dette virvaret av godvilje og inkludering måler vi ikke om det faktisk er slik at de som strever oppnår sine mål. Jeg mener dette er en alvorlig mangel som begrepsbruk bidrar til å dekke over. Politikerne dobbeltkommuniserer når de omtaler tilpasset opplæring som et viktig fundament i en skole for alle, samtidig som det ikke måles hvorvidt den tilpassede opplæringen virker etter sin hensikt. Hvorvidt det er tilfelle at opplæringen tilpasses den enkeltes forutsetninger og behov, i tråd med idégrunnlaget for den norske skolen, måles ikke. Likevel er den tilpassede opplæringen hovedessensen i alle skolepolitiske dokumenter jeg har lest.

## 7.6.3 Fagplanene varierer - eksempler på fagplaner i pedagogikk

Vi kan se på to fagplaner fra to forskjellige lærerutdanningsinstitusjoner fra studieåret 1998/99, som begge er underlagt samme rammeplan, den tidligere omtalte Rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning, 01.07.99. Rammeplanen sier at man skal få noe innsikt i det spesialpedagogiske arbeidsfeltet og nevner atferdsproblemer, rus og mobbing. Gjenkjennelsen av ulike læringsvansker og identifikasjon av behov slik at elevene får den hjelpen de trenger inngår også (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1999). Går vi tilbake til fagplanene, ser jeg at Høgskolen i Oslo [HiO] har elever med spesielle behov som et *aktuelt delemne* i løpet av første studieår (HiO, 1998). Høgskolen i Telemark [HiT] har spesifisert dette ytterligere ved å ramse opp flere *delområder* f.eks. elever med spesielle behov, differensiering, individualisering og inkludering, forebyggende arbeid i forhold til barn og unge med sosiale og emosjonelle vansker og elever i kritiske livssituasjoner, ulike typer læreplaner, årsaker, forebygging og tilrettelegging av tiltak og individuelle opplæringsplaner (HiT, 1998). Hvis vi går videre til pensumlistene, har HiO listet opp

---

to kapitler fra S. Asmerviks et al. bok ”Innføring i spesialpedagogikk” og ett kapittel i I. M. Helgelands bok ”Utfordrende ungdom i skolen”. Til sammen 60 sider, i tillegg til St. meld. 23 ”Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov”. HiT har valgt ut åtte kapitler fra Asmerviks et al. bok pluss samme Stortingsmelding, til sammen 223 sider (eksklusive St. meld. 23).

Vi kan ikke slutte fra dette at HiT har atskillig flere spesialpedagogiske komponenter i sin lærerutdanning, men at de fremstår med større grad av spesifisering enn HiO, samt at de har flere pensumsider som er direkte knyttet til spesialpedagogikken kan sies med stor sikkerhet. På samme tid kan det være at de med færre pensumsider har flere forelesninger om temaet etc. Det vi kan si er felles for begge er at spesialpedagogikken blir sett på som et rent ”innføringstema”, og det er det jo i følge rammeplanen også tenkt å være.

Med dette eksempelet ville jeg illustrere en konsekvens av at Departementet fastsetter læreplanene, mens det er opp til den enkelte utdanningsinstitusjon å forvalte denne. Ulike temaer kan få en ujevn vektlegging selv om rammeplanen blir fulgt, som igjen kan ha som følge at noen studenter får bredere innføring i enkelte emner. Da Haug (2000) gjennomgikk fagplaner fra tre forskjellige institusjoner fant han det samme, nemlig at temaet er omtalt i svært varierende grad, noe han mener er en indikasjon på at rammeplanen ikke fungerer som styringsdokument i tilstrekkelig grad. Etter en liten stikkprøve i fagplaner fra de to ovenfor nevnte lærerutdanningsinstitusjoner virker det som en konklusjon jeg kan slutte meg til. Norgesnettrådet (2002) mente på sin side at rammeplanene ikke bør være for detaljstyrte, men inneholde prinsipielle og generelle mål. Haug (2000) hevdet også at ordningene i dagens skole blant annet hadde et patologisk fokus og at allmennlærerutdanningen mangler en grundig fremstilling av grunnskolen som lærerne skal arbeide innenfor. Jeg mener dette patologiske fokuset gjenspeiler noe av det jeg skrev innledningsvis om de sterke elevene, og det faktum at de ikke omtales i det hele tatt.

#### **7.6.4 Et nytt pedagogikkfag**

I 2009 er status at Stortinget har vedtatt et nytt pedagogikkfag som skal hete "Pedagogikk og elevkunnskap" eller "Profesjonsrettet pedagogikk". Dette bringer oss tilbake til reformpedagogen Erling Kristvik som omtalte lærerferdigheter som *Elevkunne* (Vaage, 2004). Det skal bli interessant å se hvordan dette nye faget vil tilgodese lærere og elever i skolen.



## 8. Konklusjon og avsluttende kommentarer

I denne oppgaven har jeg gjort rede for hvilke føringer som er gitt fra politisk hold angående det spesialpedagogiske innholdet og omfanget i den teoretiske delen av allmennlærerutdanningens obligatoriske fag ”Pedagogisk teori og praksis”, samt den oppmerksomheten dette temaet har blitt viet av norske forskere.

Jeg har i stor grad støttet meg til de norske forskerne Gustav E. Karlsen og Peder Haug for å belyse hva som er gjort av forskning på dette området, og jeg har benyttet meg av Stortingsmeldinger, Norges offentlige utredninger, diverse lovverk og andre offentlige politiske dokumenter for å vise hvordan spesialpedagogiske komponenter i allmennlærerutdanningen har blitt håndtert.

Pedagogikkfaget i allmennlærerutdanningen står sterkt på den måten at ingen noensinne har bestridt dets tilhørighet, men det forskes lite på innholdet i faget. Vi har i dag en inkluderende skole for alle, hvilket vil si at alle elever skal gå i samme skole selv om de har ulike læreforutsetninger. Elevene har også lovfestet rett til opplæring tilpasset sine forutsetninger. For de elevene som har særskilte behov utdannes det spesialpedagoger utenfor lærerutdanningene, og allmennlærerutdanningsinstitusjonene tilbyr et bredt spekter av videreutdanninger innen området, men politikernes føringer for spesialpedagogikk som en integrert del av pedagogikkfaget uttrykkes i brede termer uten fastsatte innholdskomponenter.

Slik jeg leser kildematerialet mitt er det ikke lagt noen konkrete føringer for spesialpedagogikken i allmennlærerutdanningen utover at alle elever skal få tilpasset opplæring. Jeg forstår det slik at myndighetene har vært tydelige på å påpeke at alle elever er forskjellige, at alle elever har ulike forutsetninger og at elever med særskilte behov skal få dekket disse behovene innenfor rammen av enhetsskolen, men det sies forbausende lite om hvordan myndighetene tenker seg dette utført i praksis. I 1973 fikk lærerskolene ansvar for å utarbeide sine egne planer med utgangspunkt i en rammeplan vedtatt av Departementet med ansvar for høyere utdanning, og i 1994 undertegnet Norge Salamanca-erklæringen som blant annet var et løfte om å utdanne

lærere slik at de kunne ta hånd om elever med særskilte behov i en skole for alle. I dag er status at hver syvende utdannede lærer rømmer skolen, praksissjokket blir for stort, og studentene ønsker seg mer kunnskap om spesialpedagogikk. Norske myndigheter har foreløpig ikke overholdt løftet fra 1994.

Jeg konkluderer med at faget pedagogikk trolig har fått for liten plass i allmennlærerutdanningen slik den fremstår i teorien og at myndighetene ikke styrer innholdet i tilstrekkelig grad, slik at lærerstudentene blir rustet til å håndtere hverdagen som lærer i enhetsskolen. I dette ligger det blant annet at de spesialpedagogiske komponentene ikke er tydelig tilstedeværende i styringsdokumentene som foreligger, slik at det er opp til hver enkelt lærerutdanningsinstitusjon å vurdere hvor stor plass temaet skal få. Begrepsbruken fremstår som slurvete, noe som gjør at føringene er uklare og vage.

Jeg stilte innledningsvis et spørsmål om lærerne blir utstyrt med den kompetansen som trengs for å ta seg av elever med svært sprikende behov i grunnutdanningen sin, eller om etterutdanning er påkrevd. Svaret er nei, de får ikke denne kunnskapen i grunnutdanningen sin, og ja, etterutdanning er påkrevd dersom disse elevene skal møtes på en etisk og faglig god nok måte. Lærerutdanningsinstitusjonene har uttalt eksplisitt at de må være overfladiske i sin undervisning i spesialpedagogikk, og heller satse på videreutdanning for dem som ønsker og ser behov for det.

Departementet har full ryggdekning idet de bare står for rammeplanene, men samtidig ikke evner å se at kravene i rammeplanen er for omfattende i forhold til fagets størrelse og dermed ikke fungerer som et styringsdokument som ivaretar lærerstudentenes kunnskapsbehov. Dette ble imidlertid endret i 2009, hvor pedagogikkfaget får ett års omfang i snarlig fremtid. Om denne økningen av pedagogikkfaget fører til større plass til spesialpedagogikken gjenstår å se.

## 8.1 Fremtidsutsikter

Jeg mener jeg har hold for å hevde at det er store mangler i forskningen på pedagogikkfagets innhold sett i lys av skolens behov for lærere med

spesialpedagogisk kompetanse. Behovet for denne kompetansen var etterspurt for over 50 år siden, noe som resulterte i opprettelsen av Statens spesiallærerskole. Jeg finner det beklagelig at vi, i en skole som vektlegger at alle elever skal få opplæring tilpasset sine forutsetninger, ikke bruker flere resurser på å se om elevene som har rett på spesialundervisning faktisk når sine mål. Hadde dette vært prioritert ville vi enkelt kunne få svar på om allmennlærerens spesialpedagogiske kompetanse er tilstrekkelig til å ta seg av elever med særskilte behov.

Jeg skulle også ønske at jeg i min lesing og gjennomgang hadde funnet noe som talte elevene som ligger over gjennomsnittet sin sak. Jeg er av den oppfatning at disse er en forbigått gruppe i norsk skole, i lærerutdanningen og også i spesialpedagogikken. Det ville vært av stor interesse å se hvor mange resurser som går med til å tilrettelegge undervisningen for denne gruppen elever.

---

## 9. Kildeliste

- Befring E. (1991). Spesialpedagogikken opnar samfunnet for dei funksjonshemma. I Melbostad, K. S., Grøndahl, K. K., Lønning I., Mæhle N. (Red.) *Med viten og vilje mot et lærerrikt samfunn? Perspektiver på norsk lærerutdanning*. s. 141-155 Oslo: Universitetsforlaget.
- Bergem, T. (red. 1995). *Forkynning Fellesskap Forskning*. Volda lærarskule 1895-1995 Volda: Høgskulen i Volda.
- Bondevik, H. & Bostad (2003). *Tenkepauser Filosofi og Vitenskap*. Oslo: Akribe forlag.
- Dale, E. L. (1999). *De pedagogiske strateger*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Dalen M. (1979). *Spesiallærere i lokalmiljø*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fay, B. (1996). *Contemporary Philosophy of Social Science A Multicultural Approach*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Forsøksrådet for skoleverket (1967). *Forsøk og reform i skolen nr. 13 Lærerutdanningen. Målsetting og fagplaner Et forslag til reform fra Forsøksrådet for skoleverket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fossøy, I. og Sataøen S.O. (2008). *Dei Nordiske lærerutdanningane og pedagogikkfaget. Ein kartleggingsstudie*. Høgskulen i Sogn og Fjordane Avdeling for Lærerutdanning og idrett. Hentet 11.01.2009 fra [http://www.uhr.no/documents/Endeligrapportnorden\\_2.pdf](http://www.uhr.no/documents/Endeligrapportnorden_2.pdf)
- Garm, N.(2003). Lærerutdanningsreformen i internasjonalt perspektiv. I Karlsen, G.E. & Kvalbein I.A. (Red.) *Norsklærerutdanning Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv*. S. 63-79. Oslo: Universitetsforlaget.

- 
- George, Alexander (2006). Quantitative and Qualitative Approaches to content Analysis. I Scott (red.) *Documentary research*, volume I s. 133-162. London: SAGE Publications.
- Gjessenig, H.J. (1972). Norsk spesialundervisning gjennom tre decenier. 1950-1980. I *Foredrag og utredninger ved statens spesiallærerskoles 1-års jubileum*, Hosle, s. 3-15 Upublisert materiale.
- Halvorsen, H. (1999). *Hundre år på lag med lærerutdanningen 1899-1999*. Oslo: Forskerforbundets Forening for Lærerutdanning.
- Haug, P. (1998). Du skal vere lærar for alle elevar! I Engen, T. O. Hollekim I. & Aasen J. (Red.), *Nok er nok Perspektiver på norsk lærerutdanning, Festskrift til Per Østeruds 70-årsdag*. S. 173-186 Hamar: Oplandske Bokforlag.
- Haug, P. (2000). *For alle elevar? Lærerutdanninga og spesialundervisninga i grunnskulen*. Forskningsrapport nr. 39, Høgskulen i Volda: Møreforskning i Volda.
- Helle (2009). *Trygve Bratteli – utdypning* (NBL-artikkel). Hentet 04.04.2009 fra [http://www.sn.no/nbl/biografi/Trygve\\_Bratteli/utdypning](http://www.sn.no/nbl/biografi/Trygve_Bratteli/utdypning)
- Helsvig, K.G. (2004). Jhs. Sandven – forskningsentreprenør og institusjonsbygger. I Thuen H. & Vaage S. (Red), *Pedagogiske profiler Norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes* s. 245-265. Oslo: abstrakt forlag.
- Henmo, Ola (2009). Vant over bokstavene. *A-magasinet* 17. April, 2009.
- Holme, I.M., og Solvang B.K. (1996). *Metodevalg og metodebruk*. Oslo: Tano.
- Høgskolen i Oslo (1998). *Studiehåndbok 1998-99 Avdeling for lærerutdanning Allmennlærerutdanningen etter rammeplan av 1998*, Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Høgskolen i Telemark (1998). *Fagplan 98-99 Allmennlærerutdanning*, Notodden: Høgskolen i Telemark.

- 
- Håstein H. og Werner S. (2005). Spesialpedagogikk i en inkluderende skole. I Befring E. og Tangen R. (red.) (2005) *Spesialpedagogikk* (s. 406-436). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Iversen, R.K. (2009) Guro (28) sluttet- blir heller fotograf. I *Aftenposten* Onsdag 1. April, Morgenutgaven.
- Jordell, K. Ø. (1997). ”Og du skal undervise alt til alle...” I *Klasserommet i sentrum Festskrift til Åsmund Lønning Strømnes* s. 115-140. Trondheim: Tapir.
- Karlsen, G.E. (2003). Hvorfor en bok om lærerutdanning? I Karlsen, G.E. & Kvalbein I.A. (Red.) *Norsklærerutdanning Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv*. S. 13-23 Oslo: Universitetsforlaget.
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1960). *Om forsøksvirksomheten i skoleverket* St.meld. nr. 75 (1959-60). Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1964) *Om lærarutdanning*. St.meld. nr. 69 (1963-1964) Oslo: Kirke og undervisningsdepartementet.
- Kirke og undervisningsdepartementet (1973). *Utdanning av spesialpedagoger*. NOU 1973:15. Oslo: Forvaltningstjenestene Statens trykningskontor.
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1974). *Lærerutdanning*. NOU 1974:58. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1976). *Samordning av lærerutdanningen*. NOU 1976:32. Oslo: Universitetsforlaget
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1980). *Allmennlærerutdanning, studieplan* Oslo: Universitetsforlaget.
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1981). *Oppbygning og organisering av lærerutdanninga i spesialpedagogikk*. Rundskriv F-26/81 Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.

- 
- Kirke- og undervisningskomitéen (1961). *Innst. S. nr. 219 (1960-61). Innstilling fra kirke og undervisningskomitéen Forsøksvirksomheten i skoleverket*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Kirke- og undervisningskomitéen (1991). *Innst. S. nr. 230 (1990-91). Innstilling fra kirke- og undervisningskomiteen om høgre utdanning. Fra visjon til virke*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet (1991). *Om høgre utdanning Fra visjon til virke*. St.meld. nr. 40 (1990-1991). Oslo: Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet.
- Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet (1992). *Rammeplan for allmennlærerutdanningen*. Oslo: Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet/Lærerutdanningsrådet (1994). *Rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning, justert utgave* Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet/Lærerutdanningsrådet.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1996). *Lærerutdanning, mellom krav og ideal*. NOU 1996:22. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1997) *Om lærarutdanning*. St.meld. nr. 48 (1996-97). Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet (1999). *Rammeplan og forskrift for 4-årig allmennlærerutdanning*. Oslo: Norgesnettrådet.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (2000). ....og yrke skal båten bera.... *Handlingsplan for rekruttering til læraryrket* St.meld.nr.12 (1999-2000). Oslo: Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet.

- 
- Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet (2001). *Gjør din plikt – Krev din rett Kvalitetsreform av høyere utdanning*. St.meld. nr. 27 (2000-2001). Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kirke-, utdannings- og forskningskomitéen (1997). *Innstilling frå kyrkje-, utdannings- og forskningskomiteen om lærarutdanning*. Innst. S. nr. 285 (1996-97). Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Kirke-, utdannings- og forskningskomitéen (2000). *om ...og yrket skal båten bera... Handlingsplan for rekruttering til læraryrket* Innst. S. nr. 120 (1999-2000). Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen (2002). *Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om Kvalitetsreformen* Innst. S. nr. 262 (2001-2002). Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Kultur- og vitenskapsdepartementet (1985). *Om høyere utdanning*. St.meld. nr. 66 (1984-1985). Oslo: Kultur- og vitenskapsdepartementet.
- Kultur- og vitenskapsdepartementet (1988). *Med viten og vilje*. NOU 1988:28 Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Kultur- og vitenskapsdepartementet (1988). *For et lærerrikt samfunn*. NOU 1988:32. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Kunnskapsdepartementet (2001) *Høringsnotat om organisering av lærerutdanningen*. Hentet 1. april, 2009 fra [http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/hoeringer/hoeringsdok/2001/Horing\\_snotat-om-organisering-av-larerutdanningene.html?id=451081](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/hoeringer/hoeringsdok/2001/Horing_snotat-om-organisering-av-larerutdanningene.html?id=451081)
- Kunnskapsdepartementet (2004). *Kultur for læring, Tilråding fra Utdannings og forskningsdepartementet av 2. april, 2004*. St.meld. nr. 30 (2003-2004), Hentet 15. januar, 2009 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/Stmeld-nr-030-2003-2004-/9.html?id=404523>



---

Kunnskapsdepartementet (2008). *Sett under ett*. NOU 2008:3. Hentet 12. desember 2008 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/NOUer/2008/NOU-2008-3/16.html?id=497353>

Kunnskapsdepartementet (2009). *Læreren Rollen og utdanningen*. St.meld. nr. 11 (2008-2009). Hentet 27. mars 2009 fra <http://www.regjeringen.no/pages/2150711/PDFS/STM200820090011000DDD/PDFS.pdf>

Kvalbein, I.A. (2003). Norsk allmennlærerutdanning i et historisk perspektiv. I Karlsen, G.E. & Kvalbein I.A. (Red.) *Norsklærerutdanning. Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv*. S. 24-41. Oslo: Universitetsforlaget.

Lagerstrøm, B. O. 2007/21 Emnegruppe 04.02.20. *Kompetanse i grunnskolen Hovedresultater 2005/2007*, Statistisk sentralbyrå, tilgjengelig i pdf-format på [http://www.ssb.no/emner/04/02/20/rapp\\_200721/rapp\\_200721.pdf](http://www.ssb.no/emner/04/02/20/rapp_200721/rapp_200721.pdf)

Langslet Lars Roar (2003). *John Lyng, utdypning* Norsk biografisk leksikon i Store norske leksikon. Hentet 12. januar fra [http://www.snl.no/nbl\\_biografi/John\\_Lyng/utdypning](http://www.snl.no/nbl_biografi/John_Lyng/utdypning)

Lov om lærerutdanning av 8. juni 1973, nr. 49

Lov om utdanningskrav for lærerar i skulen av 16. juni 1961 nr. 14

Lov um lærarskular og lærarprøvor av 11. februar 1938

Lærerutdanningsrådet (1962). *Innstilling fra Lærerutdanningsrådet om utbygging av lærerutdanningsinstitusjoner* Oslo: Lærerutdanningsrådet.

Løvlie, L. (2003). Pedagogikken i allmennlærerutdanningen. I Karlsen, G.E. & Kvalbein I.A. (Red.) *Norsklærerutdanning Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv*. S. 176-188. Oslo: Universitetsforlaget.

- 
- McCulloch, G. (2004) *Documentary Research In Education, History and the Social Sciences*. London: Routledge.
- NOKUT (2006a) *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Del 1, Hovedrapport*. Hentet 06. november 2008 fra NOKUT  
[http://www.NOKUT.no/graphics/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk\\_utdanning/SK/alueva/ALUEVA\\_Hovedrapport.pdf](http://www.NOKUT.no/graphics/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_utdanning/SK/alueva/ALUEVA_Hovedrapport.pdf)
- NOKUT (2006b) *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Del 2, Institusjonsrapport*. Hentet 06. november 2008 fra NOKUT  
[http://www.NOKUT.no/graphics/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk\\_utdanning/SK/alueva/NOKUT\\_INSTITUSJONSRAAPP\\_web.pdf](http://www.NOKUT.no/graphics/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_utdanning/SK/alueva/NOKUT_INSTITUSJONSRAAPP_web.pdf)
- Nordland, Eva (1998). 60-årene et tiår for forsøk og reform. *I Lærerutdanning Tradisjon og nyskapning* s. 23-34, Oslo: Lærerutdanningsrådet.
- Norgesnettrådet (2002). *Evaluering av allmennlærerutdanningen ved fem norske institusjoner Rapport fra Ekstern komité* Oslo: Norgesnettrådet.
- Opplæringslova av 1998, Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa 17/7/61 tilgjengelig i pdf-format på <http://www.lovdatab.no/all/hl-19980717-061.html#1-2>
- Regjeringen (1972). *Om lov om lærerutdanning 1971-72* Ot.prp. nr. 51 Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Regjeringen (1973). *Om å trekkje attende Ot.prp. nr. 51 (1971-72) om lov om lærerutdanning II. Om å fremje ny proposisjon om lov om lærerutdanning*. Ot.prp. nr. 36 (1972-73) I. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- PISA (2009) hentet 20.03.09 fra <http://www.pisa.no>
- Ramsfjell O. (1998). *Fra Eksamenskommissjon til lærerutdanningsråd I Lærerutdanning Tradisjon og nyskapning*, Oslo: Lærerutdanningsrådet.

- 
- Rise, Ragne (2009). *Bjørn (12) for flink for lærerne*. TV2-nyhetene. Hentet 05.05.09 fra <http://www.tv2nyhetene.no/innenriks/article2708289.ece>
- Samordna opptak (2009). *Søkerhåndboka*. Hentet 25.02.09 fra [http://www.samordnaopptak.no/info/soeking\\_opptak/soekerhandboka/S%C3%B8kerhandboka%202009.pdf](http://www.samordnaopptak.no/info/soeking_opptak/soekerhandboka/S%C3%B8kerhandboka%202009.pdf)
- Sandvin, J.T. (1996). *Velferdsstatens vedepunkt. En analyse av reformen for personer med utviklingshemming som uttrykk for brytninger i velferdsstaten*. Akademisk avhandling. Tromsø: Universitetet i Tromsø og Nordlandsforskning.
- Scott, J. (2006). *Documentary research, volume I*. London: SAGE Publications.
- Skogen, Kjell (2005). *Spesialpedagogikk En innføring*. Oslo:Universitetsforlaget.
- Statistisk sentralbyrå (2009) *Stortingsvalg* hentet 23.02.09 fra <http://www.ssb.no/stortingsvalg/histtab/t-1961-pros.html>
- Stortinget (2009) Ordbok. Hentet 30. mars, 2009 fra <http://www.stortinget.no/no/Stottemeny/Ordbok/?diid=MNO>
- Stortinget (2009) Ordbok. Hentet 30. mars, 2009, fra <http://www.stortinget.no/no/Stottemeny/Ordbok/?diid=STU>
- Stortinget (2009) Ordbok. Hentet 30. mars, 2009, fra <http://www.stortinget.no/no/Stottemeny/Ordbok/?diid=GHI>
- Strømnes Å.L (1991). Lærerutdanninga i skjæringspunktet mellom pedagogisk teori og praksis. I Strømnes Å.L., Pedersen H. og Grankvist R. (red) *Teori og praksis i pedagogikken er symbiose mulig?* s. 1-10. Trondheim: Tapir.
- Tangen, R. (2005). Introduksjon. Forståelsesmåter og hovedtemaer s. 17-41. I Befring E. og Tangen R. *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Thuen H. og Vaage Sveinung (red.) (2004). *Pedagogiske profiler Norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes*. Oslo: abstrakt forlag.

- 
- Tjeldvold A. (2007). *Skolens ubehag og muligheter*, hentet 10. mai, 2009 fra <http://www.norsklektorlag.no/viewarticle.php?id=68>
- Tveit, Knut (1979). *Historisk forskningsmetode. Ei kort innføring*. Oslo: Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- UNESCO (1994) *The salamanca statement and framework for action on special needs education*. Hentet 21. 02.09 fra [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)
- Universitets og høyskoleloven (2005). Lov om universiteter og høyskoler av 1. april 2005 nr. 15 Hentet 25. mars 2009, fra Lovdata <http://www.lovdata.no/all/tl-20050401-015-004.html#3-2>
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2002). *Kvalitetsreformen Om ny lærerutdanning Mangfoldig-krevende-relevant* St.meld. nr. 16 (2001-2002) Oslo: Utdannings og forskningsdepartementet.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. NOU 2003:16 Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Utdannings og forskningsdepartementet (2003). *Rammeplan for allmennlærerutdanningen 2003*. Hentet 30. mars, 2009, fra <http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Pdf-filer/Utdanningspolitikk/Rammeplan%20for%20allmennl%C3%A6rer%20Ramm012.pdf>
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (1990). *Lærerutdanning ved høyskoler og universitet* St.meld. nr. 53 (1989-90) Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Vaage, S. (2004). Erling Kristvik. Pedagogikk som kulturell modernisering og folkedanning. I I Thuen H. & Vaage S. (Red), *Pedagogiske profiler Norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes*. S. 137-159 Oslo: abstrakt forlag.

Wormnæs, O. (2005). Om forståelse, tolkning og hermeneutikk i SPED4010  
*Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk Blandingskompendium,*  
*Institutt for spesialpedagogikk, s. 261-280 Oslo: Unipub.*