

Ny skole - utdaterte lærere?

*Den lange veien frem til
lærerutdanningsloven fra 1973*

Berit Amanda Sommerset Stjernen



Masteroppgave i historie
Institutt for arkeologi, konservering og historie

UNIVERSITETET I OSLO

Mai 2016

Ny skole - utdaterte lærere

- Den lange veien frem til lærerutdanningsloven fra 1973

Copyright Berit Amanda Sommerset Stjernen

2016

Ny skole - utdaterte lærere

Berit Amanda Sommerset Stjernen

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Forord

Plutselig var fem år som lektorstudent over. Det føles godt å være ferdig, men samtidig er det litt vemodig også. Det har vært en lærerik tid, spesielt det siste halvannet året som masterstudent. Tiden på Blindern er over for denne gang, men hvem kan vel egentlig vite?

Takk til mine venner, nye som gamle. Minner og vennskap jeg aldri vil glemme er skapt. Tiden som student har vært fin og uten dere ville det ikke vært det samme. Særlig har mange på pauserommet til masterlesesalen vært til god hjelp og støtte gjennom masterskrivingen, både med faglige, og ikke fullt så faglige diskusjoner. Takk til Gabrielle Legrand Gjerdset for gode innspill helt på tampen.

Tusen takk til min veileder, Kim G. Helsvig, for entusiasmen rundt mitt prosjekt og arbeid. Bred og omfattende kunnskap, raske og konkrete tilbakemeldinger har vært til uvurderlig hjelp i arbeidet.

Jeg vil også takke mine flotte foreldre. Dere har støttet og oppmuntret meg gjennom hele studietiden, men spesielt i forbindelse med masteroppgaven, det har betydd mye for meg. Vel så mye som støtte og oppmuntring, har det vært kjærkomment å kunne komme hjem en tur for et herlig avbrekk fra en travel studiehverdag. En særlig takk går også til mamma for hjelp til korrekturlesing og tilbakemeldinger gjennom hele studietiden.

Sist men ikke minst, takk til min kjære Alexander. Du har stått på sidelinjen og heiet meg frem gjennom hele prosessen. Du beholdt troen da jeg selv mistet den helt. Tusen takk, du har vært helt fantastisk.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Innledning.....	1
1.2	Problemstilling	3
1.3	Avgrensing.....	3
1.4	Metode.....	4
1.5	Kilder	6
1.6	Litteratur.....	7
1.7	Oppgavens oppbygging	10
2	Bakgrunn	12
2.1	Sakkyndige råd.....	14
3	Den første stortingsmeldingen.....	18
3.1	Opprettelsen av Lærerutdanningsrådet.....	23
3.2	Forutsetninger for en ny lærerutdanningslov.....	24
4	Innstillinger, forhandlinger og debatter	42
4.1	Stortingsmeldingen drøftes	42
4.2	Forsøksvirksomheten i lærerskolen	47
4.3	Lærerutdanningsrådet blir satt på saken.	50
4.4	Eva Nordland ber om avskjed	52
4.5	Forsøksvirksomhet i lærerskolen fortsetter	54
4.6	Departementet beskyldes for feilprioriteringer	56
5	De sakkyndige rådernes rolle.....	61
6	To lovproposisjoner fremlegges	67
7	Konklusjon	72
	Litteraturliste.....	78
7.1	Primærkilder	78
7.2	Litteratur.....	79
7.3	Aviser og tidsskrifter	80
7.4	Nettsteder	81

1 Innledning

1.1 Innledning

”Norsk skole er verdens beste, på tross av lærerne” sa Kirke- og undervisningsminister Bjartmar Gjerde da han ble intervjuet av Aftenposten i 1975.¹ Med dette mente Gjerde at Norge hadde den beste skolen, nettopp fordi en hadde turt å gå i mot lærernes synspunkter når det gjaldt skolereform. Det stod dermed ikke på selvtilliten når det gjaldt utviklingen i den norske skolen i 1975.

Lektor og samfunnsdebattant Jon Hustad skriver i sin sterkt polemiske bok, *Skolen som forsvann* om hvordan lærere fra og med 1970-tallet skulle se vekk i fra opplysningsskolens arbeidsmetoder, med dens harde arbeid, håndheving av disiplin og lærerens autoritet. Læreren skulle nå også avstå fra tavleundervisning og høringer av lekser. Antiautoritære undervisningsmetoder slik som gruppe- og prosjektarbeid var fremtidens skole. Elevenes autonomi skulle stå i høysetet og de skulle selv få plukke ut lærestoffet de ville benytte. Læreren ble i følge Hustad dermed redusert fra å være en selvstendig og autoritær fagperson, til omsorgsarbeider og arbeidsleder.²

Filosof og førsteamanuensis ved Universitetet i Tromsø, Atle Måseide begrunnet nivåsenkingen i sin kronikk *Kan læreren vinna att sin posisjon?* i det faktum at Helge Sivertsen nærmest hadde gitt allmennlærerne monopol til å undervise i alle grunnskolens trinn. Uten bistand fra universitetsutdannede adjunkter og lektorer med den faglige dybde de kunne tilby, mente Måseide at hadde ført til at fokuset på det faglige ble erstattet med omsorgsarbeid og et påfølgende svik ovenfor elever og nasjonen generelt.³

Utdanningsforsker Gustav E. Karlsen skisserer et *før* og et *etter* i forbindelse med lov om lærerutdanning fra 1973. Til dette legger han at det før loven ble vedtatt, lå prestisje i det å være lærerutdannet. Lærerskolen *før* 1973 beskrives videre som en av de viktigste kulturbærende og kulturskapende institusjonene i Norge. Den kulturelle og sosiale aktiviteten ved lærerskolene, de høye opptakskravene, sikker jobb og status i samfunnet, gjorde læreryrket ettertraktet.⁴

¹ Bistrup, Rie, ”Gjerde som ikke ville bøye seg”, Aftenposten 21.06.75

² Hustad, Jon, *Skolen som forsvann*, 2. Opplag, Det Norske Samlaget 2002, 34

³ Måseide, Atle, *Kan læreren vinna att sin posisjon?*, kronikk, Aftenposten 07.02.05

⁴ Karlsen, Gustav E., *Styring av norsk lærerutdanning: et historisk perspektiv*, Norsk pedagogisk tidsskrift 06/2005, 408

Da lov om lærerutdanning ble vedtatt i 1973, ble allmennlærerutdanningen gjort til et treårig studie basert på examen artium. Den tidligere fireårige lærerutdanningen basert på opptaksprøver ble dermed avvirket. Det ble i loven forutsatt at det var lærerhøgskolene som skulle utdanne lærere til alle trinn i grunnskolen, dette førte videre til et brudd med de universitetsutdannede adjunktene og lektorene. Lærerutdanningsloven utgjorde en rammelov, hvilke gav stor frihet for de ulike institusjonene når det gjaldt innhold og utforming. Karlsen impliserer i den forbindelse at det var denne loven som markerte slutten på lærernes storhetstid som profesjon.⁵

Den pedagogiske vendingen i skolen, og i lærerutdanningen har senere vist seg å føre til skuffende resultater i viktige fag som norsk, matematikk og naturfag. Dette kom frem av de første resultatene fra PISA-undersøkelsen (Programme for International Student Assessment) i 2001. Resultatene ble av mediene omtalt som PISA-sjokket, og det var særlig etter dette kritikken av skolen begynte å komme.⁶

Pedagog Alfred Oftedal Telhaug nyanserte noe av kritikken i et foredrag han holdt i Videnskapsakademiet i 2006. Telhaug fremhevet i foredraget at Norge i en OECD-evaluering i 2005, fikk skryt i undersøkelsen hvor kommisjonens hovedfokus lå på ”de like muligheter”. Alle barn i skolealder får gå på skole, uavhengig av sosioøkonomisk bakgrunn. Norge troner altså høyt når det gjelder tilgjengelighet til utdanning. Norges utdanningssystem fikk med andre ord den beste karakter på dette området.⁷

Denne oppgaven omhandler hvilke intensjoner, motiver og prosesser som lå bak lov om lærerutdanning fra 1973. Oppgaven baserer seg i all hovedsak på en empirisk undersøkelse av innstillinger, proposisjoner og stortingsdebatter i tiåret før loven ble vedtatt.

⁵ Karlsen, Gustav E., *Styring av norsk lærerutdanning*, 410

⁶http://www.udir.no/Upload/Rapporter/temanotat/Internasjonale_studier_om_norsk_skole_temanotat.pdf?epslanguage=no (sist besøkt 02.05.16)

⁷http://www.honestthinking.org/no/pub09/Telhaug.Vitenskapsakademiet.2006.01.12.Skolekrisen_historisk_perspektiv.htm (sist besøkt 28.04.16)

1.2 Problemstilling

Den overordnede problemstillingen for denne oppgaven, er som følger: *”Hva lå til grunn i forarbeidet med lov om lærerutdanning fra 1973?”* I denne problemstillingen har jeg også noen underordnede spørsmål jeg skal undersøke for å kunne besvare problemstillingen på best mulig måte. Disse spørsmålene kan sammenfattes i følgende: *”Hvilke hensikter hadde aktørene med å reformere lærerutdanningen, og gjennom hvilke prosesser ble loven utformet?”*

Innenfor disse spørsmålene må jeg ta for meg de ulike aktørene som var innblandet i prosessen, og jeg skal også plassere disse aktørene inn i en struktur. Ved å se på disse elementene, ønsker jeg å gi en beskrivelse av forarbeidene med lov om lærerutdanning.

1.3 Avgrensing

For å besvare min problemstilling har jeg inkludert noe av Lærerutdanningens historie, dette for å gi leseren en bedre innsikt i hva slags utgangspunkt lærerutdanningen hadde før 1960-tallet, hvor denne teksten har sin hovedtyngde.

For å kunne ha en forståelse av hvordan ting utviklet seg og ble, må en også ha et innsyn i utgangspunktet før denne prosessen. Kjenner man utgangspunktet vil den følgende utviklingen inngå som bidrag til å se helheten, med de lange linjene. Det vil også bidra til å kunne gjenkjenne gjentagende elementer som konflikter, debatter og ambisjoner.

I denne oppgaven har jeg valgt å konsentrere meg over perioden 1960-1973. I 1961 ble lov om utdanningskrav for lærere vedtatt, og i kraft av denne loven, ble også Lærerutdanningsrådet opprettet. Den omtalte lærerutdanningsloven ble vedtatt i 1973. Lærerutdanningsloven trådte riktignok ikke i kraft før i 1975, men det er altså bakgrunnen og intensjonene for denne loven jeg tar for meg i oppgaven.

Innenfor denne oppgaven, har jeg valgt å forholde meg til Kirke- og undervisningsdepartementet med tilstøtende råd som utgangspunkt idet prosessen med å reformere lærerutdanningen ble igangsatt. I noen tilfeller har jeg vist til de berørte organisasjonenes standpunkt i de ulike sakene, men jeg har ikke inkludert fullstendige lovforslag de selv har kommet med, og heller ikke interne drøftinger innad i organisasjonene.

I de ulike stortingsmeldingene og innstillingene er flere av organisasjonenes synspunkter og forslag nevnt, disse har jeg skildret ut i fra den aktuelle stortingsmelding eller innstilling. Ved å gjøre en undersøkelse av de enkelte organisasjoners arbeid i forkant av denne loven, ville det nok vært mulig å trekke frem et bredere perspektiv av diskusjonene og

kritikk av lovforarbeidet. Prosessen med å utarbeide en lov tok såpass lang tid, at alle organisasjonenes landsmøter, lokalt arbeid, interne forhandlinger og innstillinger utgjør et eget forskningsmateriale i seg selv.

1.4 Metode

I denne oppgaven forsøker jeg å gjøre en hermeneutisk undersøkelse av litteratur og kilder, i et forsøk på å få en forståelse av hvilke svært lange prosesser som ledet frem til Lærerutdanningsloven. Ordet *hermeneutikk* er gresk, og betyr å tolke, fortolke. I prosessen med å fortolke en eller flere kilder, kan man referere til den hermeneutiske sirkel. En starter med et utgangspunkt i form av forkunnskap, innstilling eller holdning. Etter hvert som en tilegner seg kunnskaper og oppfatninger, må man endre sitt utgangspunkt. Kanskje var ikke de første spørsmålene relevante i det hele tatt, og nye spørsmål oppstår som følge av ny innsikt.⁸

I kildearbeidet har det vært viktig å se på de ulike aktørene som kommer frem i kildene og innenfor hvilken ramme, eller struktur disse aktørene handler innenfor. Jeg beskriver lærerutdanningen og skolens historie i en periode hvor det var utstrakt forsøksvirksomhet i hele skoleverket, hvilket angir en struktur. Spørsmålene jeg i denne prosessen har stilt meg var i første omgang, er hvorfor? Hvor jeg fant at særlig utbyggingen av grunnskolen gjorde at også lærerutdannelsen ble tatt opp til ny vurdering. Deretter følger jeg opp med spørsmål om hvem, hva og hvordan. Her var det først og fremst departementet, med tilstøtende råd, pedagoger, samt politikere som kom på banen i prosessen med å drøfte hva som kunne gjøres med lærerutdanningen. De samme aktørene kom dertil med ulike forslag og innspill til hvordan en reform av lærerskolen skulle foregå. Disse spørsmålene førte til at jeg først og fremst avdekket en funksjonell forklaring, de videre undersøkelsene ble gjort på bakgrunn av aktører, med hvem de var og hvilken rolle de spilte. Den funksjonelle forklaringen på hvorfor det kom en ny lærerutdanningslov ville dermed bli at elevgrunlaget var endret, og at det dermed måtte utdannes lærere som kunne møte dette.⁹ Denne forklaringen ville dog i denne sammenhengen blitt alt for enkel og en undersøkelse av de ulike aktørenes roller og intensjoner var i den forbindelse nødvendig.

⁸ Kjeldstadli, Knut, *Fortiden er ikke hva den en gang var: En innføring i historiefaget*, 2. Utgave, Universitetsforlaget, 1999, 123-124

⁹ Samme sted, 252

Blant aktørenes utspill forsøkte jeg å avdekke hva det var de ville med lærerutdanningen. Med utgangspunkt i de samme kildene forsøkte jeg også å finne svaret på hvordan, lærerutdanningen måtte reformeres på bakgrunn av forsøk i lærerutdanningen.

Aktør-rollen trenger ikke nødvendigvis å utgjøre en person, det kan også være en gruppe, slik som i denne sammenheng.¹⁰ For eksempel er Lærerutdanningsrådet, Forsøksrådet for skoleverket, departementet, Kirke- og undervisningskomiteen og Stortinget aktører i denne oppgaven. Ved noen anledninger har jeg valgt å trekke frem enkeltindivider. Eksempler på dette var pedagogen Eva Nordland, politikerne Helge Sivertsen og Kjell Bondevik og første leder for Forsøksrådet for skoleverket og siden ekspedisjonssjef i Kirke- og undervisningsdepartementet, Tønnes Sirevåg. Grunnen til at jeg har valgt å trekke frem enkeltpersoner ved noen anledninger, er at de i kraft av sine stillinger, ofte som formann, leder, statsråd eller lignende, representerer en ikke ubetydelig innflytelse i prosessen. Dette betyr ikke nødvendigvis at disse enkeltindividene representerer en enstemmig mening, i mange tilfeller vil det kunne finnes både uttrykt og taus uenighet innad i en gruppe.

Alle aktørene i denne oppgaven, handler innenfor en sammenheng, eller struktur. Skoleverkets utvikling utgjør i denne oppgaven sammenhengen hvor alle aktørene forsøker å manøvrere seg innenfor.¹¹ Strukturen er ikke nødvendigvis fast, og slik jeg illustrerer skjer utviklingen i skolen over en lang periode, hvor resultat av reformer og forsøk gjør at strukturen endrer seg. Idet det ble igangsatt forsøk med niårig grunnskole, oppstod det en endring i lærernes arbeidsfelt, eller struktur, etter denne endringen måtte lærerutdanningen tilpasses.

Ved å gå inn i kildene og litteraturen, har jeg lett etter hensikter, motiver og mål hos de involverte partene. Ved å studere de påfølgende debattene etter fremlagte stortingsmeldinger og proposisjoner, har jeg forsøkt å finne enigheter, uenigheter og spørsmål om utfordringer. Både innstillingene og lovforslagene ansees som normative kilder. Slik som i dette tilfellet, refererer kildene til hva en ønsket at skulle bli normen for lærerutdanningen.¹² I litteraturen jeg har benyttet meg av, skildres for eksempel de sakkyndige rådene, og særlig Forsøksrådet for skoleverket, som styringsredskaper for departementet. Det er i forbindelse med en forklaring ved hjelp av hensikt, intensjoner og motiver viktig å ikke overdrive tanken om at aktørene kan ha et skjult motiv, og en strategisk tankegang, en såkalt mistankens

¹⁰ Myhre, Jan Eivind, *Historie: En introduksjon til grunnlagsproblemer*, PAX forlag AS, 2014, 169

¹¹ Samme sted, 171

¹² Kjeldstadli, *Fortiden er ikke hva den en gang var*, 172

hermeneutikk.¹³ Samtidig kan en ikke bare forholde seg til hva som står skrevet, eller hva som blir sagt uten å vurdere dette opp mot strategi og taktikk. Ved å legge sammen uttrykte hensikter, med praktiske handlinger fra kildematerialet, vil det kunne være mulig å kunne forklare en aktørs hensikt eller motiv med forankring i kildene.

1.5 Kilder

Kildematerialet jeg har benyttet meg av i denne oppgaven er i all hovedsak stortingsforhandlinger, stortingsmeldinger og arkivmateriale hentet fra Riksarkivet. Stortingsforhandlingene og stortingsmeldingene er digitalisert av Nasjonalbiblioteket, og ligger tilgjengelig for søk i søkemotoren *Statsmaktene*. *Statsmaktene* inneholder dokumenter fra Stortinget, domstolene og regjering.¹⁴ Litteraturen jeg har benyttet meg av har jeg funnet på HumSam-biblioteket ved Universitetet i Oslo, samt i digitalisert utgave utgitt av Nasjonalbiblioteket.

Primærkildene jeg har funnet på Riksarkivet, og disse er i all hovedsak fra Kirke- og undervisningsdepartementets arkiver. I disse arkivene finnes også Lærerutdanningsrådets arkiv, dog noe mangelfullt på grunn av hyppig flytting. I Lærerutdanningsrådets arkiver fant jeg sakslistene fra flere møter i rådet, men det var ikke mulig å finne referater fra de ulike møtene. Under Kirke- og undervisningsdepartementets arkiv ligger også Forsøksrådet for skoleverkets arkiver. Jeg søkte og fikk innsyn i de aktuelle statsrådene for periodens arkiver, men fant at disse ikke gav noen vesentlig supplerende innsikt til hva jeg allerede hadde funnet i departementets arkiver.

Da jeg gjennomgikk kildene fant jeg ofte vedlagte stortingsforhandlinger og meldinger til både Storting og Odelsting, i tillegg til interpellasjoner og utklipp fra pressemeldinger. I forbindelse med skriving av oppgaven valgte jeg likevel å gå inn gjennom søkemotoren *Statsmaktene* til bruk av referanser og materiale. I forbindelse med forarbeidene til lærerutdanningsloven finnes det i Lærerutdanningsrådets arkiver flere forskjellige kompendier som trolig var forslag til lærerutdanningsloven, disse hadde ingen forfatter, og var udaterte og unummererte. Lærerutdanningsrådets forslag og tilbakemelding til Studieplanutvalget til lov om lærerutdanning ligger tilgjengelig på *Statsmaktene*.

¹³ Myhre, *Historie*, 106

¹⁴ <http://www.nb.no/statsmaktene/search.statsmaktene?lang=no> (sist besøkt 09.05.16)

1.6 Litteratur

Det er skrevet mye om skole og utdanning i Norge. Kjente pedagoger og skolepolitiske forfattere som kan nevnes, er Gro Hagemann, Alfred Oftedal Telhaug og Odd Asbjørn Mediås. Gro Hagemann skrev boken *Skolefolk*, utgitt i 1992, på oppdrag fra Norsk lærerlag, i anledning organisasjonens 100-årsjubileum. I boken tar Hagemann utgangspunkt i folkeskolelærerne som en egen stand i den norske samfunnsutviklingen. Hagemann beskriver innføringen av 9-årig grunnskole med påfølgende reform av lærerutdanningen som typisk for Arbeiderpartiets skolepolitikk for perioden.¹⁵

Telhaug og Oftedals bok *Grunnskolen som nasjonsbygger- Fra statspietisme til nyliberalisme* skisserer den norske skolen som nasjonsbygger fra dens opprinnelse i 1739.¹⁶ Telhaug og Mediås' bok bygger hovedsakelig på grunnskolen og dens historie, utvikling og innhold, men inneholder også elementer av lærerutdanningen. Relatert til denne oppgaven skrives det i *Grunnskolen som nasjonsbygger* av størst interesse om hvordan pedagogikk og skole kom inn som forskningsobjekt, dette gjaldt også for forsøk og forskning i lærerutdanningen. Det samme gir også Kim G. Helsvig en innføring av i *Pedagogikkens grenser- kampen om norsk pedagogikk ved Pedagogisk forskningsinstitutt 1938-1980*.¹⁷ I samme bok beskrives også Arbeiderpartiets skolepolitiske reformer i den aktuelle perioden for denne oppgaven.

Tove Aarsnes Baune har i "*Med viten og vilje mot et lærerrikt samfunn?*" beskrevet hvilken innflytelse Lærerutdanningsrådet først hadde, og hvordan den forandret seg med nye statsråder som forsøkte å bremse Lærerutdanningsrådets makt over skolepolitikken. Kun fire måneder etter at Kjell Bondevik ble Kirke- og undervisningsminister i 1965, ble det vedtatt et nytt reglement for Lærerutdanningsrådet. Reglementet ble vedtatt gjennom kongelig resolusjon, uten at rådet selv hadde fått anledning til å kommentere det, og reglene trådte i kraft umiddelbart. Departementet krevde nå avskrift fra møtebøker i selve Lærerutdanningsrådet, og også i dets ulike arbeidsutvalg. Dypt uenig i de nye reglene utviklet det seg dermed en dragkamp mellom Lærerutdanningsrådet og departementet¹⁸ Tidligere

¹⁵ Hagemann, Gro, *Skolefolk: Lærernes historie i Norge*, Bidragsyter: Norsk Lærerlag, Ad Notam Gyldendal, 1992.

¹⁶ Telhaug, Alfred Oftedal; Mediås, Odd Asbjørn, *Grunnskolen som nasjonsbygger: Fra statspietisme til nyliberalisme*, Abstrakt forlag AS, 2003

¹⁷ Helsvig, Kim G., *Pedagogikkens grenser: kampen om norsk pedagogikk ved Pedagogisk forskningsinstitutt 1938-1980*, Abstrakt forlag AS, 2005

¹⁸ Baune, Tove Aarsnes, "Fag og politikk i Lærerutdanningsrådets historie", i *Med viten og vilje inn i et lærerrikt samfunn?* Redaksjonskomité: Melbostad, Kari Sannerholt; Grøndahl, Kirsti Kolle; Lønning, Inge og Mæhle, Nils, Lærerutdanningsrådet, 1991

ekspedisjonssjef Tønnes Sirevåg beskrev sine erfaringer i Kirke- og undervisningsdepartementet i boken *Katedral og karusell: streiflys på skole og politikk i krig og fred* de sakkyndige rådernes innflytelse i perioden, og nevner da særlig Lærerutdanningsrådets arbeid ved eksempel.¹⁹

I *"Fra solidarisk samvær til kunnskapssolidaritet- Det sosialdemokratiske skoleprosjekt fra Sivertsen til Hernes"* tar Nina Volckmar for seg Helge Sivertsen og Gudmund Hernes' tid som statsråder i Kirke- og undervisningsdepartementet. I avhandlingen beskriver hun dem som utdanningspolitiske bannerførere, sitt arbeid i lys av den sosialdemokratiske utviklingen av skolen. Volckmar gjør også en sammenligning av statsrådene i hver sin reformperiode, i 1950-1960 og i 1980-1990-årene når det gjelder tankesett og på hvilken måte de omsatte sine ideer til skolepolitikk på.²⁰

I rapporten *Forsøksrådet for skoleverket 1954-1984- En studie i norsk skoleutvikling*, gir Telhaug en grundig beskrivelse av Forsøksrådet fra det ble opprettet i 1954, og frem til dets avvikling i 1984.²¹ I tillegg til å beskrive motivene bak opprettelsen av Forsøksrådet, samt kritikken mot dette rådet og hvilken innvirkning det hadde i ulike prosesser, vier Telhaug stor oppmerksomhet til dets avvikling.

I boken *Hundre år på lag med lærerutdanningen 1899-1999*, tar Henrik Halvorsen utgangspunkt i Forskerforbundets forening for lærerutdannings aktivitet og virke i samspill med skolepolitikken i perioden 1899-1999.²² I sin fremstilling, gjennomgår Halvorsen store og små hendelser fra da lærerutdanningen fikk sin egen lov, utdanningens utvikling og historie, også noen av de politiske prosessene jeg nå skal presentere i denne oppgaven. I forbindelse med nedleggelsen av Lærerutdanningsrådet i 1998, gav Lærerutdanningsrådet ut *Lærerutdanningsrådet- Tradisjon og nyskaping*. Boken er en samling av artikler skrevet av flere tidligere rådsmedlemmer.²³ I boken sees lærerutdanningen ut i fra dagens og tidligere perspektiver, i tillegg til å ta opp det noen av artikkelforfatterne mente ville være utfordringer i fremtiden.

¹⁹ Sirevåg, Tønnes, *Katedral og karusell: streiflys på skole og politikk i krig og fred*, NKS-Forlaget, 1981

²⁰ Volckmar, Nina, *"Fra solidarisk samvær til kunnskapssolidaritet: Det sosialdemokratiske skoleprosjekt fra Sivertsen til Hernes"*, Dr. Polit.-avhandling, Pedagogisk institutt, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim, 2004

²¹ Telhaug, Alfred Oftedal, *Forsøksrådet for skoleverket 1954-1984: En studie i norsk skoleutvikling*, Universitetsforlaget, 1990

²² Halvorsen, Henrik, *Hundre år på lag med lærerutdanningen: 1899-1999*, Bidragsytere: Jordheim, Knut; Kjosavik, Steinar, Forskerforbundets forening for lærerutdanning, 1999

²³ Haakstad, Jon; Ramsfjell, Odd; Tvinnereim, Helga Stave (red), *Lærerutdanning: Tradisjon og nyskaping*, Lærerutdanningsrådet, 1998

Som vist finnes det altså mengder av litteratur som omhandler politisk styring av lærerutdanning, skolereformer og skolehistorie generelt. All den overnevnte litteratur omtaler den aktuelle lærerutdanningsloven, innføringen av niårig grunnskole, de sakkyndige rådene, departementer og politikere. I de ulike fremstillingene fant jeg derimot at den detaljerte prosessen rundt lærerutdanningsloven ikke ble beskrevet og at lærerutdanningsloven i stor grad bare omtales som et faktum, uten innhold av de prosessene som ledet frem til loven. Derav oppstod spørsmålet om hva som lå til grunn for lærerutdanningsloven, og hvilke motiver og hensikter hadde politikere og sakkyndige råd da det ble bestemt at lærerutdanningen måtte reformeres?

Det at lærerutdanningen skulle reformeres særlig med tanke på innføringen av niårig grunnskole, var ikke i seg veldig oppsiktsvekkende. Reformene i lærerutdanningen hadde tidligere fulgt folkeskolens reformer, slik som Gustav E. Karlsen påpeker i sin artikkel *Styring av norsk lærerutdanning- Et historisk perspektiv*. Karlsen eksemplifiserer i artikkelen at reglementet for lærerskolen fra 1938, kom som bakgrunn for folkeskoleloven i 1936.²⁴ Også i Telhaugs foredrag som jeg nevner innledningsvis er det antydning at nettopp skolereformene i perioden jeg nå skal behandle kan karakteriseres som bakgrunnen for de problemer en ser i dagens skole.

Telhaugs foredrag er særlig interessant i forbindelse med alle de eksempler som presenteres fra tester og undersøkelser som er utført i skolen. Telhaug nevner for eksempel norske elevers resultater i TIMMS-rapporten (Trends in International Mathematics and Science Study), hvor Norge i faget matematikk havner bak land som Latvia, Litauen, Bulgaria og Romania.²⁵

Litteraturen viser dermed til en grunnskole og påfølgende lærerreform hvor det ikke lenger skulle være krevende og arbeidsomt å lære, men interessant og frihetsbetont i form av ansvar for egen læring, og prosjektarbeider. Med dette som bakteppe ønsker jeg gjennom en grundig gjennomgang av de stortingsmeldinger, innstillinger og debatter forsøke å bidra med et empirisk grunnlag for den lange prosessen bak lov om lærerutdanning fra 1973.

²⁴ Karlsen, Gustav E., *Styring av norsk lærerutdanning*, 409

²⁵http://www.honestthinking.org/no/pub09/Telhaug.Vitenskapsakademiet.2006.01.12.Skolekrisen_hist_orsk_perspektiv.htm (Sist besøkt 28.04.16)

1.7 Oppgavens oppbygging

Kapittel to inneholder en kort innføring i hvordan myndighetene i økende grad overtok ansvaret for skole og utdanning på slutten av 1800- og begynnelsen av 1900-tallet. Myndighetenes ansvarsovertakelse hang i stor grad sammen med nasjonsbyggingen, og skolen ble dermed et politisk styringsobjekt.

I kapittel tre presenteres bakgrunnen for at Stortingsmelding nr. 69, 1963-64 ble presentert. Denne stortingsmeldingen representerer utgangspunktet for at en reform av lærerutdanningen skulle skje. I samme kapittel beskrives flere problemstillinger knyttet til utformingen av en ny lov. I kapittel fire presenteres Kirke- og undervisningskomiteens synspunkter og bedømminger av den første stortingsmeldingen som angikk planene om en lærerutdanningsreform. Videre beskriver jeg hvordan prosessen offisielt kom i gang da Lærerutdanningsrådet utarbeidet et forslag, Innstilling om lov om lærerutdanning fra 1968. Etter at Kjell Bondevik ble Kirke- og undervisningsminister i 1965 var det han som ledet departementet. Bondevik hadde forstått det sånn at Stortinget hadde godkjent at lovarbeidet skulle skje innad i departementet, ved bruk av sakkyndig råd.

Videre i kapittelet beskriver jeg Forsøksrådet for skoleverkets aktiviteter og utfordringer i forbindelse med forsøk i lærerskolen. Eva Nordland ba om å fritas fra vervet i Lærerutdanningsrådet i 1969. Dette var på bakgrunn av det hun hevdet var et lite medgjørlig departement. I lys av hennes fratredelse ble det satt i gang tiltak for å forbedre forutsetningene for å drive forsøk i lærerskolene, og en unntak fra lov om utdanningskrav ble vedtatt i 1970. Dette skulle bidra til å skape et politisk beslutningsgrunnlag for lærerutdanningsloven. Til slutt får departementet kritikk for å ikke jobbe raskt nok for at et lovforslag skal kunne fremlegges. Bondevik forsvarer departementet med at det er mye aktivitet i departementet og at det også skyldes personellmangel.

I kapittel fem beskriver jeg de sakkyndige rådernes rolle i forarbeidet til lov om lærerutdanning. Forsøksrådet for skoleverkets mandat var bredt, og dette gjaldt også for Lærerutdanningsrådet. Bruken av de sakkyndige rådene førte i flere tilfeller til kritikk fra Stortinget, fordi de følte at de stod utenfor viktige beslutninger.

I Kapittel seks beskriver jeg hvordan to lovproposisjoner omhandlende den samme loven ble lagt frem med kort mellomrom. Hyppige regjeringsskifter på begynnelsen av 1970-tallet gjorde at den første ikke ble behandlet før et regjeringsskifte fulgte. Det var få store forskjeller ved proposisjonene og de bygget på det samme forarbeidet, med mindre justeringer.

I kapittel syv konkluderer jeg ved mine funn og oppsummerer prosessen bak lov om lærerutdanning fra 1973.

2 Bakgrunn

Lærerutdanningen i Norge fikk sin første selvstendige lov i 1890, etter at det første offentlige lærerseminar ble opprettet i 1826.²⁶ På denne tiden var det Kirke-n og særlig prestene som hadde hatt utdannelsen av lærere som oppgave og ansvarsområde. Fra å være adskilt fra statlig innflytelse, har lærerutdanningen gjennom flere reformer blitt overført til statens ansvarsfelt. Et eget lovverk gav i tillegg utdanningen økt status og den skapte en selvstendig identitet innenfor lærerstanden.²⁷

Lærerutdanningen i Norge har fra tidlig av vært dypt forankret både kulturelt og sosialt, men senere også innenfor politikken. Maktfordelingen mellom de overnevnte aktørene har variert på bakgrunn av økonomi, lovverk, også statsskikk.²⁸

I 1931 ba Kirke- og undervisningsdepartementet Norges Lærerlag, Norges Lærerindforbund og Filologenes og realistenes landsforening om å nedsette en komité som skulle komme med anbefalinger for den videre utviklingen av det norske skoleverket. Komiteen kalte seg Lærerorganisasjonenes skolenevnd. For å sikre fremskritt i skolen, konkluderte organisasjonene at det var essensielt at det ble satt i gang med empirisk forskning på pedagogikkfeltet.²⁹

Arbeiderpartiet gikk til Stortingsvalg i 1936 med et uttrykt mål om at alle lærerskolene i landet skulle være statlige. Det hadde tidligere eksistert flere private lærerutdanningsinstitusjoner, og i hovedsak var disse stiftet med et utgangspunkt i religion. Innen 1938 var det bare en privat lærerskole igjen, de andre hadde enten blitt nedlagt eller overtatt av det offentlige. Nedleggelsen handlet vel så mye om styringsideologi som med å begrense overproduksjonen av lærere som før den økonomiske krisen hadde blitt et problem.³⁰

Som et ledd i økt statlig styring, overtok staten også den økonomiske delen av utdanningssystemet i 1936. Tidligere var det kommunene og fylket som hadde måttet finansiere skolen med dens tilhørende kostnader. I forbindelse med å tanken om å utjevne forskjeller, tok staten over disse utgiftene. I bytte mot finansiering mistet fylket og kommune

²⁶ Karlsen, Gustav E., *Norsk lærerutdanning: Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv*, Universitetsforlaget, 2003, 16

²⁷ Karlsen, *Styring av norsk lærerutdanning*, 408

²⁸ Karlsen, *Norsk lærerutdanning*, 82

²⁹ Helsvig, *Pedagogikkens grenser*, 30

³⁰ Telhaug og Mediås, *Grunnskolen som nasjonsbygger*, 120

noe av selvråderetten, og staten fikk en sterkere innflytelse over folkeskolen. Når det gjaldt lærerne ble mellom 50 og 80% av lønnsutgiftene overført til statens regning.³¹

Da Johan Nygaardsvold dannet regjering ble skolen som satsningsområde ytterligere forsterket, ved siden av sosialpolitikken. 1930-tallet fikk dermed flere utdanningsrelaterte reformer, blant annet lov om de høyere skoler i 1935, ny folkeskolelov i 1936 og ny lærerutdanningslov i 1938. Målet med de nye lovene og regelverkene svarte til Nygaardsvolds generelle politikk om nasjonal integrasjon og sosial karakter. De nye lovene i skoleverket var ikke veldig radikale, for eksempel ble de separate lovene mellom folkeskolen i byene og på landet opprettholdt.³²

Synet på pedagogikk fikk en markant dreining i perioden. Kritikken var at skolen vektla for mye av elevenes hukommelses og reproduktive evner. Tilliten til at den verbale overleveringen av kunnskap, med påfølgende memorering og oppramsing som vurderingsgrunnlag var borte. Kritikken gikk i hovedsak ut på at skolen hadde overanstrengt seg som kunnskapsskole, med dens omfattende bruk av lekser og leksehøring.³³

Ved hjelp av Normalplanene fra 1939, fikk skolen sin egen ideologi. Tidligere lærerplaner i folkeskolen hadde beskrevet krav for de enkelte fagene og deres innhold, men ingen overordnet pedagogisk filosofi. I Normalplanen fra 1939, tales det derimot om et overordnet dannelsesprosjekt i folkeskolen. Dannelsen gikk ut på å inkludere elevenes arbeidsmetoder i læringsprosessen. Gruppearbeid ble dermed presentert som en dannelsesgivende læringsaktivitet. Elevene skulle selv bearbeide lærestoffet, for deretter å fortsette å arbeide selvstendig med det. Det skulle videre legges opp til varierte undervisningsmetoder, og tanken var at det var viktig for elevene at de kjente seg frie i valg av undervisningsmetode.³⁴ Uten læreren som foreleser ble det dermed snakk om det vi i dag omtaler som ansvar for egen læring.

Elevene skulle i tillegg få arbeide med ting de mestret og interesserte seg for. Opplæringen skulle tilpasses elevenes nivå, slik at de mestret lærestoffet. I Normalplanen fra 1939 ble det dermed uthevet at elevene ikke skulle hjelpes til å komme opp på samme nivå, men at de skulle utvikle seg innenfor sitt eget utgangspunkt. Det var ved hjelp av de ulike elevenes iboende indre motivasjon og arbeidslyst, at læringen skulle skje. Og tanken var at dette var en egenskap alle barn hadde som utgangspunkt.³⁵

³¹ Telhaug og Mediås, *Grunnskolen som nasjonsbygger*, 121

³² Samme sted, 111

³³ Samme sted, 114

³⁴ Samme sted, 117

³⁵ Samme sted, 118

I strid med hva lektorer og adjunkter i den høyere skolens meninger, ble folkeskoleloven fra 1936 vedtatt uten linjedeling. Lektorene og adjunktene ønsket at linjedelingen skulle starte så tidlig som etter femtettrinnet, men dette samsvarte ikke med regjeringens ambisjoner. Den syvårige folkeskolen kunne dermed beskrives som en utvikling av enhetsskolen. Folkeskolen skulle utgjøre grunnlaget for all videregående opplæring. For å samordne utdanning i Norge ble det i tillegg gjort tiltak for at folkeskolen på landet skulle løftes opp på samme nivå som de i byene. Fra 1939 ble samordningen ytterligere forsterket ved at staten gjennom Normalplanen fra 1939 laget bestemmelser for både fag og timefordeling, samt bestemmelser for innholdet i enkelte fag og for fagenes vurderingsmetoder.³⁶

2.1 Sakkyndige råd

I forbindelse med å øke den faglige styringen av spesielt folkeskolen, ble tanken om et sakkyndig råd skapt. I spørsmål om skolen var det tverrpolitisk enighet om, at den juridiske kompetansen innad i et departement, måtte suppleres med faglig pedagogisk kompetanse. I *Grunnskolen som nasjonsbygger- Fra statspietisme til nyliberalisme*, skriver Alfred Oftedal Telhaug og Odd Asbjørn Mediås om en ny ”vår” for de sakkyndige rådernes institusjon.³⁷ Bruken av sakkyndige råd vil senere i denne oppgaven vise seg svært sentralt. Og særlig viktig var Forsøksrådet for skoleverket, som ble opprettet i 1954. Generelt var det norske samfunnet etter krigen sterkt preget av kollektivistiske løsninger. I partienes fellesprogram het det seg følgende:

*”Hele skolevesenet må samordnes så alle de enkelte ledd fra grunnskolen til den høyeste undervisning går naturlig over i hverandre enten det gjelder praktiske eller boklige skoleformer.”*³⁸

Det var altså en bred, politisk enighet om at utdannelsen skulle være strømlinjeformet, slik at alle som måtte ønske det, kunne nå så langt opp og frem som mulig. Arbeidet med å reformere og organisere skolen slik at disse ambisjonene kunne settes ut i livet måtte dermed

³⁶ Telhaug og Mediås, *Grunnskolen som nasjonsbygger*, 122-123

³⁷ Samme sted, 125

³⁸ Ramsfjell, Odd, ”Fra eksamenskommissjon til Lærerutdanningsråd”, i *Lærerutdanning: Tradisjon og nyskaping*, Redaksjon: Haakstad, Jon; Ramsfjell, Odd; Tvinnereim, Helga Stave (red. leder), AS Merkur trykk, 1998, 11

i gang, og i den forbindelse ble det opprettet flere utvalg og råd, hvis oppgave var å se på hvordan skolen kunne utformes for å nå disse målene.³⁹

Troen på forskning var stor etter at krigen var over i 1945. Mange av Norges forskere hadde flyktet til blant annet USA og England under krigen, hvor forskningsarbeid hadde kommet noe lenger enn hva det hadde i Norge. Da forskerne vendte hjem hadde de derfor med seg inspirasjon til å forske videre. Politikere ville ta i bruk forskning som grunnlag for politiske beslutninger. Det var særlig psykologi og sosiologi som økte i popularitet, dette hang sammen med bruken av propaganda, opinionsstudier, og også psykologisk krigføring. Sosialdemokratene anså forskning som et potensielt utmerket verktøy for å føre en politikk som kunne håndtere etterkrigstidens samfunnsproblemer, og også de problemer som hadde ført verden inn i to store kriger på kort tid.⁴⁰

I 1954 ble lov om forsøk i skolen vedtatt, og innenfor loven lå opprettelsen av Forsøksrådet for skoleverket, hvor Helge Sivertsen var hovedarkitekten. Rådet bestod først og fremst av skolefolk, altså personer som hadde arbeidet lenge i skolen, men også ledere fra skolen og rektorer. Forsøksrådet ble opprettet med det mål om å drive vel funderte forsøk i skolen. Forslaget Kirke- og undervisningskomiteen la frem i 1954 reflekterte mye av det samme som lærerorganisasjonene hadde lagt frem ønske om i mellomkrigstiden. Ordlyden på forslaget var som følger:

”Skoleverket vil og ved å ta den empiriske vitenskap i si teneste for å røyne ut nye skoleformer og pedagogiske metodar ha ført reformarbeidet i denne viktige samfunnssektoren inn i moderne former. Denne utrøyningsmåten blir i dag nytta over alt elles i samfunnet, og innan skoleverket bør han være sjølskriven.”⁴¹

Forsøksrådet fikk svært vide fullmakter gjennom §3 i lov om forsøk i skoler. Paragrafen gav forsøksrådet muligheten til å gjøre forsøk med nesten hva de ville, såfremt de kunne legitimere forsøkene med at de ville gagne skoleverket, eventuelt at forsøkene kunne begrunnes fra et pedagogisk standpunkt. Skoleloven fra 1936 hadde åpnet for å forsøke med ulike undervisningsmetoder og ulike organiseringer av undervisning, men disse forsøkene ble ofte bare lokale og midlertidige, uten noen stor innflytelse på skolen i Norge som helhet. Birger Bergersen, statsråd i Kirke- og undervisningsdepartementet fremla derfor

³⁹ Ramsfjell, m.fl., ”Fra eksamenskomisjon til Lærerutdanningsråd”, 11

⁴⁰ Telhaug og Mediås, *Grunnskolen som nasjonsbygger*, 146

⁴¹ Samme sted, 184

Stortingsmelding nr. 9 (1954), som konkluderte med at det var et sterkt behov for å samordne forskning i skolen hvis den skulle kunne benyttes til reformer. Med denne fullmakten i hånd var det klart for forsøksrådet for skoleverket å starte med store, utvidede forsøk i skolen.

Det var Kirke- og undervisningsdepartementet selv som utnevnte rådets medlemmer. Rådet fikk i dets første år flere ulike oppgaver når det gjaldt skoleverket, for eksempel administrasjon av eksamen for ungdomstrinnet inntil Folkeskolerådet overtok oppgaven tidlig på 1960-tallet. Et av de største prosjektene rådet kom til å arbeide med, var innføringen av den 9-årige grunnskolen, som det ble startet vidtgående forsøk med i 1959, og som ble vedtatt i 1969. I tillegg fungerte rådet som en fagkyndighet ovenfor Kirke- og undervisningsdepartementet, og ble derfor benyttet til konsulentvirksomhet i saker som omhandlet skolen.

Forsøksrådet fungerte senere spesielt som en tenkeboks for pedagogikk og skoleutvikling. Rådet utformet også grunnleggende pedagogisk-filosofiske prinsipper, samt skolepolitiske mål i regi av rådet. Forsøksrådet for skoleverket ble bare ett av flere rådgivende organ som departementet hadde å rådføre seg med. Fra slutten av 1800-tallet og frem til 50-tallet ble det opprettet hele 10 ulike råd, og dermed ble Forsøksrådet nok et råd i rekken. Den største forskjellen mellom Forsøksrådet og de allerede eksisterende rådene var arbeidsoppgavene. De eksisterende rådenes oppgave handlet tradisjonelt om ettersyn og kontroll. Forsøksrådets oppgave var å arbeide aktivt for fornyelse, mens de andre rådenes hovedoppgave for det meste gikk ut på å etterse at de nasjonale retningslinjene og andre lover ble fulgt av de ulike skolene som disse rådene hadde ansvar for.⁴²

Forsøksrådets hovedoppgave ble dermed å hjelpe departementet med å sette tiltenkte skolereformer ut i livet. Forsøksrådets mandat har i tidligere forskning blitt beskrevet på ulike måter, for eksempel som en "*blankofullmakt til regjeringen*" og som en fullmakt så vid som aldri hadde blitt gitt av Stortinget tidligere.⁴³ Selv om forsøksrådet hadde så å si ubegrensede fullmakter, måtte de avgi rapporter om sin virksomhet til Stortinget flere ganger gjennom året, de måtte også søke Stortinget om bevilgninger til drift, dette gav Stortinget noe kontrollmulighet. Det skulle senere vise seg at Forsøksrådet hadde såpass mange oppgaver og prosjekter, at de ikke hadde kapasitet til å underrette Stortinget før etter at forsøk var fullført og evaluert. Likevel hadde regjeringen, og statsapparatet som jo hadde blitt kraftig utbygget, tilegnet seg muligheten til å gjøre store unntak fra nasjonalt lovverk når det gjaldt skolesystemet i Norge. Forsøksrådet la frem sine konkrete forslag for Kirke- og

⁴² Telhaug, *Forsøksrådet for skoleverket 1954-1984*, 21

⁴³ Telhaug og Mediås, *Grunnskolen som nasjonsbygger*, 187, Telhaug og Mediås siterte Reidar Marmøy

undervisningsdepartementet for godkjenning, men uten at Stortinget var forelagt et skolepolitisk handlingsprogram som det kunne ta stilling til.⁴⁴

Lærerutdanningsrådet ble også et av de viktigste sakkyndige råd i perioden. Lærerutdanningsrådet kan til en viss grad sies å være en forlengelse av det som i årene 1890-1929 ble kalt eksamenskommisjonen, som deretter endret navn til lærerskolerådet i 1929. Lærerskolerådets navn, og sammensetning endret i kraft av lov om utdanningskrav for lærere fra 1961, til Lærerutdanningsrådet. Eksamenskommisjonens oppgave da den ble opprettet i forbindelse med seminarloven i 1890, og skulle etterse at felles bestemmelser fra myndighetene ble etterfulgt i seminarene.⁴⁵

I 1929 skiftet kommisjonen navn til Lærerskolerådet. Lærerskolerådet skulle føre tilsyn ved lærerskolene, etterse ordningen for lærerprøven, og forberede saker for Kirke- og undervisningsdepartementet.⁴⁶

Da Lærerskolerådet i 1961 skiftet navn til Lærerutdanningsrådet, fulgte det med utvidelse av medlemmer og et kraftig utvidet mandat. Slik som at Lærerskolerådet hadde ført tilsyn med alle lærerskoler utenfor universitet og høyskole, skulle Lærerutdanningsrådet i tillegg bistå departementet med råd og utredninger i forbindelse med lærerutdanning. Lærerutdanningsrådet ble derfor underordnet departementet, og dets medlemmer ble også utpekt derfra. Likt som med Forsøksrådet for skoleverket ble også Lærerutdanningsrådet sentrale når skolepolitikken ble utformet.⁴⁷

⁴⁴ Telhaug, *Forsøksrådet for skoleverket 1954-1984*, 16

⁴⁵ Halvorsen, m.fl., *Hundre år på lag med lærerutdanningen*, 14

⁴⁶ Samme sted, 27

⁴⁷ <http://www.arkivverket.no/arkivverket/Offentleg-forvalting/Regelverk/Rettleiing>, "Bruk av sakkyndige råd i den sentrale undervisningssektoren" (PDF), Sist besøkt 03.05.16

3 Den første stortingsmeldingen

Den siste lærerutdanningsloven var fra 1938, før krigen og med en utvidet grunnskole ble lærerutdanningen ikke lenger ansett som tilstrekkelig til det elevgrunlaget den skulle dekke. I og med at skolen skulle oppta en større del av barnas liv, i et nytt og endret samfunn, ble det igjen snakk om å endre lærerutdanningen, som hadde vært gjenstand for gjentatte revideringer siden den første, egne lærerutdanningsloven ble vedtatt i 1890.⁴⁸

Sentrale punkter innenfor lærerutdanningen gikk stadig igjen i de tidligere lovendringene, for eksempel opptakskrav og lengde, samt innholdet i lærerutdanningen. Disse punktene skulle også bli sentrale i det forestående arbeidet med å utforme nok en ny lærerutdanningslov. Det var ikke unaturlig at det ble snakk om en endret lærerutdannelse i denne perioden. Også da Folkeskoleloven ble endret i 1936 ble dette etterfulgt av en ny lærerutdanningslov to år senere, i 1938.

Det ble i et rundskriv datert 20. Februar 1961 uttrykt fra Kirke- og undervisningsdepartementet et behov for det de kalte styrkning og samordning av lærerutdanningen i Norge. Det var i denne forbindelse at departementet fremmet lov om utdanningskrav for lærere (1961). Kirke- og undervisningsdepartementet ønsket at det skulle defineres nye retningslinjer for utbyggingen og samordningen av lærerutdanningsinstitusjoner.⁴⁹

Rundskrivet som departementet sendte ut, fikk en rekke tilbakemeldinger. Det var en unison enighet om at det var på tide med en ny lærerutdanningslov. Majoriteten av de berørte organisasjonene, først og fremst de ulike lærerorganisasjonene, ønsket at departementet umiddelbart skulle nedsette en komité som kunne begynne med arbeidet. Samtidig etterlyste organisasjonene en tydelig avklaring fra departementet om hva slags visjoner departementet hadde for lærerutdanningen og hva den skulle innebære. Organisasjonene uttrykte i den forbindelse at de ville at departementet skulle vente med å sende ut ulike forslag til organisasjonene, dette mente de ville gjøre prosessen enklere, slik at de kunne unngå å sende tilbakemeldinger til for mange tilfeldige forslag.

I januar 1961 hadde Lærerskolerådet skrevet brev til departementet, hvor de pekte på den stadig økende kunnskapsutviklingen i samfunnet, og det kommende behovet for spesialisering. Rådet pekte på at det måtte skapes en motvekt mot spesialiseringssamfunnet, og derfor øke oppmerksomheten mot den kulturelle enheten i landet. Lærerskolerådet mente

⁴⁸ Odelstingsproposisjon nr. 20, 1960-61, *Lov om utdanningskrav for lærere i skolen*, 3-6

⁴⁹ RA/S-6138/D/L0087/0001, *Rundskriv fra Kirke- og undervisningsdepartementet 28.12.1962*

at lærerutdanningen kunne stå som et eksempel på bredde og overgangsmuligheter innenfor utdanning i Norge.⁵⁰

Den videregående skole og høgskoleutdanningene ble av Lærerskolerådet kalt tunnelsystemer, og rådet mente også at det var satt opp kunstige gjerder mellom humaniora og realfag. Lærerutdanningen skulle i følge rådet kunne motvirke denne utviklingen ved å skape nær kontakt mellom alle utdanningsinstitusjonene og faggruppene. Lærerskolerådet var klare på at antallet lærere skolen ville trenge, var usikkert og vanskelig å estimere, men rådet pekte på at det var snakk om et betydelig større behov, og refererte til den allerede kjente lærermangelen i forbindelse med overgang fra 7-årig folkeskole til 9-årig grunnskole. Lærerskolerådet tok kontakt med departementet 28. november 1962, hvor de uttrykte et alvorlig behov for å bygge lærerutdanningen ut både når det gjaldt de fysiske rammene, men vel så viktig lærerutdannelsens faglige og pedagogiske omfang.

Forsøksrådet for skoleverket skrev i et brev til departementet 28. Mars 1961 at Lærerutdanningsrådets prinsippliste når det gjaldt utbygging og omstrukturering av skoleverket samsvarte med forsøksrådets oppfatning. Både Lærerutdanningsrådet og Forsøksrådet var enige om at det måtte forsøkes med flere ulike løsninger når det gjaldt lærerutdanningen, før noe sikkert kunne bestemmes.

I stortingsmelding nr 69, 1963-64 uttrykte Helge Sivertsen, daværende Kirke- og undervisningsminister, departementets tanker om lærerutdanningen for hele utdanningssystemet, men særlig grunnskolen. I meldingen refererte Sivertsen til tidligere meldinger, slik som stortingsmelding nr 75, 1959-60, hvor lærerutdanningen og lærerens endrede rolle i skoleverket ble beskrevet.⁵¹

I denne saken hadde departementet også fått støtte fra Kirke- og undervisningskomiteen, som i sin innstilling om forsøksvirksomheten i skolen for årene 1960-61. Komiteen hadde anbefalt at lærerutdannelsen måtte styrkes og muligens omorganiseres i forbindelse med den nye skoleordningen. Komiteen la også frem at de forventet at departementet selv ville se på saken, for så å komme med konkrete forslag til Stortinget.⁵²

Siden 1959 hadde det blitt drevet utstrakt forsøksvirksomhet med en 9-årig grunnskole variant i Norge, og den forelagte stortingsmeldingen måtte sees i lys av dette. Som eksempel på hva slags utfordringer lærerutdanningen stod ovenfor, nevnte Sivertsen

⁵⁰ Stortingsmelding nr. 69, 1963-64, 2

⁵¹ Samme sted, 1

⁵² Innstilling til Stortinget, nr. 219, 1960-61, 368

blant annet at elevenes spesialisering i ungdomsskolen ville kreve at lærerne satt inne med utvidet kunnskap om enkelte fag.⁵³ Forsøksvirksomheten i forbindelse med niårig grunnskole var basert på troen om at et empirisk grunnlag ville skape forutsetninger for å kunne velge de beste løsningene i skolen.

Spesialiseringen krevde naturlig nok at det fantes lærere som kunne undervise i de ulike fagene, men vel så viktig var det at læreren var i stand til å hjelpe eleven, i samråd med foreldre, til å kunne velge hva som var riktig for den enkelte elev. For å kunne dekke det forestående behovet for lærere, var Sivertsen klar på at det også trengtes universitet og høyskoleutdannede lærere i ungdomstrinnet, i tillegg til lærere med utdanning fra lærerskolen. Sivertsen bemerker at det er nødvendig med en felles grunnutdanning, i tillegg til en eventuell spesialisering, læreren måtte ha en forståelse av grunnskolen som enhet, slik at undervisningen hadde en viss sammenheng mellom barne- og ungdomsskoletrinnet.⁵⁴

Sivertsen oppsummerte i stortingsmeldingen punktvis hvilke ulike utfordringer lærerutdanningen kom til å møte i fremtiden. Og presiserte at det var viktig at den kommende lærer skulle oppmuntres til hele tiden å utvikle seg innenfor sine interessefelt, både i teoretiske men vel så viktig i de praktiske fagene.⁵⁵ Den praktiske opplæringen var viktig for å gjøre den enkelte lærer klar for lærergjerningen, også rollen som klasselærer, det vi i dag kjenner best som kontaktlærer. I tillegg skulle lærerskolene gjøre de fremtidige lærerne i stand til å få innsikt i samtidens forandringer samt fremme et godt studiemiljø for sine medstudenter hvor det var rom for kulturell og kunstnerisk stimuli.⁵⁶

I forbindelse med planlegging av en ny lov, hadde som sagt Lærerskolerådet lagt frem et forslag som skulle utgjøre et diskusjonsgrunnlag for forarbeidene til loven.⁵⁷ Forslagene ble av departementet sendt til berørte organisasjoner for høring og deretter presentert fortløpende i stortingsmeldingen. Lærerskolerådets forslag tok sikte på å stadfeste prinsipielle retningslinjer som skulle inngå i forarbeidet. Lærerskolerådet ønsket først og fremst å gjøre det mulig for lærerskolestudenter å velge retninger innenfor ulike fagfelter etter hvert som progresjonen i studiet utviklet seg. Rådet ønsket også at det skulle være fleksible overgangsordninger for at lærerskolestudentene skulle kunne ta valg i takt med at de modnet og muligens skiftet mellom ulike faglige interesser i løpet av studiet. Ved å foreslå fleksible overganger mellom ulike retninger forutsatte rådet at det måtte foreligge felles retningslinjer

⁵³ Stortingsmelding nr. 69, 1963-64, 1

⁵⁴ Samme sted

⁵⁵ Samme sted

⁵⁶ Samme sted, 2

⁵⁷ Samme sted, 3

for utdanningskrav for lærere. Felles retningslinjer måtte gå på tvers av skoler, i et fremtidig samordnet system for lærerutdanning. Lærerskolene måtte i tillegg tilpasse alle fag slik at de korresponderte med elevgruppene lærerne skulle undervise. I den sammenheng understreket rådet det essensielle i at det ble lagt større vekt på det pedagogisk-psykologiske aspektet med lærerutdannelsen.⁵⁸

Det pedagogisk-psykologiske aspektet var viktig for at lærere skulle kunne gi den beste undervisning til den aldersgruppe de skulle undervise. I tillegg måtte hver enkelt lærer ha bred kjennskap om hele grunnskolen og skolesystemet, slik at læreren hadde en forståelse av hvilken sammenheng undervisningen ble gitt i. Læreren skulle ha kunnskaper om hva elevene hadde lært før, og hva de skulle lære senere.⁵⁹

For å styrke den pedagogiske kunnskapen gikk rådet inn for at den pedagogisk-metodiske opplæringen måtte være minst en ettårig del av studiet, mot et halvt år som det var i 1960, dette for å bedre den praktiske lærerdyktigheten.⁶⁰ Disse beskrivelsene av en lærers ansvarsfelt svarte i stor grad til de synspunkter statsråd Sivertsen hadde angående lærerens rolle i skolen. Det pedagogisk-psykologiske aspektet ble som vist tidligere, først introdusert av regjeringen Nygaardsvold på 1930-tallet.

Når det gjaldt de ulike enhetene innenfor lærerutdanningen, beskrev Lærerskolerådet blant annet viktigheten av at allmennlærerutdanningen utgjorde en grunnstein for lærerutdannelsen. Rådet tok også for seg ansvarsdelingen mellom lærerskole og høyskole/universitet, hvor det for undervisningskompetanse i teoretiske fag ville være nødvendig med fagkunnskap fra alle de overnevnte institusjoner. Rådet understreket at det i et lite land som Norge var svært nødvendig å ta i bruk alle utdanningsinstitusjoner for å kunne oppnå et høyt faglig nivå av lærerutdannede.⁶¹

I forbindelse med utsending av forslag til de berørte parter, i hovedsak lærerorganisasjoner, men også forsøksrådet for skoleverket, kom det i følge Sivertsen frem at det var jevnt over enighet om at lærerutdannelsen måtte styrkes, både ved forlengelse av studiet, men også ved å endre på dens oppbygning og sammensetning.⁶² Når det gjaldt hvorvidt hvor balansen mellom pedagogisk metodisk og faglig opplæring skulle ligge, kom det dog frem noen uenigheter.

⁵⁸ Stortingsmelding nr. 69, 1963-64, 2

⁵⁹ Samme sted

⁶⁰ Samme sted, 3

⁶¹ Samme sted

⁶² Samme sted, 8

Forsøksrådet for skoleverket påpekte at de allerede i årene 1958-59, hadde laget en prinsipiell liste over utbyggingen av lærerutdanningen. Listen beskrev hvordan lærere måtte forberedes på det elevgrunnlaget som kom til å møte dem i skolen, både i undervisningssammenheng men også på potensielle problemer med tanke på psykologi og pedagogikk. Videre gikk de inn for at de estetiske og sosialpedagogiske elementene i lærerutdanningen måtte forsterkes.⁶³ Forsøksrådets innspill samsvarte i stor grad med det Lærerskolerådet hadde forelagt som prinsippforslag.

Norsk lektorlag mente at det faglige nivået i lærerskolen var og måtte fortsette å være høyt, og understrekte i den forbindelse at pedagogisk-psykologisk undervisning og metodisk opplæring ikke måtte gå på bekostning av tilegnelsen av fagkunnskapen til lærerskolestudentene.⁶⁴ Det økte fokuset på fag fremfor pedagogikk, gikk i mot de prinsipper universitetene og høyskolen historisk sett vektla mest, hvilket var dyp fagkunnskap.

Norges Lærerlag sa seg enig i Lærerskolerådets utgangspunkt, men understrekte videre at en eventuell lærerutdanningslov var såpass komplisert og viktig, at det måtte utredes svært grundig før noen beslutninger kunne tas. Norges Lærerlag ønsket at lærerutdanningen måtte siktes inn på det nivå den skulle benyttes i, med vekt på pedagogisk skolering for alle lærere. De ønsket også at det skulle være nær kontakt mellom de ulike utdanningsinstitusjonene på lik linje med hva Lærerskolerådet hadde sagt.⁶⁵

Folkeskoleloven fra 1959 sa at all lærerutdanning skulle fastsettes ved lov.⁶⁶ I forbindelse med et behov for tydeliggjøring av hvilke utdanningskrav lærere skulle ha, ble det i 1961 vedtatt en lov om utdanningskrav for lærere. Loven inneholdt utdanningskrav for lærere fra lærerskolen, samt krav om utdanning for lærere med embetseksamen fra høyskole og universitet. Loven spesifiserte at det var følgende titler som skulle benyttes ved fast ansettelse i skolen: Lærer, adjunkt og lektor. I denne loven ble ikke det ikke definert krav om hvilken utdanning faglærere måtte ha. Tidligere hadde de med embetseksamen to funksjoner, både titlene cand.mag., cand.philol. og cand.real., i tillegg kunne de få titlene adjunkt, lektor eller rektor ved fullført eksamen i pedagogikk.⁶⁷

Statsråd Sivertsen mente at siden mange av de overnevnte nå hadde valgt andre yrker enn skoleverket, var det behov for å revurdere ordningen som gav både embetseksamen og undervisningskompetanse. Videre uttrykte statsråd Sivertsen at departementet mente det nå

⁶³ Stortingsmelding nr. 69, 1963-64, 3

⁶⁴ Samme sted

⁶⁵ Samme sted, 2

⁶⁶ Samme sted, 4

⁶⁷ Odelstingsproposisjon nr. 20, 1960-61, 1

måtte gå an til å oppnå lektor eller adjunktkompetanse ved å kombinere eksamener fra både lærerskole og universitet. Ved å gjøre dette mulig, ønsket departementet å skape et samordnet system for lærerutdanningen i landets ulike utdanningsinstitusjoner.⁶⁸

3.1 Opprettelsen av Lærerutdanningsrådet

For å samordne all lærerutdanning i Norge, ønsket departementet at det skulle utnevnes et sakkyndig råd. Blant annet skulle rådet se på lærerbehov, både for fremtidig planlegging og evaluering. Rådet skulle også legge frem praktiske forslag som kunne sikre nødvendig lærerkapasitet, dette innebar også utbyggingsforslag, og å vurdere hvilke institusjoner som kunne ta på seg oppgaven med å utdanne lærere. Til denne oppgaven hadde Lærerutdanningsrådet etablert, ved kongelig resolusjon nr. 4, i 1961.⁶⁹ Dette skjedde altså i samme prosess som at lov om utdanningskrav for lærere ble vedtatt.

Lærerskolerådet ble dermed erstattet med Lærerutdanningsrådet, hvor Eva Nordland, professor i pedagogikk, ble utnevnt til formann av Helge Sivertsen. Sivertsen hadde tidligere selv ledet Lærerskolerådet, som nå var erstattet med Lærerutdanningsrådet.

Sivertsen og Nordland kjente hverandre godt, og hadde en svært like ambisjoner når det gjaldt skolen og dens innhold. De delte for eksempel meningen om skolen som kulturpolitisk arena for utviklingen av det sosiale demokrati. Nordland vektla i tillegg de sosiale betingelsene for alle barnas utvikling i stor grad.⁷⁰

Eva Nordland hadde før hun ble utnevnt til leder for Lærerutdanningsrådet, allerede bidratt til Arbeiderpartiets skolepolitikk gjennom ulike utvalg på 1950-tallet, og det var Nordland som forberedte den første stortingsmeldingen som omhandlet forsøksvirksomheten i skolen (St. Mld. Nr. 75 1959-60). Det var også denne stortingsmeldingen som hadde bragt temaet lærerutdanning på banen. I tillegg hadde hun bidratt til å utforme formålsparagrafen for den nye folkeskolen (Melding om forsøk i skolen 1955-56).⁷¹ Ved siden av rollen som leder av Lærerutdanningsrådet, satt hun også i utvalget som i 1961 utformet Arbeiderpartiets skole – og kulturprogram for perioden 1962-65, ledet av statsråd Sivertsen. Senere ble Nordlands pedagogiske tenkning nedfelt i Arbeiderpartiets utvalg for skole og utdanning også ledet av Sivertsen, for perioden 1970-73.⁷²

⁶⁸ Stortingsmelding nr. 69, 1963-64, 4

⁶⁹ Odelstingsproposisjon nr. 20, 1960-61, 34-35

⁷⁰ Helsvig, *Pedagogikkens grenser*, 285

⁷¹ Samme sted, 283

⁷² Samme sted, 287

Nordland avla sin magistergrad i pedagogikk ved Universitetet i Oslo i 1947. Fra 1947 underviste hun pedagogisk psykologi ved pedagogisk seminar på universitetet. Gjennom Nordlands kontakt med sentrale personer i Arbeiderpartiets skole, utdannings og kulturpolitiske elite, fikk hun felles meningsfeller for sin sosialpedagogiske tankegang. Likestillingen mellom de teoretiske og praktiske fagene stod også høyt hos Nordland og hun argumenterte blant annet mot å ha eksamen. Nordland var lidenskapelig opptatt av at alle skulle ha de samme mulighetene til høyere utdanning, uavhengig av hvilken bakgrunn en måtte ha.⁷³

Ved å utpeke Nordland til formann i Lærerutdanningsrådet, hadde Sivertsen jeg nesten vil kalle en alliert når det gjaldt Sivertsens skolepolitiske mål. Og på grunn av Lærerutdanningsrådets mandat, ville det være sannsynlig at Sivertsen var strategisk da han valgte hvem som skulle lede dette rådet.

3.2 Forutsetninger for en ny lærerutdanningslov

Et viktig punkt i forbindelse med omorganiseringen og utbyggingen av lærerutdanningen, var beregningene av det aktuelle og fremtidige lærerbehovet. I desember 1961 ble det sendt ut en pressemelding om at Helge Sivertsen og ekspedisjonssjef i Kirke- og undervisningsdepartementet Tønnes Sirevåg hadde reist til København for å se på hvilke tiltak som ble gjort for å bøte på for lærermangelen i Danmark.⁷⁴

I 1962 ble det sagt til pressen at det for skoleåret 1961/62, var 4150 elever ved landets lærerskoler, og at det ville bli gitt ekstra bevilgninger for å øke dette antallet, det ble estimert med at det fra skoleåret 1962/63 ville øke til 4600 elever ved lærerskolene. Til sammenligning var det i 1947/48 21 000 lærere i hele skoleverket, mens det i 1962 var ca. 34 300, en økning på litt over 13 000 over fem år.⁷⁵

I en interpellasjon på Stortinget 25. Mai 1963 spurte Olav Hordvik fra Kirke- og undervisningskomiteen (Venstre), departementet om hva de tenkte å gjøre med det økende behovet for lærere. Hordvik presiserte at mangelen på kvalifiserte lærere i størst grad var betydelig i utkantstrøk, og nord i landet. Hordvik stilte så spørsmål om hvordan et barn kunne gå hele syv år i folkeskolen, uten å møte en kvalifisert lærer. Hordvik hevdet å kjenne til et slikt tilfelle.⁷⁶

⁷³ Helsvig, *Pedagogikkens grenser*, 287

⁷⁴ RA/S-3538/D/Dc/L0041, *Pressemeldinger og interpellasjoner*, 1954-1966

⁷⁵ Samme sted

⁷⁶ Samme sted

Til Hordviks spørsmål kunne Sivertsen fortelle om en økende interesse for lærerutdannelsen, og viste til at det i 1950 ble tatt opp 504 studenter til lærerskolen, mens det i 1963 ble tatt opp 2372 nye studenter. Sivertsen fremhevet videre at den økende interessen måtte stimuleres i takt med utbyggingen av skolen, og at forsøk også kunne igangsettes for å kunne ta inn flere studenter til lærerskolen i ulike forsøk.⁷⁷

Læremangelen på begynnelsen av 1960-tallet, falt sammen med utbyggingen av folkeskolen, og avgangen til andre yrker for lærerutdannede. Forlengelsen og utvidelsen av skolegangen for alle barn gjorde at det naturlig nok ble behov for flere utdannede lærere. Videre fulgte det pressemeldinger og svar til interpellasjoner som vitnet om bedre forhold på landsbasis.

For skoleåret 1961/62 var det i barne- og ungdomsskolen 2803 ufaglærte lærere, de fleste av disse hadde det som ble omtalt som en kalte god allmennutdannelse i form av examen artium. Det ble i 1962 bevilget midler for å sette opp sommerundervisning for ikke-kvalifiserte lærere.⁷⁸

I en pressemelding 18. Desember 1963 ble det meldt om at av 20 339 lærere i hele stillinger i barne- og ungdomstrinnet, samt framhaldsskolen, var det 2851 av disse som ikke hadde godkjent lærerutdanning, dette var en økning på 48 personer fra året før, til sammenligning hadde det blitt opprettet 300 lærerstiller i samme periode.⁷⁹

I forbindelse med en interpellasjon til Stortinget i februar 1964, kunne nestformann i Kirke- og undervisningskomiteen, Håkon Johnsen, informere om at andelen lærere med godkjent lærerutdanning på landsbasis var 85%. Helge Sivertsen kunne videre fortelle om en enorm ekspansjon når det gjaldt rekruttering til lærerskolen. Og viste til tall fra statistisk sentralbyrå som viste at det i alle allmennutdannende institusjoner, yrkes og fagskoler inkludert, var 29 000 ansatte i 1962/63.⁸⁰

I en pressemelding 10. November 1964, kunne Kirke- og utdanningsdepartementet endelig melde om økning i antall uteksaminerte lærere. I løpet av våren 1964 ble det uteksaminert 1770 nye lærere, 135 flere enn våren 1963, av disse var det kjent at 1423 av dem gikk inn i lærerrelaterte yrker. Tallet på lærere uten godkjent lærerutdanning gikk fra 3096 i 1963, til 3071 i 1964. I pressemeldingen ble det meldt at Kirke- og

⁷⁷ RA/S-3538/D/Dc/L0041, *Pressemeldinger og interpellasjoner, 1954-1966*

⁷⁸ Samme sted

⁷⁹ Samme sted

⁸⁰ Samme sted

undervisningsdepartementet estimerte at det ville komme 2150 nyutdannede lærere i løpet av 1965.⁸¹

I stortingsmelding nr. 69, 1963-64, la statsråd Sivertsen frem at Lærerutdanningsrådet forventet at det ville være om lag 900 000 elever i skolen, fra barneskolen og opp til 18-19 års alderen, hvis det skulle tilbys 12-årig skolegang. Av dette kunne Lærerutdanningsrådet estimere et behov for ca. 52 000 lærere. I beregningen hadde Lærerutdanningsrådet regnet ut at hver enkelt lærer ville arbeide i gjennomsnitt 25 år i skoleverket, og på bakgrunn av dette, estimerte rådet at det årlig trengtes 2000 nyutdannede lærere for at det skulle gå rundt, og konkluderte med at mangelen på lærere ville kunne bekjempes før 1975.⁸²

Lærerutdanningsrådets beregninger ble av blant annet Folkeskolerådet, Undervisningsrådet samt flere lærerorganisasjoner beskrevet som svakt begrunnet. Det ble videre pekt på at den 9-årige enhetsskolen ennå ikke var fullstendig realisert, i tillegg til at lærerutdanningens innhold og omfang ikke var bestemt. Disse faktorene mente rådet at gjorde det vanskelig å estimere fremtidig behov for utdanningsplasser ved lærerskolene. Det kom også tilbakemeldinger på at når det gjaldt kategorisering av lærere, altså allmennskolelærere, adjunker og lektorer, ville også en fremtidig omgjøring av de ulike kategoriene gjøre det vanskelig å estimere hvor mange studenter lærerskolen måtte ha til en hver tid. Bestemmelsen av utdanningskrav for undervisning i de ulike trinnene i grunnskolen ble også nevnt som en usikkerhetsfaktor i behovsberegningen.⁸³

Når det gjaldt departementet, sa statsråd Sivertsen at han forventet at det ble utført kontinuerlige beregninger av behovet for utdanningsplasser, slik som Lærerutdanningsrådet selv også hadde konkludert med.⁸⁴ Sivertsen sa seg dermed også enig i at det var vanskelig å komme med eksakte tall i den forbindelsen.

I lys av spørsmålet om hvorvidt det var lærerskolen, eller høyskolene og universitetene som skulle forsyne den utvidete skolen med lærere, kom ulike kategorier av lærere opp for diskusjon. Lærerutdanningsrådet hadde i sitt forslag gått inn for at det var lærerskolene, og helst bare de, som skulle utdanne lærere for både barne- og ungdomsskolen. For å få undervisningskompetanse i ungdomsskoletrinnene, mente rådet at en lærer prinsipielt måtte ha minst ett år med spesialisering i det aktuelle faget. Spesialiseringsåret skulle komme på toppen av en felles grunnutdanning for alle lærere som ønsket seg inn i grunnskolen.⁸⁵

⁸¹ RA/S-3538/D/Dc/L0041, *Pressemeldinger og interpellasjoner*, 1954-1966

⁸² Stortingsmelding nr 69, 1963-64, 5-6

⁸³ Samme sted, 5

⁸⁴ Samme sted, 6

⁸⁵ Samme sted

Lærerutdanningsrådet la dermed opp til at hvis lærerskolen skulle utvides med ett år, fra to og fireårig til tre og femårig, var det altså et år med spesialisering som skulle fylle det ekstra året med forsterket grunnleggende pedagogiskmetodisk opplæring. Rådet mente at 2/3 av søkerne i første omgang skulle bestå av kandidater med examen artium, mens den resterende delen ledige plasser skulle fylles med kandidater fra den syvårige folkeskolen, eller den fremtidige niårige grunnskolen. Oppsummert gikk rådet inn for en 2/4-årig løsning, med et separat år forbeholdt spesialisering i valgte undervisningsfag eller område. Når det gjaldt undervisning i barnetrinnet, gikk rådet inn for en pedagogisk fordypning og metodisk opplæring for undervisning av barn i barneskolealder, og om undervisning av de ulike fagene i småskoletrinnet.⁸⁶

I forbindelse med en forlengelse av lærerutdanningen, pekte Lærerutdanningsrådet på de strukturproblemene som ville oppstå ved en utvidelse av lærerutdanning. Forlengelse av utdanningen ville innebære at nye strukturer for utdanningen måtte klarlegges i forkant. Lærerutdanningsrådet mente at hver enkelt lærer måtte kjenne svært godt til den elevgruppe de skulle undervise for. Hver enkelt aldersgruppe hadde sine særegenheter, og derfor mente Lærerutdanningsrådet at det var svært viktig at kommende lærere fikk spesiell kunnskap om den aldersgruppen de kunne tenke seg å undervise for. Særlig var det på barnetrinnet at Lærerutdanningsrådet mente det var behov for inngående kunnskaper når det gjaldt forsterket pedagogikk og metodikk i undervisningen. Innenfor denne aldersgruppen kom også ordet oppdrager inn, og Lærerutdanningsrådet mente at en forsterket allmennlærerutdanning, sammen med spesialisering ville kunne gjøre lærere rustet for denne oppgaven.⁸⁷

Får å finne en løsning for hvordan lærere skulle kunne spesialisere seg, foreslo Lærerskolerådet en type praktikant-tjeneste eventuelt et praksisår mellom grunnutdannelsen og spesialiseringsåret. Lærerutdanningsrådet påpekte også at det ikke var nødvendig å ta spesialiseringsåret ved en lærerskole, men at lærerstudenter skulle kunne velge fag fra høyskole, universitet og fagskoler. I forbindelse med overnevnte forslag til struktur i lærerutdannelsen, understrekte Lærerutdanningsrådet at det i en omleggingsperiode ikke burde vedtas noen faste strukturer for lærerutdanningen. Det var i følge rådet viktig at man var åpne for ulike variasjoner og tilpasninger når det gjaldt utdanningsopplegg i lærerutdanningen.⁸⁸

⁸⁶ Stortingsmelding nr 69, 1963-64, 7

⁸⁷ Samme sted

⁸⁸ Samme sted

Lærerutdanningsrådets forslag møtte tydelig motstand fra organisasjonene. Norges lærerlag var bestemte på at det var grunnutdannelsen i lærerutdannelsen som var viktigst å bygge ut. Ved å styrke den pedagogiske og fagmetodiske utdanningen, mente de at lærerstudentene ville være bedre skikket til å undervise i alle fag i grunnskolen. Årsaken til at Norges Lærerlag ikke ønsket den spesialiseringen som ble beskrevet av Lærerutdanningsrådet, var at de mente det ville gå mot enhetsskoleprinsippet. Organisasjonen ønsket å utdanne enhetslærere til enhetsskolen. Videre sa de seg enig i at det heller kunne legges opp til at lærere kunne spesialisere seg etter noen år i jobb, men da i tillegg til et utvidet utdanningsløp på tre og fem år.⁸⁹

Lærerinneforbundet mente at grunnutdanningen måtte være en utdanning for hele den 9-årige grunnskolen, og at et skarpt skille ved hjelp av spesialisering ville være uheldig, blant annet fordi det ville skape store forskjeller mellom barne- og ungdomsskolelærere. Lærerinneforbundet gikk derfor for en løsning hvor all lærerutdanning måtte tas ved lærerskolene, og at eventuelle spesialiseringer kunne tas umiddelbart etter fullført lærerutdanning ved en lærerskole. Lærerinneforbundet støttet også en samlet utdanning for allmennlæreren, som skulle dekke lærerbehovet i grunnskolen, og dermed å gjøre lærerskolene til den primære utdanningsinstitusjon for lærere i grunnskolen.⁹⁰

Norsk Lektorlag ønsket ikke at det skulle åpnes for at høyskole og universitetsfag skulle kunne tas ved lærerskolene. Lektorlaget pekte på at lærerskolene manglede forskningsmiljøet som en ville finne ved en høyskole eller ved et universitet. Det ble også nevnt at det ville være uhensiktsmessig å spre de allerede få vitenskapelige lærerne i Norge, ut over enda flere institusjoner enn de allerede var.⁹¹ Lektorlaget sa seg for øvrig enig i Lærerutdanningsrådets forslag om at lektorer bare skulle ha to fag for å kunne ansettes som lektor med undervisningskompetanse, mot daværende tre.

Forsøksrådet for skoleverket mente at arbeidet med å tilpasse fag og undervisning ved lærerskolen, måtte intensiveres. Dette innebar at fagene det ble undervist i ved lærerskolene måtte endres slik at de korresponderte med den kompetanse en lærer ville trenge for å kunne undervise i den 9-årige grunnskolen. Forsøksrådet etterlyste etableringen av et tett samarbeid mellom lærerskolene, faglærerskolene, høyskolene og universitetene. Videre ønsket

⁸⁹ Stortingsmelding nr. 69, 1963-64, 7

⁹⁰ Samme sted

⁹¹ Samme sted, 8

Forsøksrådet at det ble utformet konkrete planer slik at forsøk med ulike lengder på lærerutdanningen kunne igangsettes.⁹²

Lærerskolelaget konkluderte med at de var enige i det samme som rektorene for lærerskolene hadde konkludert med. Dette var blant annet; Lærerskolen som primær utdanningsinstitusjon for grunnskolen, lærerutdanningen kunne ha spesialretninger, men da særlig tiltenkt undervisning ved barneskoletrinnet. Videre var også de for en utvidelse av studietiden med ett ekstra år på de allerede eksisterende linjene, det ble estimert at det i løpet av 10 år burde være fullført utvidelse av studiene, slik som rektorene ved lærerskolene også hadde sagt.⁹³

Departementet sa seg enig i en utvidelse av lærerutdanningen, men Sivertsen understreket også at det ville være vanskelig å sette en tidsramme på denne utvidelsen. Sivertsen sa likevel at det var viktig at det ble satt i gang med utvidelser så snart som det var mulig, og viste til at det allerede var satt i gang noen forsøk.⁹⁴

Fleksibilitet i lærerutdanningen var viktig, statsråd Sivertsen forklarte at usikkerhetene var såpass mange, at det måtte legges opp til en fleksibel lærerutdanningslov i første omgang. Det ble også oppfordret til at det ble satt i gang forsøk med to og fireårige grunnutdanninger, med påfølgende spesialiserings år, i ulike varianter, både med spesialiseringen på topp, men også med spesialisering bakt inn i utdanningsforløpet. Når det gjaldt spesialisering mente departementet at det ved lærerskolene først og fremst skulle tilsiktes undervisning i barneskolen. Det ble fra departementets side åpnet for at det kunne tilbys spesialisering ment for ungdomsskoletrinnet, men at den type faglig dybde, aller helst burde komme fra faglærerskoler, og høyskole/universitet.⁹⁵

Et annet viktig element når det gjaldt lærerutdannelsen, var lærerskolenes størrelser og beliggenhet mellom byer og distrikter. Lærerutdanningsrådet foreslo at det måtte være til sammen 6000 plasser ved lærerskolene, dette for å kunne utdanne 2000 nye lærere per år.⁹⁶ Det ble foreslått utbygging av noen av de eksisterende lærerskolene, men det kom også råd om å bygge nye lærerskoler flere steder. Med tanke på distriktpolitikk og særlig hva angikk samisktalende lærere, ble det i ettertid flere diskusjoner om hvor disse nye lærerskolene skulle legges til.

⁹² Stortingsmelding nr. 69, 1963-64, 8

⁹³ Samme sted

⁹⁴ Samme sted, 9

⁹⁵ Samme sted

⁹⁶ Samme sted, 11

Departementet var enige med Lærerutdanningsrådet i sine beregninger når det gjaldt skoleplasser, nemlig at det i en kort periode var behov for 6000 plasser for å kunne bekjempe mangelen på lærere, men at det på sikt kun ville være tilstrekkelig med ca. 4400 permanente utdanningsplasser.⁹⁷

For å sikre at også studenter fra distriktene skulle velge å søke seg til lærerskolen, på tross av at det kunne være langt til nærmeste lærerskole, foreslo Lærerutdanningsrådet at det kunne være en mulighet for å starte lærerutdanningen ved et gymnas i sitt nærområde, for så å fullføre ved en lærerskole. Rådet mente at hvis det var kapasitet, burde forsøkes med at lærerstudenter kunne studere ved sitt lokale gymnaset i for eksempel to år, før utdannelsen ble fullført i regi av nærmeste lærerskole.⁹⁸

Det ble forutsatt at den aktuelle videregående skolen da måtte kunne tilby et bredt spekter fag som inngikk i den allmenne utdannelsen. I så fall kunne lærerstudenter følge de samme fagene som gymnas-elevne ved skolen. Dette forslaget var siktet spesielt mot de som ikke hadde videregående utdanning. Lærerutdanningsrådet mente det var disse som ville vegre seg mest mot å gå i gang med et fremtidig fireårig studie langt hjemmefra. Som et eksempel løftet Lærerutdanningsrådet frem lærerstudenter fra Finnmark. Nærmeste lærerskole for disse studentene befant seg i Tromsø, ved Tromsø offentlige lærerskole. Ved å gi Finnmarksstudentene muligheten til å for eksempel ta halvparten av utdannelsen ved gymnaset i Alta, for deretter å fullføre i Tromsø, ville dette bidra til at det kunne rekrutteres langt flere unge, lovende lærere også fra Finnmarksområdene. Lærerutdanningsrådet uttrykte at dette nok ville komme til å være en ekstra utgift, men viste samtidig til den bredere søkermassen som ville kunne oppstå ved å tilby en slik variant av lærerutdanningen.⁹⁹ Disse foreslåtte tiltakene for å ivareta potensielle lærere distriktene vitner om et ønske om en lærerstand som kunne representere bredden i hele Norges befolkning, også i de samisktalende delene av landet.

Problemet med å skulle bygge eventuelt leie nye lærerutdanningslokaler, var at lærerutdanningens struktur ikke var fastlagt. Når tanken var at det i kommende år skulle prøves med ulike strukturer, ville det vanskelig la seg gjøre å få til noe optimalt for ulike variasjoner i utprøvingen av lærerutdanningens oppbygning.¹⁰⁰

Den kommende utvidelsen av lærerskolene handlet også om distriktpolitiske planer og utvikling. Spørsmålet ble dermed også om det skulle gås inn for mange, små lærerskoler i

⁹⁷ Stortingsmelding nr 69, 13

⁹⁸ Samme sted, 44

⁹⁹ Samme sted

¹⁰⁰ Samme sted, 39

hvert fylke, eller om lærerskolene skulle dekke større regioner i Norge. Når det gjaldt plassering og eventuelle flytting ved oppføring av nye skolebygg, mente departementet at var passende med ett sted mellom 300-400 elever ved hver skole. Departementets argumentet for mange mindre lærerutdanningsinstitusjoner var at det ville ivareta distriktene, og at det forhåpentligvis gjorde at det ble flere søkere hvis man ikke behøvde å flytte så langt. Motargumentet var at det ville være vanskelig å få til et bredt nok og allsidig fagmiljø hvis det ble for mange små skoler, istedenfor færre, men større utdanningssteder.¹⁰¹

Ved å bygge ut og å bygge nye lærerskoler, kom også temaet om arbeidsforhold opp til drøfting. Mange av lærerskolene holdt til i gamle bygg, og noen i midlertidige leide lokaler, som var både for små og ofte svært utdaterte. Ved å modernisere skolebyggene kunne det også legges til rette for den typen undervisning som Lærerutdanningsrådet så for seg skulle gjøre i lærerskolene. Det var ønskelig fra Lærerutdanningsrådet at lærerutdanningen tok i bruk nye arbeidsmetoder. Dette ville kreve andre typer undervisningslokaler enn hva som var situasjonen i lærerskolene på den tiden.¹⁰²

I arbeidet med å modernisere eller å bygge nye lærerskoler, var også en ny plan for romfordelingen i lærerskolene viktig.¹⁰³ Frem til 1960-tallet hadde mye av undervisningen ved lærerskolene vært basert på tavleundervisning, og med en ny lærerutdanning ble det lagt opp til at lærerstudentene skulle få en mer variert undervisning, en kombinasjon av forelesninger, gruppearbeid i både større og mindre grupper, samt rom for individuelt arbeid. Her kom også spørsmålet om store eller små lærerutdanningsinstitusjoner inn. Hvis det skulle legges opp til alle de allsidige undervisningsformer som er nevnt ovenfor, ville hver enkelt skole ha behov for mye plass, noe som ville utgjøre et økonomisk aspekt ved nybygging, men også ved leie av utdanningslokaler. Når det gjaldt utvidelse av selve lærerutdanningen, mente departementet at det var praktisk mulig å starte opp med forsøk med 3 og 5-årige linjer ved flere av de eksisterende lokalene til lærerskolene.¹⁰⁴

Lærerutdanningsrådet foreslo spesifikt at følgende lærerskoler skulle bygges ut slik at de fikk høyere kapasitet; Levanger, Stord, Hamar, Bodø, Stavanger, Eik og Trondheim offentlige lærerskoler.¹⁰⁵ Etter at utvidelsene av skolene var foretatt og behovet for lærere dekket, ønsket Lærerutdanningsrådet at gjenværende plass skulle benyttes til å tilby

¹⁰¹ Stortingsmelding nr 69, 1963-64, 14

¹⁰² Samme sted, 44

¹⁰³ Samme sted, 39

¹⁰⁴ Samme sted, 9

¹⁰⁵ Samme sted, 37

spesialiseringsår, som senere skulle danne grunnlaget for en permanent forlengelse av utdanningen.¹⁰⁶

Når det gjaldt plasseringer av eventuelt nye lærerskoler og utvidelser, ønsket Lærerutdanningsrådet at det ble forsøkt å plassere midlertidige lærerutdanningsinstitusjoner i nærheten av industristrøk, slik at dette kunne bidra til økte søkertall i en periode hvor det fortsatt var mangel på lærere. Ved eventuelle endringer eller nybygginger av skolebygg for lærerutdannelsen, påpekte Lærerutdanningsrådet at det var viktig å få på plass lærerutdanningens innhold og arbeidsmetoder, slik at fremtidige skolebygg kunne tilpasses deretter.¹⁰⁷

Lærerutdanningsrådet la i sin innstilling fra 1962, frem forslag om at Norges Lærerhøgskole i Trondheim, måtte ta sikte på å tilby videreutdanning av lærere, tilsiktet undervisning i den 9-årige grunnskolen.¹⁰⁸ Siden dens opprettelse i 1922, hadde den tilbudt videreutdanning av lærere, og fra 1950-tallet hadde den utvidet sin virksomhet til både grunnfag, mellomfag og også hovedfagsstudier innenfor humaniora, samfunnsfag og realfag. Lærerutdanningsrådet ønsket at Norges Lærerhøgskole skulle bidra med både faglig og pedagogisk videreutdanning av eksisterende lærere. Rådet spesifiserte i den forbindelse at balansen mellom fag og pedagogisk-metodisk utdanning i størst mulig grad burde være likeverdig, derfor måtte det være et tett samarbeid mellom de faglige og de pedagogiske miljøene.¹⁰⁹ Departementet mente derimot at Norge lærerhøgskoles rolle i lærerutdannelsen måtte fastslås på et senere tidspunkt, etter at det var klarlagt om høgskolen i Trondheim skulle gis universitetsstatus.¹¹⁰

Lærerutdanningsrådet hadde foreslått at Pedagogisk avdeling ved Norges lærerhøgskole skulle ha ansvar for å drive en slags tilsynsvirksomhet med landets øvrige lærerskoler. Tilsynsvirksomheten som Lærerutdanningsrådet anbefalte skulle omfatte studieopplegg ved alle landets lærerskoler, tok Rådet ved Norges lærerhøgskole avstand fra. Rådet ved høgskolen foreslo at alle fag skulle omgjøres til hovedfag, slik kunne alle utdanningsinstitusjonene utvikle spesialister på både det faglige og pedagogiske plan.¹¹¹

Rådet ved lærerhøgskolen mente selv at hvis høgskolen skulle ha en spesiell oppgave med å utdanne spesiallærere tilsiktet undervisning i barneskolen, måtte lærerhøgskolen

¹⁰⁶ Stortingsmelding nr 69, 1963-64, 55

¹⁰⁷ Samme sted, 38

¹⁰⁸ Samme sted, 54

¹⁰⁹ Samme sted, 55

¹¹⁰ Samme sted, 22

¹¹¹ Samme sted, 21

bygges kraftig ut. Rådet etterlyste flere muligheter for hvert enkelt fagområde til å drive med forskning, slik at de kunne bygge opp instituttet innenfra. Lærerhøgskolen skulle også ha ansvar for å utdanne lærerskolenes lærere. Departementet fastholdt derimot at Lærerhøgskolens viktigste oppgave måtte bli å fortsette og videreutdanne lærere i den obligatoriske skole med utdanning fra lærerskolene som utgangspunkt.¹¹²

Selv om Lærerutdanningsrådet gikk inn for en relativt kraftig utbygging av samtlige lærerskoler i landet, var de samtidig bevisste på, og understreket at det var viktig å ikke forhaste seg. Et tema for bekymring var blant annet å sikre at det ikke skulle gå på kvaliteten når størrelsen på lærerkull ble såpass kraftig utviklet som det som ble planlagt. Lærerutdanningsrådet påpekte at en måtte vokte seg for å ikke ende opp med å senke kravene, og dermed ende opp med lærerkull med det de kalte svekket intellektuell kvalitet.¹¹³

Som i et ledd for kvalitetssikring ble det foreslått å øke omfanget av veiledning underveis i allmennlærerutdannelsen. Slik mente Lærerutdanningsrådet at også de som skulle vise seg å være uegnet til å undervise, skulle få veiledning slik at også de kunne få bruk for den utdanning som den aktuelle student allerede hadde tilegnet seg fra lærerskolen i et annet yrke. Målet var derimot at yrkesveiledning burde være tilbudt før en student tok til å studere med det mål om å bli lærer i skolen.¹¹⁴

Lærerutdanningsrådet mente også at det i stor grad måtte tas hensyn til at all utdanning måtte tilby rettfærdige utdanningsmuligheter. I den sammenheng understreket rådet at det måtte tas høyde for at en kunne endre interesser og ønsker i løpet av studiet, etter hvert som studentene utviklet seg og tilegnet seg mer kunnskap. Også for de pedagogiske seminarene ønsket Lærerutdanningsrådet at det skulle tilbys tidlig veiledning. Rådet pekte på at det i lærerskolen tidlig var mulighet til å luke ut de som måtte vise seg lite skikket til å drive undervisning i skolen. Denne muligheten til utsiling etterlyste rådet også for studenter ved de pedagogiske seminarene.¹¹⁵

Et eksempel på tilrettelegging for ambisjoner og ønsker, hadde Bergen offentlige lærerskole forsøkt seg på. For studenter som var ytterst bevisste og bestemte for utdanningsretning, hadde skolen tilbudt en linje hvor spesialiseringen i musikkfaget hadde startet parallelt med grunnutdanningen. Lærerutdanningsrådet mente dette var særlig positivt

¹¹² Stortingsmelding nr. 69, 1963-64, 22

¹¹³ Samme sted, 38

¹¹⁴ Samme sted, 56

¹¹⁵ Samme sted

i fag som musikk, og andre estetiske fag hvor en viss utvikling ved hjelp av øvelse var viktig.¹¹⁶

Sett fra et praktiskpedagogisk synspunkt mente Lærerutdanningsrådet også at dette lot seg overføre til de andre spesialiseringfagene. Ved å starte tidlig med sitt spesialfelt, mente rådet at studentene fikk et grundigere og større læringsutbytte helt fra starten av, enn hvis studentene skulle vente til siste del av utdanningen med å spesialisere seg.

Lærerutdanningsrådet mente derfor at det i en utvidelse av lærerutdanningen måtte tilrettelegges for alternative utdanningsløp hvor studentene hadde mulighet til å starte sin spesialisering tidlig.¹¹⁷

Utvalget av spesialfelt hos de ulike lærerskolene, mente Lærerutdanningsrådet måtte sees i lys av de ulike behovene ved alle skoletrinn. Barneskolen hadde utstrakt behov for lærere med gode kunnskaps og formidlingsevner når det gjaldt begynneropplæring, dette for å sikre at alle barna fikk en solid base av kunnskap før de gikk videre med sin utdanning. Lærere i barneskoletrinnet skulle vekke elevenes interesse, og bidra til at elevene utviklet gode arbeidsmetoder for fremtidig skolegang.¹¹⁸ For ungdomsskolen var det særlig viktig, mente Lærerutdanningsrådet, at skolen kunne tilby lærere med en dypere faglig innsikt i alle fag. Når det gjaldt omfang av spesialisering, som på den tid var 20 vekttall (i dag tilsvarende 60 studiepoeng), var rådet usikker på hvilken inndeling de ulike fagene skulle få. Rådet tok frem naturfagene som et eksempel. Skulle for eksempel kjemi være ett fag, fysikk et annet, biologi som et tredje, eller skulle de alle inngå i et felles spesialiseringfag, naturfag? Også de humanistiske fagene, samfunnskunnskap, geografi og historie måtte avveies om de skulle deles eller om de skulle kombineres i en og samme faggruppe.¹¹⁹

I denne saken måtte omfanget av spesialisering også tas i betraktning. Lærerskolerådet stilte spørsmål ved om det var nødvendig med en toårig spesialisering i fag for lærere som tok sikte på å undervise i ungdomsskolen, hvorpå den toårige spesialiseringen for undervisning i den videregående skolen var selvsagt. Samtidig mente Lærerutdanningsrådet at nivået på undervisningen som skulle skje i ungdomsskolen kom til å øke over tid. Derfor var det essensielt at lærere hadde inngående kunnskap i det aktuelle fag, og også at lærere senere kunne risikere å møte elever med mer kunnskap enn hva de selv satt inne med.¹²⁰

¹¹⁶ Stortingsmelding nr 69 1963-64, 40

¹¹⁷ Samme sted

¹¹⁸ Samme sted, 42

¹¹⁹ Samme sted, 41

¹²⁰ Samme sted

For å møte denne utfordringen foreslo derfor Lærerutdanningsrådet at det kunne være aktuelt med en ettårig spesialisering i et enkeltfag, eller en toårig spesialisering innenfor faggruppen, for eksempel samfunnsfag, som da ville dekke fagene samfunnskunnskap, historie, og geografi. Høgskolene og universitetene ville i følge Lærerutdanningsrådet overgå lærerskolene når det gjaldt faglig dybde uansett, og dermed måtte en kombinasjon av lærerskole og høgskole/universitet være en fordelaktig løsning for lærere.

Lærerutdanningsrådet konkluderte med at det for spesialisering i fag ment til å undervises i barneskolen ville kunne være tilstrekkelig med spesialisering i faggrupper.¹²¹

Lærerutdanningsrådets ønske om et samordnet system, hvor lærerstudenter kunne nærmest flytte trinnløst mellom utdanningsinstitusjonene kom frem i dette forslaget. Dette ville kreve et tett bånd med universiteter og høgskoler, som da måtte tilby enkeltstående fag til lærerstudentene.

Som institusjon mente Lærerutdanningsrådet at det var lærerskolene som skulle føre an når det gjaldt den pedagogiske delen av lærerutdanningen, og brukte i sitt forslag ordet *avantgarde* om lærerskolens rolle for utdanning av pedagogikk, med en særlig vekt på undervisningen som skulle foregå i barneskolen. Gjennom samarbeid mellom lærerskoler og Forsøksrådet for skoleverket, skulle det igangsettes forsøk som var spesielt innsiktet på arbeid og undervisning i barneskolen, dette forutsatte at lærerskolen hadde minst to forskjellige fag hvor det ble tilbudt spesialisering. Lærerskolen skulle i så tilfelle på egenhånd utforme ulike forsøk som omhandlet reformpedagogiske tiltak for barneskolen, men altså med veiledning fra Forsøksrådet for skoleverket. Lærerskolenes rolle når det gjaldt spesialisering med tanke på undervisning i ungdomstrinnet var altså i følge Lærerutdanningsrådet vanskelig å fastslå på det daværende tidspunkt. Lærerutdanningsrådet uttrykte at fordelingen av ansvaret for de ulike utdanningene ikke nødvendigvis var det de kalte en vesensforskjell, men at det heller var snakk om en vektforskyvning når det kom til balansen mellom fag og pedagogikk.¹²²

Mangelen på kvalifiserte lærere i Norge hadde ført til at det var en betydelig andel ufaglærte lærere i skoleverket. Som Olav Hordvik sa i sin interpellasjon i 1963, var det fortsatt elever som hadde gått hele sitt skoleløp, uten å ha møtt en formelt utdannet lærer.¹²³ Lærerutdanningsrådet mente dog at disse lærerne hadde gjort en uvurderlig jobb når det kom til undervisning, og presiserte at mange av disse lærervikarene kunne være vel så kvalifiserte,

¹²¹ Stortingsmelding nr. 69, 1963-64, 41

¹²² Samme sted, 42

¹²³ RA/S-3538/D/Dc/L0041, *Pressemeldinger og interpellasjoner*, 1954-1966

selv om de ikke hadde papirer på sin kunnskap. Lærerutdanningsrådet mente at det var et problem at disse lærervikarenes forutdannelse ikke ble ansett som oppfyllede for å oppnå 4-årig utdanning, og det ville være vanskelig for lærervikarer å starte på en lang utdanning midt i sin arbeidskarriere, for noen ville det i tillegg medføre at de midlertidig måtte flytte hvis de ikke allerede bodde i nærheten av en lærerutdanningsinstitusjon. Mange av lærervikarene var over 50 år, og rådet regnet med at de var etablerte med hus og familie de ikke ville kunne forlate for å kunne ta fatt på en slik utdanning. Lærerutdanningsrådet foreslo at det for lengeværende lærervikarer, skulle utformes et tilbud som kunne gi dem godkjent utdanning, og dermed en mulighet til å få fast ansettelse ved den skolen de underviste ved. Lærerutdanningsrådets forslag til krav for å kunne motta et slikt utdanningstilbud, var at den enkelte lærervikar måtte ha undervist i minimum 10 år, i tillegg til gode referanser fra sin arbeidsgiver.¹²⁴

Som et hastetilbud ønsket Lærerutdanningsrådet at det ble igangsatt sommerkurs i første omgang, og håpte at det allerede sommeren 1963 ville være mulig å starte sommerkurs for de ufaglærte lærerne. Lærervikarer med fullført gymnas, examen artium, skulle tilbys å få ta lærerprøven som privatist etter ett år med lærerskole. Lærervikarer med yrkesutdanning eller fagbrev, skulle tilbys å få ta lærerprøven i det aktuelle spesialfeltet de hadde utdanning innenfor, dette ville i tillegg kreve sommerkurs. Lærervikarer som verken hadde gymnasutdanning eller yrkesutdanning, skulle gis muligheten til å starte som ordinær student på andre året i den fireårige linjen i lærerutdanningen.¹²⁵

Statsråd Sivertsen fortalte i stortingsmeldingen at departementet hadde bestemt at arbeidstiden for vikarer som fikk tilbud om kompetansegivende utdanning, skulle settes til fem år. Det var i denne forbindelsen laget en særordning for både lærere med examen artium, men også for de med folkeskole som grunnlag. Tilbudet baserte seg på sommerkurs, selvstudier og praksis.¹²⁶

Når det gjaldt de pedagogiske seminarenes rolle i lærerutdanningen, gikk Lærerutdanningsrådet for at disse seminarene skulle utdanne lærere til ungdomstrinnet i grunnskolen. Dette var i tillegg til undervisning i teoretiske fag for alle skoler som fulgte etter grunnskolen, det vil si framhaldsskolen, gymnasiene, folkehøgskolene, handelsgymnasene og yrkes- og fagskolene.¹²⁷

¹²⁴ Stortingsmelding nr 69, 1963-64, 45

¹²⁵ Samme sted

¹²⁶ Samme sted, 9

¹²⁷ Samme sted, 57

Undervisningen ved seminarerne skulle først og fremst handle om de teoretiske fagene, mens den pedagogiske delen skulle omfatte alle fagene i ungdomstrinnet. Lærerutdanningsrådet ønsket å styrke de pedagogiske seminarerne, dette ved å få faste lærere i pedagogikk og metodikk for alle fag, i tillegg til faste, betalte veiledere som ved veiledningsarbeid kunne få nedsatt undervisningsplikt. Rådet foreslo også at det kunne forsøkes med et praktikant-år allerede i første års studie ved et pedagogisk seminar. Lærerutdanningsrådet ville at det skulle forsøkes med ulike oppbygninger og innholdsvariasjoner ved seminarerne før noe fastlagt ble bestemt.¹²⁸

I sitt forslag viste Lærerutdanningsrådet til adjunktens varierende utdanningslengde, og tok i den sammenheng opp at utdanningstiden for adjunkter, på sikt skulle økes til fem år. I følge lov om utdanningskrav for lærere (1961) var utdanningen på omlag fire år, og Lærerutdanningsrådet ønsket at det over en tiårs-periodo skulle økes. Studenter med realfagsbakgrunn hadde i overkant av tre års studium, 65 vekttall (20 vekttall tilsvarer 60 studiepoeng) i tillegg til filosofi og pedagogisk utdanning. Filologene hadde litt lengre utdanningstid, og måtte ha ett år forberedende fag, fire år med fagstudier for deretter å ha et halvt år pedagogisk utdanning. Ved å gjøre minsteutdanningstiden til fem år, ønsket Lærerutdanningsrådet å skape en passende overensstemmelse når det gjaldt utdanningstid for de ulike gruppene lærere som skulle undervise i skolen.¹²⁹

Når det gjaldt lektorenes utdanningslengde, mente Lærerutdanningsrådet at adjunktens utdanning, måtte være rimelig med et 7-årig utdanningsløp for lektorutdanningen. I følge lov om utdanningskrav for lærere (1961), var lektorenes virke først og fremst ment til å være undervisning i den videregående skole. Lærerutdanningsrådet mente at det for lektorutdanningen var tilstrekkelig med to fag, mot datidens tre. Ved å kun ha to fag, mente Lærerutdanningsrådet at det ville gi lektorstudenter muligheten til ytterligere fordypelse i sine to fag, istedenfor å fordele oppmerksomheten over flere fag.¹³⁰

Faglærerens posisjon i den obligatoriske skolen, var etter Lærerutdanningsrådets mening først og fremst i ungdomstrinnet. Med lov om utdanningskrav for lærere (1961) hadde det blitt fastsatt at en faglærer i tillegg til spesialutdanning innenfor eget fag, måtte ha god allmennutdanning for å kunne få fast stilling i skolen. Lærerutdanningsrådet tolket lovverket slik at faglærere måtte ha minst fire år utdanning, etter fullført 9-årig grunnskole eventuelt realskole. Eventuelt kunne det også være tilstrekkelig med to år utdanning, etter gjennomført

¹²⁸ Stortingsmelding nr. 69, 1963-64, 57

¹²⁹ Samme sted, 34-35

¹³⁰ Samme sted, 35

examen artium. Den største forskjellen mellom faglæreren og lærer/adjunkt og lektorutdanningen, var at faglæreren utelukkende var spesialist i eget fag.¹³¹

Lærerutdanningsrådet ønsket at det i takt med utviklingen av grunnskolen, skulle rekrutteres faglærere med sikte på undervisning i de øverste trinnene i grunnskolen. Utdanningen av faglærere skulle sikre at skolen hadde tilgang på nok personell med spesialkunnskap i ulike fag, slik som fremmedspråk, heimkunnskap, håndarbeid, sang og musikk, og tegning.¹³² Lærerutdanningsrådet mente særlig at de estetiske fagene, formingsfagene og heimkunnskap skulle stå i en særstilling når det gjaldt skolen. Likt som det ble snakket om en utvidelse av allmennlærerutdanningen, mente Lærerutdanningsrådet at også faglærerutdanningen skulle utvides med ett år.

Faglærerne skulle komplimentere allmennlærerne i skolen, og bidra til en variasjon i lærerstaben i tillegg til å bidra med sin faglige ekspertise i undervisningen. Avslutningsvis ble derfor Lærerutdanningsrådet forslag som følgende: Adjunktutdannelsen skulle utvides til 5 år, lektorutdanningen skulle utvides til 7, mens faglærerutdanningen skulle være minimum to år etter examen artium, med ønske om et tredje, ekstra år hvis faglærerstudenten tok sikte på å undervise i den videregående skolen.¹³³

Med tanke på utvidelsene av både adjunkt og lektorutdanningene, var Pedagogisk seminar i Oslo enig med Lærerutdanningsrådets forslag. De understreket videre at dagens lærerskoler var en fullgod utdanning for lærere i den 7-årig folkeskolen, men at det ville kreve økt faglig kompetanse nå som skolen skulle utvides på permanent basis. Både pedagogisk seminar i Oslo og i Bergen hadde tidligere ønsket at den pedagogiske utdanningen for høyskole/universitetsutdannede lærere skulle forsterkes. Det ble nevnt at lærerne i fremtiden måtte inneha kompetanse innenfor ungdomspsykologi og bred kjennskap til arbeidsmetoder i ungdomstrinnet. Først når alle landets lærere hadde dette, kunne de pedagogiske seminarne fungere som en tilleggsfunksjon for undervisning i fagmetodikk for lærere med bestått lærerprøve.¹³⁴

Når det gjaldt utvidelse av de pedagogiske seminarne tok Lærerutdanningsrådet til orde for at studiets omfang måtte økes fra daværende ett semester, til minst et ettårig kurs i pedagogikk og metodikk. Videre ble det foreslått at det første undervisningsåret til lærere skulle legges inn under seminarernes kontroll, ved hjelp av veiledningsvirksomhet men også ved hjelp av inspeksjon av tidligere lærerstudenter ved seminarne. I forbindelse med første

¹³¹ Stortingsmelding nr. 69, 1963-64, 36

¹³² Samme sted

¹³³ Samme sted, 37

¹³⁴ Samme sted, 22

undervisnings år, ble det også foreslått at nyutdannede kanskje kunne prøve seg med redusert undervisningstimetall. Norsk Lektorlag sa seg uenig i Lærerutdanningsrådets forslag, og sa at i denne sammenheng var unødvendig å ta opp problemer med seminarene på dette tidspunkt, da det for tiden var nedsatt en komité som skulle se på de pedagogiske seminarernes ordning.¹³⁵

Undervisningsrådet sa seg enig i flere av Lærerutdanningsrådets forslag. Undervisningsrådet ønsket også at seminaret skulle utvides til å være ettårig, og at det ble viet større oppmerksomhet til undervisningspraksis med tett veiledning og fagmetodikk, det som Lærerutdanningsrådet hadde foreslått. Med tanke på strukturen i de pedagogiske seminarene, mente Lærerutdanningsrådet at det muligens ville være hensiktsmessig med en eventuell todeling av seminarene. På den måten kunne utdannelsen tilby en linje for de lærere som måtte ønske å undervise i de lavere nivåene på ungdomsskolen, mens det kunne tilbys en egen linje for undervisning i den videregående skolen. Forslaget om en slik todeling stammet fra tanken om at den enkelte lærer skulle ha særlig god kunnskap om pedagogisk undervisning innenfor de trinn læreren ville undervise i. Departementet gikk også inn for en pedagogisk styrking av de pedagogiske seminarene. I denne forbindelsen ønsket departementet at det skulle igangsettes forsøk med ulike seminarløsninger.¹³⁶

I stortingsmeldingen understrekte departementet at lærerskolen først og fremst på daværende tidspunkt hadde som hovedoppgave å utdanne lærere, særlig klasselærere for folkeskolen. Departementets grunntanke med lærerutdanningen var at læreren, med sin allsidige pedagogiske utdanning skulle kunne ivareta hvert enkelt individ, og gjennom tett oppfølging skulle dette bidra til å skape trivsel og fremgang for hele klassen sett som helhet. Departementet ønsket at lærerstudentene lære å arbeide tett med den enkelte elev, og at alt lærerarbeid, enten det gjaldt de ytre strukturene eller det indre liv, skulle ta utgangspunkt i det enkelte barn og i dets skolemiljø.¹³⁷

Ut i fra denne grunntanken listet så statsråden opp følgende oppgaver for lærerskolen; Lærerstudentene skulle få praktisk og teoretisk opplæring i å forstå barn, for å kunne støtte de i skolearbeidet slik at hvert enkelt barn kunne tilegne seg mest mulig av norsk kulturarv og kunnskaper om det norske samfunnet. Lærerskolen skulle gi studentene kunnskap om den norske skolen, dens undervisningsopplegg, planer og kjennskap til ulike hjelpemidler til bruk i undervisningen. For å kunne følge utviklingen i det moderne samfunnet, måtte lærere gjøres

¹³⁵ Stortingsmelding nr. 69, 1963-64, 22

¹³⁶ Samme sted, 23

¹³⁷ Samme sted

bevisste på forandringer, i tillegg til å utvikle metoder for å til enhver tid holde seg oppdatert i aktuelle lærerrelaterte forandringer i skolen.¹³⁸

Undervisningen ved lærerskolene måtte i følge Lærerutdanningsrådet legges opp slik at det ble tatt utgangspunkt i det som læreren skulle undervise i, med et sterkt tyngdepunkt på metodeopplæring, men også med sikte på å tilføre faglig innsikt i de ulike fagene. Lærerstudentene måtte også i stor grad forberede seg på å arbeide selvstendig. Undervisningen måtte foregå både ved hjelp av både forelesninger, seminarundervisning, arbeid i ulike grupper. Dette var i tillegg til en variasjon av praksis og teoretisk undervisning. Som lærer skulle lærerstudentene også arbeide for å gjøre skolesamfunnet til et kulturmiljø, hvor estetiske fag, samfunnsfag, litteratur og kunst fikk en sentral plass.¹³⁹

Departementet understreket at fremtidige lærere snart ville kunne møte elever med et sterkere mye kunnskapsgrunnlag, dette måtte de kunne benytte seg av i undervisningssammenheng. I den forbindelse sa statsråden at departementet ønsket seg at en tilfredsstillende lærerutdanning måtte tilsvare et godt artiumsnivå. Statsråd Sivertsens uttalelser om skolens innhold baserte seg på Arbeiderpartiets partiprogram, Skole- og kulturprogram(1961) for perioden 1960-65.¹⁴⁰

Departementet mente at lærerskolen måtte kunne tilby en grundig pedagogisk opplæring, som følgelig var direkte innsiktet på undervisningsarbeidet lærere skulle utføre, og at lærerskolen derfor var svært sentral i utdannelsen av lærere i Norge. Videre ønsket departementet økt forsøksvirksomhet innenfor lærerskolen, og ville derfor legge frem forslag til lovendringer som kunne gjøre forsøksarbeidet enklere å gjennomføre.¹⁴¹

Disse overnevnte forslag til reform av lærerutdanning ble avgitt av Lærerutdanningsrådet i 1962, da de la frem planer om utbygging av lærerskolene. Forslagene ble som vist lagt frem av Helge Sivertsen i stortingsmelding nummer 69, 1963-65. Lov om utdanningskrav for lærere ble i 1961 vedtatt, og det var altså av denne loven Lærerutdanningsrådet ble etablert som resurs for Kirke- og undervisningsdepartementet. Departementets ønske om en utfasing av både framhaldsskolen og realskolen i kombinasjon med at 9-årig grunnskole ble obligatorisk, skapte et enda større behov for kvalifiserte lærere. I fremlegget av den overnevnte stortingsmelding, med Lærerutdanningsrådets forslag til ny lov om lærerutdanning, vises det til svært mange problemstillinger. Forsøksrådet hadde tidlig pekt på de utfordringer med lærerutdanningen som ville oppstå ved omstrukturering av

¹³⁸ Stortingsmelding nr. 69, 1963-64, 1-2

¹³⁹ Samme sted, 23

¹⁴⁰ Skole- og Kulturprogrammet, Arbeidsprogrammet 1962-1965, Det norske Arbeiderparti (1961), 24-25

¹⁴¹ Stortingsmelding nr. 69, 1963-64, 22

grunnskolen. Kirke- og undervisningsdepartementet ønsket å samordne lærerutdanningen, på lik linje med samordningen av grunnskoleutdanningen som da foregikk.

Innføringen av 9-årig grunnskole hadde vært preget av utstrakte forsøk, og det var også gjennom forsøk en tenkte at en ny lærerutdanningslov skulle lages. For å kunne utforme en lov som kunne møte grunnskolens behov, var det i første omgang snakk om å bestemme den nye lærerutdanningens formål. I stortingsmelding nr. 75 (1959-60), la Forsøksrådet frem en liste med punkter de mente måtte avklares før lovarbeidene kunne starte. På samme måte som da innføringen av niårig grunnskole ble startet gjennom utstrakte forsøk, var det planer for å drive med ulike typer forsøk innenfor lærerutdanningen, akkurat slik det hadde blitt gjort i forbindelse med 9-årig grunnskole. Ved å se på de tidligere lærerutdanningslovers svakheter og mangler og uttrykk for fremtidige mål med lærerutdanningen, ble temaet aktualisert. I ettertid fulgte det en rekke debatter som jeg nå skal gå inn på

4 Innstillinger, forhandlinger og debatter

Kirke- og undervisningsdepartementet utgav i 1964 en ny læreplan for landets lærerskoler. Læreplanen var i hovedsak basert på lærerplanene som ble utgitt i forbindelse med lov om lærerutdanning fra 1938. Læreplanen var i følge kontaktutvalget mellom Forsøksrådet for skoleverket og Lærerutdanningsrådet nå blitt ajourført med de læreplaner som eksisterte for forsøk med niårig grunnskole.¹⁴²

Etter at Sivertsen gjorde rede for Lærerutdanningsrådets første og veiledende forslag til ny lov i st. Mld. Nr 69, 1963-64, var det fortsatt mange spørsmål ved innholdet i en ny lov som stod ubesvarte. De ubesvarte spørsmålene ble det siden satt ord på i stortingsdebatten hvor denne meldingen ble diskutert, uttalte medlem av Kirke- og undervisningskomiteen Per Lønning (Høyre) i 1965 at det hersket en alminnelig enighet om at utvidelsen av lærerskolen skulle finne sted, men at det måtte utredes hvilken form en utvidelse skulle ta.¹⁴³

4.1 Stortingsmeldingen drøftes

Kirke- og undervisningskomiteen tok for seg departementets stortingsmelding i sin innstilling til Stortinget i 1964-65 (Innst. S. Nr 111, 1964-65). Komiteen var enig i departementets planer om å reformere lærerutdanningen, men ventet seg at departementet ville gjøre dette på et selvstendig grunnlag, parallelt med utformingen av 9-årig grunnskole. Komiteen påpekte i den forbindelse de mange ulike løsningene med tanke på en omstrukturering og forsterkning som til da hadde kommet frem. Estimeringen av behovet for lærere hadde tidligere blitt beskrevet som vanskelig, både av Lærerutdanningsrådet, men også av departementet. Komiteen mente derimot at det var beregning av lærere i den videregående skolen som kunne bli vanskelig, mens grunnskolens lærerbehov burde fremstå som mer tydelig, særlig for de neste 10-12 år.¹⁴⁴

Komiteen bemerket at de hadde forståelse for at det for eksempel var vanskelig å anslå hvor mange lærerutdannede som kom til å velge andre yrker enn undervisning i skolen. Her mente komiteen at det også kunne vise seg senere, at behovet for lærerutdanningsplasser faktisk kunne øke, i motsetning til Lærerutdanningsrådet og departementet, som mente at behovet trolig ville avta om noen år. Videre så komiteen at det behovet selvsagt kunne endres i takt med utbyggingen av den 9-årige skolen, og forandringer i lærernes

¹⁴² Stortingsmelding nr. 19, 1965-66, 78

¹⁴³ Forhandlinger i Stortinget nr. 349, 1965, 2785

¹⁴⁴ Innstilling til Stortinget, nr. 111, 1964-65, 245

arbeidstidsbestemmelser. Som igjen kunne endre interessen for å utdanne seg til læreryrket.¹⁴⁵

I følge departementet hadde planleggingskomiteen estimert at det over tid ville være behov for 5000 permanente lærerutdanningsplasser. Lærerutdanningsrådet mente at det ville være en ca. 50/50 fordeling av lærerstudenter i lærerskolen, og i høgskole/universitet. Komiteen sa seg enig med departementet, som mente at det ikke var grunnlag for å trekke en slik slutning på dette tidspunkt. Kirke- og undervisningskomiteen foreslo, i et forsøk på å dekke opp lærermangelen raskest mulig, å forsere arbeidet med lærerutdanningen. Komiteen hadde i sin saksbehandling fått opplyst, at ved den økning av lærerutdanningsplasser det var planlagt for i inneværende år og fremover, ville være mulig å dekke opp lærermangelen i løpet av 5 år, dette mente komiteen måtte være målet med arbeidet med lærerutdanningen.¹⁴⁶

Når det gjaldt utvidelsen av lærerutdanningen, til tre og fem år, var komiteen enige med departementet om utvidelsen. Komiteen mente derimot at utvidelsen ikke burde finne sted før lærermangelen var fullstendig dekket. Komiteen mente også, likt som departementet og Lærerutdanningsrådet at det ville være vanskelig å si når det kunne innføres en utvidet lærerutdannelse, fordi det var vanskelig å anslå når den akkumulerte lærermangelen ville være dekket opp. Ved å holde på den nåværende utdanningstid, mente komiteen at en kunne bekjempe lærermangelen mye raskere, som de også mente burde være førsteprioritet.¹⁴⁷

I tillegg til å vente med utvidelsen av lærerutdanningen, ønsket komiteen at det også skulle avventes å se med tanke på en utvidelse av adjunkt og lektor-utdanningen. Komiteen pekte i den forbindelse på at det for tiden var mange som søkte seg til lærerfakultetene ved universitetene og til lærerhøgskolen. Forholdet mellom lengden på utdanning for lærere og for adjunkter og lektorer måtte i følge komiteen tas opp separat fra spørsmålet om lærerutdanningen ved lærerskoler. Komiteen vurderte det slik at utvidelsen av disse utdanningene måtte la vente på seg.¹⁴⁸

Når det gjaldt de ufaglærte lærervikarene, mente komiteen det ville være naturlig å tilby de som hadde undervist lenge i skolen en mulighet til å skaffe seg tilstrekkelig kompetanse. Komiteen trakk frem at det var særlig i fådelte skoler det hadde vært utstrakt bruk av lærere uten undervisningskompetanse. Komiteen mente det var bra at lærervikarene ble tilbudt et kortere studietilbud for å skaffe seg kompetanse, men ba i samme omgang departementet om at de måtte undersøke hvorvidt disse lærerne faktisk kunne oppnå

¹⁴⁵ Innstilling til Stortinget, nr. 111, 1964-65, 245

¹⁴⁶ Samme sted

¹⁴⁷ Samme sted

¹⁴⁸ Samme sted, 247

tilstrekkelig kompetanse, sett i forhold til lærere med ordinær lærerutdannelse. Skulle det vise seg at tilbudet lærervikarene ble tilbudt var tilstrekkelig, ønsket komiteen at det skulle igangsettes flere slike opplegg, slik det allerede var gjort ved Sagene offentlig lærerskole.¹⁴⁹

I Lærerutdanningsrådets planer om utbygging av lærerskolene, med dertil utvidelse av lærerkapasitet, mente komiteen at Lærerutdanningsrådet opererte med tall som skulle tilsi en markant økning av elever som fullfører hele 12 år i skolen. Komiteen sa seg i den forbindelse enig med departementet, som hadde uttalt at analysene av lærerbehovet må ansees som et konstant pågående arbeid i flere år fremover. Komiteen mente også at moderniseringen av de eksisterende lærerskolene måtte komme i gang raskt. Når det gjaldt nybygging av skolebygg ønsket komiteen at dette skulle gå i gang så raskt som mulig. Komiteen etterlyste blant annet at departementet fikk ordnet opp i tomtespørsmålet i forbindelse med nybygging av Oslo lærerskole, som ennå ikke var avklart etter at det hadde tatt lang tid for politikerne å få avklart og bestemt en egnet tomt.¹⁵⁰

Komiteen benyttet anledningen til å påpeke at utdannelsen av samisktalende lærere ikke var god nok. Lærerskolen i Tromsø hadde et tilbud, men komiteen stilte spørsmål ved hvorvidt dette var et godt nok tilbud både språklig, men også med tanke på den geografiske plasseringen. Mangelen på praksisskoler med samisktalende barn mente komiteen at gjorde tilbudet utilstrekkelig. Komiteen ønsket derfor at det skulle plasseres en lærerskole for samisktalende lærere i områder hvor det var mulig å utplassere lærerstudenter til samisktalende skoler for praksisopplæring. Det hadde tidligere blitt foreslått at det skulle forsøkes med et tilbud om lærerutdanning ved en videregående skole i Alta, dette sa komiteen seg fornøyd med i første omgang, men de ønsket helst at det skulle opprettes et mer permanent tilbud. Komiteen konkluderte med at det for lærerskoler i Finnmark måtte gjøres unntak på grunn av språksituasjonen, slik at både samisktalende lærere og elever kunne sikres et godt nok utdanningstilbud.¹⁵¹

Når det gjaldt lærerskolenes plassering, mente flertallet i komiteen at man i arbeidet med å få bukt med lærermangelen, måtte benytte seg fullt ut av alle eksisterende skolebygg, i tillegg til at det burde vurderes å ta i bruk midlertidige lokaler for å øke kapasiteten i byer med eksisterende lærerskoler. For å kunne sikre tilstrekkelig personale til å undervise i lærerskolen, hadde departementet sagt at det var viktig å tenke på tilgang til faglig kvalifisert

¹⁴⁹ Innstilling til Stortinget, nr. 111, 1964-65, 248

¹⁵⁰ Samme sted, 251

¹⁵¹ Samme sted, 252

personell i forbindelse med plasseringen av ny lærerskoler. Dette måtte også gjelde ved oppføring av nye skolebygg til allerede eksisterende lærerskoler.¹⁵²

Plasseringen av lærerskolen i Bodø var for eksempel på denne tiden heller ikke avklart. Departementet hadde fått tilbud fra flere kommuner i Nordland som ønsket å få lærerskolen til seg, komiteen anbefalte departementet å ta en avgjørelse på dette raskt, uten for mye innhenting av ulike meninger. Komiteen var enig i departementet, som hadde uttalt at spørsmålet om hvorvidt midlertidige lærerskoler skulle slås sammen med permanente skoler når lærermangelen var dekket opp, ikke kunne avgjøres før en eventuelt kom i den posisjon hvor lærermangelen ikke lenger var et problem.¹⁵³

Departementet hadde i følge komiteen ennå ikke tatt stilling til hvilke lærerskoler som skulle prioriteres ved modernisering, men de hadde altså uttrykt planer om at flere av de daværende skolebygningene hadde behov for midler til modernisering og eventuelle utvidelser. Departementet, så vel som Lærerutdanningsrådet, ønsket at lærerutdanningskolene skulle legges til rette for nye arbeidsmetoder, noe som blant annet innebar tilgang til grupperom, og andre heller utradisjonelle undervisningsrom enn hva som var normalt ved en lærerskole. Komiteen oppfordret derfor til å prioritere utbygging og moderniseringen av lærerutdanningsinstitusjonene.¹⁵⁴

Lærerhøgskolen i Trondheim hadde av Lærerutdanningsrådet blitt omtalt som ansvarlig for først å fremst å drive videreutdanning for lærere i den kommende grunnskolen, men også yrkesrelatert forskning innenfor både fag og pedagogikk. Lærerutdanningsrådet mente lærerhøgskolen måtte prioritere forskning og forsøk som kunne implementeres i grunnskolen, og særlig innenfor de lavere trinnene i skolen. Komiteen sa seg enig med hva departementet hadde sagt, som dertil hadde samme ønsker som det Lærerutdanningsrådet hadde foreslått. Komiteen etterlyste at forholdet mellom lærerhøgskolen og universitetet i Trondheim også måtte avklares nærmere, med tanke på samarbeid innenfor forskning.¹⁵⁵

Lærerutdanningsrådet hadde i sin innstilling gått inn for at de pedagogiske seminarer måtte tilsiktes undervisning i ungdomsskolen. Komiteen var enig med Lærerutdanningsrådets forslag, som i korte trekk gikk ut på utvidelse av studietid med tilhørende fordypning innenfor pedagogikk. Dette i tillegg til en grundigere praktisk pedagogisk opplæring med faste veiledere. Komiteen oppfordret til at det før noe ble avgjort, ble gjort forsøk med ulike

¹⁵² Innstilling til Stortinget, nr. 111, 1964-65, 252

¹⁵³ Samme sted, 251

¹⁵⁴ Samme sted

¹⁵⁵ Samme sted, 258

seminar-løsninger, noe departementet allerede hadde uttalt at de ønsket at skulle igangsettes snarlig.¹⁵⁶

Når det gjaldt lærerskolenes mandat, deriblant oppgaver og arbeidsformer, hadde departementet sagt at de ønsket én primær utdanningsinstitusjon for lærere i grunnskolen. Komiteen sa seg enig i departementets ambisjoner for den norske lærerskolen. Komiteen sluttet seg dermed til planen om at lærerutdanningen skulle siktes spesielt inn på grunnskolen. Videre sa de også at det overordnede mål måtte være å drive fortsatte forsøk med lærerutdanningen, og at utdanningen ikke på noen måte måtte bindes fast, men følge utviklingen i samfunnet og dermed tilpasse seg den endrede elevgruppen som lærerne kom til å møte med en utvidet grunnskole.¹⁵⁷

Komiteen foreslo at det også skulle forsøkes med både to og fire-årige utdanningsløp i ulike former, så vel som forsøk med tre og fem-årige studiealternativer. Komiteen mente også at det måtte forsøkes med linjer hvor det utelukkende var utdanningen til rollen som allmennlærer, uten noen form for spesialisering, og tok også til orde for enda flere varianter av forsøk. Når det gjaldt innholdet i lærerutdanningen, mente komiteen at en utvidelse måtte medføre styrkning av både de ulike fagene, i tillegg til satsningen på den pedagogiske opplæringen.¹⁵⁸

Til slutt sa komiteen seg enige og tilfredse med departementets oversikt over sommersemesterundervisning og annen kursvirksomhet. Komiteen mener at denne virksomheten komplementerte lærerstanden, og gav en verdifull videreutdanning til lærerne. Komiteen så det som positivt at kursing og videreutdanning av lærere foregikk på sommerstid. Dette gjorde det mulig å heve kompetansen, uten at lærere måtte være borte fra sine stillinger i undervisningsåret, noe som hadde vært vanskelig med tanke på den eksisterende lærermangelen. Søkertallene til disse kursene var høye, og dette mente komiteen var et signal fra lærerne selv om at dette var et velfungerende tilbud, som burde opprettholdes.¹⁵⁹

¹⁵⁶ Innstilling til Stortinget, nr. 111, 1964-65, 259

¹⁵⁷ Samme sted, 257

¹⁵⁸ Samme sted, 247

¹⁵⁹ Samme sted, 260

4.2 Forsøksvirksomheten i lærerskolen

I forbindelse med stortingsforhandlingene av Forsøksrådet for skoleverkets virksomhet i året 1964, som ble diskutert i Stortinget 2. Juni 1966, kom også lærerutdannelsen frem som tema. Saken omhandlet i utgangspunktet om Forsøksrådet for skoleverkets posisjon i politikken, sammenlignet med andre sakkyndige råd. Forsøksrådets fremtidige arbeidsoppgaver var også en stor del av sakens kjerne. Kirke- og undervisningskomiteen hadde ved tidligere anledninger etterlyst mer åpenhet fra Forsøksrådet for skoleverket og dets arbeid. Forsøksrådet hadde også blitt kritisert for å være sammensatt av fagfolk som i stor grad sognet til Arbeiderpartiet, og flere på høyresiden i Kirke- og undervisningskomiteen antydte at dette påvirket forsøkene i stor grad.¹⁶⁰ Mangelen på innsikt i Forsøksrådets arbeid gjorde at Stortinget følte seg holdt utenfor viktige skolepolitiske prosjekter. Kritikken mot Forsøksrådet kan i stor grad forstås ut i fra det faktum at Stortinget ikke hadde noen myndighet over dets sammensetning. Det var statsråden som valgte ut hvem som skulle sitte i rådet, og dette åpnet for muligheten til strategiske ansettelse.

Diskusjonen om Forsøksrådets aktivitet, omhandlet i stor grad forsøkene som hadde funnet sted i forbindelse med en utvidelse av folkeskolen, men også lærerutdanningens situasjon med tanke på ny grunnskole. Det ble trukket frem at det i de siste år hadde blitt satt i gang flere hjelpende tiltak for lærere som skulle undervise i alle trinnene i den nye enhetsskolen, blant annet de tidligere nevnte sommerkursene og andre utvidede kursmuligheter for lærerne. Likevel mente en at de alternative undervisningsoppleggene som det ble forsøkt med på ulike ungdomsskoler, krevde at det også i lærerskolen ble gitt særskilt opplæring i hvordan lærere skulle undervise elever på disse nivåene.¹⁶¹

Flere deltagere i debatten mente at det var satt i gang for få forsøk i andre skoleslag enn folkeskolen, og siktet i den forbindelse særlig til forsøk i lærerskolen. Daværende Kirke- og undervisningsminister Kjell Bondevik (KRF), forklarte at mangelen på forsøk i lærerskolen, skyldtes mangelen på plass i eksisterende skolebygg. Situasjonen med undervisningslokaler for lærerskolene ble i stortingsmelding nr 69 fra 1963-64 grundig gjennomgått, og departementet, som da var ledet av Helge Sivertsen hadde anslått at det på tross av manglende egnede lokaler, burde være mulig å sette i gang med forsøk. Statsråd Bondevik mente at de nye undervisningsopplegg som var planlagt for å forsøkes med i lærerskolen, ikke kunne igangsettes uten at de eksisterende lokalene til

¹⁶⁰ Forhandlinger i Stortinget nr. 398, 1966, 3177

¹⁶¹ Samme sted, 3179

lærerutdanningsinstitusjoner ble modernisert og i mange tilfeller kraftig utvidet. Bondevik mente at mangelen på passende lokaler, hadde forsinket mye av forsøksvirksomheten i lærerutdannelsen. Denne forsinkede forsøksvirksomheten, mente Bondevik også at hadde ført til at det forelå en ubalanse mellom utbyggingen av folkeskolen, og reformeringen av lærerutdannelsen.¹⁶²

Under forhandlinger i Stortinget i 1967, hvor en sak angående bevilgninger til statens lærerskoler ble introdusert av Kirke- og undervisningskomiteen, ble også utvidelsen av lærerutdanningen omtalt.¹⁶³ I denne debatten ble departementet bedt om å ta kritikk for å ikke ha bevilget nok økonomiske midler slik at problemet med undervisningslokaler kunne lettes slik at forsøk kunne begynne. Det ble under forhandlingene forklart at alle lærerskolene for tiden var benyttet til sin maksimale ytelse. Samtidig ble det også trukket frem at lærerutdanningen nå stod i en svært ugunstig stilling på grunn av de mange endringene i skoleverket slik som statsråd Bondevik selv hadde uttalt tidligere. På grunn av sprengt kapasitet var det heller ikke mulig for mange av lærerskolene å drive med de planlagte forsøkene som skulle utføres i lærerskolene. Fordelen med dette, var at lærermangelen kunne overvinnes i løpet av kort tid. Bakdelen ved det ble riktignok at en ny lov ville forsinkes på grunn av manglende avklaring av innhold og struktur.¹⁶⁴

Medlem av Kirke- og undervisningskomiteen Per Karstensen (Arbeiderpartiet) oppfordret departementet til å ta kritikk for å ikke ha lagt til rette for at lærerskolene fikk bevilgninger slik at utbyggingen kunne starte. På dette tidspunkt hadde det gått tre år siden stortingsmeldingen om ny lærerutdanning hadde blitt behandlet, og Karstensen etterlyste at det snart burde foreligge resultater av forsøkene, slik at forberedelser til en ny lov kunne begynne for alvor. Karstensen ble støttet av flere debattanter, som etterlyste manglende gjennomføring innenfor estimerte tidsrammer.¹⁶⁵

Lærerutdanningsrådets forslag til ulike forsøk, hadde på grunn av plassmangel og mangel på passende lokaler, vist seg å bli det de selv beskrev som vingeklippet. Lærerutdanningsrådets visjoner om forsøk med ulike undervisningsmetoder hadde så langt ikke latt seg gjøre. Det ble også uttrykt bekymring for at den utviklingen som skjedde i forbindelse med grunnskolen etter hvert ville skape en kløft mellom skolen og lærernes utdanning, og det hastet dermed å komme i gang med utbygging av

¹⁶² Forhandlinger i Stortinget, nr 398, 1966, 3193

¹⁶³ Samme sted, 1249

¹⁶⁴ Samme sted, 1250

¹⁶⁵ Forhandlinger i Stortinget nr. 157, 1967, 1250

lærerskole-lokaler, slik at forsøk og utvidelse av selve utdanningen kunne komme i gang raskt.¹⁶⁶

I forkant av dette møtet hadde det blitt vist en TV-reportasje fra Sagene offentlige lærerskole, hvor det var blitt satt i gang forsøk som hadde vist seg veldig fruktbare, medlemmene fra Kirke- og undervisningskomiteen fremmet verdien av at lignende forsøk burde settes i gang ved flere lærerskoler. Ved Sagene offentlige lærerskole hadde de på den tiden tilgang til flere ulike rom, som kunne benyttes i forbindelse med varierte undervisningsmetoder. Om de forsøk som allerede var i gang, ble det sagt at først og fremst tok for seg videreutdanning og kompetansegivende forsøksløsninger som tok sted i lærerskolen. Komiteen lurte derfor på om det ikke burde intensiveres flere forsøk i grunnutdannelsen siden det da var like før 9-årig grunnskole skulle lovfestes.¹⁶⁷

Det ble også trukket frem at forsinkelsene med å bygge passende undervisningslokaler for lærerutdanningen, i tillegg til å forsinke forsøkene med lærerutdanningen, også førte til at kapasiteten var sprengt for flere av de mindre lærerskolene. Særlig i distriktene var det problemer med å få kompetente lærere med formell utdanning til skolene. Plassmangel og mangelen på egnede lokaler gjorde det videre vanskelig for noen av lærerskolene i distriktene å tilby videreutdanning og særlig kompetansegivende undervisning til de lærere som ikke hadde formell utdanning fra før.¹⁶⁸

Fra Kirke- og undervisningskomiteen, ble det også fra flere medlemmer, påpekt at arbeidet med ny og reformert lærerutdanningslov hadde blitt diskutert over lengre tid, og at en nå burde spørre seg om når denne loven skulle komme i stand. Medlemmene var usikre på hvordan arbeidet lå an, og stilte spørsmål om det i hele tatt var et pågående arbeide. Medlem av komiteen, Hovdhaugen, spurte derfor statsråden om ikke det kunne nedsettes en egen lovkomite som kunne utarbeide et forslag snarlig.¹⁶⁹

Med tanke på utbygging og modernisering av lærerskoler, underrettet så statsråd Bondevik Stortinget om at det var gjort klart slik at alle lærerskoler ved hjelp av bevilget vedlikeholdsbudsjett, skulle kunne starte modernisering i løpet av året 1969.¹⁷⁰ Bondevik kalte den kommende byggevirksomheten en ekspansjon av lærerskolene som Norge ikke hadde sett maken til tidligere, det var snakk om både nybygg av hele tre skoler, samt modernisering av flere lærerskoler. Bondevik sa at departementet så utfordringene som ville

¹⁶⁶ Forhandlinger i Stortinget nr. 157, 1967, 1251

¹⁶⁷ Samme sted, 1254

¹⁶⁸ Samme sted, 1250

¹⁶⁹ Samme sted, 1253

¹⁷⁰ Samme sted, 1255

komme, hvis utvidelsen av lærerutdanningen skulle komme innenfor de ønskede tidsrammene. Bondevik fortalte videre at arbeidet med lærerutdanningsloven var pågående, og at dette arbeidet skulle gjøres av sakkyndige innad i departementet. I følge Bondevik hadde han forstått det slik at Stortinget hadde godtatt denne fremgangsmåten, og dermed ble det ikke nedsatt noen offentlig komité til å utrede et nytt lovforslag. Forslaget skulle legges frem for de berørte instanser den tid det var fullført.¹⁷¹

Forhandlingene endte med gjentatte oppfordringer fra Kirke- og undervisningskomiteens medlemmer om at tomter, romplaner og budsjett måtte komme i stand slik at det var mulig å komme skikkelig i gang med utbygging og tilhørende forsøk innenfor lærerutdanningen.

4.3 Lærerutdanningsrådet blir satt på saken.

Lærerskolerådet hadde allerede i 1961 utformet noe som skulle utgjøre et prinsippgrunnlag i de følgende diskusjoner om lærerutdanningen.¹⁷² Det samme prinsippgrunnlaget hadde også blitt drøftet og kommentert av Kirke- og undervisningskomiteen, og i andre sammenhenger på stortinget i tiden etter.

Departementet hadde forelagt et utkast til lovparagrafer for Lærerutdanningsrådet i oktober 1966, som Lærerutdanningsrådet hadde drøftet internt. Lærerutdanningsrådet konkluderte med at en ny lærerutdanningslov måtte baseres på Lærerutdanningsrådets forslag til utbygging av lærerskoler, ønsker fra berørte organisasjoner og institusjoner, st. Mld. Nr 69 (1963-64), stortingskomiteens innstilling, debatter i Stortinget, råd og organ, samt den offentlige debatten.¹⁷³

Studieplanutvalget ble oppnevnt av Kirke og undervisningsdepartementet i februar 1966 og la altså frem sitt forslag ovenfor Lærerutdanningsrådet i slutten av samme år. I desember 1966 fikk Lærerutdanningsrådet tilsendt forslaget fra studieplanutvalget. Lærerutdanningsrådet drøftet utvalgets fremlegg, og sendte drøftingen videre til departementet i starten av februar 1967.¹⁷⁴

Den første drøftingen av Studieplanutvalgets forslag ble av departementet sendt ut som rundskriv til de berørte parter, blant annet lærerskoler og berørte organisasjoner.

¹⁷¹ Forhandlinger i Stortinget nr. 157, 1967, 1256

¹⁷² Stortingsmelding nr. 69, 1963-64, 2

¹⁷³ *Innstilling om lov om lærerutdanning*, Lærerutdanningsrådet, 1968, 10

¹⁷⁴ *Innstilling 1*, Studieplanutvalget, 1966, hentet fra forordet

Tilbakemeldingene som kom fra de ulike partene skulle så legges frem av Lærerutdanningsrådet.¹⁷⁵

I prosessen med å skulle utforme et lovforslag, kom Lærerutdanningsrådet frem til at det var et utstrakt behov for å se på alle typene lærerutdanning, også for de lærerne i den videregående skolen, og barnehagelærerutdanningen. Lærerutdanningsrådet mente i denne forbindelsen at Lov om utdanningskrav fra 1961 hadde stort behov for revidering.¹⁷⁶

Lærerutdanningsrådets innstilling inneholdt beskrivelser av alle utdanningskrav for alle lærerutdanningsinstitusjonene som da lå under Kirke og undervisningsdepartementet. I forordet i sin innstilling, advarte Lærerutdanningsrådet om at det var et særdeles omfattende arbeid som måtte gjøres før en ny lov kunne vedtas. Dette samsvarte med både departementet, Forsøksrådet og stortingskomiteens mening. Lærerutdanningsrådet var i tillegg enig med hva som tidligere hadde blitt sagt, om at den foreliggende lærerutdanningsloven fra 1938, ikke kunne utfylle de krav den utvidete grunnskolen ville kreve av lærerne.¹⁷⁷

Lærerutdanningsrådet mente det var nødvendig å gjennomgå hele utdanningssystemet for lærere utenfor høgskole og universitetsinstitusjonene. I Lærerutdanningsrådets innstilling, ble også de ulike debattene som hadde vært ført beskrevet. Lærerutdanningsrådet nevnte for eksempel lov om utdanningskrav for lærere (1961) hvor det da den ble vedtatt, ble spesifisert at dette kun måtte være en midlertidig løsning, før en samordnende lærerutdanningslov kunne fremlegges for Stortinget.¹⁷⁸

I forbindelse med at Folkeskolekomiteen fra 1963, i 1965 hadde lagt frem forslag om den niårige grunnskolens struktur, var det fra da av klart at det var planlagt en grunnskole uten linjedeling, men med mulighet for å velge enkelte valgfag. Elevene skulle altså ikke velge mellom ulike linjer ved overgangen til åttende trinn, men velge seg valgfag de skulle ha ved siden av felles fag i samlet klasse. Denne modellen for ungdomsskoletrinnet hadde alt blitt tatt i bruk i skoleåret 1963-64.¹⁷⁹

I løpet av 1960-årene hadde ulike innstillinger og forslag fra flere forskjellige nemder og kommisjoner i følge Lærerutdanningsrådet gjort at lærerutdanningen igjen måtte diskuteres på nytt. For eksempel var det den overnevnte Folkeskolekomiteens forslag om

¹⁷⁵ *Innstilling om Lov om lærerutdanning*, Lærerutdanningsrådet, 1968, 10

¹⁷⁶ Samme sted, hentet fra forordet

¹⁷⁷ Samme sted

¹⁷⁸ Samme sted

¹⁷⁹ Samme sted, 8-9

avskaffelse av linjedelingen i ungdomsskoletrinnet, innstillingen om voksenopplæringen og innstilling om videregående opplæring.¹⁸⁰

I Lærerutdanningsrådets innstilling kom det frem at lovforslaget, i lengre tid hadde vært debattert både av politikere, blant organisasjoner, og i media.¹⁸¹ Lærerutdanningsrådet oppfattet det derfor som at det var stor interesse for å få i stand en ny lærerutdanningslov.

4.4 Eva Nordland ber om avskjed

8. mars 1969, ba Eva Nordland seg fritatt for vervet som leder av Lærerutdanningsrådet. Den 15. Mars hadde hun i et brev til statsråd Bondevik bedt om fritakelse, samt uttrykt sin begrunnelse for denne beslutningen. Nordland mente departementet manglet beslutningsevne når det gjaldt å ta avgjørelser som kunne føre til at en ny lov om lærerutdanningen kunne ferdigstilles. 19. Mars samme år, kom det frem at de i flere år hadde kommet med utredninger og tilrådninger som kunne løse problemene lærerutdanningen møtte i forbindelse med utvidelsen av skoleverket. Lærerutdanningsrådet hadde blant annet kommet med konkrete forslag når det gjaldt utdanning og ulike forslag til kompetansesystemer. I tillegg hadde de foreslått samarbeidsformer med pedagogisk seminar og laget forslag for barnehagelærerutdanningen. Lærerutdanningsrådet mente at departementet ikke lyttet til Lærerutdanningsrådets forslag og tilrådninger, noe som i følge Lærerutdanningsrådet hadde forsinket prosessen ytterligere.¹⁸²

I den omfattende pressemeldingen hvor Nordland redegjorde for hvorfor hun hadde valgt å trekke seg fra Lærerutdanningsrådet, hevdet hun at verken departementet, Lærerutdanningsrådet eller lærerskolene selv hadde noe inntrykk av hva lærerskolens rolle i den 9-årige skolen skulle være. Nordland trakk også frem Pedagogisk seminars uklare rolle i lærerutdanningen i den samme pressemeldingen. Lærerutdanningsrådet hadde for hele seks år siden fremlagt planer om å forsterke den pedagogiske undervisningen i disse seminarene. Både departement, stortingskomiteen, og berørte instanser hadde sagt seg enig i dette forslaget, uten at det ble gjennomført endringer.¹⁸³

På grunn av de utdanningskrav laget av departementet, som i følge Nordland hadde blitt såpass innviklet og komplisert at ingen forstod det, hadde det heller ikke vært mulig å utnytte seg av de tilbud Norge lærerhøgskole, Norges idrettshøgskole samt universitetet hadde å

¹⁸⁰ *Innstilling om Lov om lærerutdanning*, Lærerutdanningsrådet, 1968, 52

¹⁸¹ Samme sted, 10

¹⁸² RA/S-2524/Da/L0017, folder 1969

¹⁸³ RA/S-2524/Da/L0017, folder 1969, En ukjent avis gjengav Eva Nordlands pressemelding i Norsk telegrambyrå fra mars 1969

tilby. Nordland nevnte også at kunstnere og musikere med pedagogisk utdannelse heller ikke hadde blitt godtatt av departementet, og derav hadde mye undervisningspersonell, i følge Nordland selv, ikke blitt brukt på en fornuftig måte. Nordland mente at hennes fratredelse som formann ville kunne bidra til å kaste lys over de avgjørelser hun mente det da var på tide å ta med tanke på lærerutdanningen.¹⁸⁴

I forbindelse med at Nordland skulle forlate Lærerutdanningsrådet, ble det på statsråd Bondeviks oppfordring, avholdt et møte mellom Nordland og ekspedisjonssjef i departementet Johan Bjørge, byråsjef Randi Sæland, samt underdirektør Trygve Tønnesen. Under møtet la Nordland frem forslag til endringer som kunne gjøres uten å måtte gå igjennom Stortinget. Nordland mente at punktene hadde blitt såpass grundig diskutert i stortingsmelding nr. 69 1963-64, samt i stortingsdebatten 23. Mars 1965, at dette var avgjørelser departementet kunne gjøre på egenhånd. Forslaget inneholdt blant annet lærerskolens oppgaver og relasjon ovenfor den 9-årige grunnskolen, avklaring om klasselærer-rollen, arbeidsmetoder innenfor lærerutdanningen, og bestemmelser for det pedagogiske seminar. Listen Eva Nordland presenterte representerte i stor grad forslagene Lærerutdanningsrådet tidligere hadde avgitt til departementet, og var ment til å gi en kickstart på arbeidet med å få en ny lov forelagt Stortinget.¹⁸⁵

Eva Nordlands avgang bidro trolig til at departementet, med Kjell Bondevik i spissen, forstod at det måtte gjøres konkrete tiltak for å fremskynde prosessen. Året etter ble det gjort unntak i lov om utdanningskrav for lærere (1961). Den raske saksbehandlingen fikk kritikk, og dette kan trolig skyldes at departementet virkelig ønsket å legge til rette for at et lovforslag kunne komme i stand. Med Eva Nordland ute av Lærerutdanningsrådet kan Kjell Bondevik ha sett en mulighet som han trolig ville utnytte seg av med tanke på lovarbeidet. Omstendighetene rundt dette unntaket kommer jeg tilbake til.

¹⁸⁴ RA/S-2524/Da/L0017, folder 1969, En ukjent avis gjengav Eva Nordlands pressemelding i Norsk telegrambyrå fra mars 1969

¹⁸⁵ RA/S-2524/Da/L0017, folder 1969

4.5 Forsøksvirksomhet i lærerskolen fortsetter

I stortingsmelding nr. 61, for 1967-68, la statsråd Bondevik frem Forsøksrådet for skoleverkets virksomhet i både grunnskolen, ungdomsskolen men også innenfor forsøk i lærerskolen.¹⁸⁶

Det var blitt satt i gang flere forsøk, hvor utvidelsen av studietiden var gjengangeren. Forsøksrådet sa at de derfor i samråd med tidligere forslag fra Lærerutdanningsrådet, og med bakgrunn fra stortingsmelding nr. 69, 1963-64, utarbeidet et eget forslag for reform av lærerutdanningen.

Forsøksrådets forslag var ment for å styrke den yrkesforberedende praksisdelen av utdanningen, samt å utvide arbeidsmetodene studentene hadde i løpet av sin studietid. Modellen skisserte en felles toårig utdannelse som skulle stå som grunnutdannelsen, med et tilhørende obligatorisk år på toppen av dette, til sammen tre år.¹⁸⁷

Forslaget var i hovedtrekk en forsterket grunnutdanning for grunnskolen, og allmennlærerutdanningen. Forsøk med spesialisering innenfor ulike fag i det nye studieåret hadde også kommet i gang, men i mindre omfang. Utdanningen skulle gi en generell lærerkompetanse ved fullførte studier, og den enkelte students spesialiseringfag skulle dekke omfanget av hele den 9-årige grunnskolen. Modellen Forsøksrådet hadde lagt frem tok sikte på å kombinere klasselærerutdanning med faglig spesialisering. Forslaget til forsøk videreførte tanken om å frigi uketimer slik at undervisningen i lærerskolen kunne varieres i høyere grad enn hva som var daværende tilfelle.¹⁸⁸

Forsøksrådet for skoleverket og Lærerutdanningsrådet hadde kontaktmøter hvor de fremla ulike modeller, i følge stortingsmeldingen var det et fåtall av disse som hadde ført til at faktiske forsøk ble satt ut i livet. På tross av dette, var det i følge Forsøksrådet høy aktivitet når det gjaldt reformarbeid og forsøksarbeid, og de ulike lærerskolene utformet selv forslag de måtte legge frem for kontaktutvalget mellom Forsøksrådet for skoleverket og Lærerutdanningsrådet. For å tydeliggjøre hva som måtte ligge til grunn for forsøk, før de kunne igangsettes, hadde Forsøksrådet og Lærerutdanningsrådet utformet retningslinjer for videre forsøk. Retningslinjene gav så en indikasjon på hva som måtte avklares gjennom utredningsarbeid, før videre forsøk kunne fortsette. Innholdet i en 3-årig allmennlærerutdanning måtte avklares, behovet for spesiallærere i den 9-årige grunnskolen

¹⁸⁶ Stortingsmelding nr. 61, 1967-68, 14

¹⁸⁷ Samme sted, 222

¹⁸⁸ Samme sted, 223

måtte kartlegges, forholdet mellom de ulike lærerutdanningsinstitusjonene måtte avgjøres og dertil måtte også de tidligere kompetansespørsmålene besvares.¹⁸⁹

På vegne av departementet sa statsråd Bondevik seg fornøyd med innstillingen Forsøksrådet for skoleverket hadde kommet med. Og oppfordret i den forbindelse til at forsøk i lærerskolen ble høyt prioritert fremover, slik at resultatene kunne bidra i arbeidet med å utforme en ny lov.¹⁹⁰

Forsøksrådet kom i stortingsmeldingen med forslag til hva som kunne gjøres for å forsterke forsøksvirksomheten. Da Forsøksrådet beskrev den daværende situasjonen, kunne de fortelle om flere lærerskoler som arbeidet med forslag til ulike forsøk. Forsøksrådet mente at det var nødvendig, for å kunne gjennomføre en forsvarlig utvidelse av folkeskolen, at spørsmålene rundt lærerutdanningen ble avklart. Slik som Forsøksrådet kunne se det, var det største problemet hva et eventuelt ekstra år skulle benyttes til, slik som tidligere nevnte debatter hadde vist.¹⁹¹

I den avsluttende delen av Forsøksrådets melding til departementet og Stortinget, forklarer Forsøksrådet at det ikke vil være mulig å levere forsøksrapporter innen vårhalvåret hver år. I henhold til lov om forsøk i skolen (1954), skulle Forsøksrådet hele tiden holde departementet og Stortinget orientert om sitt arbeid, dette hadde de flere ganger ikke greid å innfri. Dette skyldtes av mange av skolene som drev forsøk, ikke hadde levert resultater i slik grad at Forsøksrådet kunne skrive ferdige rapporter etter forsøkene. Departementet og Stortinget måtte derfor avvente forsøksmeldingene. Forsøksrådet ønsket derfor å heller gi melding om avsluttede forsøk, på denne måten kunne de i større grad gi departementet og Stortinget en grundig rapport om forsøkene når forsøkene var fullført.¹⁹² Det at Forsøksrådet ønsket å levere rapporter fra allerede avsluttede forsøk, gjorde at Stortinget fikk lite innsyn i det pågående arbeidet. De manglende rapportene førte nok til at flere på Stortinget mente at de stod utenfor, dette ble Forsøksrådet også kritisert for.

¹⁸⁹ Stortingsmelding nr. 61, 1967-68, 317

¹⁹⁰ Samme sted, 14

¹⁹¹ Samme sted, 315

¹⁹² Samme sted, 226

4.6 Departementet beskyldes for feilprioriteringer

Da Kirke- og undervisningskomiteen avga sin innstilling om statsbudsjettet for 1969, ble den sittende regjering, men særlig departementet, beskyldt for å ikke legge til rette for planlagte reformer i skolen. Flere av Kirke- og undervisningskomiteens medlemmer pekte på at Forsøksrådet for skoleverket hadde alt for få ansatte til å drive med den skala forsøk det ble utført i den perioden.

I det diskuterte budsjettet var det forøvrig foreslått å gi bevilgninger slik at to nye stillinger kunne opprettes ved Forsøksrådet for skoleverket for lette arbeidsmengden. Dette mente en at var på tide, da det hadde gått to år siden Forsøksrådet for skoleverket først rapporterte om underbemanning i forbindelse med arbeidsmengde.¹⁹³ Dette var også en årsak til at Forsøksrådet ikke hadde hatt anledning til å ferdigstille rapporter om pågående forsøk i skolen.

Departementet ble av samtlige medlemmer av Kirke- og undervisningskomiteen kritisert for å ha bremsset hele prosjektet med utviklingen av enhetsskoleprinsippet. Dette skal de for eksempel ha gjort ved å øke bevilgningene til private skoler med flere millioner over en periode på tre år. Det ble sagt at departementet nå brukte for mye ressurser på utbygging av det private skoleverket i Norge, fremfor å ferdigstille lovforslaget som skulle innføre obligatorisk grunnskole for alle i 1969.¹⁹⁴

De overnevnte beskyldninger kom fra Arbeiderpartiets fraksjon i Kirke- og undervisningskomiteen, og det ble av Berte Rognerud fra Høyre, påpekt at det var ufullstendige saker fra den tidligere Arbeiderparti-regjeringen den nåværende regjeringen forsøkte å behandle.¹⁹⁵

Også i denne debatten ble situasjonen rundt lærerskolenes lokaler trukket frem. Det var ennå flere lærerskoler hvor det var blitt bestemt at skulle flytte inn i nye lokaler, uten at nye lokaler hadde blitt funnet. I forbindelse med undervisningslokaler hos de ulike lærerskolene, kom derfor temaet forsøk og reformarbeid frem igjen. Det ble på nytt uttrykt at den eksisterende lærerutdanning på ingen måte var rustet til å kunne undervise i den kommende formelt vedtatte grunnskolen.¹⁹⁶

Medlem i Kirke- og undervisningskomiteen Per Karstensen (Arbeiderpartiet), uttrykte hvor stor den politiske oppgaven var i det han kalte en ajourføring av dagens lærerutdanning.

¹⁹³ Forhandlinger i Stortinget nr 156, 1968, 1259

¹⁹⁴ Samme sted, 1240

¹⁹⁵ Samme sted, 1241

¹⁹⁶ Samme sted, 1257

Karstensen redegjorde så for den utstrakte forsøksvirksomheten, og understreket nødvendigheten med å forlenge utdanningen så snart det lot seg gjøre med tanke på bekjempelsen av lærermangelen. I og med at det hadde kommet i gang flere forsøk den siste tiden, håpet Karstensen at disse forsøkene kunne gi snarlige resultater, slik at det kunne danne grunnlaget for et lovforslag. Karstensen håpte at forsøkene ville klargjøre strukturen, fagenes innhold og også metoden for undervisning i lærerskolen.¹⁹⁷

Statsråd Bondevik forsvarte departementet i samme debatt. Han sa og at lovforslaget til grunnskolen hadde ligget hos Kirke- og undervisningskomiteen i halvannet år, uten at komiteen hadde gjennomgått det og kommet med sin innstilling. Det faktum at utformingen av den niårige grunnskolen ennå ikke ennå var avklart, hadde begrenset lovarbeidet med lærerutdanningen fordi en ønsket å se hvilken utforming den utvidede skolen skulle få, før det ble ferdigstilt forslag til en ny lov. Til dette forsvarte komiteen seg med at de i de senere år hadde hatt en stor økning av arbeidsmengde, og nevnte blant annet universitetsutbygging i Tromsø og Trondheim, forsøk i den videregående skolen og stipendordninger for ungdom.¹⁹⁸

I Stortingets spørretime 2. april 1969 ble statsråd Bondevik spurt om hva departementet tenkte å gjøre i lys av Nordlands avgang. Statsråd Bondevik forklarte at departementet hadde mottatt enorme mengder saker fra Lærerutdanningsrådet, dette var både enkeltsaker men også større saker, med tilhørende innstillinger, forslag og lignende. Bondevik presiserte at alle de faglige rådene hadde høy verdi i departementets arbeid, men at de altså ikke kunne høre på alt rådene anbefalte. Statsråd Bondevik fremholdt videre at mens de ulike sakkyndige rådene hadde sine ansvarsområder, måtte departementet jobbe med de større, vidtomspennende sakene i tillegg, og at de hadde flere hensyn å ta når de måtte ta avgjørelser. Særlig pekte statsråd Bondevik på at departementet hele tiden måtte ta de økonomiske rammene i betraktning når det gjaldt hvilke tiltak de skulle igangsette innenfor departementets ansvarsområde. Statsråd Bondevik bekreftet at Lærerutdanningsrådet hadde kommet med flere ulike forslag, både skriftlig og muntlig, som rådet mente at departementet kunne igangsette med de daværende ordningene for lærerutdanningen. Statsråden forklarte at alle forslag og innstillinger fra Lærerutdanningsrådet hadde blitt vurdert i departementet, og understreket at departementet ville fortsette med dette, i tillegg til å finne tiltak som kunne bedre situasjonen med lærerutdanningen.¹⁹⁹

¹⁹⁷ Forhandlinger i Stortinget, nr. 158, 1968, 1257

¹⁹⁸ Samme sted, 1264

¹⁹⁹ Stortingets spørretime, 16. April 1969, 3167

Som et oppfølgingsspørsmål ble Bondevik spurt om departementet kom til å legge frem de tiltak Lærerutdanningsrådet hadde foreslått for Stortinget. Bondevik forklarte at det var kommet inn veldig mange forskjellige tilrådninger når det gjaldt lærerutdanningen, og sa at departementet nå konsentrerte seg om å få på plass et tydelig kompetansekrav. I den forbindelse la statsråd Bondevik til at kompetansekravene ville svare til de samme punktene Stortinget hadde blitt enige om i forbindelse med diskusjon om lærerutdanning i 1965. Bondevik minte Stortinget på at skolen for tiden var i en krevende omstillingsperiode, og oppfordret i den forbindelse til at det ble utvist aksept for det tidkrevende arbeidet. Når det gjaldt Eva Nordlands uttalelser om at departementets kompetanseregler gjorde det vanskelig å ta i bruk potensielle lærere, svarte Bondevik at det var grenser for hvor mange dispensasjoner departementet kunne foreta, og at de på tross av lærermangel ikke kunne godkjenne alt og alle.²⁰⁰ Dette eksemplet skisserer mest sannsynlig at Bondevik hadde noe motvilje mot Eva Nordland og hennes arbeid. I lys av at Bondevik allerede i 1965 hadde gjort tiltak for å øke kontrollen over Lærerutdanningsrådet var det nok flere motsetningsforhold mellom departementet og rådet når det gjaldt skolepolitikk.

Departementet fremla en odelstingsproposisjon 20. Mars 1970 som tok sikte på å gjøre det mulig å omgå deler av lovverket fra lov om utdanningskrav for lærere (1961). Bakgrunnen for dette var meldinger fra Forsøksrådet for skoleverket som indikerte at det ikke hadde vært mulig å starte forsøk med treårige linjer med de daværende utdanningskravene for adjunkter. For å gjøre det mulig med videre forsøk ønsket derfor departementet å gjøre unntak fra lov om utdanningskrav for lærere. Unntaket gikk ut på å innføre halvårsheter i adjunktutdannelsen. Denne løsningen gjorde at adjunkter kunne ha opp til fire til fem fag, istedenfor bare to, dette mente særlig Lærerutdanningsrådet at var ideelt med tanke på klasselærerfunksjonen til lærere, hvor én lærer da kunne undervise klassen sin mesteparten av tiden også på ungdomsskolenivå.²⁰¹ Lærerutdanningsrådet var enige med departementet, og uttrykte at forenklede kompetansekrav var svært ønskelig for å sikre allsidige lærere til grunnskolen.²⁰² Det var også dette Eva Nordland hadde kritisert departementet for tidligere, da hun ba seg fritatt fra vervet som leder i Lærerutdanningsrådet.

Kirke og undervisningskomiteens innstilling til Odelstingsproposisjon nr. 56, 1969, ble så diskutert i Stortinget 5. juni 1970. I innstillingen sa komiteen seg enig med

²⁰⁰ Stortingets spørretime, 16. April 1969, 3167

²⁰¹ Odelstingsproposisjon nr. 56, 1969-70, 4

²⁰² Samme sted, 2

departementet, om at det måtte gjøres en oppmykning av loven om kompetansekrav for å kunne fortsette med varierte forsøk innenfor lærerutdanningen.²⁰³

I følge ordfører for saken i Kirke- og undervisningskomiteen, Rolf Fjeldvær (Høyre), hadde komiteen fått flere henvendelser når det angikk saksbehandlingen av lovforslaget for de endrede kravene for lærerutdanning.²⁰⁴

Uenighetene baserte seg både på saksbehandlingen av lovforslaget og på konkrete faglige uenigheter. Verken universitetene eller organisasjonene hadde blitt forelagt muligheten til å gi sin mening om lovforslaget. Det var bare innhentet tilbakemeldinger fra de sakkyndige rådene, Folkeskolerådet, Lærerutdanningsrådet og Forsøksrådet for skoleverket, samt fra Norsk lærerlag.²⁰⁵ I forbindelse med behandlingen av den nye lærerutdanningsloven oppfordret komiteen til at også utdanningskravene måtte bestemmes på ny. På grunn av det komiteen selv kalte manglende innsikt i hvilke konsekvenser den omtalte lovendringen ville få, gikk komiteen derfor i sin innstilling inn for å gjøre loven midlertidig, og at den skulle opphøre 1. juli 1972.²⁰⁶

I debatten om de endrede utdanningskravene sa Fjeldvær at komiteen hadde forutsatt at et forslag til ny lærerutdanningslov ville være fremlagt innen den tid loven fra 1961 utgikk.²⁰⁷ Han presiserte videre at komiteen mente det var viktig å komme i gang med styrkingen av lærere i de lavere trinnene av grunnskolen. Lærerne i skolen var som Fjeldvær sa, utdannet for å undervise i en annen skole. Det var derfor viktig at all ledig kapasitet ved lærerskolene ble utnyttet til å gi lærere videreutdanning og kompetanse for den nye grunnskolen.²⁰⁸

Innføringen av halvårige enheter ble i debatten tatt opp som en fremtidig organisering av ulike kaster innenfor lærerutdanningen. Departementet hadde spesifisert at de halvårige enhetene skulle gi undervisningskompetanse for barneskolen sammen med klasselærerutdannelse (til sammen tre år), men at de enkelte fagene måtte toppes med ytterligere en halvårsenhet for å gi kompetanse til å undervise i ungdomsskolen. Denne muligheten for kombinasjon i utdanningen ble i debatten omtalt som en nivåsenkning, og ble deretter ansett som bekymringsfull for det faglige utbyttet for elever i ungdomsskolen. Departementet hadde i midlertid presisert at det for ungdomsskolen skulle opprettholdes et

²⁰³ Innstilling til Odelstinget, nr. 63, 1969-70, 135

²⁰⁴ Forhandlinger i Odelstinget, 5. Juni 1970, 538

²⁰⁵ Innstilling til Odelstinget, nr. 63, 1969-70, 134

²⁰⁶ Samme sted, 135

²⁰⁷ Forhandlinger i Odelstinget, 5. Juni 1970, 539

²⁰⁸ Samme sted

krav om ettårige videreutdannelse som grunnlag for fast ansettelse i ungdomsskolen. Det ble derfor oppfordret til nærmere avklaringer når forslag om ny lærerutdanningslov skulle legges frem²⁰⁹ For å fortsatt kunne være attraktive for adjunkter, ble det hevdet at universitetene muligens måtte foreta store endringer, slik at også disse kunne tilby de foreslåtte halvårsheter. Universitetene og Norsk Lektorlag hadde ikke blitt trukket inn i prosessen, og en innføring av halvårsheter ved universitetene ville jo naturlig nok berøre disse partene.²¹⁰

Statsråd Bondevik fremhevet at forholdet mellom lærerskolene og de øvrige undervisningsinstitusjonene var vanskelig å avklare fordi de ble stående som motparter i saken. Videre fremholdt han at det var et ønske av de overnevnte å få utdanne lærere til grunnskolen, men at den endelige avklaringen av roller måtte skje i forbindelse med en ny lov.²¹¹

Avslutningsvis fremhevet statsråd Bondevik at det var på tide å komme i gang med forsterket utdanning for klasselærere i de lavere trinnene i skolen, slik som Lærerutdanningsrådet hadde foreslått. Når det gjaldt arbeidet med ny lov uttalte statsråden videre at det hastet og at selv om de dog ikke hadde kommet frem til noe, at de i det minste var godt i gang. Mangelen på tilstrekkelig personale i departementet var også en av årsakene statsråd Bondevik mente hadde forsinket prosessen med lærerutdanningsloven.²¹²

Kritikken mot departementet kan på denne tiden forstås ut i fra at det på daværende tidspunkt hadde gått lang tid uten at noe hadde blitt fastlagt. Som vist hadde Stortinget også spurt seg om det i det hele tatt var et pågående arbeid med en ny lov. Det at Eva Nordland hadde forlatt Lærerutdanningsrådet nært sagt i protest mot departementet, bidro nok også til at Stortinget begynte å tvile på fremgangen i lovarbeidet. Den lange prosessen hadde også ført til etterlysninger om at en offentlig lovkomite skulle nedsettes, dette hadde Bondevik så langt avvist med henvisning om at lovforarbeidene skulle foregå ved hjelp av Lærerutdanningsrådet. Det at Bondevik valgte å ikke inkludere universitetene og organisasjonenes meninger om innføringen av halvårsheter kan tyde på at Bondevik ønsket å styre denne prosessen veldig sterkt, og å unngå videre motstand.

²⁰⁹ Forhandlinger i Odelstinget, 5. Juni 1970, 540

²¹⁰ Samme sted, 542

²¹¹ Samme sted, 548

²¹² Samme sted, 549

5 De sakkyndige rådenes rolle

Som det kommer frem av teksten, var både Forsøksrådet for skoleverket og Lærerutdanningsrådet meget sentrale i prosessene som foregikk i skoleverket gjennom 1960-tallet.

Da forsøksrådet ble opprettet i 1954 var det daværende statsråd Birger Bergersen som formelt skulle utnevne medlemmene. De fleste andre råd hadde klare regler og føringer for sammensetning og oppnevning av medlemmer, dette gjaldt derimot ikke Forsøksrådet. Antallet medlemmer var derimot bestemt, og det het seg i forarbeidene til loven av medlemmene skulle ha en *viss* sakkyndig kompetanse. Når det gjaldt innsyn i tilsettingen av rådsmedlemmer, kom det frem at prosessen var heller lukket.²¹³

Departementet var altså ikke bundet opp mot noe tydelig regelverk når det gjaldt utnevnelsen. Alfred Oftedal Telhaug understreker i sin bok, *Forsøksrådet for Skoleverket- En studie i norsk skoleutvikling* (1990), at sammensetningen av forsøksrådet for skoleverket ikke bør gis en for stor betydning. I et eget kapittel skisserer Telhaug hvilke beskyldninger Forsøksrådet fikk, og i hvilken grad dette faktisk stemte. Både sammensetning og arbeidsmetoder var som tidligere vist gjenstand for mistenksomhet og kritikk.

Telhaug gir et eksempel på hvordan rådets sammensetning ble kritisert, hvor han tilbakeviser kritikken med et overdrevet fokus på rådets sekretariat. I perioden 1954-59 bestod sekretariatet av forsøksleder og formann i rådet Tønnes Sirevåg, Erling Slaatto og Hans Østvold. Sirevåg var utdannet filolog og hadde bred erfaring fra skoleverket. I tillegg var Sirevåg tidligere studiekamerat av Helge Sivertsen, og ble senere ansatt som ekspedisjonssjef under Helge Sivertsens periode i departementet.²¹⁴ Slaatto var redaktør for Norges lærerlags tidsskrift *Skole og samfunn*. Slaatto overtok som forsøksleder etter Sirevåg i perioden 1960-62.²¹⁵ Hans Østvold var også skolemann og tilhenger av Arbeiderpartiet. Sekretariatet Telhaug viser til, satt riktignok til en periode før den tidsperioden denne oppgaven omhandler, men Telhaug refererer til Enevald Skadsems uttalelse om at Helge Sivertsen i stor grad videreførte Bergersens tilsettingsrutiner i tillegg til å senere vektlegge folkeskolens lærerkrefter og en bedre landsdekkende rekruttering til rådet.²¹⁶

²¹³ Telhaug, Alfred Oftedal; Korsvold, Tora, *Rådsmedlemmene i forsøksrådet: Rådsmedlemmene som aktører og forsøksrådet som organisasjon*, Tapir forlag, 1989, 14-15

²¹⁴ Skoleforum nr. 11/12, 1993, 48

²¹⁵ Helsvig, *Pedagogikkens grenser*, 137

²¹⁶ Telhaug, *Forsøksrådet for skoleverket 1954-1984*, 54

I perioden 1954-1967 hadde om lag halvparten av rådets medlemmer tilknytning til et politisk parti, og 60% hadde tidligere deltatt i ulike former for skolepolitisk virksomhet. Birger Bergersen var opptatt av kompetanse, og ønsket i første omgang at Forsøksrådet skulle være et ekspertorgan, samtidig som at skolesyn og tillitt fra det offentlige og skolen var viktig.²¹⁷ Som Telhaug skriver, var nok det politiske engasjementet noe høyere i rådet enn hva som befant seg i befolkningen generelt. Samtidig ble det i perioden 1959-63 rekruttert nye medlemmer til rådet hvorav 83 % av de ikke var tilknyttet noe politisk parti.²¹⁸

I Forsøksrådet for skoleverkets var det i perioden 1954-67 hele 96 % som hadde akademisk bakgrunn, det vil si at de alle hadde minst én eksamen fra universitetsnivå. For sekretariatet var denne andelen 100%. Blant rådsmedlemmene hadde 20 % av dem enten pedagogikk som grunnfag/mellomfag, eller hovedfag, magistergrad eller embetseksamen innenfor pedagogiske fag. Det var altså betydelige pedagogiske ressurser innad i rådet, noe som kan ha lagt føringer på skoleutviklingen i perioden.²¹⁹

Det var først og fremst skole og høyere utdanning som var fellesnevneren for Forsøksrådets medlemmer. Alle nytilsatte i perioden 1959-1967 kom rett fra en annen skolerelatert stilling. Ved å nesten utelukkende bestå av høyt teoretisk utdannede tilsatte, alle med erfaring fra skolen og omkransende funksjoner, ble Forsøksrådet det en kunne kalle et ekspertvelde hvor for eksempel brukere av skolen ikke hadde noen innflytelse. Sett fra Stortingets perspektiv, utgjorde loven om forsøk i skolen i seg selv en fullmakts-erklæring til de sittende i departementet, og dette svekket dermed Stortingets makt i forvaltningen av skolen.²²⁰ I §3 i loven om forsøk i skolen stod det følgende:

”Til hjelp for Overstyret med råd, initiativ, og tilsyn med vedkomande forsøksverksemda i skoleverket oppnemner Kongen eit råd, Forsøksrådet for skoleverket”²²¹

Som nevnt var det meningen av lærerskolene selv skulle utforme forslag, som deretter skulle vurderes av Forsøksrådet for skoleverket. Telhaug annonserte tanken om at vi ikke kan vite i hvilken grad Forsøksrådet avslo søknader om forsøk hvor innholdet var i strid med Forsøksrådets skolepolitiske og pedagogiske profil.²²² Det viste seg at det var stor interesse

²¹⁷ Telhaug, *Forsøksrådet for skoleverket 1954-1984*, 53

²¹⁸ Samme sted, 54

²¹⁹ Samme sted, 56

²²⁰ Samme sted, 55

²²¹ Lov av 8. Juli 1954 om forsøk i skolen §3

²²² Telhaug, *Forsøksrådet for skoleverket 1954-1984*, 68

for forsøksvirksomhet, og det var flere lærerskoler som tok initiativ til ulike forsøk. I tillegg kom det også forslag direkte fra departementet.²²³

I *Grunnskolen som nasjonsbygger- Fra statspietisme til nyliberalisme* (2003), en senere utgitt bok Telhaug og Odd Asbjørn Mediås hevdes det derimot at Forsøksrådet hadde råderetten når det gjaldt godkjenning av forsøk i skolen. Videre illustreres det hvordan tiltroen til vitenskap istedenfor ble benyttet til å fremme politiske formål. Analyser har i senere tid bidratt til å avdekke maktforskyvningen som fant sted i regi av paragraf 1 i forsøksloven. I tillegg til å sette Stortinget ut av spill, ble også departementets administrasjon tilsidesatt i kraft av forsøksloven.²²⁴

Siden 1962 hadde det eksistert et kontaktutvalg mellom Forsøksrådet og Lærerutdanningsrådet.²²⁵ I stortingsmelding nr. 61, 1967-68, sa Forsøksrådet selv at kontaktutvalget hadde behandlet flere forskjellige henvendelser om forsøk, og at noen av de hadde blitt iverksatt. De mottatte forslagene varierte i følge Forsøksrådet fra å være prinsipputtalelser, skisser til mer omfattende opplegg med konkrete planer.²²⁶

I 1967 ble hele Forsøksrådets sammensetning betydelig endret. Forsøksrådet fikk en tilnærmet ny ledelse, og bestod fra da av hovedsakelig av medlemmer med borgerlig tilhørighet.²²⁷ Tidligere var alle ansettelser gjort av regjeringer som utløp fra Arbeiderpartiet. Telhaug beskrev perioden fra 1954-1967 for Forsøksrådets pionertid, og dette var perioden da Forsøksrådet arbeidet intenst med innføringen av 9-årig grunnskole. Like etter 1967 kom Forsøksrådet til å i hovedsak å bestå av medlemmer utnevnt av samarbeidsregjeringen til Per Borten.²²⁸

Når det gjaldt rådets sammensetning etter 1967, ble det i følge Telhaug ingen stor endring i den faglige sammensetningen. Hjalmar Seim ble utnevnt som ny forsøksleder fra og med 1968, var i følge Helsvig (2005) arbeiderpartisympatisør, og en av Helge Sivertsens betrodd.²²⁹ I forkant av at Seim ble gjeninnsatt, var det Lars Aase, assosiert med kristenfolket og Venstre som hadde ledet rådet i ett år før Borten-regjeringen kalte Seim tilbake.²³⁰

²²³ Telhaug, , *Forsøksrådet for skoleverket 1954-1984*, 69

²²⁴ Telhaug og Mediås, *Grunnskolen som nasjonsbygger*, 187

²²⁵ Stortingsmelding nr. 61, 1967-68, 4

²²⁶ Samme sted, 196

²²⁷ Telhaug og Korsvold, *Rådsmedlemmene i Forsøksrådet*, 12

²²⁸ Samme sted, 12

²²⁹ Volckmar, *Fra solidarisk samværskultur til kunnskapsolidaritet*, 107

²³⁰ Telhaug, *Forsøksrådet for skoleverket 1954-1984*, 87

Forsøksrådet fortsatte i perioden å bestå av medlemmer med bred pedagogisk utdanning, på magister og hovedfagsnivå. Andelen medlemmer med bakgrunn eller tilhørighet fra Arbeiderpartiet gikk i 1968 ned fra 43% i perioden 1958-63, til 11% i 1968. Til sammenligning økte andelen borgerlige sympatisører fra 27% i perioden 1954-67, til 54% i perioden 1968-70. I perioden 1964-1973 var andelen medlemmer som sognet til sentrumspartiene 52 og 48%. De borgerlige medlemmene fikk ingen utpreget innflytelse på forsøksrådet, og medlemmene som representerte sentrumspartiene bekjente seg som regel til den venstre siden når det gjaldt pedagogisk utgangspunkt. Forsøksrådet ble derfor preget av det typiske for perioden, nyradikalismen. Innenfor skoleverket betød dette en forsterket tanke om at dialogen mellom lærer og elev burde dyrkes, og at den beste læringen skjedde i gruppe og prosjektundervisning av eksistensielle problemer som elevene ville møte i det moderne samfunnet.²³¹

Til tross for lunken stemning i Forsøksrådets første 10-14 år, var det fra Stortingets side både velvillighet og et preg av tiltro til forsøksvirksomheten. Forsøksrådets innsats ble av hele nasjonalforsamlingen ansett som et viktig instrument når det kom til skoleverket.²³² I tiden etter 1967 økte også Forsøksrådets økonomiske og menneskelige resurser betydelig. Samtidig som at Forsøksrådet ble oppfattet som et svært så nyttig råd i den skoleekspansive perioden, var det ikke utelukkende fryd og gammen. Flere politikere fra borgerlig side, gikk for eksempel ut og kritiserte rådet for å ikke systematisere forsøkene sine i stor nok grad. Den manglende systematiseringen gjorde det vanskelig å utforme et politisk beslutningsgrunnlag.²³³

I denne perioden opptok innføringen av 9-årig grunnskole Forsøksrådet i mindre grad enn tidligere, og ved å overføre noe av arbeidet til tilstøtende råd, i denne sammenheng Lærerutdanningsrådet, konsentrerte Forsøksrådet seg om differensieringsspørsmålet i ungdomsskolen, men mest av alt om reformene i den videregående skolen.²³⁴

Mens Forsøksrådets rolle i all hovedsak omhandlet å foreslå, utarbeide og evaluere forsøk med hensikt om å reformere lærerutdanningen, var det som kjent Lærerutdanningsrådet som stod for utformingen av de første prinsippene som utgjorde et massivt diskusjonsgrunnlag, samt forslag til innhold i lærerutdanningen. Den første innstillingen kom i desember 1968.²³⁵

²³¹ Telhaug, *Forsøksrådet for skoleverket 1954-1984*, 93-94

²³² Samme sted, 79

²³³ Samme sted, 81

²³⁴ Samme sted, 89

²³⁵ Innstilling om lærerutdanning, Lærerutdanningsrådet 1968

Det var altså Eva Nordland som ledet dette rådet, som nevnt en nær venn av Helge Sivertsen. Nordland beskrev samarbeidet mellom seg og Sivertsen som et forsøk på demokratisering, hvor undervisning skulle tilpasses hvert et individ, og med særlig omtanke for det hun kaller forsømte og vanskelige barn.²³⁶

Lærerutdanningsrådet skulle representere flere skoleslag, det være seg både Universitet/høgskole, Lærerskole, spesiallærerskole, videregående skole, yrkesskole, videregående almindannende skole samt representant fra pedagogisk forskning. Videre skulle rådet organiseres på samme måte som andre sakkyndige råd, og det var statsrådet som skulle utnevne rådet. For å sikre bred kompetanse ble det også gitt mulighet til å innhente konsulenter i enkelte saker. I proposisjonen ble det påpekt at Lærerutdanningsrådets mandat når det gjaldt rådgivende og avgjørende myndighet måtte bestemmes, uten at det ble gitt eksempler på hvor disse grensene skulle ligge.²³⁷

Da Kjell Bondevik overtok som statsråd for Kirke- og undervisningsdepartementet i 1965, fikk Lærerutdanningsrådet bare fire måneder senere et nytt reglement som begrenset Lærerutdanningsrådets frihet. Reglementet ble utformet av departementet og Lærerutdanningsrådet hadde ikke fått delta i prosessen. De nye reglene innebar for eksempel at det skulle leveres avskrift fra rådets møtebok, samt fra arbeidsutvalg og andre underordnede utvalg skulle leveres departementet. I følge sekretariatet i Lærerutdanningsrådet ville de nye reglene svekke Lærerutdanningsrådets rolle i saksbehandlingen, og mente at et reglement for rådet var av vesentlig og prinsipiell interesse. Lærerutdanningsrådet mente at også de måtte få uttrykke sin mening før et reglement skulle fastsettes.²³⁸

Ved at Lærerutdanningsrådets arbeid ble tilgjengelig for departementet, vil det være nærliggende å tenke at dette bidro til at Lærerutdanningsrådet følte seg begrenset. Hvorvidt dette var en av grunnene til at Eva Nordland ikke lenger ønsket å lede Lærerutdanningsrådet finnes det ikke belegg for på nåværende tidspunkt. Som tidligere nevnt hadde nok Bondevik sett at Lærerutdanningsrådet måtte under en tydeligere ledelse av departementet. De nye reglene Bondevik gav Lærerutdanningsrådet var trolig et resultat av dette.

Helge Sivertsens ekspedisjonssjef, Tønnes Sirevåg, kritiserte i ettertid det nære samarbeidet mellom Sivertsen og Nordland. Dette var på bakgrunn av at Nordland ofte henvendte seg direkte til Sivertsen som statsråd, uten å gå igjennom Sirevåg. Basert på

²³⁶ Nordland, Eva, *Skritt på en vei*, Gyldendal Akademiske forlag, 2000, 72

²³⁷ Odelstingsproposisjon nr. 20, 1960-61, 17-18

²³⁸ Baune, m.fl., *Med viten og vilje inn i et lærerrikt samfunn?*, 383

samtaler han selv hadde med Nordland, beskrev Helsvig i *Pedagogikkens grenser* (2005) Nordland som Sivertsens nærmeste pedagogisk-faglige rådgiver.²³⁹

Det tette båndet mellom Nordland og Sivertsen gjorde at Sirevåg i 1968, da han trodde Sivertsen kom til å bli statsråd på nytt og delvis fordi han ikke ønsket å bli gammel i departementet, søkte seg ut. Som en forsterkning av kritikken av overnevntes tette samarbeid, mente Sirevåg at Sivertsen danset for mye etter Nordlands pipe, hvor hen Sirevåg sier han selv ikke likte tonene han mente Sivertsen danset etter.²⁴⁰

I *Karusell og Katedral: Streiflys på skole og politikk i krig og fred* forteller Sirevåg om hvordan han som ekspedisjonssjef hadde regelmessige møter med de ulike sakkyndige rådene, Sirevågs mål med disse møtene var i følge han selv en to-veis kommunikasjon og informasjonspraksis. Likevel eksemplifiserer Sirevåg hvordan samarbeidet mellom Lærerutdanningsrådet og Sirevåg ikke fungerte. Statsråd Sivertsen annonserte i en intern avis, at han ønsket at det ved uenigheter mellom sakkyndig råd og byråsjef, skulle saken legges frem for statsråden gjennom departementsråden. Sirevåg skriver at han reagerte på denne beskjeden, og mente selv at den vanlige praksis, var at det var for ekspedisjonssjefen det skulle fremlegges for ved uenigheter mellom partene. Sirevåg beskriver i tillegg at Eva Nordland var frustrert over Bondeviks departementsledelse, og at hun derfor gikk i protest.²⁴¹

²³⁹ Helsvig, *Pedagogikkens grenser*, 283

²⁴⁰ Skoleforum, nr. 11/12, 1993, 48

²⁴¹ Sirevåg, *Karusell og katedral*, 149

6 To lovproposisjoner fremlegges

I 1972 la Bjartmar Gjerde (Arbeiderpartiet) frem odelstingsproposisjon nr 51, 1971-72. Proposisjonen ble gjennom kongelig resolusjon trukket tilbake 9. februar 1973 og senere ble odelstingsproposisjon nr 36, 1972-73 lagt frem. I mellomtiden hadde det vært et regjeringsskifte, hvor Trygve Brattelis (Arbeiderpartiet) første regjering ble skiftet ut til fordel for Lars Korvalds (Kristelig folkeparti) regjering. Bakgrunnen for at departementet hadde valgt å trekke tilbake det første lovframlegget, var i følge statsråd Anton Skulberg (Senterpartiet, Korvaldregjeringen) at lovforslaget måtte vurderes på ny. I forbindelse med trontalen i oktober 1969 hadde departementet uttrykt planer om å legge frem et lovforslag, basert på Lærerutdanningsrådets forslag fra 1968, i løpet av stortingssesjonen 1969-70. På grunn av manglende personale i departementet, slik Bondevik nevnte, samt hyppige regjeringsskifter ble lovforslaget først lagt frem i mars 1972. Stortinget hadde heller ikke hatt tid til å ta stilling til lovframlegget i stortingssesjonen 1971-72.²⁴²

Statsråd Skulberg trakk i hovedsak frem uttalelsene fra både Norsk lektorlag, Norsk lærerskolelag og Landslaget for norske lærerstudenter. Hovedtendensen i disse organisasjonenes uttalelser var at lovframlegget ikke var godt nok utredet, samt uenighet om lovframleggets innhold. Bakgrunnen for at departementet hadde valgt å trekke tilbake den opprinnelige proposisjonen, var i tillegg at det i følge departementet hadde kommet inn innstillinger og tilbakemeldinger som gjorde at det var behov for å revurdere den første innstillingen. I mellomtiden hadde det også blitt avgitt innstillinger som omhandlet lærerutdanningen innenfor yrkesfag for håndverk, industri og servicenæringer, i tillegg til innstilling om endring i grunnskoleloven. Disse innstillingene mente departementet at måtte tas med i betraktningen når en lærerutdanningslov skulle behandles. Selv små endringer i den opprinnelige proposisjonen måtte føres i en ny proposisjon, og i den forbindelse hadde departementet også besluttet å gjøre noen endringer i paragrafer, samt i den generelle presentasjonen av loven.²⁴³

Den nye proposisjonen bygde likevel på den første, mye av innholdet var det samme, med noen utvidelser og omstruktureringer. Selv om det var sendt inn forespørsel om ytterligere utsettelse av lovframlegget, mente departementet at det var viktig å få fremlagt

²⁴² Odelstingsproposisjon nr. 36, 1972-73, 9

²⁴³ Samme sted

denne proposisjonen. Statsråd Skulberg mente at enda en forlenging av prosessen ville kunne skade det videre reformarbeidet i lærerskolen, men også i skoleverket generelt.²⁴⁴

Det hadde nå gått nesten 13 år fra det først var tale om en ny lærerutdanningslov, før det lå et konkret forslag fremme. Med tanke på den lange tiden og prosessen bak dette lovforslaget kan nok dette ha ført til at det måtte ligge en grad av prestisje i å få lagt frem et etterlengt lovforslag med Skulbergs eget navn på, for Odelstinget.

Innholdsmessig svarte de til de tidligere innstillingene, stortingsmeldingene, debatten og forhandlingene det er vist til for perioden. Hovedpunktene dreide seg om samordning mellom de ulike lærerskolene, forholdet til høyskolene, allmennlæreren og dens rolle i grunnskolen, og ulike utdanningskrav. Lov om lærerutdanning av 1973 gjorde dermed de eksisterende lærerutdanningsinstitusjonene om til pedagogiske høyskoler. Det ble i den forbindelse oppfordret til å opprette et organ som kunne sikre samordningen med det som ble kalt likeverdige institusjoner og som utgjorde distriktshøyskolene. Lærerhøyskolene skulle legge til rette for å forberede fremtidige lærere på den praktiske lærergjerningen, utdanningen skulle videre samsvare med det samme verdi og kulturgrunnlag som lærerne skulle virke i.²⁴⁵

Angående funksjon og verdigrunnlag, hadde folkeskolekomiteen av 1963 formulert hva som skulle være skolens samfunnsoppgave. I disse punktene lå det blant annet at grunnskolen skulle ruste elevene for livet ved å forberede de på både yrkes og fritidsliv, elevene skulle også lære hvordan de kunne benytte sin fritid til verdifulle aktiviteter. Videre skulle skolen være ansvarlig for å formidle kulturarven, som bestod i å gi den kunnskap om skikk og bruk, tro, vitenskap og diktning som kjennetegnet Norge som nasjon. I tillegg skulle skolen være ansvarlige for elevenes vekst og utvikling, ikke bare på det intellektuelle felt, men også i elevenes følelsesliv, fysiske helse, etiske innstilling og religiøse oppfatning. Lærerne skulle i tillegg til å kunne møte skolens oppgaver ovenfor elevene, tilegne seg forståelse av lærergjerningen, ha innsikt i pedagogiske teorier og forskning, utvikle selvinnsikt og evnen til å utvikle seg og orientere seg i samtiden og i den norske kulturen. Lærerutdanningen skulle videre gjøre lærerstudentene kapable til å kunne følge utviklingen i skolen, og tilpasse seg den varierte elevmassen og den fremtidige utviklingen.²⁴⁶

Lærerutdanningens hovedkomponenter, fag, pedagogisk teori og praksis, mente departementet at langt på vei måtte integreres i hverandre slik at utdanningen møtte de krav en lærer ville møte i skolen. For å oppnå denne integrasjonen, mente departementet at

²⁴⁴ Odelstingsproposisjon nr. 36, 1972-73, 10

²⁴⁵ Samme sted

²⁴⁶ Samme sted, 40

faglærere, pedagogikk lærere og praksislærere skulle arbeide i team når det gjaldt undervisning i lærerskolen, slik at lærerstudentene kunne prøve ut den teoretiske kunnskapen i praksis i løpet av utdanningen.²⁴⁷

Når det gjaldt enhetsskolen tok departementet ikke sikte på å utdanne lærere til spesifikke aldersgrupper. I lovforslaget ble det påpekt at det naturlig nok ville være en forskjell fra for eksempel lærere som skulle undervise i de laveste trinnene, hvor oppdragelse og miljøskapning var det viktigste. For lærere i den videregående skolen ville det faglige naturlig nok oppta større plass i undervisningen. For grunnskolen mente departementet derfor at allmennlæreren, med sin allsidige faglige og pedagogiske utdanning egnet seg best.²⁴⁸

Lærerhøgskolen skulle utdanne lærere til å kunne undervise i alle trinn i grunnskolen men også i videregående skole. Minste utdanningstid ble satt til tre år, med gymnasutdanning eller tilsvarende som bakgrunn. Det ble også av departementet stadfestet fire utdanningsnivåer, hvorav det første var barnehagelærer og allmennlærer, det andre var adjunkt, mens det tredje var lektor. Det ble åpnet for at både barnehagelærere, allmennlærere og også lærere innenfor estetiske fag skulle kunne oppnå lektortittel.²⁴⁹ Det var særlig dette Eva Nordland hadde vært opptatt av i forbindelse med samordningen av lærerutdanningen. Nordland ønsket seg et system hvor alle lærerutdannede kunne oppnå høyeste tittel. Da det tidligere i Lærerutdanningsrådet hadde vært snakk om tittelen lektor kunne gis til lærere i kunstneriske og estetiske fag, hadde Nordland spøkefullt foreslått at disse kunne gis tittelen *praktor*.²⁵⁰

De halvårige enhetene som ble innført i endringen av lov om utdanningskrav for lærere fra 1961, ble av departementet anbefalt opprettholdt. Departementet mente det måtte komme til et samarbeidsforhold mellom lærerhøgskolene og universitetet i denne saken.²⁵¹ Det var i all hovedsak lærerhøgskolene som skulle stå for videreutdanningen av lærere, men departementet åpnet også for at folkehøgskolene kunne bidra der det var nødvendig og naturlig.²⁵²

I departementets beskrivelse av allmennlærerutdanningen kom følgende til uttrykk: Allmennlæreren måtte også i større grad enn tidligere ha kompetanse innenfor barne- og

²⁴⁷ Odelstingsproposisjon nr. 36, 1972-73, 47

²⁴⁸ Samme sted, 48-49

²⁴⁹ Samme sted, 51

²⁵⁰ Nordland Eva, "Et tiår med forsøk og reform", i *Lærerutdanningsrådet: Tradisjon og nyskaping* Redaksjon: Haakstad, Jon; Ramsfjell, Odd; Tvinnereim, Helga Stave (red. Leder), *Lærerutdanningsrådet*, 1998, 24

²⁵¹ Odelstingsproposisjon nr. 36, 1972-73, 56

²⁵² Samme sted, 91

ungdomspsykologi, differensieringspsykologi, sosialpedagogikk, spesialpedagogikk, fagdidaktikk og studieteknikk. Lærerstudentene skulle forberedes på de mulige utfordringer de ville møte i grunnskolen, slik som oppdragelse, undervisningsopplegg og differensieringsspørsmål. Lærerstudentene skulle ha fagdidaktisk innføring i de fleste obligatoriske fag i grunnskolen.²⁵³ Selv om det ble lagt opp til en egen utdanning innenfor spesialpedagogikk, mente departementet at også allmennlæreren skulle ha kunnskap om spesialpedagogikk, slik at også de kunne drive med spesialundervisning, og dermed gi alle elever de samme mulighetene innenfor ett klasserom.²⁵⁴

Siden den nye loven skulle omfatte et bredt spekter undervisningsinstitusjoner, ønsket departementet at loven skulle være en rammelov. Til denne beskrivelsen lå det at bare generelle prinsipper og retningslinjer skulle fastsettes. Forslaget om rammelov møtte motstand fra flere av de berørte institusjonene og organisasjonene som ikke ønsket at Stortinget skulle delegerer for mye av bestemmelsene over til departementet. Departementet ønsket i forbindelse med motstanden å gjøre ytterligere presiseringer i lovens prinsipper, slik at for eksempel utarbeidelsen av studieplaner og lignende hadde visse føringer lovfestet.²⁵⁵ Departementet ønsket likevel ikke å styre alle detaljene, og henviste til Lærerutdanningsrådet når det gjaldt å følge opp endringer i reglement og lærerplaner.²⁵⁶

Til slutt ble det bestemt at det var lærerhøgskolene selv som i en større grad skulle disponere økonomien, innenfor retningslinjer i en rammeplan, hvor hver enkelt institusjon skulle ha et eget styre som kunne forvalte disse oppgavene.²⁵⁷

Det var altså dette lovforslaget som jeg innledningsvis skrev at Gustav E. Karlsen hadde markert som bruddpunktet for lærernes prestisjefylte posisjon i samfunnet. En svært viktig faktor i dette lovforslaget, vil være det faktum at de kommende lærerhøgskolene nærmest fikk monopol på lærere i grunnskolen. Dette markerer i seg selv et brudd med de universitetsutdannede lektorene og adjunktene, som tradisjonelt hadde hatt en plass i den gamle real og framhaldsskolen som ble avviklet i forbindelse med innføringen av den niårige grunnskolen. I kraft av at lovforslaget blant annet var basert på Lærerutdanningsrådets innstilling fra 1968, fikk Eva Nordland i praksis gjennomført flere av sine ambisjoner for lærerutdanningen. Lovforslaget hadde med all sannsynlighet sett annerledes ut hvis Nordland ikke hadde trukket seg fra Lærerutdanningsrådet. I hvor stor grad hadde nok attpåtil blitt

²⁵³ Odelstingsproposisjon nr. 36, 1972-73, 76-77

²⁵⁴ Samme sted, 75

²⁵⁵ Samme sted, 34

²⁵⁶ Samme sted, 35

²⁵⁷ Samme sted, 11-12

påvirket av hvilken regjering som styrte, Trygve Brattelis regjering satt bare i en kort periode mellom mars 1971 til oktober 1972 da regjeringen fikk flertallet mot seg under folkeavstemningen om norsk medlemskap i det Europeiske Fellesskap (EF). Da Trygve Brattelis andre regjering kom til i oktober 1973, var lærerutdanningsloven allerede vedtatt.

7 Konklusjon

I denne oppgaven har jeg forsøkt å skissere hvilke intensjoner og motiver aktørene hadde da de gikk i gang med å skulle utforme en ny lærerutdanningslov. Jeg har også beskrevet prosessen, fra det ble snakk om en lov, og til hele to lovforslag ble fremmet i løpet av kort tid.

Reformen av lærerutdanningen ble som jeg har vist ikke gjort i en håndvending, og det var mange aktører innblandet i løpet av prosessen. Både departementet, stortingskomiteene og de sakkyndige rådene, samt de berørte organisasjonene deltok i varierende grad i prosessen. Det viste seg også at det var en rekke elementer som kom frem i løpet av denne prosessen som gjorde veien frem til et lovforslag lengre. Det tok lang tid fra de første ideene og planene ble presentert, til det forelå en konkret lovproposisjon. I løpet av perioden var det hele fire statsråder innblandet i saken og på tampen kom det en periode med hyppige regjeringsskifter på starten av 1970-tallet.

De var tidlig snakk om å utvide lærerutdanningen med ett år, og i den forbindelse kom også bekymringene over den allerede eksisterende lærermangelen frem. Den utstrakte forsøksvirksomheten i grunnskolen hadde allerede økt behovet for lærere, og en forlengelse av utdanningen ville føre til at det ville ta lengre tid for en fremtidig lærer å komme ut i arbeid. Lærermangelen hadde videre ført til at det også befant seg flere fast ansatte ufaglærte lærere i skolen, og dette gjaldt særlig for skolene i distriktene. Alvorlighetsgraden av dette ble illustrert i forbindelse med at det for eksempel var elever som gikk hele folkeskolen uten å i det hele tatt møte en formelt utdannet lærer. I den forbindelse måtte det settes i gang tiltak for å bedre situasjonen, dette ble gjort ved hjelp av kurs og etterutdanning. Utvidelsen av lærerutdannelsen ble i de første aktuelle årene derfor ansett som noe som måtte vente til at lærersituasjonen ikke lenger var like prekær.

Problemstillingen ble derfor at skolen befant seg i en posisjon hvor lærerbehovet i grunnskolen ikke samsvarte med hvilken utdanning lærerne hadde, og dermed hastet det å komme i gang med å utdanne kompetente lærere til den nye grunnskolen. Den utvidede obligatoriske grunnskolen skapte selvsagt også behov for flere lærere, og når det i tillegg ble snakk om en utvidelse og reform av lærerutdanningen betød dette at lærermangelen ville vedvare i en lengre periode enn hvis utdanningen ikke skulle utvides. Lærerne som tidligere hadde undervist i real- og framholdsskolen hadde ikke den riktige kompetansen i og med at målet var at læreren fra og med 1973, skulle inneha kompetanse for undervisning i alle de ni trinnene i grunnskolen.

Som det er vist til gjentatte ganger gjennom teksten, var det allmenn enighet om at hvis lærerutdanningen skulle endres både strukturelt og omfangsmessig, skulle dette gjøres ved hjelp av ulike forsøk. Denne tanken var typisk for skoleverket i denne perioden, og hjemlet i lov om forsøk i skolen fra 1954. At troen på forsøk var sterk, sees på den utstrakte forsøksvirksomheten særlig i forbindelse med innføringen av 9-årig grunnskole, og også i forbindelse med reformen av lærerutdanningen. Det var en stor enighet om at ingen strukturer måtte fastlegges. På bakgrunn av at det ennå ikke var klart hvilken utforming den niårige grunnskolen skulle ha, ville politikerne og de sakkyndige rådene derfor være varsomme med å låse lærerutdanningen fast i et nytt mønster.

På grunn av den utstrakte forsøksvirksomheten i grunnskolen, lot forsøkene i lærerskolen til en viss grad vente på seg. Noe på grunn av at Forsøksrådet allerede hadde mange pågående prosjekter i forbindelse med forsøk i grunnskolen og andre skoleslag. Det var altså et spørsmål om kapasitet. En annen grunn til at forsøkene også i noen grad ble forsinket, var begrensningene lov om utdanningskrav for lærere (1961) gav med tanke på forsøk med treårig lærerutdanning for adjunkter. Unntaket fra loven som ble innført i 1970, med innføringen av halvårsenheter, gjorde dermed at flere av forsøkene kunne komme i gang.

Saksbehandlingen av dette unntaket i loven ble kritisert, og Kirke- og undervisningskomiteen valgte derfor å anbefale at loven kun skulle være midlertidig på bakgrunn av dette. Kirke- og undervisningskomiteen anså det også slik at departementet snarlig skulle legge frem lovforslag om lærerutdanningen, på bakgrunn av trontalen i 1969, hvor intensjonen om et snarlig fremlegg ble uttrykt. Det er nok sannsynlig at Kjell Bondevik følte på presset når det gjaldt å få lagt frem et lovforslag om lærerutdannelsen. Utelatelsen av de organisasjonene han visste ikke ville være enige kan ha vært en bevisst strategi for å få fortdrag i saken.

I forbindelse med at det skulle forsøkes med ulike strukturer og sammensetninger i lærerutdanningen, viste det seg at de eksisterende lærerskolene i stor grad ikke holdt mål for å oppfylle de planene for forsøk som etter hvert ble utformet. Planene krevde i stor grad en annen type romfordeling enn hva de eksisterende skolene hadde. Det var ønskelig å gi lærerstudentene en betydelig mer variert undervisningsform enn tidligere. Undervisningsopplegget med forelesninger samsvarte ikke med de nye visjonene for lærerutdanningen som Lærerutdanningsrådet hadde. De nye undervisningsformene gikk ut på en kombinasjon av forelesninger, gruppearbeid og individuelt arbeid, og var ment til å fremme lærerens selvstendighet og personlige utvikling. Dette samsvarte også med de

undervisningsplaner som det ble lagt opp til i grunnskolen, hvor tavleundervisning ble erstattet til fordel for ulike arbeidsformer som gruppearbeid, prosjektarbeid og lignende.

Når temaet om modernisering og nybygg av lærerskolene ble tatt opp, fulgte det en diskusjon om plasseringen av lærerskolene, og da spesielt med tanke på distriktene. Særlig var det lærerskole for samisktalende som ble løftet frem, i og med at det ikke eksisterte et eget utdanningstilbud til disse i Finnmark. Det var heller ingen enighet om hvor store lærerskolene skulle være, og om det skulle være en lærerskole per fylke eller om det skulle satses på regionsbaserte lærerskoler. Dette viser i og for seg at det var et bredt ønske om å sikre bred rekruttering, og derav fulgte diskusjonene som angikk antall og størrelse på de ulike lærerskolene.

Innenfor det utvidede året en mente å tillegge lærerutdanningen, var det tidlig spørsmål hvorvidt et ekstra år skulle benyttes til å forsterke den pedagogiske eller den faglige delen av studiet. Her kommer de sakkyndige rådernes rolle også inn. Både Forsøksrådet og Lærerutdanningsrådet var som sagt underlagt Kirke- og undervisningsdepartementet, begge rådernes medlemmer var håndplukket av statsråden, og i den tidligere fasen hadde medlemmene ofte tette bånd til venstresiden i politikken. Begge de sakkyndige rådene delte nok derfor i stor grad den samme pedagogiske grunntanken om hvordan både grunnskolen og lærerskolen skulle være. Lærerutdanningsrådets forslag fra 1968, med dets orientering mot bred pedagogisk kompetanse vant til slutt frem i lovforslaget. Dette underbygges av at begge lovproposisjoner hadde Lærerutdanningsrådets forslag som grunnlag.

Som vist, var Eva Nordland en viktig pedagogisk premissleverandør når det gjaldt de innledende ideene og ambisjonene. Nordland var også formann da Lærerutdanningsrådet la frem det første forslaget til ny lov. Når det gjelder Nordlands fratredelse fra Lærerutdanningsrådet, kan en stille spørsmål ved om ikke regjeringsskiftet i 1965 ble et vendepunkt for Nordlands arbeid. Som sagt fikk Lærerutdanningsrådet nye regler å forholde seg til, noe som kan ha gjort det reformpedagogiske arbeidet utfordrende i et råd som ikke lenger var underlagt et departement med de samme sosialpedagogiske ambisjonene.

I lys av rådernes sammensetning og fullmakter kan en konkludere med at disse må ha fått betydelig innvirkning på de premissene lærerutdanningen skulle bygges på. Dette gjelder både i form av de ulike forsøkene som ble godkjent og igangsatt, men også i form av forslaget fra Lærerutdanningsrådet. Det fremstår som tydelig at Arbeiderpartiets skolepolitikk ble legitimert av fagpedagoger som politikerne selv hadde valgt. Bruken av sakkyndige råd skapte gnisninger også innad i departementet. Dette eksemplifiserte Tønnes Sirevåg ved at

Helge Sivertsen omgikk departementet og ofte gikk rett til Eva Nordland når det gjaldt spørsmål og ideer til lærerutdanningen.

I Eva Nordland hadde Helge Sivertsen en rådgiver med tung pedagogisk-faglig bakgrunn, som han visste han kunne få støtte fra til sine saker. Sirevåg mente at Sivertsen danset for mye etter Nordlands pipe, dette er trolig bare Sirevågs oppfatning. De var nok enige om det meste, og det er derfor lite trolig at Helge Sivertsen danset etter noens fløyte. Sivertsen og Nordland hadde felles ambisjoner, derfor hadde de mest sannsynlig et godt samspill seg i mellom. Som jeg har vist til tidligere, mente flere på Stortinget ved flere anledninger at de stod utenfor prosessen med å utforme en ny lov. Og slik som Sirevåg beskriver det, stod nok også departementet til en viss grad utenfor på grunn av det nære samarbeidet mellom Sivertsen og Nordland.

På bakgrunn av det faktum at de sakkyndige rådene bestod av håndplukkede, høyt pedagogisk utdannede, vil det være godt grunnlag til å si at dette preget de ulike forsøkene som ble gjort. Både de sakkyndige rådene og departementet ble kritisert for å være ekskluderende ovenfor Stortinget når det gjaldt forsøk og selve utformingen av loven. Dette vises i de gjentatte oppfordringene om å heller utnevne en offentlig komité, istedenfor å gjøre hele forarbeidet innad i departementet. Forsøksrådet hevdet, at de på grunn av arbeidsmengde ikke kunne underrette Stortinget om pågående prosjekter. Forsøksrådet ønsket derfor å levere rapporter om avsluttede forsøk til Stortinget. Dette gjorde at Stortinget i stor grad faktisk stod utenfor når det gjaldt Forsøksrådets pågående prosjekter.

Som vist mener Telhaug at sammensetningen av rådene ikke kan tillegges for mye vekt. Min teori er at sammensetningen hadde mye å si i den innledende fasen. På tross av at sammensetning og regler endret seg underveis i prosessen, mener jeg at det kan tales om en struktur, eller tradisjon, innad i både Forsøksrådet, og i Lærerutdanningsrådet. Den pedagogiske vendingen begynte allerede i folkeskolen i 1936, og det er liten tvil om at det samme pedagogiske standpunkt stod sterkt ut over 60-tallet også. På tross av at departementet fra og med 1965 ble ledet av Kjell Bondevik, fortsatte rådene å bestå av høyt pedagogisk utdannede. Dette kan ha ført de sosialpedagogiske ambisjonene videre innad i de sakkyndige organene, uavhengig av politisk tilhørighet.

Hvorvidt de utallige debattene var et virkemiddel for å hale ut prosessen med å vedta en ny lov, kan vanskelig bestemmes. Det var som vist tydelige motsetninger i spørsmålet om lærerutdanningen og dens fremtidige form. Likevel vil jeg også peke på at det i perioden var flere reelle momenter som en ønsket svar på før det ble tatt en avgjørelse. Særlig var det innføringen av 9-årig grunnskole som betonte seg som en faktor, og det var nettopp

grunnskolen en ønsket å lage en lærerutdanning for. Uten et fullstendig overblikk over denne skolens form og struktur, ble det naturlig nok vanskelig å skulle utforme en lærerutdanning som passet til et skoleslag som heller ikke var fastlagt på daværende tidspunkt.

Den nye lærerutdanningsloven representerte i følge min oppfatning uten tvil store endringer for lærerutdanningens utforming og innhold. Når det gjaldt lærerens rolle ovenfor elevene, skjedde det en stor endring av lærerens betydning i elevenes liv. Fra da av var det ikke bare snakk om læreren som kunnskapsformidler, men også som delvis oppdrager, dette resulterte i at det ikke lenger var faget som stod i høysetet. I kraft av verdigrunlaget i loven, skulle hver enkelt elevs utvikling av sitt kulturelle og sosiale individ innenfor det norske kulturlandskapet være sentralt i skolegangen. Og i lærerutdanningsloven ble skolen og læreren ansvarlige for å hjelpe elevene til å nå disse målene. Dermed ble lærerutdanningsloven tilpasset en skole som hadde gått bort fra pugging og høring, og over til tanken om at elevene skulle arbeide kollektivt, med gruppearbeid, prosjektarbeid og kulturell utfoldelse. Dette grunnlaget ble lagt i folkeskoleloven fra 1936 og i lærerutdanningsloven fra 1938, men det ble forsterket i forbindelse med innføringen av niårig grunnskole og slutført ved hjelp av lærerutdanningsreformen.

Lærerutdannelsen inntok en langt friere form enn hva den hadde vært tidligere, hvor lærerstudentene stort sett var opptatte med lærerrelatert undervisning og aktiviteter døgnet rundt, til å bli mer liberalt for hver enkelt student. Som jeg skrev i innledningen snakker Gustav E. Karlsen om et *før* og *etter* i lærerutdanningen fra 1973. Dette mener jeg at han har god grunn til. I lys av den pedagogiske dreiningen som startet like før andre verdenskrig, ble den nye loven tilsvarende kronen på verket for sosialpedagogikkens inntreden i skolen.

Den nye lærerutdanningsloven favnet i kraft av loven også om et mye bredere spekter innenfor pedagogikk enn tidligere. Det handlet ikke lenger om den faglige relaterte pedagogikken, men i stor grad om pedagogisk psykologi og kunnskap om barn og unges utvikling. Loven grenset i noen grad over på spesialpedagogisk kompetanse, på tross av at dette ble gjort et eget studie i seg selv. Det var også som vist forventet at allmennlæreren skulle inneha kunnskap til å hjelpe alle elevene i klassen, uansett evner og nivå.

Ambisjonene om klasselæreren, eller allmennlæreren, som skulle følge elevene så lenge som mulig, gjorde nok at læreren fra da av skulle kunne litt om alt, istedenfor mye om litt gjeldende. Dette førte uunngåelig til at det faglige nivået gikk ned, som vist til ved innføringen av de halvårige enhetene. Den nye loven uttrykte at lærerutdanningen skulle være den primære leverandør av lærere til alle trinnene i grunnskolen, hvilket til en viss grad satte universitetsutdannede lærere på sidelinjen. Allerede ved innføringen av de halvårige enhetene

hadde universitetet forstått at ansvaret for lærerutdanningen var i ferd med å legges bort fra universitetene, hvor den faglige tyngden var ansett som viktigere enn i lærerskolene. Eva Nordland fikk, på tross av at hun forlot Lærerutdanningsrådet i protest, gjennomslag for flere av sine ambisjoner for hvordan lærerutdanningen skulle se ut.

Som vist til i innledningen sa Bjartmar Gjerde i 1975 at den norske skolen var best i verden. Det hører med til historien at Norge ikke deltok i sammenlignende studier av kvaliteten i skolen før i 1981, etter at Kåre Willoch takket ja til å delta i OECDs undersøkelser av faglige nivåer i utdannelsen.²⁵⁸ Gjerde hadde dermed ikke noe empirisk grunnlag for å mene det han sa på den tiden, annet enn selvtilliten til at Arbeiderpartiets skolereformer siden 1950-tallet ville skape en bedre skole.

Fagpedagogenes innflytelse på forsøks- og lovarbeidet bidro åpenbart til å skape den lærerutdanningen som jeg innledningsvis viste til at ble kritisert i ettertid. Intensjonene og motivene bak loven var gode. På samme måte som at Folkeskoleloven fra 1936 ble fulgt av Lærerutdanningsloven fra 1938 fulgte også Lærerutdanningsloven fra 1973 Lov om niårig grunnskole fra 1969. Spørsmålet blir da hvorvidt denne tradisjonen gir de resultatene en i nasjonen Norge har ambisjoner om.

Flere av disse elementene kan vi i dag kjenne igjen i debatten om lærerutdanning. Kunnskapsdepartementet planlegger et kompetanseløft blant lærerne. Både politikere lærere, organisasjoner og media deltar aktivt i debatten. Problemet med lærernes kompetanse ble ikke løst i 1973, hvem skal finne den beste løsningen nå?

²⁵⁸http://www.honestthinking.org/no/pub09/Telhaug.Vitenskapsakademiet.2006.01.12.Skolekrisen_historisk_perspektiv.htm (sist besøkt 28.04.16)

Litteraturliste

7.1 Primærkilder

Riksarkivet:

RA/S-6138/D/L0087/0001, *Lærerutdanning. Innstilling om utbygging av lærerutdanningen.*

Uttalelser og forarbeider til St. meld. nr. 69

RA/S-3538/D/Dc/L0041, *Pressemeldinger og interpellasjoner, 1954-1966*

RA/S-2524/Da/L0017, *Lærerutdanningsrådet diverse, folder merket "1969"*

Nasjonalbibliotekets digitale utgivelser: Statsmaktene

Stortingsmeldinger:

Stortingsmelding nr. 69, 1963-64

Stortingsmelding nr. 19, 1965-66

Stortingsmelding nr. 61, 1967-68

Stortingsforhandlinger

Forhandlinger i Stortinget nr. 398, 1966

Forhandlinger i Stortinget nr. 157, 1967

Forhandlinger i Stortinget nr 156, 1968

Forhandlinger i Odelstinget

Forhandlinger i Odelstinget, 5. Juni 1970

Innstillinger til Stortinget

Innstilling til Stortinget, nr. 219, 1960-61

Innstilling til Stortinget, nr. 111, 1964-65

Innstilling om lov om lærerutdanning, Lærerutdanningsrådet, 1968

Innstilling 1, Studieplanutvalget, 1966

Innstillinger og proposisjoner til Odelstinget

Odelstingsproposisjon nr. 20, 1960-61

Odelstingsproposisjon nr. 56, 1969-70

Odelstingsproposisjon nr. 36, 1972-73

Innstilling til Odelstinget, nr. 63, 1969-70

7.2 Litteratur

Haakstad, Jon; Ramsfjell, Odd; Tvinnereim, Helga Stave (red), *Lærerutdanning: Tradisjon og nyskapning*, Lærerutdanningsrådet, 1998

Halvorsen, Henrik, *Hundre år på lag med lærerutdanningen: 1899-1999*, Bidragsytere: Jordheim, Knut; Kjosavik, Steinar, Forskerforbundets forening for lærerutdanning, 1999

Hagemann, Gro, *Skolefolk: Lærernes historie i Norge*, Bidragsyter: Norsk Lærerlag, Ad Notam Gyldendal, 1992

Helsvig, Kim G., *Pedagogikkens grenser: kampen om norsk pedagogikk ved Pedagogisk forskningsinstitutt 1938-1980*, Abstrakt forlag AS, 2005

Hustad, Jon, *Skolen som forsvann*, 2. Opplag, Det Norske Samlaget, 2002

Karlsen, Gustav E., *Norsk lærerutdanning: Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv*, Universitetsforlaget, 2003

Kjeldstadli, Knut, *Fortiden er ikke hva den en gang var: En innføring i historiefaget*, 2. Utgave, Universitetsforlaget, 1999

Melbostad, Kari Sannerholt; Grøndahl, Kirsti Kolle; Lønning, Inge og Mæhle, Nils (red), *Med viten og vilje inn i et lærerrikt samfunn?*, Lærerutdanningsrådet, 1991

Myhre, Jan Eivind, *Historie: En introduksjon til grunnlagsproblemer*, PAX forlag AS, 2014

Nordland, Eva, *Skritt på en vei*, Gyldendal Akademiske forlag, 2000

Sirevåg, Tønnes, *Katedral og karusell: Streiflys på skole og politikk i krig og fred*, NKS-Forlaget, 1981

Telhaug, Alfred Oftedal; Korsvold, Tora, *Rådsmedlemmene i forsøksrådet: Rådsmedlemmene som aktører og forsøksrådet som organisasjon*, Tapir forlag, 1989

Telhaug, Alfred Oftedal, *Forsøksrådet for skoleverket 1954-1984: En studie i norsk skoleutvikling*, Universitetsforlaget, 1990

Telhaug, Alfred Oftedal; Mediås, Odd Asbjørn, *Grunnskolen som nasjonsbygger: Fra statspietisme til nyliberalisme*, Abstrakt forlag AS, 2003

Volckmar, Nina, *"Fra solidarisk samvær til kunnskapssolidaritet: Det sosialdemokratiske skoleprosjekt fra Sivertsen til Hernes"*, Dr. Polit.-avhandling, Pedagogisk institutt, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim, 2004

7.3 Aviser og tidsskrifter

Karlsen, Gustav E., *Styring av lærerutdanningen: Et historisk perspektiv*, Norsk pedagogisk tidsskrift 06/2005

Måseide, Atle, *Kan læreren vinna att sin posisjon?* Aftenposten 07.02.05

Skoleforum nr. 11/12, 1993

7.4 Nettsteder

http://www.udir.no/Upload/Rapporter/temanotat/Internasjonale_studier_om_norsk_skole_temanotat.pdf?epslanguage=no

http://www.honestthinking.org/no/pub09/Telhaug.Vitenskapsakademiet.2006.01.12.Skolekrisen_historisk_perspektiv.htm

<http://www.arkivverket.no/arkivverket/Offentleg-forvalting/Regelverk/Rettleiing>