



Sidsel Haaland

## **Pedagogikkfaget i allmennlærerutdanningen**

En analyse av forarbeider i perioden 1988 – 2009

Masteravhandling i pedagogikk ved NLA Høgskolen,  
Bergen

Våren 2011



## Sammendrag

navn	kontaktadresse	fagområde	årstall
Sidsel Haaland	e-post: sidsel.haaland@yahoo.no mobil: +47 95 75 60 70	pedagogikk	Vår 2011

Formålet med dette forskningsarbeidet var å undersøke hvordan argumentasjonen for endringer i pedagogikkfaget i allmennlærerutdanningen kommer til uttrykk i forarbeider i perioden 1988 – 2009. Hvilken funksjon skulle pedagogikkfaget ha i utdanningen? Var endringene dominert av faglig begrunnede behov, eller var det mer politiske prioriteringer som lå til grunn?

Hovedkildene for vårt arbeid har vært forarbeider for tre lærerutdanningsreformer: NOU 1988: 32 *For et lærerrikt samfunn*, NOU 1996: 22 *Lærerutdanning. Mellom krav og ideal* og St.meld. nr.11 (2008 – 2009) *Læreren – rollen og utdanningen*. Vi har valgt dokumentanalyse som metode, og brukte følgende tre spørsmål som analyseredskap: 1) Hvordan er pedagogikkfaget omtalt? 2) Foreslås det noen endringer i faget, og i tilfellet hvilke? 3) Hvilke argumenter brukes for å begrunne behovet for endringer?

Våre funn viser at i argumentasjonen for endringer i pedagogikkfaget i allmennlærerutdanningen de siste 20 – 30 årene, kan det synes som at de politiske prioriteringer har blitt tatt mer hensyn til enn råd fra den faglige ekspertisen. Det har vært en tendens til å vektlegging av den instrumentelle delen av pedagogikkfaget, mens fagets identitetsdannende innhold har fått mindre plass. Lærerutdanningsreformen i 2010 skiller seg dramatisk ut i forhold til dette. Her ser det ut til at de faglige anbefalingene som ble gitt av flertallet i utvalg fra NOU 1996: 22, som ikke fikk tilslutning den gang, nå i stor grad har blitt tatt til følge. Kan vi med det se en holdningsendring i regjeringen som har gjort at den nå ser det som en viktig og riktig prioritering? Eller kan vi også se det som en generell motreaksjon på den markedsliberale tenkningen som har preget samfunnet fra 1980-årene og framover? Kanskje kan vi også se et gjennomslag for Wolfgang Klafkis kategoriale danningsteori som utgjør en tredje kategori i forhold til den materiale og formale danningen, og er en vekselvirkning mellom dem.

Sentral litteratur:

Dale, Erling Lars (2005): *Kunnskapsregimer i pedagogikken og utdanningsvitenskap*. Oslo: Abstrakt forlag. Del II.

Det kongelige kunnskapsdepartementet (2009): *St.meld. nr.11 (2008 – 2009) Læreren. Rollen og utdanningen*.

Haug, Peder (2008): ”Skulen og allmennlærerutdanninga.” I: Madsen, Kjell-Arild (red.): *Pedagogikken i reformene – reformene i pedagogikken*. Oslo: Abstrakt Forlag. s. 254 – 277.

Hovdenak, Sylvi Stenersen (2000a): *90-tallsreformene – et instrumentalistisk mistak?* Oslo: Gyldendal Akademisk forlag

Klafki, Wolfgang (2002): *Dannelsesteori og didaktikk – nye studier*. Århus: Forlaget Klim. 2. utgave. Publisert 2005.

Løvlie, Lars (2003): "Pedagogikk i allmennlærerutdanningen." I Karlsen, G. E. og Kvalbein, I. A. (red.): *Norsk lærerutdanning. Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget

Norges offentlige utredning (1996): *NOU 1996: 22 Lærerutdanning. Mellom krav og ideal*. Oslo: Forvaltningstjenestene Statens trykningskontor

Norges offentlige utredning (1988): *NOU 1988: 32 For et lærerrikt samfunn*. Oslo: Forvaltningstjenestene Statens trykningskontor

Telhaug, Alfred Oftedal (1999): "Individualisering mot fellesskap." I: Telhaug, A.O. og Aasen, P. (red.): *Både og. 90-tallets utdanningsreformer i et historisk perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

von Oettingen, Alexander (2007): "Pædagogiske handlingsteorier i differencen mellom teori og praksis". I: von Oettingen, A. og Wiedemann, F. (red.): *Mellom teori og praksis. Aktuelle utfordringer for pædagogiske professioner og professionsuddannelser*. Odense: Syddansk Universitetsforlag

## **Forord**

Å skrive masteravhandling har vært en krevende, slitsom og lærerik prosess. Det har vært en vandring i et nytt landskap der noen av trærne og fjelltoppene var kjente, men jeg også har møtt på nye arter og topper og avleggere av gamle trær, for å bli i bildet. På en slik vandring er det lett å gå seg i vill i alle valgmulighetene, og det har derfor vært viktig å ha noen å rådføre seg med underveis. I den forbindelse vil jeg gjerne takke min veileder, førsteamanuensis Lars Gaute Jøssang, for utholdenhet og kritiske spørsmål som har vært med på å dra meg videre i prosessen. Jeg vil også takke Herdis Alvsvåg som tok seg tid til å lese og komme med nyttige og viktige innspill. Til sist vil jeg takke familie og gode venner for interesse og støtte.

Bergen, april 2011

*Sidsel Haaland*



<b>1</b>	<b>Innledning .....</b>	<b>9</b>
1.1	Introduksjon til tema .....	9
1.1.1	Ulike samfunnsendringer i Norge .....	9
1.1.2	Skole- og utdanningsdebatt i Norge .....	13
1.1.3	Krav om endringer i utdanningen .....	16
1.1.4	Problemstilling og avgrensning .....	19
1.2	Oppbygging .....	20
<b>2</b>	<b>Pedagogikk, danning og 1990-tallsreformene.....</b>	<b>23</b>
2.1	Pedagogikk .....	23
2.1.1	Johann Friedrich Herbart .....	27
2.1.2	John Dewey .....	30
2.1.3	Oppsummering .....	33
2.2	Danning .....	34
2.2.1	Wolfgang Klafki .....	36
2.2.2	Oppsummering .....	39
2.3	Forskning på skole og lærerutdanning i Norge .....	39
2.3.1	Instrumentalisme? .....	40
2.3.2	Pedagogikk og politikk .....	42
2.3.3	Skolen og allmennlærerutdanningen .....	45
2.3.4	Pedagogikk og kvalitet i skolen .....	48
2.3.5	Oppsummering .....	50
<b>3</b>	<b>Dokumentanalyse .....</b>	<b>53</b>
3.1	Valg av metode .....	53
3.2	Kildevalg .....	57
<b>4</b>	<b>Presentasjon og vurdering av funn.....</b>	<b>61</b>
4.1	For et lærerrikt samfunn .....	61
4.1.1	Samarbeid som forutsetning .....	62
4.1.2	Identitetsskapende fag .....	66
4.1.3	Allmennlærerutdanningen .....	67
4.1.4	Oppsummering .....	70
4.2	Lærerutdanning. Mellom krav og ideal .....	71
4.2.1	Anbefalinger for lærerutdanning .....	72
4.2.2	Allmennlærerutdanningen .....	76
4.2.3	Oppsummering .....	82
4.3	Læreren – rollen og utdanningen .....	84
4.3.1	Styrket læreridentitet med didaktisk kompetanse .....	85
4.3.2	Innholdskomponenter i pedagogikk og elevkunnskap .....	86
4.3.3	Profesjonsretting .....	90
4.3.4	Oppsummering .....	90
4.4	Oppsummering .....	91
<b>5</b>	<b>Funn i lys av teori og reformer .....</b>	<b>93</b>
5.1	Drøfting .....	93
5.1.1	Tidligere forskning i forhold til våre funn .....	93
5.1.2	Pedagogisk teori i forhold til våre funn .....	96
<b>6</b>	<b>Avslutning .....</b>	<b>99</b>
6.1	Konklusjon og veien videre .....	99
	Litteratur .....	101
	Vedlegg 1 .....	105





# 1 Innledning

## 1.1 Introduksjon til tema

Da vi selv tok allmennlærerutdanning i perioden 1990 – 93, opplevde vi pedagogikkfaget som et grunnleggende og holdningsskapende fag for oss som kommende lærere, særlig med tanke på klasselærerfunksjonen. Selv om ikke alt av faginnhold opplevdes like relevant da, la det et grunnlag for menneskekunnskap som vi har hatt god nytte av i ulike stillinger senere. Den erfaringen har også gjort at vi har fulgt interessert med, på sidelinjen, når endringer i allmennlærerutdanningen har blitt vedtatt. Argumentene for å styrke den skolefaglige opplæringen, har vært forholdsvis lett å få med seg og forståelig begrunnet. Men det har ikke vært like enkelt å få med den faglige begrunnelsen for endringer i pedagogikkfaget. Særlig hvilke pedagogiske begrunnelser som har vært vektlagt fra regjeringens side, som har vedtaks- og styringsmyndighet over utdanningens innhold og skolens virksomhet. Det har gjort oss nysgjerrige. Hvilke faglige råd har regjeringen fått på forhånd, før vedtak ble fattet? Er endringene i stor grad styrt av økonomi og samfunnsmessige krav? Hva står det i dokumentene som er lagt til grunn for arbeidet? Hvordan defineres eller forstås egentlig pedagogikkens funksjon i allmennlærerutdanning fra statlig hold? Dette er bakgrunnen for vårt valg av tema og problemstilling.

Tematikken for masteravhandlingen er pedagogikkfagets plass i allmennlærerutdanningen. Innholdet i utdanningen består av tre grunnpilarer; skolefaglig opplæring, pedagogisk teori og praksis. Styrkeforholdet mellom dem har derimot variert, og er stadig blitt debattert og reformert. Vi ser tematikken i et historisk perspektiv ut fra faglige og politiske prioriteringer som er gjort i perioden 1988 – 2009. Særlig 1990-tallet har vært preget av stor reformiver fra myndighetenes side. Dette har vært reformer knyttet til grunn- og videregående skole, men også til lærerutdanning. Disse følger som regel hverandre, og gjerne i nevnte rekkefølge. Reformene knyttet til skole og opplæring på 1990-tallet, både med tanke på antall og hastighet i gjennomføringsprosessen, har vært gjenstand for flere forskningsarbeid. I kapittel 2 presenterer fire forskeres arbeid knyttet til disse reformene (se punkt 2.3).

### 1.1.1 Ulike samfunnsendringer i Norge

Det moderne samfunn er kjennetegnet av endringer og kompleksitet. Vi påvirkes av hverandre som enkeltmennesker, men også som samfunn og nasjoner imellom. I det følgende tar vi fram

noen av samfunnsendringene de siste 20 – 30 årene som har påvirket opplæringen av neste generasjon, både når det gjelder innholdet i skolen og utdanning av lærere.

Når historiker Berge Furre skal beskrive samfunnsendringene på 1980-tallet, tar han utgangspunkt i den sosialdemokratiske orden. Den var kjennetegnet av full sysselsetting, økonomisk vekst, en sterk stat som planla og styrte samfunnsutviklingen med sosial utjevning som mål og statlig regulering av næringslivet. Alt dette endret seg på 1980-tallet. Arbeidsledigheten økte og, bortsett fra økning i oljeinntektene, stoppet den økonomiske veksten opp. Tanken om den sterke staten som styrte utviklingen, mistet sin kraft og man så etter andre måter å skape vekst og utvikling på. Det åpnet også opp for den såkalte markedsliberalismen. Her er tanken at samfunnet bør styres ut fra markedskreftene for å sikre økonomisk vekst. Statlig regulering må derfor dempes betraktelig. En for stor statlig innblanding ble nemlig sett på som en hindring for å få til økonomisk vekst. Norge ble dermed preget av den samme tenkningen som dominerte i det øvrige internasjonale samfunnet på samme tid (Furre 1999 s.389 – 391). For at markedsliberalismen skal fungere, forutsetter det internasjonalisering med økt handel og utveksling på tvers av landegrensene.

1970-årenes kvinnefrigjørings- og likestillingskamp vant stadig flere tilhengere og fikk bedre fotfeste utover 1980-tallet, og en konsekvens var at stadig flere kvinner tok utdanning og hadde inntektsgivende arbeid. Økonomisk uavhengighet gav dermed også kvinnene flere valgmuligheter i forhold til hvilket liv de ønsket å leve og hvilke roller eller posisjoner de kunne inneha. Utbygging av barnehagetilbudet ble en naturlig konsekvens av dette, når begge foreldre var utearbeidende. Økt fokus på kvinner og deres situasjon aktualiserte også nye perspektiver på samfunnet, og vi fikk kvinneforskning, feministisk teologi, kvinnelitteratur og kvinnehistorie, for å nevne noe. Kvinnene fikk dessuten en mer sentral rolle i rikspolitikken (ibid s.376 – 79 og 391).

Den markedsliberale tenkningen og styring ut fra behov og ønsker i markedet, smittet også over på omtalen av – og kanskje synet på – mennesket. Mennesket ble en ressurs som samfunnet måtte bruke på best mulig måte for å bli konkurransedyktig i det internasjonale selskapet, og for å sikre vekst i den norske økonomien. I en slik tenkning var det de som kunne produsere noe eller på annen måte bidra til vekst i samfunnet, som ble verdsatt. Der markedskreftene styrer, blir nettopp det private initiativ viktig. Her må den enkelte borger stole på seg selv, og kan ikke regne med at staten og det offentlige skal ordne opp i samme

grad som før. Men selv om markedsliberalismen fikk gjennomslag i Norge, gikk den allikevel i to-spenn med den sosialdemokratiske tanken om like muligheter for alle og det å ta seg av svake grupper i samfunnet.

I perioden 1970 – 1995 beveger Norge seg fra et industri- og primærnæringsamfunn til informasjons- og omsorgssamfunnet. Rasjonalisering og effektivisering med ny teknologi førte til reduksjon i antall arbeidsplasser knyttet til industrien, og sysselsatte i primærnæringen gikk ned. I tillegg ble stadig flere knyttet til servicenæringen der folks velferd stod i sentrum. Det skyldtes for det første at det stadig ble flere eldre mennesker. For det andre vokste sosiale problemer blant barn, ungdom og voksne (noe som egentlig startet allerede i 1960-årene). For det tredje gjorde velferdsreformer at den offentlige omsorgen ble utvidet (Benum 1998 s.154 – 155 og 162). Selv om industri knyttet til oljeutvinning i Nordsjøen skapte nye arbeidsplasser, førte også utvikling av ny teknologi til at det kom nye produkter på markedet og nye arbeidsplasser. Den teknologiske utviklingen stilte nye krav til arbeidernes teoretiske kunnskaper, og dermed ble det også påtrykk om forbedring og utviklingen av skole og utdanning. Norge var ikke bare blitt et informasjonssamfunn, men det var blitt et kunnskapssamfunn.

Markedsliberalismen påvirket også mediepolitikken. I løpet av 1980-årene ble NRKs monopol brutt og reklamefinansierte kanaler kom til. Det førte også til at stadig flere hadde arbeid knyttet til informasjon i ulike medium. I 1992 startet så TV2 sine sendinger. Utbygging av nærradioer, lokalfjernsyn og mottak av satellittsendinger gav plass til stadig flere grupper og deres meninger og perspektiver enn tidligere, både nasjonalt og internasjonalt (ibid s.89 – 90). Utvidelsen av mediekanaler gjorde at informasjonsmengden økte, og det gjorde også at påvirkningen av barn og unge ble fordelt på flere aktører. NRK måtte konkurrere med flere om tv-ruta, og det var ikke lenger selvsagt at alle hadde sett samme program. Med et utvidet kanalutvalg og sendeskjema økte også tiden som ble brukt foran tv. Med det økte også påvirkningen av barns og unges holdninger gjennom det de fikk presentert via filmer og annen underholdning.

Jakten på arbeid og bedre levevilkår har til alle tider vært en motivasjon for folkeflytting, både innad i landet og på tvers av landegrenser. I Norge var det, i følge St.meld. nr 18 (2007 – 2008), fram til rundt 1970 større utvandring enn innvandring, men etter det har det vært nettoinnvandring. I forbindelse med oppbygging og utvikling av oljesektoren på 1970-tallet

ble for eksempel utenlandsk arbeidskraft viktig. I en stortingsmelding om arbeidsinnvandring, som kom i 2008, oppsummeres tida fra 1975 og framover slik:

*Vedtaket om "midlertidig innvandringsstopp" i 1975 satte mer eller mindre bom for nyrekruttering av arbeidstakere fra utlandet, men innvandringen fortsatte i nye former. Etter 1975 kom innvandrerne som familiemedlemmer, studenter og etter hvert asylsøkere og flyktninger. Selv om det ofte tok tid før disse gruppene kom inn på arbeidsmarkedet, spilte de en viss rolle som arbeidskraft mot slutten av det 20. århundret (St.meld. nr. 18 (2007 – 2008) punkt. 3.1.).*

Med økt innvandring kom også nye kulturer og religioner til å prege det norske samfunnet stadig mer. Fra å være et kulturelt ganske homogent samfunn, utviklet det seg til å bli et flerkulturelt samfunn der de ulike kulturene levde side om side, og ble flettet inn i hverandre. Viljen til å ta dette på alvor i forhold til grunnskolen, kan vi for eksempel se gjennom utviklingen av faget kristendomskunnskap og de alternativene som fantes. I *Mønsterplan for grunnskolen av 1987 (M87)* var det tre alternativer: Kristendomskunnskap, Livssynskunnskap og Annen religions- og livssynskunnskap. Utviklingen av det flerkulturelle samfunn utover 1990-tallet førte til at de tre nevnte alternativene ble vedtatt (1995) slått sammen til faget: "Kristendom med religions- og livssynsorientering" (KRL). Det skulle gi innsikt og respekt, og fremme forståelse og toleranse i spørsmål knyttet til tro og etikk. Men selv om tanken var at faget skulle favne alle elever, kom det kritikk fra grupper som ikke var medlem av Den norske kirke eller noe annet trossamfunn. Det var særlig fritaksordningen – altså retten til ikke å delta på undervisning og få alternativ undervisning, som ble problematisert. Dette førte til en innstramming og presisering av innholdet, selv om faget fortsatt skulle bidra til å gi et felles kunnskaps-, kultur og verdigrunnlag. Faget navn ble med det endret til "Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap" (RLE) (Telhaug 2003 s.343 – 345). Viljen til å danne et slikt sammenslått fag, kan kanskje også si noe om utvikling av en mer relativistisk holdning til religiøsitet og moralske spørsmål. Også her blir det et slags marked hvor den enkelte plukker med seg det som synes verdifullt og fornuftig, og skaper sin egen livsfilosofi.

"Verda vart annleis kring 1990," skriver Berge Furre når han skal oppsummere tiåret etter markedsliberalismens inntog (Furre 1999 s.447). Politisk var det store endringer og uro. Berlinmuren falt i 1989 og dermed også den kalde krigen. Sovjetunionen ble splittet et par år senere, og det brøt ut krig mellom Serbia og Kroatia (1991). Også innenlands var det urolige tider med bankkrise, mange arbeidsledige og forslag om privatisering og konkurranseutsetting av tilbud innen stat og kommune. Troen på markedskreftene holdt fram, og det ble en stadig større flyt av varer og tjenester mellom landene, spesielt i Europa (ibid s.447 – 448). Den

markedsliberalistiske tenkningen i Norge, som vanligvis knyttes til borgerlige partier, for eksempel Høyre, kom også mer inn på sosialistisk side av politikken. Førsteamanuensis Alfred Oftedal Telhaug gjør et poeng av denne utviklingen ved å sitere fra Stoltenberg-regjeringens tiltredelseserklæring: ”Kunnskap og ideer vil være vår viktigste kapital. Derfor er utdanning så viktig og forskning så avgjørende” (Telhaug 2004 s.431). Det fører oss over på debatten rundt skole og utdanning.

### **1.1.2 Skole- og utdanningsdebatt i Norge**

Fra 1970 og fram til vår tid har det skjedd store endringer innen skole- og utdanningssektoren. Sosiolog og idéhistoriker Rune Slagstad deler historien inn i ulike kunnskapsregimer og kaller perioden fra ca 1935 til midten av 1970-tallet for ”arbeiderpartistaten”. I regimet før, kalt ”venstrestaten” (1884 – 1940), var folkeopplysning og folkedanning hovedprosjektet. Arbeiderpartistaten beskrives som et kunnskapsregime hvor samfunnet skulle moderniseres gjennom vitenskapelig mobilisering med samfunnsvitenskapene i en framtreddende rolle. Med andre verdenskrig frisk i minne, skulle samfunnsvitenskapene være med på å skape et nytt samfunn og – ideelt sett – nye mennesker. I følge Slagstad ble positivismen – altså troen på vitenskapen og dens omformende kraft – innført med arbeiderpartistaten (Slagstad 2006 s.202 – 203). Perioden etter 1975 betegner han som ”høyrestaten”. Her er det markedskreftene som rår. De offentlige institusjonene skulle nå organiseres etter de private bedriftenes modell:

*Det offentlige apparat er ikke lenger planrealiserende reformbyråkratier, men kontrollerende revisjonsbyråkratier. Tyngdepunktet forskyves fra politisk-administrativt lederskap til etterfølgende kontroll og tilsyn (ibid s.205).*

Slagstad mener altså at vektlegging av kvantifiserbare resultater i skolen, også var med på å styre innholdet i en retning som gjorde det mulig å tallfeste og framvise det i tabeller og grafer. Spørsmålet var bare om alt i skolen kunne plasseres i en slik formel. Slagstad mener samtidig at høyrestaten har en dobbelhet i seg: Den forener markedstenkning med statlig styring. Det var altså ikke fri flyt for markedet. Staten gir noe spillerom, men satte samtidig de ytre rammene for aktiviteten (ibid s.206). Det gav seg blant annet utslag i stor reformiver, som vi skal se i punkt 1.1.3.

Forfatter og professor Gunn Imsen trekker fram følgende ved det pedagogiske arbeidet i norsk skole utover 1970- og 1980-tallet: Det var en bevegelse fra den enkelte lærers yrkesutøvelse – altså en individuell profesjonalitet, til en mer kollektiv profesjonalitet som la vekt på teamarbeid, felles planlegging, dele erfaringer og skolebasert vurdering. Samtidig mener hun

at 1980-tallet utgjør et tidsskille for lærerne fordi stats- og kommuneforvaltningen nå får stadig flere ansatte med bakgrunn fra økonomi og organisasjonsutvikling. Det synliggjøres ved omorganisering og effektivisering av offentlig sektor. Fra rundt 1990 blir målstyring det førende prinsipp i hele sektoren, også skolen (Imsen 2009 s.43 – 44). Dette var ikke noe nytt for skolen, som var vant til å sette opp mål for virksomheten. Imsen trekker fram *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)* som eksempel på en mer detaljert målstyring, der også arbeidsformer blir skissert. Den brøt dermed et gammelt prinsipp om frihet for lærerne til selv å velge den undervisningsform de fant egnet. Samtidig gav målstyringsprinsippet og arbeidsplaner rom for tilpasset opplæring og en dokumentasjon på planlagt undervisning, som det kom krav om. I følge Imsen ble målstyringen i skolen fullbyrdet med *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006)* som inneholdt færre mål, men som samtidig var formulert slik at det kom tydeligere fram hva eleven skulle kunne. Dermed ble det også lettere å evaluere om skolen nådde sine mål. Kritikken gikk på om ikke evalueringssystemet gjorde opplæringen smalere ved i stor grad å rette seg mot målområdene (ibid s.44). Utviklingen med målstyringsprinsippet kan altså ses som en blanding av både tillit og mistillit til lærerne og skolens, sett fra statlig hold.

Førsteamanuensis Alfred Oftedal Telhaug forholder seg til Slagstads regimeinndelinger når han skal beskrive de ulike epokene i norsk skolehistorie. Han trekker derimot arbeiderpartistaten helt fram til 1980 – 85, altså 10 år lenger enn Slagstad. Telhaug sammenligner venstrestatens og arbeiderpartistatens pedagogiske tenkning og konkluderer med følgende: Venstrestaten var kjennetegnet ved kunnskapsskolen og den materiale danningsteorien. Det vil si vekt på fagkunnskap og prestasjon, og tanken om at mennesket dannes ut fra hva det vet. Arbeiderpartistaten var i motsetning til dette preget av en formal danningsteori. Her vektlegges dannelsesarbeid knyttet til hvordan elevene arbeider, hvilke metoder som brukes, læringsprosessene og ferdighetene de tilegnet seg. Trivsel, selvtillit og velvære ble derfor vektlagt (Telhaug 2004 s.429).

Hva så med den pedagogiske tenkningen i markedsliberalismens tid fra 1980 og framover? I motsetning til Imsen mener Telhaug at denne tenkningen fikk liten betydning for praksis i skolen. Han ser derimot tydelige spor av markedsliberalismens tenkning når ulike regjeringer i perioden uttaler seg om skolens og dens innhold (ibid s.431). Han oppsummerer utviklingen i ”det nyliberalistiske regimet” (1980/85 -) slik:

*Med målstyringen som forutsetter resultatkontroll og med innføringen av en kvalitetsportal sies det nå nei til den hegemoniske pedagogikkens tro på det selvmotiverte mennesket, og det gies konsesjon til eldre tiders tro på såkalt ytre motivasjon i form av incentiver, belønninger og straff (ibid s.433)*

Når professor Erling Lars Dale skal karakterisere perioden 1960 – 1990-tallet innenfor den vitenskapelige pedagogikken, samler han det i begrepet ”Det praktiske kunnskapsregimet”. Med det mener han at fremskritt i skolen ikke bare kan skje gjennom teori, empirisk forskning og eksperimenter (slik positivismen hevdet), men at kunnskapstilegnelsen skjer i og gjennom handling. Praksis skulle altså være styrende for de pedagogiske teoriene. Det nye regimet var dermed en kritikk av det forrige regimet som han kaller ”Det teoretiske kunnskapsregime”. I det nye regimet er det den reflekterte praktiker som får fokus. Altså læreren som baserer sin undervisning på erfaring og refleksjon over hvorfor han handler som han gjør. ”Taus kunnskap” blir et sentralt begrep. Det er en ubevisst kunnskap man har, og som det kan være vanskelig å sette konkret ord på. Utover 1990-tallet ble man også mer opptatt av hva som påvirker læringsprosessen. Her trekkes ikke bare de mentale prosessene inn, men i tillegg momenter som motivasjon og sosial setting (Dale 2005).

Selv om det her er satt opp tidsperioder og deres hovedinnhold, er det ikke dermed sagt at det foregående forsvant. Sannheten er at gammelt og nytt levde side om side eller lag på lag, og slik er det også i dag.

I år 2000 kom den første internasjonale skoleundersøkelsen Programme for International Student Assessment (PISA) som ble gjennomført på oppdrag fra Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). Etter dette har skoleundersøkelsen blitt gjennomført hvert tredje år. Offentliggjøringen av resultatene fra den første undersøkelsen viste at Norge kom langt ned på listen i forhold til prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing. Det satte fart i debatten om innholdet i den norske skolen. PISA-undersøkelsen føyde seg samtidig inn i rekken av markedstenkningen som preget samfunnet for øvrig, der prestasjoner og målbare resultater ble verdsatt. Kravet om bedre faglig kompetanse hos lærerne ble poengtert. Med bakgrunn i PISA-undersøkelsene og etter anbefaling fra Kvalitetsutvalget, som ble nedsatt av Stortinget i 2001, ble det i 2004 innført nasjonale prøver i grunnskolen. Resultatene skulle offentligjøres og gjøres tilgjengelig for alle interesserte. Både fra politisk og pedagogisk hold var det motforestillinger mot en slik offentligjøring fordi man var redd for uthengig av enkeltskoler. Men målet med prøvene var fra regjeringshold at de skulle fungere som et

hjelpemiddel til å bedre kvaliteten på skolens undervisning. Samtidig gikk diskusjonen om hvilke typer kunnskaper disse testene dokumenterte og hva de ikke dokumentert. Ulike medier koste seg uansett med tallmaterialet og trakk fram dårligste og beste fylke, by og enkeltskole.

Også det internasjonale forskningsprosjektet Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) om matematikk og naturfag i grunnskolen, som gjennomføres hvert fjerde år, satte fart i fokuset på å bedre realfagskunnskapene i grunnskolen og blant lærerne i grunnskolen. Norge har deltatt i TIMSS i 1995, 2003 og 2007, og skal delta i 2011.

### **1.1.3 Krav om endringer i utdanningen**

Barn og unge i Norge har skoleplikt og krav på tilbud om opplæring. I Opplæringslovens §2-1 (1998) heter det:

*Barn og unge har plikt til grunnskoleopplæring, og rett til ein offentleg grunnskoleopplæring i samsvar med denne lova og tilhøyrande forskrifter. Plikten kan ivaretaast gjennom offentleg grunnskoleopplæring eller gjennom anna, tilsvarende opplæring (lovdata.no).*

Regjeringen ser skolen som et instrument til å skape endringer i samfunnet, men får også innspill fra næringsliv og andre aktører med forslag om hva som bør inn i grunnopplæringen av barn og unge. I noen grad blir dette også tatt hensyn til når skolens innhold reformeres. Regjeringen vilje til å bruke utdanningssystemet som et instrument til å styre samfunnsutviklingen vises i form av 1990-tallets reformiver knyttet til skole og utdanning. Det er særlig to utredninger som tar opp i seg samfunnsendringene og som legger grunnlaget for reformene. Den ene er NOU 1988: 28 *Med viten og vilje* som tok til orde for å tenke mer helhetlig om all utdanning fra barnehage til høyere utdanning og etter- og videreutdanning. Dette var for å få ”nok kompetanse ut av befolkningens talent” (NOU 1988: 28 s.8), for på den måten være mer konkurransedyktige i møte med det globale samfunnets krav. Den understreket at samfunnet nå var blitt et kunnskapssamfunn der befolkningens kunnskap må foredles og forvaltes bedre. Her kan vi se at markedstenkningen rundt kunnskap skinne gjennom. Skolen blir som en kunnskapsfabrikk som produserer velutdannede borgere som bidrar til økonomisk vekst i samfunnet.

Den andre utredningen er NOU 1988: 32 *For et lærerrikt samfunn* som vurderte lærerutdanningen i Norge. Både denne og NOU 1988: 28 la vekt på en styrking av opplæring i basisfag som for eksempel norsk og matematikk. Disse to utredningene danner så grunnlaget



for St. meld. nr. 40 (1990 – 91) *Fra visjon til virke. Om høgre utdanning.*

Stortingsbehandlingen av denne resulterte blant annet i vedtak om å utvide allmennlærerutdanningen fra tre til fire år for å ivareta behovet for å styrke den skolefaglige opplæringen.

For oversiktens skyld tar vi med hvilke partier som har hatt regjeringsmakt fra 1981 og fram til i dag:

Brundtland I: 1981 (Arbeiderpartiet (Ap))

Willoch: 1981 – 86 (Høyre (H), fra 1983 også Kristelig Folkeparti (KrF) og Senterpartiet (Sp))

Brundtland II: 1986 – 89 (Ap)

Syse: 1989 – 90 (H, KrF, Sp)

Brundtland III: 1990 – 96 (Ap)

Jagland: 1996 – 97 (Ap)

Bondevik I: 1997 – 00 (KrF, Sp og Venstre (V))

Stoltenberg I: 2000 – 01 (Ap)

Bondevik II: 2001 – 05 (H, KrF og V)

Stoltenberg II: 2005 – (Ap, Sosialistisk Venstreparti (SV) og Sp)

([www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no))

Arbeiderpartiet var, som vi ser, i regjeringsposisjon når begge de nevnte NOU-ene fra 1988 ble igangsatt og avlevert. Også stortingsmeldingen som fulgte etter disse (nr.40 1990 – 91), ble skrevet av en AP-regjering. I perioden fra 1990 – 97 stod AP alene bak samtlige skolereformer. Etter den tid har det vært en veksling mellom borgerlig og sosialistisk regjering.

Reform 97 med vedtak om skolestart for seksåringer og 10-årig grunnskole aktualiserte behovet for å se på lærerutdanningen på nytt. NOU 1996: 22 *Lærerutdanning. Mellom krav og ideal* med etterfølgende St. meld. nr. 48 (1996 – 97) *Om lærerutdanning* tok dette opp i seg, og behandlet i tillegg forslag om organisering av allmennlærerutdanningen, noe også tidligere utredninger hadde tatt opp. Tema var hvor stor valgfrihet studentene skulle få og mengden av obligatoriske fag. Her drøftes også pedagogikkfagets plass i allmennlærerutdanningen mer inngående enn i den tidligere meldingen (nr. 40 (1990 – 91)). En stortingsmelding før dette (St.meld. nr. 37 (1990 – 91) *Om organisering og styring i utdanningssektoren*) førte til en omorganisering av ulike styringsorganer knyttet til skole og

utdanning. Flere organ på nasjonalt nivå ble for eksempel lagt ned og oppgavene overført til departementet. På regionalt nivå ble skoledirektørembetet nedlagt. I stedet ble det opprettet utdanningskontor i alle fylker (NOU 2000: 22, punkt 17.8).

Med markedsliberalismen som dominerende tenkning i samfunnet, ble ikke læreryrket sett på som noe attraktivt yrkesvalg. På grunn av synkende søkertall til lærerutdanningen bad derfor Stortinget om en egen handlingsplan for å rekruttere studenter og lærere til arbeid i skolen (St. meld. nr.12 (1999 – 2000)). Behandlingen av denne planen resulterte i krav om å vurdere lærerutdanningen på nytt. Dermed kom Kvalitetsreformen (St. meld. nr.16 (2001 – 2002) *Kvalitetsreformen. Om ny lærerutdanning. Mangfoldig – krevende – relevant*). I forhold til tidligere reformer skulle nå institusjonene få større handlefrihet, men det forutsatte at de brukte sin innsikt ”til å gjøre fag og fagområder relevante for praksisfeltet” (St. meld. nr.16 (2001 – 2002) s.3). Fokus på styrking av den skolefaglige opplæringen var også framme her, særlig realfagene.

I løpet av den borgerlige regjeringen Bondevik II, bestående av H, KrF og V, kom Kvalitetsreformen (2002), Kunnskapsløftet (2004) og innføring av nasjonalt gitte prøver (2004). Med disse reformene økte fokuset på opplæring i basiskunnskaper både i grunnskolen og allmennlærerutdanningen. Vi kan med det se en sterkere vektlegging av den materiale danningsteorien der konkret faginnhold og ferdigheter tillegges stor vekt.

Evalueringen av Reform 97 viste at det var store forskjeller i elevenes læringsutbytte. De internasjonale skoleundersøkelsene PISA (2000 og 2003) og TIMSS (1995 og 2003) plasserte Norge med nedslående resultater. Med det som bakteppe kom St. meld. nr. 30 (2003 – 2004) *Kultur for læring*, også kalt ”Kunnskapsløftet”, som var en ny gjennomgang av grunnopplæringen i skolen. Som navnet tilsier skulle fagkunnskapene i grunnskolen løftes opp på et høyere nivå, slik at elevene fikk bedre opplæring i basisfagene. Håpet om at det skulle gi bedre resultater ved neste skoleundersøkelse, var nok også med. Etter dette kom i tillegg St.meld. nr. 16 (2006 – 2007) ... *og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Den handler om hvordan regjeringen tenker at utdanningssystemet skal være med på å utjevne sosiale forskjeller i samfunnet, og viser altså en bevisst satsing på utdanningssystemet for å bedre befolkningens levekår. Her ser vi innslag av den sosialdemokratiske tenkningen om utjevning av sosiale forskjeller i samfunnet. St. meld. nr. 31 (2007 – 2008) *Kvalitet i skolen* er en oppfølging av forslag og tiltak som ble fremmet i Kunnskapsløftet og St.meld. 16 (2006 –

2007) om tidlig innsats. Målet var å styrke støtten til grunnopplæringen ved blant annet å sikre kompetanseheving av lærerne og å utfordre eierne (kommunene) til å komme mer på banen. De skulle kontrollere at skolene gav den nødvendige opplæringen slik at elevene gikk ut av skolen med de forutsatte basiskunnskapene.

Krav om endringer i skolen førte også til krav om endringer i lærerutdanningen. St. meld. nr. 11 (2008 – 2009) *Læreren. Rollen og utdanningen* er foreløpig siste reform av lærerutdanningen. Her skifter allmennlærerne navn til grunnskolelærere, og studentene må fra starten velge hvilken aldersgruppe de vil utdanne seg i forhold til, 1. – 7. kl. eller 5. – 10. kl. Første opptak etter denne reformen var høsten 2010. Ønsket var å ”styrke lærerrollen og skape en læreridentitet som bringer skolen framover”, som det heter i innledningen av meldingen (St.meld.nr.11 s.9). Det viser et ønske om å tillegge den formale danningsteorien noe større plass, enn det har hatt i utdanningen i reformene på 1990-tallet.

Pedagogikkfagets omfang i allmennlærerutdanningen har siden 1980-tallet og fram til 2009 gjennomgått en kraftig reduksjon fra cirka 1/3 til 1/8 av utdanningen (St.meld. nr.11 (2008 – 2009) s.65). Men ved Reform 2010 skjedde en dramatisk endring ved at faget ble utvidet fra 30 til 60 studiepoeng, og utgjør med det ¼ av utdanningen. Hva har skjedd i mellomtiden som gjør at det er politisk vilje for en slik endring? Som vi vil se av dokumentanalysen har det tidligere fra faglig hold vært påpekt behov for å utvide fagets omfang, uten at dette har fått gjennomslag. Hva gjør at mange av de samme argumentene nå har fått gjennomslag? Som vi har sett, hadde AP regjeringmakten alene i perioden 1990 – 1997. Med tanke på siste lærerutdanningsreform står det derimot en samarbeidsregjeringen (Ap, SV og Sp) bak. Kanskje kan det være årsaken til at holdningen til pedagogikkfagets posisjon som helhetsdannende og identitetsskapende i allmennlærerutdanningen har blitt styrket. Men kanskje handler det også om at man så at markedsliberalismens instrumentelle tenkning trengte en korrigerende.

#### **1.1.4 Problemstilling og avgrensning**

Ut fra det som er trukket fram til nå, ønsker vi å se nærmere på forarbeidsdokumentene med de faglige vurderingene fra regjeringsoppnevnte utvalgt som lå til grunn for reformene knyttet til allmennlærerutdanning. Ble for eksempel rådene fra utvalgene fulgt eller ikke? Hvordan omtales og vektlegges pedagogikkfaget når det er et sterkt fokus på styrking av skolefaglig opplæring i utdanningen? Hvilken forståelse av pedagogikkfaget ligger til grunn, og hvilke

argumenter brukes for endringer i faget? Er det rent politiske prioriteringer som ligger til grunn, eller kommer også de faglige anbefalingene til orde? Kan vi se en dreining i argumentasjonen for endringene over tid? Dette var spørsmål vi stilte oss, og ut fra dette har vi valgt følgende problemstilling:

*Hvordan kommer argumentasjonen for endringer i pedagogikkfaget i allmennlærerutdanningen til uttrykk i forarbeider for lærerutdanningsreformer i perioden 1988 – 2009?*

Vi har valgt å avgrense perioden fra slutten av 1980 og fram til 2009. Dette er ei tid med mange endringer både i samfunnet og ikke minst utdanningssystemet. Av dokumenter har vi valgt ut tre sentrale som vi skal analysere. To av dem, NOU 1988: 32 *For et lærerrikt samfunn* og NOU 1996: 22 *Lærerutdanning. Mellom krav og ideal*, er utredninger som lå til grunn for høringer, storingsmeldinger og vedtak. De behandler ikke bare lærerutdanning generelt, men går også inn på innhold og omfang av pedagogikk i lærer-, og spesielt, allmennlærerutdanningen. I tillegg analyserer vi St.meld. nr. 11 (2008 – 2009) *Læreren. Rollen og utdanningen* ut fra hva den sier om pedagogikkfaget. Ved tre slike ”dykk” i historiske dokumenter blir det også en viss tidsmessig spredning av tekstene vi analyserer. Det kan gi mulighet for å undersøke om det forekommer variasjoner i argumentasjonen for endringer av pedagogikkfaget over tid.

Lærerutdanningsreformen, som trådte i kraft høsten 2010, omdøpte ”allmennlærer” til ”grunnskolelærer”. Da grunnskolelærer er en så ny benevnelse, og fordi vi i stor grad vil møte benevnelsen allmennlærer i dokumentene vi ser på, bruker vi for enkelhets skyld fortsatt begrepet allmennlærer.

## **1.2 Oppbygging**

Oppgaven består av fem kapitler. Innledningskapitlet består av tre hovedpunkt. Først presenterer vi oppgavens tematikk og setter denne inn i en samfunns- og skolepolitisk kontekst. Med dette som bakteppe presenteres oppgavens problemstilling og avgrensning av oppgaven. Til slutt beskrives oppgavens oppbygning.

I kapittel 2 presenterer vi det teoretiske grunnlaget for avhandlingen. Dette består av tre punkter hvor vi i de to første avklarer hvordan begrepene pedagogikk og danning kan forstås.

I siste punkt stopper vi opp ved fire forskningsarbeid som er gjort på deler av samme periode og tematikk som vi befatter oss med, og det kan derfor kaste lys over vårt forskningsprosjekt.

Kapittel 3 inneholder en beskrivelse av forskningsmetoden vi har valgt og begrunnelse for kildevalg.

Presentasjon av funn og en vurdering av disse utgjør kapittel 4. Det er inndelt i fire punkter, hvor tre dokumenter analyseres i kronologisk rekkefølge og i hvert sitt punkt. I slutten av hvert av disse punktene har vi en oppsummering av hva vi har funnet i det enkelte dokument. I det fjerde punktet har vi så en samlet oppsummering av funnene i de tre dokumentene.

I kapittel 5 drøfter vi våre funn i forhold til teori og forskning knyttet til 1990-tallsreformene.

Avhandlingen avsluttes med kapittel 6 hvor vi samler trådene og trekker en konklusjon. Til slutt kaster vi fram noen perspektiver som det kan forskes videre på.



## 2 Pedagogikk, danning og 1990-tallsreformene

Innledningsvis så vi på endringer i samfunnet og hvordan dette påvirker krav til innhold og arbeidsmåter i skolen. Vi tok det med fordi dette også får følger for utdanningen av lærere. Pedagogikkfaget er en del av alle lærerutdanninger, men vi har valgt å begrense oss til allmennlærerutdanningen.

I dette kapitlet vil vi først avklare hva vi mener med pedagogikk. Deretter skisserer vi kort innholdet i Friedrich Herbart og John Deweys tenkning. De representerer to pedagogiske hovedretninger som har preget den norske skolen, nemlig det som kalles ”formidlingspedagogikk” og ”aktivitetspedagogikk”. Pedagogikk blir ofte omtalt som et dannelsesfag, og vi har derfor et avsnitt om hva som menes med danning. Her støtter vi oss til teori fra didaktikeren Wolfgang Klafki, som forsøker å plassere begrepet inn i vår moderne tid. I tillegg har vi også med professor Lars Løvliens tanker om danning og pedagogikk.

Det er flere forskere som har skole, utdanning og pedagogikk som sine forskingsobjekt. Nedenfor vil vi også kort presentere hva fire av dem; Sylvi Stenersen Hovdenak, Alfred Oftedal Telhaug, Peder Haug og Erling Lars Dale, har forsket på. Deler av deres arbeid grenser opp mot vår problemstilling. Vi tar dette med i teorikapitlet fordi noen av deres funn og konklusjoner danner bakteppet for vår forståelse når vi senere analyserer de utvalgte dokumentene.

### 2.1 Pedagogikk

I problemstillingen spør vi: ” Hvordan kommer argumentasjonen for endringer i pedagogikkfaget i allmennlærerutdanningen til uttrykk i forarbeider for lærerutdanningsreformer i perioden 1988 – 2009?”. Men hva menes med pedagogikk eller hvordan kan det forstås?

Selve ordet ”pedagogikk” har sin opprinnelse fra antikken. I hellenistisk tid var pedagogen en slave som passet på barnet (gresk: ”pais” eller ”paidos”) i løpet av dagen, og en av oppgavene var å følge det til læreren. En ”agogos” hadde som oppgave å føre eller lede. En ”didaskalos”, lærer, hadde ansvar for å undervise (”didaskein”). I og med at pedagogen var sammen med barnet hele dagen, falt også ansvaret for barnets helhetlige oppførsel på han. Det vil si å sørge for at barnet utviklet gode vaner og holdninger. Etter hvert ble en pedagog forstått som

oppdrager, og ikke knyttet til det å være slave. Undervisning kan ses som del av oppdragelsen, men det er allikevel vanlig å knytte undervisning til fag og oppdragelse til verdier og holdninger, men med oppdragelse som overordnet begrep (Wivestad 2007 s.299).

Oppdragelse og undervisning kan allikevel ikke skilles helt fra hverandre. De står i en vekselvirkning der for eksempel ny innsikt også kan påvirke holdninger, eller at holdninger og verdier påvirker søken etter ny kunnskap eller tolkningen av den. De må altså ses i forhold til hverandre. Amanuensis Stein Wivestad ser for seg tilsvarende sammenheng mellom pedagogikk og didaktikk, der pedagogikk er det overordnede begrepet (ibid s.299). Didaktikk blir dermed én av flere disipliner innen pedagogikkfaget.

Det greske ordet for å oppdra barn, ”paideia”, kan også oversettes med kulturarv eller danning. Cicero oversatte begrepet til latin med ”humanitas”, menneskelighet, altså det som gjør mennesket til mennesket. Danningens innhold var det menneske- og samfunnsideal som man ønsket at neste generasjon skulle ta inn i seg for at de skulle bli gode mennesker og dermed bygge gode samfunn. Pedagoen skulle levendegjøre dette idealet ved sin holdning og oppførsel, og med det være forbilde for barnet i dets dannelsesprosess (ibid). Dette dannelsesidealet endret seg opp gjennom tidene med omveltninger innen politikk, vitenskap, kunst og det religiøse liv. Opplysningstidens brytninger der tidligere autoriteter ble forkastet og nye kom på banen, åpnet for flere valgmuligheter. Men med mange valgmuligheter skapes også usikkerhet og forvirring. Det var bakgrunnen for at Comenius så behov for å ha en mer systematisk gjennomtenkning og begrunnelse for oppdragelsen, og bli mer bevisst på hvilke fag det skulle undervises i. Pedagogikk som oppdragelses- og undervisningslære har dermed både normative og beskrivende utsagn, altså hva som bør gjøres og en beskrivelse av situasjonen og hvordan den kan løses (ibid s.300 og s.307).

Siden den gang har teorien om oppdragelse og undervisning gjennomgått mange endringer. Pedagogikk som undervisningsfag og, ikke minst, som vitenskapelig disiplin er av nyere dato i Norge. Etableringen av pedagogikk som vitenskapelig disiplin ved Universitetet i Oslo, knyttet til professor Johs. Sandven som var bestyrer for Pedagogisk Forskningsinstitutt fra etableringen i 1948 og de neste 25 årene (Dale 2005 s.48).

Faget har blitt kritisert av flere. I følge Reidar Myhre, professor i pedagogikk, retter mye av kritikken seg mot at pedagogikk som vitenskapelig disiplin mangler en egen faglig kjerne. Det henter bare teorigrunnlag fra nabovitenskaper, hevdes det. Av den grunn hevder mange at



pedagogikk ikke kan kalles for en selvstendig vitenskapelig disiplin, men utgjør i stedet en undergruppe innenfor andre disipliner. Myhre går mot dette og hevder at

*Pedagogikk er en selvstendig vitenskap med egne problemstillinger og sine spesifikke oppgaver. Men for å belyse disse problemer og løse disse oppgaver er pedagogikk i stor utstrekning henvist til andre vitenskaper, som også har mennesket og dets situasjon som forskningsobjekt. Disse vitenskaper kan betegnes som pedagogikkens nabovitenskaper.*

*Hvis vi betrakter pedagogikkens utvikling i de siste 100 år, er det særlig fire vitenskaper som pedagogikken har stått i et nært forhold til, nemlig psykologi, sosiologi, filosofi og teologi (Myhre 1990 s.81).*

Myhre definerer altså pedagogikkfaget ut fra sine spesifikke oppgaver og aktuelle problemstillinger som oppstår i disse oppgavene. At man i den sammenheng gjør seg nytte av andre vitenskaper som kan belyse problemområdet, ser han altså som en naturlig metode for å forstå og prøve å løse utfordringene.

Innen enhver vitenskap spørres det etter hva som er forskningens objekt, eller hva det forskes på. Når det gjelder pedagogikk, er forskningsobjektet mennesket i den pedagogiske situasjon. Det å forske på mennesket, er ikke unikt for pedagogikken, men finnes innen de nevnte nabovitenskapene psykologi, sosiologi, filosofi og teologi. Disse danner så kjernen i fire pedagogiske disipliner: pedagogisk psykologi, pedagogisk sosiologi, pedagogisk filosofi og pedagogisk teologi (religionspedagogikk) (ibid s.82). I praksis vil det si at når en planlegger undervisning for at læring kan finne sted, støtter vi oss for eksempel til filosofiens og psykologiens teorier om læringsprosesser. Eller når gruppearbeid tas i bruk som metode, støtter vi oss til sosiologiens teorier om samspill og miljø, og så videre. Myhre føyer også til flere disipliner innen pedagogikken: Komparativ pedagogikk som analyserer og sammenligner den pedagogiske virksomheten på tvers av nasjoner. Historisk pedagogikk som inneholder idéhistorie (utvikling av den pedagogiske tenkningen) og realhistorie (utvikling av skolevesenet). Til slutt nevnes oppdragelsesteori og didaktikk. Han mener de to sistnevnte disiplinene skiller seg ut fra de andre ved at de spenner over hele det pedagogiske feltet og dermed også henter stoff fra de andre disiplinene i sine drøftinger (Myhre 2001 s.20).

Petter Aasen mener pedagogikk også kan ses på som et politisk prosjekt i vid forstand, ved at den er opptatt av bestemte virksomheter som alle samfunn må ivareta: oppdragelse, opplæring/ utdanning og mer allmenn kultur- og tradisjonsformidling. På overordnet nivå er dette prosjektet knyttet til samfunnets forvaltning og videreføring av kunnskap, selvforståelse og grunnlag for mestring. På individnivå handler det om den enkeltes læring, erkjennelse og

identitetsutvikling. Pedagogisk teori skal her bidra med kunnskap og tolkningsrammer som til enhver tid kan belyse de praktiske og politiske utfordringene som det pedagogiske prosjektet står overfor i samfunnet (Aasen 2004 s.12).

I forhold til det vi har tatt fram så langt, kan vi definere pedagogikk som en vitenskapelig disiplin der opplæring, oppdragelse og sosialisering forstås i vid forstand. Det vil si i hjemmet, på skolen og utdanningsfeltet, blant venner, i ulike medier og i samfunnet for øvrig.

Erling Lars Dale, professor i pedagogikk, argumenterer for å bruke benevnelsen *utdanningsvitenskap* i stedet for pedagogikk når faget skal plasseres i det akademiske landskap. Omdreiningspunktet eller interessefeltet for utdanningsvitenskap er læringsproblemer. Dale beskriver denne vitenskapens hovedoppgave slik:

*Hovedoppgaven for utdanningsvitenskapen var, og er, å utvikle teori- og informasjonsmodeller som 1) tar vare på kompleksiteten i, og den interdisiplinære karakteren av, de pedagogiske problemstillingene, 2) i så stor grad som mulig er basert på empirisk grunnlag, og 3) er åpne for nye vitenskapelig omstridte forskningsresultater. Det å omsette teori i praksis blir et hovedanliggende. Hvordan kan vitenskapen innvirke på praksis, og hvordan virker den endrede pedagogiske praksisen igjen tilbake på vitenskapen? (Dale 2005 s. 324).*

Ved å beskrive utdanningsvitenskapens oppgave, gir det oss en forståelse av hva som menes med utdanningsvitenskap. Med læringsproblemer som utgangspunkt vil det også innebære å avdekke motsatsen til dette, altså hva som *ikke* skaper problemer for læringsprosessen. Vi ser at også utdanningsvitenskapen bærer i seg nabovitenskapenes innspill til de pedagogiske problemstillingene. Dale ser ut til å ville sikre at kompleksiteten i problemstillingene knyttet til læring ivaretas, og at empiri skal være grunnlag for teoriutvikling. Han presiserer også behovet for å ta innover seg nye forskningsresultat som måtte framkomme, og som kan gå på tvers av hva som måtte være rådende kunnskap og praksis.

Dale mener at praksis i for stor grad har vært styrende for den pedagogiske tenkningen når det gjelder pedagogikkfaget som vitenskapelig disiplin, og at det i for liten grad har vært forskningsbasert. Ulempen med det er at man ikke har den nødvendige avstanden til å bedømme egne vurderinger og handlinger. Dale sier det slik:

*Perspektivet er at erfaringsbaserte forestillinger trenger å bli utsatt for kritikk basert på vitenskapelige resultater, teorier og tolkninger som gjør ny læring mulig. ... Praktikerer trenger å utvikle evnen til å selv fremstille vitenskapelige utsagn systematisk og forståelig. Denne kompetansen anser jeg for viktig ikke bare i en universitets- og høyskolekontekst. Poenget er at den som snakker rotete og uforståelig*

*på et vitenskapelig seminar, etter alt å dømme også vil gjøre det i skolesituasjonen.*  
(ibid s.338).

Selv om Dale absolutt har den pedagogiske praksisen innen for sin horisont når han vil bruke benevnelsen ”utdanningsvitenskap”, har han forholdsvis stor tro på den vitenskapelige tilnærmingen til praksis. I forhold til den pedagogiske hverdagssituasjonen snakker han om undervisningens handlingstvang. Det at når en situasjon oppstår i klasserommet, må en der og da finne en løsning. I den teoretiske verden har man derimot tid og frihet til å ta et steg tilbake, gå i dybden og vurdere mange ulike løsningsmuligheter, uten egentlig å måtte ta noe konkret valg. Det er ikke tvil om at det er behov for å trenge i dybden på problemstillinger i den pedagogiske hverdagen, og på den måten kanskje finne flere handlingsalternativer. Men kanskje kan det være nyttig at også vitenskapen blir utsatt for praktikerens kritiske blikk? Dale er åpen for en slik dialektisk veksling i utdanningsvitenskapen. Han kan allikevel se ut til å ha slagside og mene at den kritiske tenkningen og distansen i stor grad foregår innen den vitenskapelige tilnærmingen til den pedagogiske situasjon, og i mindre grad i den praktiske skolehverdagen.

Nedenfor vil vi kort stoppe opp for to pedagogiske tenkere som har hatt stor innvirkning på den norske skolens virksomhet med tanke på pedagogikkfaget og innholdet i det. De er begge opptatt av tilegnelsen av kunnskap og forholdet mellom teori og praksis. I dokumentanalysen vil vi se at det fortsatt er en aktuell problemstilling,

### **2.1.1 Johann Friedrich Herbart**

Hovedkilden til den tyske filosofen og pedagogen Johann Friedrich Herbart (1776-1841) sin pedagogiske tenkning finnes i verkene *Allmenn pedagogikk* (1806) og *Pedagogiske forelesninger i omriss* (1835). Han avledet pedagogikkens struktur og innhold ut fra formålet for oppdragelsen. I følge Herbart var det to aspekter ved oppdragelsen, og disse kalte han ”det nødvendige mål” og ”det mulige mål”. Det nødvendige mål angikk mennesket som menneske. Det hadde universell gyldighet og kunne ikke overses uten at mennesket mistet sin menneskelighet. Dette målet kalte han for moralsk personlighet som var kjennetegnet av viljen til å gjøre det gode. Det mulige mål angikk det enkelte individ, og hva det strevde for å nå fram til. På grunn av sin individuelle karakter kunne ikke dette målet bestemmes på forhånd. Det pedagogikken kunne gjøre, var å sette den enkelte elev i stand til å utnytte sine ressurser og muligheter. Disse to målene hørte nøye sammen, og måtte ikke løsrives fra hverandre. Forbindelsen mellom dem sikret det allmenne i det individuelle og det individuelle

og konkrete i det allmenne. For Herbart var kjernen i oppdragelsen undervisningen. Gjennom planmessig undervisning i forskjellige fag skulle elevene utvikle sine iboende evner og anlegg (Myhre 1996 s.115 – 118).

Herbart satte eleven i sentrum for sin tenkning, men det var læreren som formidlet fagkunnskapen og styrte undervisningen. Det er grunnen til at han brukes som representant for den såkalte formidlingspedagogikken. Men det er mer å si om Herbarts pedagogiske tenkning. Han knyttes også til pedagogisk profesjonalitet, altså pedagogikk med utgangspunkt i utøveren, læreren.

Herbart var særlig opptatt av teori-praksis-problematikken og prøvde å formulere en handlingsteori som ivaretok forskjellen mellom teori og praksis. Her støtter vi oss til Alexander von Oettingen, utviklingsjef og dr. ped. ved University College Syddanmark, sin framstilling av Herbarts tanker om den pedagogiske handling i boken *Mellom teori og praksis* (von Oettingen 2007 s.19 – 25). Herbart har tre perspektiver på den pedagogiske handling:

- 1) Handling med utgangspunkt i vitenskapen
- 2) Handling som resultat av oppøvd kunstnerisk erfaring
- 3) Handling med utgangspunkt i utøvd erfaringspraksis

Førstnevnte perspektiv legger vekt på systematisering og teoretisering av sammenheng, mens de to andre har vekt på kompetansen som oppøves gjennom erfaringer i praksis. Forskjellen mellom de to sistnevnte er i hvor stor grad erfaringene systematiseres. Hvilket av disse tre perspektivene anbefalte så Herbart den profesjonelt handlende (læreren) å orientere seg ut fra? Fordi det ikke er mulig å forberede en profesjonalitet uten ved å prøve seg fram gjennom autentiske handlingserfaringer, mente han at den eneste farbare vei for å utdanne en pedagogisk handlingskompetanse, var gjennom det vitenskapelige perspektivet. Men nettopp på grunn av en slik teoretisk tilnærming var Herbart opptatt av spenningen mellom teori og praksis. I den sammenheng skjelner han mellom fire modeller for en pedagogisk handlingsteori:

- 1) Den erfaringsmessige modell
- 2) Den hermeneutiske modell
- 3) Den naturvitenskapelige modell
- 4) Den handlingsteoretiske modell

Selv avviste han de tre første modellene, og anbefalte med det den siste.

*Den erfaringsmessige modellen* tar utgangspunkt i at den profesjonelle handling oppøves gjennom praktisk omgang og deltakelse. Ut fra dette ses en direkte sammenheng mellom det å handle og det å erkjenne fordi praksis er selve målet for virket. Det er her mesterlæreprinsippet kommer inn. Målet for utdanningen blir å følge en mester i hans eller hennes daglige virke, og avlese vedkommendes måte å utføre oppgaver på. Herbart påpekte at svakheten med modellen var at det ikke stilles spørsmål ved om det er andre måter å løse oppgaven på eller hvorfor mesteren handler som han eller hun gjør.

*Den hermeneutiske modell* anerkjenner at handlinger er preget av hvilken tid eller hvilken kultur man befinner seg i. Når den handlende tar hensyn til at en annen tid eller en annen praksis ville føre til andre erfaringer, har vedkommende også innsett at handlinger er knyttet til historie. Teorien hjelper her til med å opplyse den handlende, i et tilbakeskuende perspektiv, om at vedkommendes handlinger er føyd inn i en historisk erfaringsammenheng. Svakheten med modellen er at den ikke vil kunne komme til rette med en mer objektiv sikkerhet for handlingene, men bare gi opplysning om selve grunnlaget for handlingene. Teorien kan altså fortolke de profesjonelle handlingene, men kan ikke overføre en sikker objektivitet i forhold til dem. Spørsmålet er om en slik objektivitet egentlig finnes på grunn av at praksis ofte er så kompleks at det er vanskelig å fange inn alt.

*Den naturvitenskapelige modell* prøver å komme til rette med tanken om at det bak alle virkninger – både naturlige og menneskeskapte – finnes en årsak. I denne modellen hevdes det altså å være mulig å omgjøre pedagogiske handlinger til objektive handlingsanvisninger. Dette gjøres ved å skape et hypotetisk teori-praksis-forhold ut fra tanken om at pedagogiske teorier utgjør en hypotetisk konstruksjon som direkte kan innpasses til den pedagogiske praksis. Praksis ses her som en avgrenset gjenstand, og ikke som noe som først blir til gjennom den pedagogiske handling. Svakheten med modellen er at den ikke ivaretar at den pedagogisk handlende alltid møter elever i konkret praksis, og ikke som en teoretisk størrelse, og at denne som nevnt også er ganske kompleks.

*Den handlingsteoretiske modell* blir med dette Herbart sitt svar på hvilken modell som gir mening og kan forsvares. Han avviste ikke alt i de tre øvrige modellene, men han mente at disse ikke kom til rette med forholdet mellom teori og praksis. Den handlingsteoretiske modell plasserer seg derfor midt i spenningen mellom teori og praksis. Det er her Herbart innfører en tredje dimensjon, i tillegg til teori og praksis, nemlig ”pedagogisk takt”.

Pedagogisk takt kan også omtales som pedagogisk dømmekraft, og i det ligger at pedagogisk handling kun kan læres i praksis. Forutsetningen for pedagogisk handling er, i følge Herbart, allikevel at den profesjonelle har teoretisk skoleing med evne til å reflektere teoretisk over egen praksis, før vedkommende trer inn i praksisfeltet. Denne teoretiske ballasten gjør at vedkommende kan systematisere og bedømme sine erfaringer, og for eksempel vurdere hva som kunne ha vært gjort bedre eller hvilke andre alternative handlingsmåter som finnes. I vår tid kalles dette for handlingsberedskap. Teorien den profesjonelle har med seg vil både være tilbakeskuende ved å vurdere utførte handlinger, og framtidsrettet ved å skissere mulige handlingsmåter. Herbart understreket at praksis alltid kom forut for teorien, og at teorien derfor aldri kunne erstatte praksis, men stå i dens tjeneste. Uten teoretiske grunnsetninger ville alle erfaringer anses som like viktige, med tilfeldighet som følge. Da vil det med andre ord være helt tilfeldig hvordan man velger å løse arbeidsoppgaver, i stedet for å begrunne valg og løsningsalternativer ut fra teoretiske grunnsetninger. I følge Herbart vil den handlende dermed ikke kunne handle pedagogisk taktfullt.

Nettopp fordi virkeligheten alltid er mer sammensatt og komplisert enn det teorien greier å favne, vil det være et spenningsforhold mellom teori og praksis. Det vil vi også se i dokumentanalysen. Herdis Alvsvåg, professor i helsefag ved Haraldsplass diakonale høgskole, hevder at dette spenningsforholdet kjennetegner alle profesjoner. Hun mener videre at hvis denne spenningen ikke lenger eksisterer, blir utdanning bare en opplæring i teknikker.

Alvsvåg sier det slik:

*Profesjoner opphører å være profesjoner hvis de kommer til det punkt der de mener å ha løst teori-praksis-problematikken. Da går profesjonen over til å bli en enkelt anvendelse av teknikk (Alvsvåg 2010 s.106).*

Som vi vil se i kapittel 2 korresponderer dette også med Erling Lars Dales forståelse av profesjonalitet (se 2.3.4). Herbarts tanker om forholdet mellom pedagogisk teori og praksis, det han kaller pedagogisk takt – altså vekselvirkningen mellom teori og praksis, ser vi som et viktig bidra inn i argumentasjonen for endringer i pedagogikkfaget i allmennlærerutdanningen.

### **2.1.2 John Dewey**

Den amerikanske filosofen John Dewey (1859 – 1952) var sterkt påvirket av Charles Darwins bok *Artenes opprinnelse* hvor kampen for tilværelsen og de sterkestes rett står sentralt (Noddings 2007 s.45). Men han var også opptatt av at mennesket ikke bare tilpasser seg, men er et tenkende og skapende vesen (Myhre 1996 s.172).

Nel Noddings beskriver John Deweys påvirkning på amerikansk skole slik:

*Han har blitt kalt den amerikanske skoles redningsmann av dem som er tilhengere av at elevene skal delta mer aktivt i planleggingen og gjennomføringen av sin egen utdanning. Men han er også blitt kalt "verre enn Hitler" av enkelte som følte at han infiserte skolen med epistemologisk og moralsk relativisme, og at han lot sosialisering erstatte utdanning (Noddings 2007 s.45)*

Dewey var opptatt av hvordan en kunne kontrollere og forbedre verden. For han var tenkningen et instrument for handling, og av den grunn er hans filosofi blitt kalt instrumentalisme. Han var ikke opptatt av om en oppfatning var sann eller ikke, men om den hadde evnen til legge grunnlaget for handlinger som førte til behovstilferdstillelse (Myhre 1996 s.172). For Dewey var det altså utenkelig å ha en absolutt lov eller rettesnor, som ikke kunne endres. Han mente at man alltid måtte være villig til å eksperimentere og revidere sine synspunkt hvis erfaringen tilsa det. Av den grunn er han også blitt anklaget for å formidle en relativistisk holdning i forhold til etikk og moral.

I følge Reidar Myhre er sammenhengen mellom Deweys filosofi og pedagogikk at pedagogikken kan ses som en praktisk konsekvens av hans sosialpragmatiske tenkning. All oppdragelse er sosial av natur, den skjer i relasjon til andre. Oppdragelse og undervisning er videre de viktigste midlene for å sikre demokratiet. Dewey forutsatte at oppdragelsen førte til aktive og intelligente samfunnsborgere. Men for at dette skulle kunne skje, trengte barna et mellomledd før de var klare til å gå ut i samfunnet. Det var her skolen kommer inn. Den skulle fungere som et samfunn i miniatyr der eleven fikk utvikle sine evner og øvd på ulike oppgaver før de møtte virkeligheten utenfor. Der skulle de lære å leve sammen i et produktivt samspill. Oppdragelsens mål for Dewey var derfor vekst, som han igjen så på som karakteristikken av liv (ibid s.173 – 174).

Det har blitt stilt spørsmål ved om det gir mening å snakke om vekst uten å angi retning for den. Ut fra Deweys tankegang vil da formålet med utdanning være mer utdanning. Han ser altså utdanning som både mål og middel. Så lenge et bestemt mål fungerer godt nok til å lede vår aktivitet, vil dette opprettholdes. Men når det ikke lenger fungerer som veiledende, må det forlates og bli erstattet med et annet og mer relevant mål. Dewey var også opptatt av at elevene måtte få lov til å spille en rolle i sin egen utdanning. De må involveres når for eksempel læringsmål skulle settes opp. Han kritiserte den behavioristiske tenkningen med stimulus-respons, og understreket at mennesket ikke bare responderer på stimuli utenfra, men

at det også aktivt leter etter stimuli og gir respons i samsvar med egne formål og siktemål (Noddings 2007 s.45 – 62).

Dewey kritiserte også den gamle kunnskapsskolen for dens undervisningsmetoder og for at den i liten grad tok hensyn til barnas egenart. Han hevdet at barna hadde medfødte instinkter som førte til fire medfødte interesser:

- 1) Skape og konstruere
- 2) Undersøke og finne ut
- 3) Uttrykke seg kunstnerisk
- 4) Kommunisere

Disse interessene burde så være utgangspunktet når læreren la til rette for og planla undervisningen. Tanken var at når elevene fikk tilferdsstilt sine interesser, ville de underveis også lære seg tradisjonelt fagstoff. Innvendingen mot dette er at eleven kan risikere å få hull i sine kunnskaper ved at de kan ha en begrenset bredde i interesse, og dermed andre grunnleggende kunnskaper (ibid s.51).

”Learning by doing” var for Dewey det grunnleggende prinsipp. Altså at elevene skulle gjøre egne erfaringer og ikke bare lese eller høre om hva andre hadde gjort. Det er to trekk ved erfaring som var vesentlig for Dewey, for at den skulle ha en utdannende funksjon: 1) Den må bety noe for den som har den, og 2) Den må bygge på eller være knyttet til tidligere erfaringer. For at dette skal skje i skolesammenheng, må det være en kontinuitet og elevene må aktiviseres. Men aktiviteten måtte være målrettet, og ikke bare noen impulsive og tilfeldige eksperimenter. Dewey utviklet derfor den problemløsende metode som bestod av fire faser:

- 1) Et problem oppstår eller avdekkes
- 2) Problemet undersøkes nærmere og en foreløpig hypotese formuleres
- 3) Hypotesen prøves ut i praksis og man ser om den holder mål
- 4) Konklusjonene fra dette brukes så til å løse nye problem (Noddings 2007 s.51).

Metoden, som også kalles den vitenskapelige metode, har blitt kjennetegnet på progressivismen. En viktig forutsetning for å kunne bruke metode, er stor frihet for elevene både når det gjelder bevegelse og ideer og forslag til løsninger. Den egner seg derfor i forhold til noen fagområder, men ikke til alle (Myhre 1996 s.176).



Dewey gikk inn for å beholde de tradisjonelle fagene i skolen, men de måtte bli lagt fram på en slik måte at elevene kunne bruke dem til å finne løsninger av et problem. Pensum ble dermed det materialet som ble samlet inn, brukt og konstruert i undervisningen og elevenes egne undersøkelser (Noddings 2007 s.60).

Vi kan gjenfinne mye av Deweys tankegods i dagens skole. Nel Noddings trekker fram to eksempler: Forståelsen for at elever aktivt jobber for å realisere sine egne formål, og en avvisning av absolutte sannheter og absolutt sikkerhet i erkjennelsesteori (epistemologi). Men Dewey er også kritisert for å legge for liten vekt på problemer knyttet til rase, samfunnsklasse og kjønn. Han er i tillegg kritisert for å legge for stor vekt på den vitenskapelige tenkemåte ved problemløsning (ibid s.61). Sistnevnte forutsetter blant annet andre tidsrammer knyttet til fag enn hva som er tilfellet i norsk skole.

Spørsmålet er hvilken innvirkning Deweys tenkning har på pedagogikkfaget i allmennlærerutdanningen og innholdet. I flere av dokumentene vi har analysert, er nettopp tanker om elevsentrert undervisning inkludert i formuleringene når undervisning i grunnskolen trekkes fram.

### **2.1.3 Oppsummering**

Den korte definisjonen av pedagogikk er læren om oppdragelse, undervisning og sosialisering. Den kan begrenses til bare å gjelde for skolens virksomhet, men kan utvides til også å gjelde i hjemmet, blant venner, gjennom media, i arbeidsliv og samfunnet for øvrig. Vi legger til grunn en vid forståelse av pedagogikk, men vil ha hovedfokus på skolens virksomhet.

Med tanke på pedagogikk som vitenskapelig disiplin kan vi se en todeling av faget: pedagogikk som praktisk teoretisk disiplin og som vitenskapelig teoretisk disiplin. På den ene side et fag som skal gi lærerne faglig bakgrunn og begrunnelse for valg i den praktiske pedagogiske situasjon. Lærerne skal være med på å utdanne aktive og bevisste borgere slik samfunnet behøver. På den andre side et fag som skal fordype seg i problemstillinger knyttet til, men samtidig fristilt fra, den praktiske skolehverdagen. Dette skal gi rom for forskningsresultat som også kan være kontroversielle ut fra det som måtte være gjengs pedagogisk oppfatning. Vi tenker at begge forståelser og oppgaver er viktige, men at det i forhold til allmennlærerutdanningen vil være vesentlig å ha et praktisk fokus. I dokumentanalysen vil vi se at pedagogikkfaget i allmennlærerutdanningen kritiseres for å

være for teoretisk blant annet i sitt eksempeltilfang. Det kan være faren hvis forskningen og presentasjonen av resultatene i for liten grad er opptatt av den konkrete pedagogiske virkeligheten disse resultatene eventuelt skal nyttiggjøres i.

Johann Friedrich Herbart og John Dewey er tatt med som representanter for hver sin pedagogiske retning, henholdsvis formidlingspedagogikk og aktivitetspedagogikk. Disse retningene korresponderer med teorien om henholdsvis ”kolleksjonistisk kunnskapskode” og ”integrasjonistisk kunnskapskode” som Hovdenak bruker som analyseredskap i sin diskursanalyse av offentlige dokument knyttet til Reform 97 (se 2.3.1).

Herbart er også kjent for begrepet ”pedagogiske takt”, og at denne kun kan oppøves i praksis. Spørsmålet er om vi kan se en endring i vektleggingen av Herbarts og Deweys tenkning i dokumentene vi har valgt ut til analysen.

## **2.2 Danning**

I Stjernø-utvalgets innstilling om ny struktur i høyere utdanning heter det i 3.5:

*Spenningene mellom de instrumentelle og de dannende og demokratiske aspektene har vært et permanent trekk ved høyere utdanning. Betoningen av det ene og det andre har vekslet – både i myndighetenes og i institusjonenes forståelse – og ikke minst internt mellom ulike fag og fakulteter ved institusjonene. Ulike visjoner har vært dominerende på ulike tidspunkter: mens for eksempel den demokratiske rollen var mest framtrødende ved overgangen fra 1960 til 1970-tallet, blir høyere utdannings betydning for nasjonens økonomi mer framhevet i dag. Men nettopp i en tid da høyere utdannings økonomiske betydning er blitt sentral, er det viktig å understreke institusjonenes dannende og demokratiske rolle (NOU 2008: 3 s.23).*

Utvalget framhever altså at høyere utdanning bør medføre noe mer enn konkret faktakunnskap som gjør at de ferdigutdannede kan gå inn i arbeidslivet med anvendelig kunnskap. I innledningskapitlets punkt 1.1.1 trakk vi fram noen samfunnsendringer som har preget det norske samfunnet de siste 20 – 30 årene, og dermed også påvirket utdanningspolitikken. I sitatet over understreker utvalget at markedsliberalismens tenkning i forhold til utdanning, trenger å balanseres med et større fokus på danning. Hvorfor er det viktig, og hvordan skal vi forstå utdanning i forhold til danning?

Utdanning og danning hører sammen og er innflettet i hverandre, men er allikevel ikke identiske. Begrepene kan skilles fra hverandre ved å si at utdanning er begrenset til en start og en avslutning, mens danning er et livslangt prosjekt (Alvsvåg 2010 s.23 – 24). I

danningsbegrepet ligger det altså en formings- og utviklingsprosess, både som et resultat og en vedvarende prosess.

Lars Løvlie, professor ved Universitetet i Oslo, er opptatt av danning og pedagogikk som dannelsesfag i lærerutdanningen. Han mener dannelsesbegrepet må tas med inn i den dagens virkelighet og da må det inkludere den digitale verden. Med NOU 1996: 22 og påfølgende St.meld. nr. 16 (2001 – 2002) mener Løvlie det har vært et raid mot pedagogikkfaget hvor dets kulturfaglige preg med overføring av tradisjon i stor grad har blitt tillagt faget *Kristendom med religions- og livssynsorientering* i stedet for pedagogikkfaget. Faglige perspektiver fra Rousseau til Dewey og nyere pedagogisk tenkning, har, i følge Løvlie, blitt fjernet. Han trekker fram at pedagogikkfaget tidligere representerte en kobling mellom historie, kultur og politikk til oppdragelse, utdanning og danning. Løvlie hevder at

*Faget har i realiteten en sjelden profil som tenkende forgrunn for en bakgrunn av kunst og kultur, med leken og undringen som fremste motiv og kraft (Løvlie 2003b s.183).*

Løvlie har både et tilbakeskuende og er framtidsrettet perspektiv når han innholdsbestemmer dannelsesbegrepet på nytt. Det gjør han ved å skissere tre aspekt. Det første aspektet er *innvielse*. Med det forstås danning som bevissthet om egen forhistorie. Det andre aspektet er *resepsjon* hvor danning vil si aktiv rekonstruksjon gjennom innsikt og nyskaping. Han hevder at kulturarven både oppfordrer og tvinger lærerstudentene til å ta både fortid og framtid på alvor. Løvlie mener at utfordringen for framtiden er å se informasjons- og kommunikasjonsteknologien som et nytt interaktivt dannelsessted. Slik kan man gjenskape den klassiske danningstradisjonen i det digitale samfunnet. Det tredje aspektet ved dannelsesbegrepet kaller han *forskjellighet* eller *differens*. Dette avspeiler det postmoderne samfunn med tvetydighet og vedvarende uro. Danning består da i å holde ut med og vise toleranse i forhold til forskjelligheten. Til sist legger han også til et fjerde aspekt: *uenighet* eller *dissens*. Løvlie hevder at uenighet har vært og er selve drivkraften i pedagogikkens vekstbetingelser. Han sier:

*Dissens skjerper oppmerksomheten for pedagogikkens skjæringspunkter, den markerer motsigelsene i utdanningsfeltet og er med på å formulere spørsmålene som driver den pedagogiske diskusjonen videre (ibid s.184).*

Løvlie konkluderer med at disse fire aspektene ved dannelsesbegrepet; innvielse, resepsjon, differens og dissens, også svarer til fire dannelsesmål som kan beskrive læreren som fagperson

(ibid s.186). I dokumentanalysen vil se om vi kan gjenfinne noe av hans tanker om danning knyttet til pedagogikkfaget i allmennlærerutdanningen.

### 2.2.1 Wolfgang Klafki

Den tyske didaktikeren Wolfgang Klafki (1927–) er, i likhet med Løvlie, opptatt av at dannelsbegrepet må tolkes og innholdsbestemmes på nytt inn i vår tid, men ikke uten å ta med den klassiske forståelsen av begrepet. Tenkningen rundt dannelsbegrepet kan føres helt tilbake til antikken, men Klafki tar utgangspunkt i perioden 1770 – 1830. Dette er en periode som i filosofi-, litteratur- og pedagogikkhistorien vanligvis defineres som en sammenhengende periode med mange spenninger mellom ulike ideologier og filosofier. Det er også grunnen til at han har valgt å fokusere på denne tida (Klafki 2005 s.27). Den klassiske tenkningen rundt dannelsbegrepet fra denne perioden er ganske springende og kan knyttes til flere personer som Kant, Pestalozzi, Fröbel, Schleiemacher, Herbart og Hegel. Vi kan gi noen eksempler: Hegels grunnleggende idé er at virkeligheten bare kan forstås gjennom logikken, og er uavhengig av erfaringen. Dette møtte naturlig nok motbør fra de som tok utgangspunkt i menneskets erfaring som erkjennelsesgrunnlag. Her var det, i følge Klafki, særlig to grupper: På den ene side deler av historismen som la vekt på historien som erfaringsvitenskap og som derfor ikke kunne bruke spekulative og abstrakte forestillinger. På den andre siden var materialismen. Den var opptatt av den materielle verden som vi kan erfare gjennom våre sanser (ibid s.13).

I den grad noe kan sies å være felles tankegodt i den klassiske dannelsforståelsen, knyttes det til opplysningstidens tanke om å sette mennesket fri fra en selvforskyldt umyndighet på grunn av sin manglende opplysning. Med det menes

*... det enkelte menneskes ret til og mulighet for at nå frem til en selvbestemmelseevne og det enkelte menneskes ret til pædagogisk baseret udfoldelse av alle dets muligheder* (ibid s.61).

Utvikling av evne til fornuftig tenkning åpner også opp muligheten for at menneskene gjennom fornuftig samtale og diskusjon, samt gjennom en reflektert bearbeiding av erfaringer, kan bryte ned skjevfordeling av makt og utvide spillerommet for frihetsutfoldelsen (ibid s.61).

Klafki hevder at dannelsbegrepet har gjennomgått et forfall, og trekker fram tre elementer i utvikling:

- 1) Det klassiske dannelsesbegrepets samfunnspolitiske progressive elementer ble skilt ut til fordel for en mer upolitisk oppfatning av hva dannelse er.
- 2) Dannelse ble på grunn av atskillelsen fra politikken, oppfattet som de rikenes privilegium. Dermed ble dannelse et avgrensingskriterium overfor de nedre samfunnsklasser. Det ble igjen et middel til å stabilisere de samfunnspolitiske maktforhold. Forståelsen av dannelsesbegrepet utviklet seg dermed til å bli akkurat det motsatt av hva det opprinnelig ble omtalt som, muligheten til å komme ut av samfunnsplågt ufrihet.
- 3) Det individualistiske elementet i dannelsen mistet grepet og ble redusert til en "kanon" av generelt forpliktende innhold (ibid s.63).

Han mener altså at dannelse og dannelsesarbeid, som var tenkt å være for hele folket, har utviklet seg til å bli noe eksklusivt for de få.

Hvor lander så Klafki når han skal innholdsbestemme dannelsesbegrepet på nytt i vår tid? I følge Bent Nabe-Nielsen sin oppsummering av Klafkis dannelsesteori har han en dialektisk forståelse av begrepet. Klafki ser på dannelse som et uttrykk for en menneskelig utvikling i stadig vekselvirkning med de naturlige og kulturelle omgivelsene. Sistnevnte vil si det som kulturen (samfunnet) har tillagt betydning. Å tviholde på tankemønstre vil derfor være utenkelig for Klafki. Han tar avstand fra "den materiale dannelsen" som ensidig legger vekt på dannelseseffekten et bestemt faginnhold har på personen. Det at stoffet i seg selv har en dannende effekt. Han kan heller ikke gå god for "den formale dannelsen" som ensidig vektlegger trening av personlige evner og psykologiske funksjoner, uten å knytte det til noe faglig innhold. Klafki ender dermed opp med, eller riktigere, har til nå kommet fram til, en teori som betegnes som "den kategoriale dannelsesteori". Bakgrunnen for denne kan føres tilbake til åndsvitenskapens opphavsmann, Wilhelm Dilthey (1833 – 1911). Han forsøkte å finne noe allment i historien som strekker seg utover erfaringen og som kategoriserer felles trekk i menneskets historie. Prosessen hvor vi erkjenner noe indre ut fra det ytre som viser seg for oss, kaller Dilthey for forståelse. Naturvitenskapene forklarer tingene ut fra iakttagelser, mens åndsvitenskapene forstår ut fra innlevelse eller empati. Det er denne vekslingen mellom den enkeltes subjektive personlighetsutvikling og undervisningens dannelsesmål som er grunnessensen i Klafkis kategoriale dannelsesteori (ibid s.16). Altså at det utvikles en tredje kategori ut fra material og formal dannelsesteori.

Når Klafki skal definere sin forståelse av dannelse, trekker han fram ni stikkord:

1) *Danning og samfunn* – Danningsteori kan og skal ikke bare reagere på samfunnsforhold og samfunnsutvikling, men også være med på å forme den.

2) *Danning som sammenheng mellom tre grunnleggende evner* – Disse evnene er selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritetsevne. De hører sammen og skal ikke atskilles.

3) *Tre betydningsmomenter ved begrepet "allmenndanning" (allmenn danning)* – her utgjør tre av de nevnte ni stikkordene en forklaring på dette: 4) *Danning for alle*, 5) *Konsentrasjon om epoketypiske nøkkelproblemer* (eks. fred, miljøvern, diskriminering, nye tekniske innretninger og mediekkanaler, jeg-du-forholdet), 6) *Utvikling av allsidige interesser og evner*. *Obligatoriske elementer i læreplan og prioritetsdanninger* – her spør han hvor lenge det er grunnlag for å forplikte *alle* elever på å delta i obligatorisk undervisning med tanke på danning. Altså det å ta hensyn både til kollektive og individuelle behov.

7) *Innplassering av "instrumentelle" kunnskaper, evner og ferdigheter* – for å kunne ha meningsfull og utbytterik undervisning, kreves det opplæring i grunnleggende ferdigheter som lesing, skriving og regning. Her kommer også selvdisciplin, konsentrasjonsevne, innsatsvilje og det å ta hensyn til andre inn.

8) *Det tradisjonelle prestasjonsbegrep må revideres* – han mener prestasjonsbegrepet må bli mer differensiert. Det konkurranse og resultatpregede prestasjonsbegrepet må erstattes av et som orienterer seg mot løsning av felles oppgaver og solidaritetsprinsippet innenfor en elevgruppe. Målet må være mer prosessorientert prestasjonsvurdering enn hva som er tilfellet i dag, mener han. Konsekvensen av en slik forståelse av dannelsesbegrepet trekker Klafki selv: Det må bli mer problemorientert undervisning i skolen der en lærer å se tingene i sammenheng ut fra tverrfaglige tema, i stedet for å ha en tematisk fragmentert og faginndelt undervisning. Dette må også få konsekvenser for lærerutdanningen, mener han. Klafki er i tillegg opptatt av at globaliseringen må få konsekvenser for innholdet i skolen (ibid s.65 – 98).

Nå kan det kanskje hevdes at Kalfkis vurdering kan være vanskelig å gjennomføre i alle ledd, i praksis. Men han sier selv at de er formulert som idealer å strekke seg mot. En slik vidtfaende og dialektisk forståelse av dannelsesbegrepet, der både det materiale og det formale er tatt med, kan synes å være fruktbar å ta med i det videre i arbeidet med vår problemstilling. Avdekker våre funn en kategorial dannelsesforståelse i forhold til pedagogikkfagets innhold, eller er det prioritering av de instrumentelle delene av utdanningen?

### **2.2.2 Oppsummering**

Danningsbegrepet er, som vi har sett, omfattende. Teorier om hvordan danning skapes eller foregår har variert og vært vektlagt forskjellig. Er det skolens faginnhold som skaper den ønskede danningen i elevene og studentene, eller er det prosessen fram mot problemløsningen og i samarbeid med andre at danningen skjer? Andre ord for disse to forståelsene av danning er den materiale og den formale danningsteori.

Både Lars Løvlie og Wolfgang Klafki ser på danning som en vekselvirkning mellom subjektiv refleksjon og ytre situasjoner og hendelser. De er også opptatt av at dannelsesbegrepet må gjøres aktuelt i vår tid. Løvlie ønsker et utvidet dannelsesbegrep med fire aspekt: innvielse, resepsjon, differens og dissens. Klafki har utviklet en ny danningsteori som han kaller ”den kategoriale danningsteori”. Denne kommer som et resultat av vekselvirkningen mellom den materiale og den formale danningen.

Danning er en del av lærerutdanningen, men det har variert hvor plass den har blitt tildelt. I dokumentanalysen vil vi se om det har skjedd en endring i pedagogikkfaget i forhold til danningens plass.

### **2.3 *Forskning på skole og lærerutdanning i Norge***

På grunn av pedagogikkfagets store bredde med flere underdisipliner, er det også et enormt omfang av forskningsarbeid å vise til i tilknytning til pedagogikk og lærerutdanning. På grunn av rammene for en masteravhandling har vi begrenset oss til et lite utvalg. Det er mange andre vi kunne ha tatt med. En av disse er Tone Kvernbekk, førsteamanuensis ved Høgskolen i Lillehammer. Hun er opptatt av pedagogikkens faglige identitet og problematiserer denne i forhold til den tradisjonelle disiplinertilknytningen. Kvernbekk har også problematisert teoridanningen i det pedagogiske fagfeltet. Når vi allikevel ikke valgte hennes arbeid, var det fordi vi opplevde at de fire vi valgte hadde nærmere relevans for vår problemstilling.

Vi har valgt ut fire forskere og deler av deres arbeid fordi de er med på å belyse ulike perspektiver på pedagogikk og dens plass i lærer-, og ikke minst, allmennlærerutdanningen. De fire forskerne er: Sylvi Stenersen Hovdenak, Alfred Oftedal Telhaug, Peder Haug og Erling Lars Dale. Deres funn er med på å danne bakteppet vi tar med oss i dokumentanalysen.

I presentasjonen av forskningsarbeidene sier vi kort noe om hva som har blitt gjort, hvordan, funn og eventuell kritikk av arbeidet.

### **2.3.1 Instrumentalisme?**

I dr.polit.-avhandlingen med tittelen ”Pedagogisk diskurs i 90-åras utdanningsreformer” (1998) retter Sylvi Stenersen Hovdenak, professor ved UiO, et kritisk søkelys på utdanningsreformene på 1990-tallet, og har særlig fokus på Reform 97. Boken ”90-tallsreformene – et instrumentalistisk mistak?” (2000a) er en omarbeiding av avhandlingen, hvor tilnærmingen gjøres både på makro- og mikronivå. På makronivå foretar Hovdenak en diskursanalyse av offentlige dokument tilknyttet Reform 97. Det inkluderer NOU-rapporter, stortingsmeldinger, Generell del L 97 og høringsutkast til ny læreplan for fagene. Hun stiller tre spørsmål til reformprosessen: Hva er de underliggende drivkreftene? Hvorfor ble reformprosessen satt i gang? Hvordan ble den gjennomført?

På mikronivå bruker hun materiale fra et feltarbeid gjort i perioden 1990 – 1997 blant 51 ungdomsskoleelever på en skole i Måsøy kommune, Finnmark. Gjennom observasjon og intervju prøvde hun å finne svar på når elevene opplevde skolen som meningsfull og hvilke utfordringer de ansatte i skolen stod overfor. Rapporten fra dette førte til at det både fra skole og kommune ble tatt initiativ til et utviklingsprosjekt for å forsøke å bedre praksis. Hovdenak fungerte som samtalepartner i dette prosjektet. I siste del av avhandlingen spør Hovdenak om Reform 97 er en reprise på det instrumentalistiske mistaket, som filosofen Hans Skjervheim kritiserte den etablerte pedagogikken for på 1950-tallet, og diskuterer forholdet mellom modernitetsforståelse og utdanningsreformer. Hun understreker at datainnsamling på mikronivå ble i hovedsak samlet inn før datainnsamling og analyse på makronivå. Dermed har mikronivået bidratt til føringer angående problemstilling og analysen på makronivå.

Hovdenak bruker begrepene ”pedagogisk diskurs” og ”rekontekstualiserende arenaer” med støtte i Basil Bernsteins teori. Hovdenak bruker ”pedagogisk diskurs” som et begrep som fanger inn de kunnskapsmessige prioriteringer og føringer som legges på makro- og mikronivå. Med rekontekstualiserende arenaer menes hvor prioriteringer og føringer konkret gjennomføres, og her skiller mellom ”den offisielle rekontekstualiserende arena” (byråkartiske og administrative aktører) og ”den pedagogisk-profesjonelle rekontekstualiserende arena (profesjonelle aktører på ulike nivå, som lærere og forskere) (Hovdenak 2000a s.30-32). Som analyseredskap bruker Hovdenak Bernsteins kunnskapskodeteori. Han skiller mellom to koder, ”kolleksjonskoden”



og ”integrasjonskoden”. Førstnevnte representerer tradisjonell undervisning der lærer styrer kommunikasjonen med elevene som er passive mottakere, og der det er sterk faginndeling. Sistnevnte kode er kjennetegnet ved at elevene er mer deltakende og i dialog med lærer og hvor det er stor grad av tverrfaglighet (ibid s. 67-68).

Hovdenak mener å kunne påvise at den pedagogiske diskursen på den offisielle arena knyttet til arbeidet med Reform 97, er dominert av verdier og interesser som hovedsakelig favoriserer en kolleksjonsorientert kunnskapskode, altså enveisstyrt og faginndelt undervisning, og at denne tendensen øker med klassetrinnene. Hun hevder videre at 90-årenes læreplanarbeid i hovedsak er preget av tempo, lite inkludering og positivistisk tenkemåte. Dette ble møtt med motbør fra fagpedagoger og lærere, som for en stor del, i følge Hovdenak, har vært opptatt av å bevare og videreutvikle M87s fokus på elevenes livsverden og utdanningens egenverdi i forhold til den enkelte elev. Hun mener dermed å finne viktige forskjeller i synet på menneske, samfunn og utdanning fra statlig hold og fra skolen og lærere hold, og at innsigelser fra sistnevnte gruppe ikke har blitt tatt til følge (ibid s.118-119). Hovdenak mener videre å finne at både på kommunalt og fra skole og lærer hold er det enighet om å vektlegge en integrasjonsorientert kunnskapskode, altså dialogbasert og tverrfaglig undervisning. Noe som også støttes av fagpedagogene på statlig nivå,, mens hun mener at regjeringens kunnskapssyn ut fra dokumentene har en dreining mot kolleksjonsistisk kunnskapskode, med enveiskommunikasjon og faginndeling (ibid s.162). Ut fra dette hevder Hovdenak at reformprosessen på 90-tallet har en forståelse av pedagogikk som teknikk og redskap for å tilfredsstillende makronivåets tekniske og økonomiske behov og krav. Med en slik tenkning blir barn og unge sett på som objekter som skal fremme bestemte samfunnsmessige verdier og interesser. Hun mener at dypest sett handler den pedagogiske debatten om samspillet mellom personlighetsutvikling og samfunnsutvikling, og hvilke verdier som skal legges til grunn (ibid s.173-174).

Når det gjelder lærerutdanningsreformen på slutten av 90-tallet, støtter Hovdenak seg blant annet til Rune Slagstads analyse av NOU 1996: 22. Han mener den representerer en tilpasningsideologi der utdanningssystemet skal tjene samfunnets behov og krav, og at det er en ensidig teknisk-økonomisk moderniseringsideologi som legges til grunn, preget av en ensidig framskrittsoptimisme. Slagstad etterlyser en forståelse av samfunnet som et normativt-etisk fellesskap som må gjenskapes, og mener at pedagogikken som vitenskap har et særlig ansvar her (ibid s.193).

I Nina Volckmars, førsteamanuensis ved NTNU, kommentar til Hovdenaks avhandling oppsummerer hun hennes tanker om modernitetsspørsmålet slik:

*Hun plasserer 90-åras utdanningsreformer i en moderne modernitetskonsepsjon der målet er å beskytte det moderne samfunnets system og verdier, og der basis er et positivistisk syn på vitenskap. Hun avviser den postmoderne konsepsjon som er et kritisk alternativ, basert på, etter hennes mening, en individualistisk og relativistisk karakter. Selv fremmer hun kritisk modernisme som en løsning med vekt på det refleksivt moderne og en kommunikasjonsorientert rasjonalitet (Volckmar s.333).*

Hovdenak avviser altså den ensidige vektleggingen av samfunnets behov eller det enkelte individets behov med tanke på utdanning. I stedet er hun opptatt av å ta vare på dialogen mellom disse ytterpunktene, og der en i større grad er åpen for og tar inn i vurderingen andres argumenter og innspill før vedtak fattes. I sin drøfting av hvilken kunnskapskode som er best med hensyn til elevenes egen kunnskapsutvikling og identitetsarbeid, konkluderer Hovdenak med at integrasjonskoden er å foretrekke fordi denne inkluderer elevenes erfaringsverden (ibid s.333).

Volckmar er generelt kritisk til Hovdenaks avhandling og mener den er desisjonistisk. Altså at hennes bruk av analyseverktøy har vært bestemmende for resultatet hun kom fram til (ibid s.329). Hun mener at empirien får for liten plass og at den burde vært plassert inn i en historisk kontekst. Volckmar stiller også spørsmål ved utvalget av grunnlagsdokumentene, og etterlyser mer spor av behandlingen av de utvalgte dokumentene i det offentlige rom. Volckmars hovedkonklusjon er at avhandlingen er preget av forenklede presentasjoner og unyansert konfliktperspektiv (ibid s.337).

Vi skal ikke gå nærmere inn på Volckmars kritikk, men merker oss at hun med sine gjennomgående kritiske kommentarer til hele Hovdenaks avhandling, selv kan stå i fare for å kalles tendensiøs med motsatt fortegn. Det vil her si å være positiv til 90-årenes reformarbeid og dermed konsekvent imøtegå all kritikk som reises mot denne. Hovdenak svarer på hennes kritikk, og mener den er full av ubegrunnede påstander (Hovdenak 2000b).

### **2.3.2 Pedagogikk og politikk**

Alfred Oftedal Telhaug, førsteamanuensis ved NTNU, har særlig arbeidet med tema knyttet til utdanning og politikk. Petter Aasen, nå rektor ved Høgskolen i Vestfold, oppsummerer jublantens omfangsrike forfatterskap i et festskrifte i anledning 70-årsdagen og sier:

*For Telhaug er forholdet mellom utdanning og politikk ikke bare et forskningsfelt, det er også knyttet til den pedagogiske forskningens selvforståelse (Aasen 2004 s.11).*

Med det understreker han at forskning og politikk ikke kan leve i hver sine atskilte verdener, men er innvevd i hverandre. Gjennom et historisk og samtidsrelatert perspektiv, der også det internasjonale samfunn trekkes inn, har Telhaug studert og analysert utdanningspolitiske motiv, posisjoner og beslutningsprosesser, skolereformer og det norske utdanningssystemets utvikling (ibid s.11).

I boken ”Både – og. 90-tallets utdanningsreformer i et historisk perspektiv” er Telhaug redaktør sammen med Petter Aasen (1999). Boken er et resultat av prosjektet ”Utdanning som nasjonsbygging”, som var et samarbeidsprosjekt mellom fagmiljøer i Oslo, Volda, Lillehammer og Trondheim. Tidsperioden de skulle se nærmere på var 1840-årene og fram til overgangen til 2000. Telhaug bidrar med tre artikler. Vi skal se nærmere på den ene av dem, ”Individualisering mot fellesskap”, hvor Telhaug tar for seg kritikken mot 90-tallsreformene og av utdanningsminister Gudmund Hernes. Han har først en gjennomgang av hva kritikken gikk ut på, for deretter å gi en framstilling av myndighetenes intensjoner og visjoner. Til slutt kommer han med en korrigerende av denne kritikken (Telhaug/Aasen 1999 s.10 – 11).

Kritikken, som vi blant annet har sett hos Hovdenak, rettet seg både mot reform- og beslutningsprosessen og av innholdet i reformen. Hernes ble kritisert for å holde et høyt tempo og dermed redusere muligheten for en åpen samfunnsdebatt. I tillegg til korte høringsfrister viste han liten vilje til å ta hensyn til høringsuttalelsene. En annen kritisk innvendig var at næringslivets kompetansekrav syntes å ha blitt prioritert framfor den elevsentrerte pedagogikken. En tredje kritikk hevdet at reformene skapte en altfor teoretisk skole, både på grunn- og videregående skole. Kanskje særlig på videregående nivå. Hernes’ innspill om at det må settes større krav til elevinnsats, ble både applaudert og kritisert. Til sist ble reformen kritisert for å umyndiggjøre lærerne ved sin vektlegging av kontroll og sentralstyring.

Når Telhaug beskriver myndighetenes visjoner for utdanningspolitikken, kaller han det den tredje vei, for å synliggjøre tvetydigheten. Altså spenningsforholdet mellom dilemmaer og motsetninger som ikke kan harmoniseres, det blir et både – og. For eksempel det å både skulle gi grunnutdanning og fortsettende utdanning, eller både sentral og lokal styring, eller likhet og

individualisme og så videre. Telhaug mener å finne fem hovedmotiv i 90-årenes utdanningspolitiske retorikk: Det instrumentelle motiv, omsorgsmotivet, kultur- og identitetsmotivet, likhetsmotivet og frigjøringsmotivet. Til slutt har han noen kritiske merknader til kritikken fra lærerorganisasjonene og fagpedagogene. For det første hevder han at flere av kritikerne ikke går til primærkilden, men støtter seg til sekundære kilder og går med det glipp av en grundig kjennskap til reformenes innhold. For det andre hevder han at lærerne slett ikke har mistet sin makt, men tvert imot har fått større innflytelse over opplæringsopplegget i skolen. Han trekker i den sammenheng fram at L 97 setter fag- og timefordelingen opp som årstimer og ikke uketimer, slik det var tidligere. Det gir dermed en større fleksibilitet med tanke på tidsbruk. I kritikken mot Hernes' udemokratiske arbeidsmåte med reformene spør Telhaug:

*Innebærer ikke demokratiet at ekspertisen, kanskje ikke minst den pedagogiske ekspertisen, skal holdes i sjakk av det sunne folkevettet og den hverdagslige livsforståelsen som ytrer seg gjennom de politiske styringsorganene? ... Hadde han ikke nettopp den demokratiske diskusjonen for øye med sin veldige betoning av de felles referanserammene og assosiasjonsfellesskapet i befolkningen? (Telhaug 1999 s.105)*

Telhaug har med andre ord stor tro på politikernes evne til å se utover seg selv og sitt område, og kjempe for det som er til beste for befolkningen, mens han er mer spørrende til fagekspertenes evne til å bidra med annet enn å mæle sin egen fagkake.

Når Telhaug oppsummerer årsaken til den krasse kritikken mot 90-tallsreformene, mener han at den skyldes at den tidligere alliansen mellom politikk og sakkyndighet er opphevet. I stedet har vi fått en konflikt mellom politikk og profesjon, som igjen bunner i ulikt syn på verdiprioritering mellom det nasjonalt økonomiske og dannelse og identitetsutvikling. Den avgjørende forklaringen på kritikken av 90-tallsreformene og Hernes' medvirkning, mener han finnes i konflikten mellom hensynet til fellesskapet og hensynet til individualiteten som kulturideal i vår tid. Hernes' vekting var at skolen måtte tjene fellesskapets behov. Telhaug ser ut til å være enig i at individualismen har blitt for dominerende og alle tings omdreiningspunkt. Han konkluderer derfor med at årsaken til den krasse kritikken av 90-tallsreformene er individualismens protest mot forpliktelsene overfor fellesskapet (Telhaug 1999 s.86 - 110). Telhaug var for øvrig selv med i utvalget som leverte NOU 1996: 22, og tilhørte der mindretallet som ikke ønsket å utvide omfanget på pedagogikkfaget i allmennlærerutdanningen. Han har av den grunn blitt anklaget for å tale med éi tunge som fagpedagog og med ei annen som politiker (Løvlie 2003b s.179 – 180).

### 2.3.3 Skolen og allmennlærerutdanningen

Peder Haug, professor i pedagogikk ved Høgskulen i Volda, kan vise til et bredt forskningsarbeid knyttet til skole- og utdanningsreformer både nasjonalt og internasjonalt. Han har forsket på barnehagen, grunnskolen, lærerutdanningen og spesialpedagogikk, og har spesielt vært opptatt av utdanningsforskningens politiske legitimitet eller mangel på sådan. I artikkelen ”Skulen og allmennlærerutdanninga” drøfter han hvilken skole utdanningen opp gjennom tidene skulle kvalifisere for, og hvordan den har møtt disse utfordringene. Haug argumenterer for en lærerutdanning som har en bedre balanse mellom det faglige og det pedagogiske. Han hevder ellers at et stadig reformpress har ødelagt for det langsiktige arbeidet som er en forutsetning for å få til endringer i utdanningen (Madsen 2008 s.9).

Vi skal se litt nærmere på denne artikkelen. Med utgangspunkt i Rune Slagstads epokeinndeling i venstrestaten (1884 – 1940), arbeidspartistaten (1935 – 1980) og høyrestaten (1975–), gjennomgår Haug i korte trekk hva som preget skolen og lærerutdanningen innenfor de ulike periodene. I gjennomgangen avgrenser Haug seg til to hovedområder i undervisningen, som er knyttet til Klafkis begrep om den materielle og den formale danningen. Det materielle legger ensidig vekt på danningseffekten ut fra et bestemt faglig innhold. Den formale danningen legger derimot vekt på forhold som ikke er knyttet til fag, men som påvirker arbeidsform. Som alternativ til denne todelingen fremmet Klafki en tredje mulighet, den kategoriale danningen, hvor det er et dialektisk forhold mellom det materielle og det formale (Haug 2008a s.254).

I følge Haug er venstrestatens skole og lærerutdanning dominert av det materielle perspektiv, mens arbeiderpartistaten er preget av utviklingsoptimisme, altså vekt på det formalt dannende. Det var en stor tro på industriens og teknologiens utvikling og menneskets evne til å gjøre endringer til det beste for folk og samfunn. Uenigheten var derimot stor med henhold til det pedagogiske fundamentet for arbeidet i skolen og læreryrket. Han hevder at

*Reformtenkningen la opp til ei lærarrolle der vekta ikkje skulle leggjast så mykje på kunnskap og fag, men på dei sosiale sidene ved lærergjærninga. (ibid s. 258)*

Med tanke på utviklingen i lærerutdanningen mener Haug å se en endring i profesjonsstrategien tidlig på 1900-tallet. Den la vekt på å få mer praktisk-pedagogisk utdanning i lærerskolen. Det førte til at pedagogikkfaget fikk større plass og dermed høyere status, men det var også kritiske røster i forhold til en slik utvikling. Gjennom hele perioden

mener Haug at hovedspørsmålet var om en skulle prioritere klasselæreren framfor faglæreren, og hva som var lærerens mest sentrale arbeid, fag eller pedagogikk (ibid s.260).

Under den såkalte høyrestaten (fra ca. 1975 –), hvor utdanning med høy kvalitet blir sett på som nøkkelen til fortsatt økonomisk vekst, rettes det kritikk mot lærerutdanningen og behovet for endring presiseres. Dette resulterer i at to utvalg settes ned der det ene skal se på utdanningssystemet som helhet og det andre på lærerutdanningen spesielt. Utvalgene avleverer hver sin rapport, NOU 1988:28 og NOU 1988: 32. I følge Haug legger førstnevnte vekt på lærerens fagkunnskaper og formidlingsevne, og vil med det vedlikeholde det som har vært med et materielt (faglig) fokus. NOU 1988: 32 har mer fokus på lærernes pedagogiske kvalifikasjoner som tilrettelegger og organisator. Den blir av den grunn omtalt som framtidsrettet og nyskapende (innovativ) med vekt på det formale (metode) (ibid s.266). Neste utredning om lærerutdanningen kom i 1996. Haug mener at i NOU 1996: 22 blir den restaurative og materielle tilnærmingen forsterket, ved at det skolefaglige stoffet gis større vekt, mens den pedagogiske opplæringen rettes mer mot det formale med læreplanarbeid, planlegging, vurdering med mer.

For allmennlærerutdanningen har det opp gjennom tidene vært en pendling fra vektlegging av det allmenndannende til mer profesjonsretting for så å svinge tilbake til det allmenndannende og akademiske. Haug oppsummerer dette slik:

*Ein del av historia om allmennlærerutdanninga kan tolkast som at ein har gjort forsøk på å avskaffe spenningar, og at ein ikkje har gjort nok for å leve med og takle ibuande motsetningar. ... Endringane i lærerutdanninga er oftast legitimert gjennom endringar i grunnskulen, eg finn i alle høve ikkje døme på det motsette (Haug s.271).*

Det har med andre ord vært gjort forsøk på å harmonisere noe som ikke lar seg harmonisere, den skolefaglige og den pedagogiske opplæringen må dermed finne en vei å leve sammen på – ikke prøve å utkonkurrere hverandre. Haug mener at nettopp utålmodigheten og reformiveren har ødelagt for muligheten til å få til de ønskede endringene som samfunnet etterspør fordi det å tilpasse seg endringer krever tid. Dette mener han har hindret et langsiktig arbeid, som er en hovedforutsetning for endring i utdanning (ibid s.273).

I en annen artikkel, ”Norsk lærerutdanning – kva har skjedd med pedagogikkfaget?” (Haug 2008b), tar Haug utgangspunkt i NOKUT-vurderingen av allmennlærerutdanningen som kom i 2006. Vurderingen stiller flere kritiske spørsmål til pedagogikkfaget. Men Haug er selv

kritisk til gjennomføringen av evalueringen som vurderingene bygger på, og mener analysen av pedagogikkfaget er mangelfull. Han hevder at pedagogikkfaget blir snevret inn til kun å handle om didaktikk og fagdidaktikk. I evalueringen kritiserer NOKUT lærerutdanningen for manglende relasjon mellom teori og praksis. Det er ikke noen ny problematikk og Haug siterer Steinar Stjernø: ”Spenningen og motsetningsforholdet mellom teori og praksis må bearbeides – ikke forsøkes avskaffet” (Haug 2008b s.486). Det ligger altså en spenning i faget som en må finne en balanse på i formidlingen, i stedet for å vektlegge den ene til ulempe for den andre. Det vil være et kjent spenningsforhold også i andre profesjonsutdanninger. Haug trekker linjene tilbake til etableringen av pedagogikk som fag, og peker på to sentrale forventninger til faget: Det skulle være til for skolen, og troen på at forskning skulle gi grunnlag for skoleutvikling. Dette har derimot ikke blitt fulgt opp, mener han. Når det gjelder førstnevnte, hevder Haug:

*Om vi ser bort fra dei meir allmenne og store teoriane, har pedagogikken gitt lita hjelp i lærarutdanninga for å forstå verksemda i skulen og for å gje svar på korleis denne verksemda best skal utførast (ibid s.488).*

Han mener konsekvensen har vært at skoleperspektivet i pedagogikkfaget har vært avhengig av den enkelte som underviser i faget. Så lenge mange av lærerne selv har erfaring fra grunnskolen, fungerte det greit. De har kunnet trekke veksler på det, men har manglet den faglige støtten fordi pedagogisk teori ikke har prioritert slik kunnskap. Haug hevder at empirisk skolebasert kunnskap har fått et stempel som mindreverdig. Derfor har også litteraturen som har kommet om den skolebaserte forskningen, hatt vansker med å komme inn i utdanningen (ibid s.488). Her har Haug selv vært en viktig bidragsyter med sin klasseromsforskning. Han har blant annet undersøkt hva tiden i en undervisningstime på 3., 6. og 9. trinn blir brukt til, og deler aktivitetene inn i tre kategorier: fag, ikke fag (f.eks. teaterbesøk, skidag, ekskursjoner, elevunderholdning) og diverse aktiviteter (f.eks. toalettbesøk, mat, disiplin). Av en time på 45 min var det bare 20 min som ble brukt til rent faglig arbeid. Han ser ellers dilemmaet med at all tid i skolen er knyttet til fag i læreplanen, men at alternative aktiviteter også kan fungere som tilpasset opplæring og ha en dannende funksjon (Haug 2010 s.32 – 34).

Den andre forventningen til pedagogikkfaget da det ble etablert, var at forskning skulle gi sikkert grunnlag for pedagogisk arbeid. Haug påpeker at en i faget har brukt mye tid på å problematisere såkalt sikker kunnskap, og at det ikke finnes noe sikkert grunnlag for handling. Samtidig har det vært et slags fagpedagogisk credo om hva som er god pedagogikk, god

undervisning og dermed den beste forutsetning for læring. Det har innbefattet elevsentrert undervisning, og i tillegg prioritert klasselæreren framfor faglæreren (Haug 2008b s.489). Haug sitt poeng er at en slik prioritering ikke har blitt valgt ut fra empiriske analyser, men ut fra politisk ideologi. Han mener at pedagogikkfaget i allmennlærerutdanningen i større grad må tilpasses utfordringene som profesjonen står overfor og ikke til den spesialiserte akademiske orienteringen. En løsning han ser, er å utvikle de fagpedagogiske miljøene i lærerutdanningsinstitusjonene slik at de blir mer selvgående og selvstendige, men gjerne i samarbeid med universitetene (ibid s.491).

### **2.3.4 Pedagogikk og kvalitet i skolen**

Erling Lars Dale, professor ved UiO, kan vise til et imponerende forskningsarbeid og publiseringsliste med tema som tilpasset og differensiert opplæring, oppdragelse, grunnlagspørsmål, kvalitetsarbeid i utdanningssystemet, læreplanarbeid, pedagogikk og didaktikk, for å nevne noe. I boken *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet* (1999) argumenterer han for at en lærerutdanning som bygger på pedagogikk som vitenskap, er en forutsetning for å utvikle kriterier for hva som menes med høy profesjonell kvalitet (Dale (1999 s.13). Eller for å si det med andre ord: Hva det vil si å være en god lærer. Boken består av tre deler: Del I – Didaktisk rasjonalitet i profesjonelle utdanningssystem. Del II – Rasjonalitet i gjennomføring av undervisning. Del III – Kvalitet i et profesjonelt utdanningssystem. *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet* er en omarbeidelse av tidligere utgivelser (*Pedagogisk profesjonalitet* (1989) og *Den profesjonelle skole* (1993)) og, i følge anmelder Thor Jørgen Kristiansen (2000), lettere å følge i resonnement enn tidligere utgaver. Kristiansen ser på boken som et innlegg i myndiggjøringen av pedagogisk personale, noe Dale har kjempet for også i andre bøker.

Boken *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet* tar opp tema som gjennomføring av undervisning, det å lage undervisningsprogram og kommunikasjon i og konstruksjon av didaktisk teori som basis for en profesjonell pedagog. Nytt i forhold til tidligere er at Dale argumenterer for at skolen som organisasjon også må trekkes inn som forskningsobjekt i pedagogikken. Han mener at fagets potensial som grunnlag for profesjonsutdanning øker hvis det utvikles teorier for læringsorganisasjon og organisasjonslæring. Dale påpeker at utviklingen av en profesjonell organisasjon innebærer at organisasjonen må sette seg selv som tema (Kristiansen 2000 s.76). Med sin vektlegging av målsetting, gjennomføring av



undervisning med didaktisk rasjonalitet, ”den gode undervisningssituasjon” og evaluering, mener anmelder Kristiansen at boken også kan leses som en allmenn innføring i pedagogikk og didaktikk. Han hevder ellers at Dales fremstilling av mål for undervisning og læring bærer preg av den amerikanske forskeren Ralph Tyler som er kjent for sin mål-middel-pedagogikk. Kristiansen gir derfor kreditt til Dale for ikke å bruke Tyler ukritisk, men nyanserer synet på målformuleringer for undervisning (ibid s.76-77).

Når det gjelder hva som utgjør lærerens profesjonsgrunnlag, legger Dale vekt på fire kunnskapselementer:

1. Kunnskap i skolefagene de underviser i
2. Kunnskap i fagdidaktikk
3. Kolleger med en innbyrdes kommunikasjon
4. Pedagogikk

Sistenevnte ser han på som det ”overordnede grunnlag for å gi læreryrket den profesjonelle identitet” (Dale s.13). Dale skiller nemlig mellom yrkesutdanning og profesjonsutdanning. Yrkesutdanningen har fokus på teknikker og prosedyrer som en vet er nyttig å kunne for yrkesutøvelsen. En profesjonsutdanning er

*derimot orientert mot å skaffe et grunnlag for en karrierelang utvikling. Utdannelsen skal skape grunnlaget for det Schaefer kaller en undersøkende og kunnskapsrik pedagog (ibid s.12).*

Dale hevder at en profesjonsutdanning gir mulighet for flere tilnæringsmåter når en analyserer og vurderer egen erfaring med pedagogisk virksomhet. Han tillegger pedagogikk som vitenskapelig grunnlag i lærerutdanningen stor vekt, og mener den skiller mellom det å gi yrkesforberedelse og profesjonsutdanning:

*Dersom pedagogikken ikke eksisterer som vitenskapelig grunnlag for lærerutdannelsen, blir den pedagogiske dimensjonen i lærerutdannelsen bare et tillegg, knyttet til lærerens yrkesforberedelse (ibid s.13).*

Anmelder Thor Jørgen Kristiansen utfordrer Dale eller andre til å internalisere og videreutvikle tankene rundt skolen som organisasjon. Han mener det er viktig å få med de som sitter med lederansvar for utdanningssystemet:

*Uten involvering av skoleledere, skolesjefer, utdanningsdirektører og departement, med pedagogikken som grunnlag, vil det pedagogiske personalet ha få intensiver for å drive pedagogisk utviklingsarbeid (Kristiansen 2000 s.77).*

Med sin pedagogiske kompetanse skal altså lærerne ikke bare ha elevens her-og-nå-situasjon i fokus, men også ivareta fokuset på stadig å jobbe for utvikling til det bedre for alle parter innenfor skolens som organisasjon.

### **2.3.5 Oppsummering**

I sin analyse av 1990-tallsreformene konkluderer Sylvi Stenersen Hovdenak med at det er kravet fra samfunnet som har vært styrende for reformene, og i liten grad pedagogiske anbefalinger der elevenes personlighetsutvikling er i fokus. Med Basil Bernsteins kunnskapsteorier som analyseredskap mener hun at reformene på 90-tallet har hatt en utvikling i retning av kolleksjonskoden og bort fra integrasjonskoden, som M87 var mer preget av. Vi er spørrende til om det nødvendigvis er så svart-hvitt med tanke på hvilke undervisningsformer som dominerer, eller tenkning om kunnskap. Selv om det kan være korrekt at det har vært en utvikling mot mer fokus på faglig opplæring enn personlig utvikling i grunnopplæringen, kan det kanskje også ha vært en nødvendig justering slik at de to kommer i balanse med hverandre? I forhold til lærerutdanning og pedagogikkfaget vil vi i dokumentanalysen ha med oss hennes kritiske spørsmål med tanke på om faget har blitt mer teknikk og metode, og mindre dannende og personlighetsutviklende.

Alfred Oftedal Telhaug er opptatt av den faglige ekspertisen knyttet til lærerutdanning og myndighetene lever i et fellesskap og derfor ikke kan isoleres fra hverandre. Han er derfor spørrende til all kritikken av reformene på 1990-tallet, og mener at den bunner i en tanke om å harmonisere et spenningsforhold som ikke lar seg harmonisere, altså det å ivareta både individuelle og kollektive behov. Han mener dessuten at fagpedagoger og lærerne i for stor grad har vært opptatt av seg og sitt, og i for liten grad har vært opptatt av fellesskapets interesser slik han mener politikerne har forsøkt å gjøre. Som motspørsmål kan det da stilles om politikerne virkelig er så nøytrale i sin kamp. Kan det ikke tenkes at de også kjemper for sine saker og grupper, men bare på en mer kamuflert måte? Er det virkelig slik at fagekspertene i svært liten grad er opptatt av samfunn og fellesskapets interesser? Vi tar med oss fokuset på spenningen mellom fellesskap og individualitet i dokumentanalysen. Når det gjelder Telhaugs tanker om pedagogikkfaget i allmennlærerutdanningen, kommer vi tilbake til det ved analysen av NOU 1996: 22 der han var med i utvalget.

Spenningsforholdet i pedagogikkfaget mellom personlig utvikling og lærerens ulike oppgaver er tema Peder Haug er opptatt av, og han er særlig opptatt av pedagogikk som danningsfag.

Haug mener fagets innhold med reformene på 1990-tallet har blitt redusert til didaktikk og metodikk, og gitt liten plass til dens dannende funksjon med fokus på personlig utvikling. Kritikken om at pedagogisk teori i lærerutdanningen blir for teoretisk i forhold til skolehverdagen, kan han til en viss grad være enig i. Han spør også om valg av undervisningsmetoder med elevsentrering og prioritering av klasselærer framfor faglærer har vært bygd mer på politisk ideologi enn empiriske analyser. Haug mener at empirisk skolebasert kunnskap har blitt for lite vektlagt og sett på som mindreverdig. Vi mener at han har et viktig poeng med at den pedagogiske forskningen har vært for lite opptatt av å ha forskningsprosjekt knyttet til den konkrete skolehverdagen. I dokumentanalysen vil vi se om vektleggingen av en mer praktisk rettet pedagogisk teori har fått tilslutning.

Erling Lars Dale er opptatt av at pedagogikkfaget i profesjonsutdanningen for lærere nettopp er det som skiller den fra en ren yrkesutdanning. Men dette forutsetter at teorier om lærende organisasjoner og organisasjonslæring må inn i pedagogikkfaget og som forskningsobjekt. Den profesjonsutdannede lærer har, i følge Dale, et faglig grunnlag som gjør vedkommende til en undersøkende og kunnskapsrik pedagog som gjennom hele yrkeskarrieren er opptatt av å utvikle seg som lærer. Den yrkesutdannede lærer er opptatt av teknikker og prosedyrer som har vist seg å fungere i den praktiske utøvelse. Vi mener Dale har et viktig poeng i skillet mellom det å utdanne lærere til pedagogiske teknikker eller til profesjonelle pedagoger som vet om ulike handlingsalternativer og som også er opptatt av skoleutvikling. Skolehverdagens kompleksitet må også avtegnes i pedagogikken i lærerutdanningen. Våre funn vil vise om anbefalingene til endringer i pedagogikkfaget i allmennlærerutdanningen er i retning av profesjonsutdanning eller yrkesutdanning.



## 3 Dokumentanalyse

### 3.1 Valg av metode

Når det gjelder metodiske tilnæringsmåter, kan vi skille mellom to hovedgrupper; kvalitativ og kvantitativ metode. Enkelt sagt er kvalitativ metode det å tolke og prøve å forstå innhold og mening, mens det i kvantitativ metode legges vekt på å kategorisere og tallfeste fenomener og forekomster for på den måten forklare sammenhenger (Holme/ Solvang 1996 s.15). Når vi i et forskningsprosjekt skal avgjøre hvilken eller hvilke vitenskapelige metoder som skal benyttes, er det problemstillingen som styrer valget. Vår problemstilling er: "Hvordan kommer argumentasjonen for endringer i pedagogikkfaget i allmennlærerutdanningen til uttrykk i forarbeider for lærerutdanningsreformene i perioden 1988 – 2009?" Her ligger vekten på innhold og mening og vi plasserer oss derfor innenfor den kvalitative metoden. Problemstillingen henviser ellers til noe som har skjedd, og vi henvises derfor til historiske kilder. Det vil vanligvis dreie seg om skriftlige dokumenter, men i og med at tidshorisonten for forskningsprosjektet er nær vår egen tid (1988 – 2009), kan vi også bruke sentrale personer som var involvert i utformingen av dokumentene som kilder.

Hva er så egentlig en tekst? Det finnes både snevre og smale definisjoner av hva en tekst er. En snever forståelse stiller krav om at den må være sammenhengende, ha et overordnet emne, være del av en kommunikativ handling og kunne plasseres innenfor en sjanger. En vid forståelse av tekst er å si at "alt er tekst". Det vil si hendelser, samkvem mellom mennesker eller ulike former for kunst. Men uansett om vi velger en vid eller snever definisjon, vil tekst alltid forutsette en samhandling mellom mennesker (Brekke 2006 s.20).

Brekke påpeker videre at meningen i en tekst også er avhengig av de forventninger vi har til teksten. Disse forventningene har vi med oss ut fra de erfaringene vi har med ulike typer tekster. Når våre forventninger til en tekst ikke innfris, blir det et forventningsbrudd. Det å avklare slike brudd, åpner opp for å tolke teksten på flere måter. Teksten er altså flertydig. Det å lete etter slike flertydige spor i en tekst, kan gi grunnlag for å tenke nytt og utvikle ny kunnskap. Når vi tolker en tekst, gjenskaper vi også en mening i teksten. Da vil vår forforståelse, fordommer og sosiale og kulturelle bakgrunn spille inn, altså det vi hadde med oss av "bagasje" før vi satte i gang med analysearbeidet. Brekke hevder at dette kan påvirke tolkningen vel så mye som hvilken kontekst teksten plasseres inn i. Det vil også si at en og

samme tekst kan gis ulik mening av ulike fortolkere. Det er dessuten viktig å avklare tekstens sjanger i forhold til om den er relevant for problemstillingen eller ikke. Å avklare hvilken sjanger en tekst tilhører, er dermed med på å avklare hva vi kan forvente å kunne finne svar på i teksten. En annen viktig side ved å forstå en tekst, er å plassere den inn i den sammenhengen eller konteksten den hører hjemme. Det vil være med og kaste lys over analysen og tolkingen. Det er også grunnen til at vi i punkt 1.1.1. har med en kort beskrivelse av noen samfunnsendringer i Norge i samme tidsrom som våre analysedokumenter har blitt til i (ibid s.20 – 21).

Når det i vår problemstilling heter ”Hvordan kommer endringer ... til uttrykk i forarbeider...”, henspiller det på de skriftlige kildene. Det å intervju noen av de personene som var med på å utforme dokumentene, kunne ha gitt informasjon om prosessen. Men det ville også bli en fortolkning av det vedkommende i ettertid vil huske og forstå av argumenter og vektlegging fra lang tid tilbake. I boken *Introduktion til dokumentanalyse* hevder Michael Hviid Jacobsen at dokumenter har potensialet i seg til å endre verden. De kan nemlig holde på informasjon, selv lang tid etter at deres skapere har forlatt denne verden (Duedahl/Hviid Jacobsen 2010 s.11). Dokumentarisk metode, altså det å forske i dokumenter, kalles også for ”diskret metode” fordi forskeren ikke kommer i direkte kontakt med eller kan påvirke de menneskene eller ytringene som det forskes på. Om dokumenters styrke som datamateriale sier Duedahl/Hviid Jacobsen:

*... hvis en tidsdybde er nødvendig for at forstå det, der er konstant, er den endnu mere viktig for at forstå forandringerne. Nutiden giver en illusion om stabilitet. Disse forandringer ... og deres nuværende forgreininger eller konsekvenser kan kun forstås gennem historisk tilvejebragt viden (ibid s.18).*

Det nedskrevne materialet er konstant, men det kan tolkes og gis ulike meninger alt etter hvem som leser det og hvilken tid det leses i. Tidsaspektet kan for eksempel spille inn i forhold til hva som ses på som positiv eller negativ forandring. Det som ble sett på som positivt da det inntrådte, kan i ettertid vise seg å skape mange negative konsekvenser, eller motsatt. Svakheten med den dokumentariske metode er at vi ikke oppnår samme innlevelse i problemfeltet og med det kan miste kontrollen over datautvelgelsen fordi den allerede foreligger i en eller annen form (ibid s.19). I forhold til vår problemstilling mener vi allikevel at den dokumentariske metode vil være til hjelp for å finne svar.

Å arbeide med dokumenter krever en systematisk informasjonssøking og kildekritisk tilgang for å ha fullt utbytte av dem til å gi svar på spørsmål vi stiller. Det finnes flere måter å analysere en tekst på. I Brekkes bok (2006) nevnes fenomenologisk tekstanalyse, helhetsanalyse og delanalyse. I fenomenologisk tekstanalyse er forskeren opptatt av fenomener og hvilken betydning de har eller gir i teksten. Dette brukes så som analysemetode. Når det gjelder helhetsanalyse, er utgangspunktet at en konsentrerer seg om den delen av tekstmaterialet som inneholder utsagn om det en ønsker å forske på. Disse kategoriseres og telles opp, og med grunnlag i utsagnene danner man seg en forståelse for det en undersøker. Delanalyse forutsetter at teksten deles opp i ulike utsagn som kan kategoriseres og telles. Hvis data for eksempel ses på som tekst med verdiutsagn, vil disse utsagnene bli gruppert ut i fra de hovedkategoriene en har valg. Det er vanlig å kombinere helhetsanalyse og delanalyse for å få med kompleksitet og variasjon i teksten. Vi ser at Brekke beskriver både helanalyse og delanalyse ut fra en kvalitativ metodes begreper som ”kategoriseres” og ”telles”. Det viser at en analyse både kan gjøres ut fra en kvalitativ og kvantitativ tilnærming. Førstnevnte gjøres for å tolke og forstå meningen i teksten, mens sistnevnte gjøres hvis målet for eksempel er å finne ut hyppigheten av bestemte ord og uttrykk. Som vi ser, vil en kombinasjon av disse kunne være relevant for en analyse. Hvis hele dokumenter er utgangspunkt for analysen, blir en del av prosessen å skrelle bort det som ikke synes å gi svar på problemstillingen. Men det forutsetter samtidig en gjennomlesning av hele dokumentet for å kunne danne seg et helhetsbilde (Brekke 2006 s.26 – 30).

Når det gjelder dokumentanalyse, understreker Holme/Solvang at selv om vi kan få fram nye momenter gjennom måten vi stiller spørsmål overfor kildene på, så setter datamaterialet i seg selv grenser. Det er ikke alt som er skrevet ned eller mulig å få tak i. Selve analysearbeidet vil ikke skille seg ut i forhold til andre former for kvalitativ databehandling. Utfordringen med dokumentanalysen er hvordan kildene brukes. En kilde forstås her som skriftlig nedtegnet materiale, men det er først når materialet blir tatt i bruk at det kan kalles en kilde. Kilder kan igjen karakteriseres ut fra budskapet i dem. Ett utgangspunkt for en kategorisering er å skille mellom normative (vurderende) og kognitive (fortellende) kilder (Holme/Solvang 1996 s.117 – 120). Nå skal det sies at det i alle kilder vil være momenter av begge deler, ingen vil være rendyrket det ene eller det andre. Det er ikke uvanlig å fortelle om et saksforhold samtidig som en kommer med vurderinger av det. Vi kan allikevel snakke om kilder som i *hovedsak* er enten normative eller kognitive. Eksempler på normative kilder er lover og forskrifter, mens kognitive kilder kan være offentlig statistikk (ibid s.120). I forhold til vår problemstilling vil

det dermed være relevant å velge en kilde med et normativt tyngdepunkt, i og med at vi er ute etter å finne argumentasjon for endringer i pedagogikkfaget i allmennlærerutdanningen.

Men kilder kan også karakteriseres ut fra om de har fokus på fortid eller framtid. Vi skiller mellom fortidsrettede kilder og framtidsrettede kilder. Alt etter hvilken av kategoriene kildene tilhører, vil de kunne gi svært ulik informasjon. En framtidsrettet kilde tar utgangspunkt i nå-situasjonen for nedskrivningen og uttrykker ønsker og perspektiver på framtida. En fortidsrettet kilde vil derimot kunne være enten fortellende eller vurderende og ser bakover i tid (ibid s.120). Holme/Solvang setter opp følgende skjematiske framstilling av de ulike kildekategoriene i fire hovedformer:

	FORTIDSRETTET	FRAMTIDSRETTET
KOGNITIV	Fortellende	Forutsigende
NORMATIV	Vurderende	Programmatisk

(Holme/Solvang 1996 s.121)

Som nevnt vil det ikke være noen kilder som er rendyrket det ene eller det andre, som oftest vil de kunne ha utsagn av ulike slag.

Til sist kan kilder karakteriseres ut fra hvem som er avsender og hvem som er mottaker av dokumentene. Vi skiller her mellom konfidensielle og offentlige kilder. Et saksforhold som vi beskriver i et brev til kommunen, vil være formulert på en annen måte enn om vi skriver om samme sak til en nær venn. Alt etter hvilket forhold det er mellom avsender og mottaker, vil kildene kunne være personlige eller institusjonelt preget. En konfidensiell og personlig kilde vil dermed være preget av at avsender skriver på vegne av seg selv til mennesker som vedkommende kjenner og har et forhold til. Innholdet vil av den grunn ofte være uttrykt på en fortrolig, spontan og følelsesmessig måte. Når kilden er offentlig og institusjonell, vil en av partene være en institusjon eller organisasjon. Innholdet vil dermed ha en mer saklig form og språkbruk. Ved å sammenstille disse to dimensjonene får vi fire andre hovedformer for kilder:

	PERSONLIGE KILDER	INSTITUSJONELLE KILDER
KONFIDENSIELLE KILDER	Dagbøker og private brev	Interne arbeidsdokument i forvaltningen/ private organisasjoners hemmelige rapporter
OFFENTLIGE KILDER	Avisinnlegg, leserbrev, åpne brev, selvbiografi	Rapporter, storingsdokumenter, partivedtak, årsmeldinger, resolusjoner, manifest.

(Holme/Solvang 1996 s.122)



I forhold til vår problemstilling, der vi er ute etter forarbeider for reformer knyttet til allmennlærerutdanningen, er det regjeringen ved Kunnskapsdepartementet som er initiativtaker og formell avsender for dokumentene. De kan velge å sette ned et utvalg som skal komme med en utredning om saken. Utredningen danner grunnlag for høringer og etter hvert stortingsmeldinger, men noen stortingsmeldinger er også formulert uten slike utredninger. Vi har med andre valgt ord institusjonelle og offentlige kildene. Det er samtidig kilder som vil være normative og framtidsrettede. Ved å velge forarbeider som utgangspunkt for analysen, går vi inn og ser på deler av prosessen som la grunnlag for diskusjonen rundt og formuleringen av reformene knyttet til allmennlærerutdanningen. Et dokument vil ikke avspeile hvordan reformene blir gjennomført og avtegner seg ute i skolehverdagen. De kan derimot avklare hva som lå til grunn av skriftlig dokumentasjon og vurderinger før vedtak som ble fattet.

Vi har altså valgt å bruke dokumentanalyse som vår metode og vi var interessert i forarbeid for reformer. Vi leste da gjennom NOU-er og stortingsmeldinger som handlet om utdanning og spesifikt om lærerutdanning, fra perioden 1988 – 2009. Ved gjennomlesing av aktuelle dokumenter så vi etter om de eksplisitt sa noe om pedagogikkfaget i allmennlærerutdanningen. Når valget av dokumenter var gjort (se 3.2 om hvilke), tok vi utgangspunkt i de avsnittene som handlet om pedagogikkfaget. Disse ble lest gjennom på nytt, ut fra følgende tre spørsmål som vi bruket som analyseredskap:

- 1) Hvordan er pedagogikkfaget omtalt?
- 2) Forelås det noen endringer i faget, og i tilfellet hvilke?
- 3) Hvilke argumenter brukes for å begrunne behovet for endringer?

Ved analysen av begge NOU-ene tok vi med de tre spørsmålene til hvert avsnitt og så etter svar. Stortingsmeldingen var strukturert litt annerledes enn NOU-ene, og vi valgte derfor å samle utsagn om pedagogikk og derfor også gi en samlet vurdering av hva de inneholdt av svar på de enkelte spørsmålene. I slutten av hvert dokument har vi oppsummert hvilke svar vi har funnet på våre tre analyse spørsmål.

### **3.2 Kildevalg**

I perioden fra slutten av 1988 og fram til 2009 har det blitt avlevert to NOU-er som bare har tatt for seg lærerutdanning i Norge (NOU 1988: 32 og NOU 1996: 22). I tillegg kom en som tok for seg hele utdanningsløpet fra barnehage til høyere utdanning (NOU 1988: 28). I tillegg

kan vi nevne NOU 2008: 3 som tar opp spørsmålet om ny struktur i høyere utdanning. I samme periode ble det avlevert seks stortingsmeldinger som helt eller delvis omhandler lærerutdanning (St. meld. nr 53 (1989-90), som ble trukket tilbake og erstattet av nr. 40 (1990 – 91), nr. 48 (1996-97), nr. 16 (2001-2002), nr. 30 (2003-2004) og nr. 11 (2008-2009). Utover disse har det blitt skrevet en mengde artikler og bøker om disse reformene og konsekvenser av dem. Kriteriene som ble lagt til grunn for vår utvelgelse var at det måtte være dokumenter som omtalte innholdet i pedagogikkfaget inngående. I tillegg skulle det være forarbeider fra regjeringsnedsatt komité eller fra regjeringen ved kunnskapsdepartementet fordi disse ligger til grunn for høringsarbeid i forkant av reformene. De vil dermed ha en styrende funksjon når rammeplaner og oppbygging av studiet på de ulike institusjoner som tilbyr lærerutdanning, skal utarbeides. I og med at vår problemstilling har fokus på allmennlærerutdanning, måtte det være dokumenter som omtalte pedagogikkfaget i tilknytning til denne lærerutdanningen. I forarbeidene får vi også med både mindretalls- og flertallsanbefalingene, noe som vi ikke får innblikk i ved å bare analysere stortingsmeldingene om saken. Forarbeidene kan av den grunn gi en bredere forståelse av den faglige anbefalingen som lå til grunn, også når det var uenighet til stede.

Som vi beskrev i 3.1 måtte vi ta en første analyse av dokumenter som tilfredstilte våre krav til innhold slik vi har nevnt over. Etter å ha gjort det, endte vi opp med å velge følgende tre dokumenter: NOU 1988: 32 *For et lærerrikt samfunn* og NOU 1996: 22 *Lærerutdanning. Mellom krav og ideal* og St.meld. nr 11 (2008 – 2009) *Læreren. Rollen og utdanningen*.

NOU 1988: 32 ble valgt fordi denne gir en mer omfattende omtale av pedagogikkfaget enn stortingsmeldingen som fulgte (først St. meld. nr 53 (1989-90), som ble trukket tilbake og erstattet av nr. 40 (1990 – 91)). Utvalget legger også til grunn prioriteringer som ikke er synlige i stortingsmeldingen. NOU 1996: 22 ble også valgt fordi denne gir et bredere innblikk i de faglige vurderingene knyttet til pedagogikkfaget enn stortingsmeldingen som fulgte. NOU 1996: 22 synliggjør dessuten en faglig uenighet i prioriteringer, som heller ikke er tatt med i St.meld. nr. 48 (1996 – 97). Grunnen til at vi valgte stortingsmeldingen knyttet til Reform 2010 i allmennlærerutdanningen, er at det ikke finnes noen tilsvarende NOU i forkant til denne. Ved henvendelse til departementet forklarer de det med at denne siste reformen i stor grad blir sett på som en strukturreform knyttet til allmennlærerutdanningen, noe som det skal ha vært stor faglig og politisk oppslutning om. De viser også til nasjonal og internasjonal faglitteratur angående skole og lærerutdanning, og henviser i den sammenheng til meldingens

litteraturliste. I tillegg har de støttet seg til evalueringen av allmennlærerutdanningen (NOKUT 2006) og Kvalitetsreformen (2007 – 2008) foruten å ha ”bestilt en del notater fra noen utvalgte fagpersoner og relevante organisasjoner for å få synspunkt på framtidig struktur i en ny grunnskolelærerutdanning”, som det heter i svaret fra KD da vi henvendte oss til dem (vedlegg 1). Det ble også arrangert møter med ulike grupper rundt i landet i tillegg till studietur til Finland, England og Danmark.

Det er ikke noe krav om at regjeringen må nedsette et offentlig utvalg for å utrede en reform før stortingsmeldingen presenteres for Stortinget. Det har med andre ord vært en annen prosess i forkant av Reform 2010 sammenlignet med de forrige lærerutdanningsreformene.



## 4 Presentasjon og vurdering av funn

Følgende tre dokumenter er gjenstand for vår analyse: NOU 1988:32 *For et lærerrikt samfunn*, NOU 1996:22 *Lærerutdanning. Mellom krav og ideal* og St.meld. nr. 11 (2008 – 2009) *Læreren. Rollen og utdanningen*. Vi analyserer de avsnittene av dokumentene som eksplisitt omhandler pedagogikkfaget tilknyttet allmennlærerutdanning, men vil i tillegg stoppe ved avsnitt der pedagogikkfaget er omtalt generelt knyttet til lærerutdanning. I vår jakt etter svaret på vår problemstilling, bruker vi en analysenøkkel bestående av tre spørsmål:

- 1) Hvordan er pedagogikkfaget omtalt?
- 2) Foreslås det noen endringer i faget, og i tilfellet hvilke?
- 3) Hvilke argumenter brukes for å begrunne behovet for endringer?

Før vi går i gang med selve analysen, gir vi et kort riss av hovedinnholdet i dokumentet. I tillegg tar vi med en oversikt over medlemmene i de utvalgene som avleverte NOU-ene. Dette gjør vi for å ivareta helhetsforståelsen for den teksten vi har med å gjøre. Hvert dokument analyseres for seg og på slutten oppsummerer vi våre funn. Helt til slutt i analysen sammenstiller vi funnene fra de tre dokumentene.

### 4.1 For et lærerrikt samfunn

Mandatet for dette utvalget som står bak NOU 1988: 32 *For et lærerrikt samfunn*, var å vurdere rekruttering til lærerutdanningen, hvilke krav som burde settes til lærernes utdanning på ulike trinn, vurdere behov for justeringer og videreutvikling av studietilbudet, og til slutt komme med forslag om hvordan de samlede ressursene avsatt til lærerutdanning skulle benyttes.

Utvalget bestod av følgende 10 medlemmer: Ole-Jørgen Johannessen, amanuensis, Bergen (leder), Anne Britt Hanstvedt, student, Bergen, Eva Heir, ped.psyk. rådgiver, Namsos, Berit Nafsstad Lyftingsmo, rektor, Kløfta, Svein Sjøberg, førsteamanuensis, Oslo, Tom Tiller, avdelingsleder, Tromsø, Dagfinn Trømborg, avdelingsleder, Notodden, Liv Vedeler, høgskoledosent, Bærum, Marit Grøterud, førsteamanuensis, Trondheim (vara) og Henning Hanto, førstekonsulent, Bø i Telemark (vara). Vi ser at utvalget består av personer med ulike roller i grunnskolesystemet og i høgskole-/ universitetssystemet, og det skulle derfor ha faglig bakgrunn for å foreta sine vurderinger. Vi skal allikevel huske på at de var valgt av sittende regjering den var en ren Arbeiderpartiregjering med Gro Harlem Brundtland som statsminister.

Det inkluderer en siling av hvilke fagpersoner, og dermed faglige ståsted, som er representert i utvalget. Det vil igjen påvirke konklusjonene og anbefalingene som gis.

I NOU 28: 32 foreslår utvalget at allmennlærerutdanningen utvides fra tre til fire år for å ivareta de faglige krav som må stilles til lærere i grunnskolen. Rapporten er på 20 kapitler der de to første er innledende kapitler, mens kapittel 3 gir en beskrivelse av nå-situasjonen for lærerutdanningen. Allmennlærerutdanningens innhold bestod av obligatoriske og valgfrie deler: Pedagogisk teori og praksis – ett år<sup>1</sup>, fagdidaktiske kurs – et kvart år og fag- og emnestudier (norsk, kristendom med livssyn og et praktisk-estetisk fag) – ett og et kvart år. Kapittel 4 har fokus på rekrutteringsarbeid til læreryrket, mens kapittel 5 tar opp tema som rammer og perspektiver. I kapittel 6 er det lærerkvalifikasjoner som omtales og her trekkes blant annet pedagogikkfaget fram. Felles trekk for alle lærerutdanninger er tema for kapittel 7, og kapitlene 8 til 14 tar for seg ulike utdanningsveier til læreryrket. Kapittel 9 beskriver og kommenterer allmennlærerutdanningen. Fortsettende utdanning og etterutdanning er tema for kapittel 15 og 16, mens forskning er tema for kapittel 17. De tre siste kapitlene har fokus på styring og ledelse, samordning av lærerutdanning og samarbeid mellom institusjonene, og til slutt økonomiske og administrative konsekvenser for forslagene som fremmes.

#### **4.1.1 Samarbeid som forutsetning**

Utredningens kapittel 6 handler om lærerkvalifikasjoner. For å sikre en helhetlig tenkning mellom barnehagens og skolens virksomhet, trekker utvalget fram samarbeidsevne og -vilje som en viktig lærerkvalifikasjon. Dette også må synliggjøres i lærerutdanningsinstitusjonene (NOU 1988:32 s.41). Utvalget peker på at lærernes oppgaver er blitt mer omfattende og krevende. Av den grunn er det nødvendig å se grunnutdanningen i nær sammenheng med fortsettende utdanning, også kalt etter- og videreutdanning. Skolefaglig kompetanse ses på som et selvfølgelig krav, men i denne sammenheng trekkes også pedagogikkfaget fram. Det understrekes at faglig trygghet forutsetter evnen til å kunne formidle faget i den pedagogiske situasjonen læreren befinner seg i:

*En viktig del av lærernes profesjon er å kunne sette faglig kunnskap i sammenheng med barnets totale situasjon og elevens verden utenfor skolen. Sammenhengen mellom faget og elevens situasjon må også avspeile seg i lærernes utdanning, slik at det faglige innholdet hele tida settes inn i ei slik pedagogisk ramme. Det innebærer blant annet at skolens fagplaner må stå sentralt i det faglige arbeidet i lærerutdanninga (ibid s.42).*

---

<sup>1</sup> I følge Karl Øyvind Jordell v/ UiO utgjorde pedagogisk teori ¾ år og praksis ¼ år. Se Jordell/Hjardemaal. Pedagogisk teori og pedagogisk praksis skilte i rammeplanen av 1999 lag og fikk hver sine fagplaner.

Utvalget understreker en sterk sammenheng mellom skolefag og pedagogikk. Vi kan merke oss at lærerutdanningens undervisning i skolefagene omtales som ”faglig innhold” mens pedagogikk knyttes til prinsipp, rammer, situasjon og lignende. Ligger det da en forståelse av at pedagogikk ikke ses på som et eget fag, men mer som teknikk og metoder? Ut fra omtalen av pedagogikk kan det også se ut til å være en forståelse av at faget skal ivareta helheten i forhold til undervisningssituasjonen. Med helhet menes å være opptatt av elevens totale situasjon, både personlig og faglig – i og utenfor skolemiljøet, når en underviser eller planlegger undervisning. Pedagogikkfaget får dermed også en sammenbindende funksjon i utdanningen. Når ”barnets totale situasjon” her tas med, viser det en vid forståelse av pedagogikk som også innbefatter forhold utenfor skolen. Samfunnsendringene på 1980-tallet, som ble trukket fram i innledningskapitlets punkt 1.1.1, understreker også at mange barn nettopp kunne ha en vanskelig hjemmesituasjon. Dette ville igjen kunne påvirke for eksempel konsentrasjonsevnen på skolen.

Foruten å si noe om pedagogikkfaget generelt, sier det også noe om didaktikk, som er en disiplin innen pedagogikkfaget. En vid forståelse av didaktikk er at den analyserer skolens funksjon i samfunnet som helhet og dens formål, drøfter prinsipper for valg og organisering av stoff, den metodiske tilrettelegging og vurdering av læreprosessen. I tillegg drøfter den skolens organisasjon og sosiale liv – særlig forholdet mellom lærer og elev – og lærernes funksjon og oppgave i det hele. En trangere definisjon av didaktikk omfatter kun valg av faglig innhold. Formidling av stoffet knyttes da til metodikk. Det skilles ellers mellom allmenn didaktikk, som tar for seg problematikk som gjelder all undervisning, og spesiell didaktikk, som retter seg mot problematikk rettet mot spesielle alderstrinn eller grupper, eller spesielle fag (fagdidaktikk) (Myhre 1990 s.90). Vi ser ellers at utvalget understreker at det er symbiosen av fag og pedagogikk der praksis er inkludert, som skaper profesjonalitet, ikke enten den ene eller den andre delen. Det er igjen en understrekning av at elevene må ses på som hele mennesker med både faglige og mellommenneskelige behov, og at skolens oppgave også er å legge til rette for personlig utvikling og modning som menneske. Eller som det heter i Opplæringsloven:

*Skolen ... skal møte elevane ... med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst (Opplæringsloven §1-1).*

I tilknytning til lærerutdanningen understreker utvalget videre at det må bli en bedre kobling mellom pedagogisk teori og skolefaglig kontekst ved at eksemplene som tas fram i pedagogisk teori må knyttes til skolens faglige innhold. De trekker også fram at prinsipper fra

læringspsykologien må tas med og konkretiseres i undervisningen i de ulike skolefagene. Likestilling mellom kjønnene nevnes som eksempel på tema som vil kunne få ulike aspekt alt etter hvilke fag det tematiseres i. En viktig forutsetning for å sikre utdanning av profesjonelle lærere, er et forpliktende samarbeid mellom de ulike fagseksjonene:

*Skal de pedagogiske overveielene gjennomsyre den faglige framstillinga, krever det et forpliktende samarbeid mellom fagpedagoger og andre fagseksjoner (NOU 28:32 s.43).*

Lærerstudentene presenteres gjennom sin utdanning for en skolehverdag hvor samarbeid er en viktig forutsetning, men møter de det samme ved sin egen utdanningsinstitusjon? Utvalget utfordrer altså til større samarbeid og helhetstenkning, også blant lærerutdannerne.

I vår analyse spør vi, i tillegg til hvordan pedagogikkfaget omtales, om det gis endringsforslag. Her ser vi at det er endringsforslag både når det gjelder innhold og organisering av undervisning i pedagogisk teori. Det presiseres et behov for å gjøre teorien mer konkret og nærmere knyttet til skolefagene. Pedagogisk teori kan ikke være fristilt den skolefaglige hverdagen. ”Tørre prinsipp” og laboratorieforsøk om læringspsykologi må gis liv ved å konkretisere dem inn i skolestua. Skolefaglig trygghet forutsetter også en pedagogisk trygghet, både når det gjelder innholdet i undervisningen og i relasjon til eleven(e). I en slik presisering ligger det samtidig en kritikk av innholdet i den eksisterende pedagogiske teoriopplæringen i lærerutdanningen, der det kan se ut til at teorien opplevdes som livsfjern og vanskelig å koble til skolehverdagen. Det argumenteres dermed for en tettere sammenheng mellom skolefagene og pedagogikkfaget. Forutsetningen for at dette skal skje, er å ”få til ordninger der en ser de pedagogiske prinsippa i en faglig kontekst” (ibid s.42 – 43). Her ser det ut til å være innspill til at organisering av og gjennomføring av undervisningen i pedagogisk teori, bør gjennomtenkes på nytt.

Begrunnelse for bedre og mer praksisorientert undervisning i pedagogisk teori finner vi i at grunnskolens fagplaner er styrende for den pedagogiske oppgaven lærerne skal ivareta, og lærerne må derfor ha utdanning som gir kvalifikasjoner for å tolke, forstå og realisere disse planene. I dette ligger også en viss instrumentell forståelse av kunnskap og ferdigheter, som også kan sies å prege 1980-tallets markedstenkning. Med instrumentell mener vi at kunnskap ble sett på som en ressurs som skulle gi vekst, og dermed vurdert ut fra om den var direkte anvendbar i praksis.



Utvalget fremhever ellers at en bedre sammenheng mellom undervisning i skolefagene og de pedagogiske emnene vil styrke opplæringen i dem begge. Generelt understrekes behovet for at teori og praksis bør henge bedre sammen i lærerutdanningen:

*Helhetstenkning fordrer bl.a. at arbeidet med skolefag og pedagogiske emner gjensidig styrker hverandre. Det er også fortsatt behov for å arbeide for å integrere teori og praksis bedre (ibid s.45).*

I punkt 6.5 er læreren som kunnskapsformidler fremme, også her trekkes pedagogikk inn:

*Utvalget ser ingen motsetning mellom ei faglig styrking og større vektlegging av pedagogiske, sosiale, organisatoriske og samfunnsmessige forhold. Undervisning er både en faglig og en sosial aktivitet. (ibid s.43).*

Sitatet over korresponderer med Klafkis punkt 5) og 6) i hans utdyping av dannelsbegrepet der han vektlegger epoketypiske nøkkelpromblem som miljøvern og diskriminering, men også jeg-du-forholdet. Han vektlegger også utvikling av allsidige evner og interesser (se punkt 2.2.1).

Utvalget understreker at det å organisere meningsfylt læring forutsetter at en både behersker kunnskap som danner basis for læring, og har kunnskap om sosiale prosesser, undervisningsorganisering med mer. Dette er en videreføring av det vi allerede har vært inne på i avsnittet over. En ensidig vektlegging av skolefaglig kompetanse i utdanning av lærere, vil gi en mangelfull kompetanse i møte med elevenes utenomfaglige behov. Her beskrives undervisning som *både* en faglig og sosial aktivitet. I følge Peder Haug viser studier av elevaktivitet i klasserommet at av en time på 45 minutter vil arbeid med fag utgjøre 20 – 25 minutter. Resten av tida, 20 minutter, går altså med til andre aktiviteter (Haug 2010). Da grunnskolenes mandat er både undervisning og oppdragelse, eller dannelsesarbeid, krever det også at studentene i løpet av sin utdanning lærer hvordan de kan forholde til de utfordringer som også oppdrageransvaret innebærer.

Vi ser at pedagogikk her sidestilles med ”sosiale, organisatoriske og samfunnsmessige forhold”. Men hvis vi støtter oss den til grunnleggende definisjonen av pedagogikk; læren om oppdragelse og undervisning, kan det forsvares å plassere de nevnte stikkordene også innenfor pedagogikkfaget. De kan dermed ses på som en utdypning eller presisering av pedagogikkfagets innhold. Utvalget fremmer altså forslag om å styrke både omsorgsdelen og den skolefaglige delen av lærerutdanningen. Hva utvalget legger i å styrke, konkretiseres i det å beherske ”den kunnskap som danner basis for læring”. Dette retter fokus mot spørsmål i

blant annet pedagogisk filosofi og pedagogisk psykologi. Utvalget understreker altså at det ikke er motsetning mellom skolefaglig tyngde og innsikt i sosialpedagogiske spørsmål. De bør derfor begge fortsatt være del av kvalifiseringen for framtidens lærere.

#### **4.1.2 Identitetsskapende fag**

Hovedtanken med kapittel 7 er å trekke fram et felles grunnlag for alle lærerutdanningene. Det er en del emner i pedagogikkfaget som går igjen, selv om ulike typer lærerutdanninger som førskolelærer, allmennlærer, yrkesfaglærer med mer, vil ha forskjellig tyngdepunkt i presentasjon og gjennomgang av disse emnene. Disse emnene skal allikevel være med på å skape en felles plattform og læreridentitet.

I kapitlet nevnes didaktikk (punkt 7.1.3) og pedagogisk teori (punkt 7.1.4) hver for seg. Selv om didaktikken også hører inn under pedagogikkfaget, er dette med på å framheve én side med faget. Noe av kritikken mot reformarbeidet på 1990-tallet er at den var altfor instrumentalistisk i sin pedagogiske forståelse (jfr. Hovdenak punkt 2.3.1). I kapittel 6 så vi derimot at det også var fokus på dannelse som del av den pedagogiske undervisningen. Det at læring er en sosial prosess og at det tar tid før kunnskapen – enten det er fakta, ferdigheter eller holdninger – blir en integrert del av den enkelte elev. I punkt 7.1.4 trekkes tema som utviklings- og læringspsykologi (pedagogisk psykologi), pedagogisk idéhistorie og generell metodikk inn når pedagogisk teori skal konkretiseres. I tillegg nevnes kunnskap om psykiske og fysiske funksjonshemminger, læringsvansker og sosiale tilpassingsproblemer som felles stoff (NOU 1988: 32 s.48). Det understreker igjen en forståelse av pedagogisk teori som mer enn teknikk der en er opptatt av hvilke metoder som fungerer i praksis. Det legges til grunn en forståelse som også inkluderer omsorg for elevenes sosiale utfordringer.

Av endringsforslag som nevnes, med tanke på innholdet i pedagogisk teori, trekkes behovet for å styrke tema som organisasjonsteori og sosiologiske problemstillinger frem. Dette begrunnes med at opplæring i skoleledelse og skole- og organisasjonsutvikling er et viktig grunnlag for å lette samarbeidet i skolesamfunnet. Men også fordi alle lærere innehar en lederposisjon i forhold til å legge til rette for læring og lede læringsarbeidet overfor elevene (ibid s.48). Selv om pedagogisk teori og praksis ble sett på som en helhet, ser vi at det er teori-delen som gis størst oppmerksomhet.

NOU-ens punkt 7.2.1 trekker fram behovet for en tettere sammenheng mellom praksisstudier og teoriundervisning, som også er nevnt tidligere. Her nevnes både pedagogikkfaget og de enkelte skolefagene, og at en bedring på dette området fordrer et nærmere samarbeid mellom pedagogikkseksjon, fagseksjon og praksisveilederne. Det vil med andre ord si behov for endring både innholdsmessig og organisatorisk.

Ved oppsummering av hva som er lærerutdanningens generelle særpreg, nevnes seks krav:

- 1) Kunnskap om læringsarbeid og læringsprosesser
- 2) Kunnskap om læringsinnholdet
- 3) Kunnskap om læringssituasjonen
- 4) Oppdrageransvar
- 5) Kunnskap om barnehage og skole som organisasjoner
- 6) Kunnskap om sammenhengen mellom oppvekstmiljø og samfunn og barnehagens/skolens arbeid (ibid s.50-51).

Vi ser at punktene henger sammen. Ovenfor har det nettopp vært understreket at 6) må tas hensyn til når det gjelder 1), 2) og 3). Punktene kan altså ses på som en utdyping av helhetstenkningen av lærerutdanningen. Samtidig er de fleste av punktene også en konkretisering av pedagogikkfaget som sammenbindende fag i utdanningen, da det meste av dette tas opp i pedagogisk teori. Pedagogikkfaget er dermed et fag som skal skape en yrkesidentitet, uavhengig av hvilken vei en velger mot læreryrket. Faget skal gi gjenkjennelse og felles forståelse av problemer og mulige problemløsninger, noe som vil være viktig å ha med seg i skolehverdagen hvor lærersamarbeid er en forutsetning for virksomheten.

### **4.1.3 Allmennlærerutdanningen**

I kapittel 9 tar utvalget for seg innholdet i *Studieplan for allmennlærerutdanningen av 1980*, og foreslår en ny modell for utdanningen. Generelt pekes det på behov for faglig og pedagogisk styrking, og da er forutsetningen at utdanningen utvides til fire år. Det må bli bedre samsvar mellom antall obligatoriske fag i grunnskolen og lengden på lærerutdanningen slik at denne i større grad kan gi rom for faglig fordypning. Utvalget setter opp en skisse over fag de to første årene, og her gis pedagogisk teori et omfang på 30 studiepoeng<sup>2</sup>. I tillegg tenker man seg at 6 til 12 studiepoeng skal gå til pedagogiske problemstillinger i det tredje året. Praksis foreslås å utgjøre 10 uker (ibid s.73).

---

<sup>2</sup> Innføringen av Kvalitätsreformen i 2003 medførte blant annet overgang fra vektall til studiepoeng. 10 vektall ble omregnet til 30 studiepoeng. Vi vil heretter bare bruke studiepoeng som benevnelse på omfang.

Når det gjelder innholdet i pedagogikkstudiet og hva det er behov for å styrke, anbefaler utvalget for det første at pedagogikk inngår i alle de fire studieårene. Her er altså et endringsforslag knyttet til organisering av studiet. For det andre må studiet være praktisk rettet slik at studentene kommer ut med en trygghet og læreridentitet (ibid s.77). Med andre ord en innholdsmessig endring. Selv om dette ikke er noe nytt, understreker det et ønske om større fokus på dette. I konkretiseringen av forslagene nevnes følgende kompetanseområder som må styrkes:

- *Lærernes fellesoppgaver i skolen som lokalt læreplanarbeid, ressursplanlegging, skolens arbeidsplan, skolevurdering, lokalt utviklingsarbeid og skoleutvikling.*
- *Teamarbeid om undervisning og elevtilpassa læringsmiljø.*
- *Tilpassa opplæring og migrasjonspedagogikk.*
- *Likestilling.*
- *Ansvarslæring og medbestemmelse.*
- *Bruk av lokale læringsmuligheter. Praktisk, sosialt og kulturelt arbeid. Samfunnsaktiv skole.*
- *Organisasjonskunnskaper og pedagogisk ledelse.*
- *Tiltak for helhet og sammenheng i barn og ungdoms oppvekstmiljø (ibid s.77).*

Flere av kompetanseområdene som nevnes her, stemmer også med endringer i samfunnet utenfor skolestua på 1980-tallet. I innledningskapitlet (punkt 1.1.1.) trakk vi blant annet fram økt likestilling, ansvarliggjøring av enkeltindividet og økt innvandring og dermed et større kulturelt mangfold. Det korresponderer som vi ser, med noen av kompetanseområdene som utvalget mener må styrkes. Temaene strekker seg fra organisering av læringsarbeidet, både selve undervisningen og skolen som helhet, til holdningsarbeid knyttet til ulike områder som likestilling og flerkulturelle elever. Vi ser også at selve samfunnsperspektivet trekkes inn, altså at skolen med dens elever også skal være aktive i samfunnet skolen er en del.

Kompetanseområdene som er nevnt ovenfor, kan kanskje knyttes til noen av Lars Løvlies fire dannelsesmål for læreren som fagperson: innvielse, resepsjon, differens og dissens (se punkt 2.2.). Det å for eksempel arbeide med lokalt utviklingsarbeid og skoleutvikling, krever evnen til å tenke nytt ut fra der man er. Å få gjennomslag for nye forslag om for eksempel arbeidsmåter, krever også evnen til å føre dialog og møte motstand fra parter med ulikt syn. Det kan stilles spørsmål ved om det er realistisk å nå over alle disse kompetanseområdene i en grunnutdanning. Utvalget nevner da også at en grunnutdanning bare kan gi en første innføring, og at det kan bygges videre på dette i en fortsettende utdanning. Utvalget ser for seg at pedagogikkfaget i allmennlærerutdanningen skal ha et omfang slik at det kan gi

studiekompetanse tilsvarende grunnfag i pedagogikk ved universitetet. Det vil i praksis si 60 studiepoeng. Dette er derimot ikke tydeliggjort i oppsettet av innhold etter ny studieplan. Der nevnes pedagogikk med 30 studiepoeng i løpet av de to første årene pluss 6 – 12 studiepoeng i tredjeåret (ibid s.73 og s.82). Sammenlignet med Studieplanen fra 1980, der pedagogisk teori og praksis utgjorde ett år, er omfanget av faget uendret – forutsatt at teorien blir på 36 – 42 studiepoeng, cirka  $\frac{3}{4}$  år. 10 uker praksis utgjør litt under  $\frac{1}{4}$  år. Styrkingen av faget må derfor være tenkt innholdmessig, og ikke i omfang. Når avsnittet tar opp igjen behovet for å styrke sammenhengen mellom teori og praksis, uttaler utvalget følgende med henvisning til studieplanen fra 1980:

*Dette har fungert bra når det gjelder samordning mellom pedagogisk teori og praksis. Men det har ikke ført til sterkere sammenheng mellom pedagogikk, praksis og fagstudier (ibid s.77).*

Det konkretiseres ikke noe nærmere enn dette, men lenger ut i avsnittet understrekes det at ansvaret for å få dette til er fordelt på faglærere, pedagogikklærere og praksisveiledere. På samme måte som faglærerne i grunnskole og videregående skole må samarbeide, må kanskje denne samarbeidskulturen i større grad prege høyskolene og universitetene. Argumentet er lærerutdannerne må vise i praksis på egen institusjon, det lærerstudentene må ha med seg ut i læreryrket. I løpet av praksisperiodene skal studentene i tillegg få innsikt i hvordan lærerne samarbeider med elever og foreldre for å utvikle skolens kvalitet (ibid s.78). Nettopp samarbeidsevne og -vilje ble i utredningens kapittel 6 nevnt som kvalifikasjoner som en profesjonell lærer skulle inneha. Det skulle også prege utdanningsinstitusjonens lærere.

I oppsummeringen av kapittel 9 i utredningen er det uenighet i utvalget når det gjelder om allmennlærerne fortsatt skal ha generell kompetanse for hele grunnskolen. Flertallet (bortsett fra medlemmene Heir og Hanstvedt) går inn for at det stilles fagkrav til lærere på ungdomstrinnet. Et mindretall (medlemmene Heir og Hanstvedt) ønsker å opprettholde den generelle kompetanse av følgende grunner: Det foreslås faglig og pedagogisk styrking, teamarbeid vil kunne bli vanskelig på ungdomstrinnet og at det vil bli vanskelig å opprettholde det desentraliserte skolemønsteret. Ett utvalgsmedlem (Svein Sjøberg) kommer med en særuttalelse som egentlig mer er et supplement og presisering enn noe motforslag. Han er opptatt av en bedre sikring av fagkombinasjonen som studentene må ha, hvor blant annet realfagene tidligere har kommet dårlig ut. Det ser derimot ut til å være enighet om behandlingen av pedagogikkfaget.

#### 4.1.4 Oppsummering

Vi vil her oppsummere svarene vi mener å ha funnet på våre tre spørsmål i analysen av dokumentet.

##### *Spørsmål 1: Hvordan er pedagogikkfaget omtalt?*

Det er et gjennomgående praktisk perspektiv i omtalen av faget. I den grad fagdisiplinen pedagogikk med sine tilgrensende disipliner trekkes fram, er det ut fra behov i praksisfeltet. Pedagogisk teori skal ha en sammenbindende funksjon som gir teoretisk grunnlag for å tenke helhetlig i møte med elevens læresituasjon. Kunnskap om sosiale prosesser og undervisningsorganisering skal være med på å utruste lærerne til å gi god omsorg, også gjennom faglige aktiviteter. I tillegg er holdningsskapende arbeid, for eksempel i forhold til likestilling og kulturforskjeller, også en viktig oppgave som skolen, og dermed læreren, er pålagt å ivareta. Dette er nevnt både i tilknytning til skolefagene og pedagogikkfaget.

Vi finner dermed både en instrumentell forståelse av pedagogikk (forstått som metoder for å sikre læring) og som holdningsskapende arbeid, altså danning.

##### *Spørsmål 2: Foreslås det noen endringer? I tilfellet hvilke?*

Det er endringsforslag både på det organisatoriske og det innholdsmessige plan. Førstnevnte understreker behovet for å bedre samarbeidet mellom skolefaglærere, pedagogikklærerne og praksisfeltet slik at teoriopplæringen på alle områder er solid knyttet til skolehverdagen. I tillegg nevnes at opplæringen i pedagogisk teori bør legges over tre av de fire studieårene, nettopp for å sikre en sammenbinding av utdanningen. Når det gjelder endringsforslag knyttet til innhold, nevnes eksempeltilfanget i pedagogisk teori. Dette må bli mer knyttet til skolehverdagen enn hva som har vært tilfellet. Pedagogisk teori må altså styrkes. Det vil blant annet si at alle lærerutdanninger må innta emner som utviklings- og læringspsykologi, pedagogisk idéhistorie og generell metodikk, kunnskap om psykiske og fysiske funksjonshemminger, læringsvansker og sosiale tilpasningsproblemer. I tillegg nevnes at organisasjonsteori og sosiologiske problemstillinger må komme inn i faget.

##### *Spørsmål 3: Hvilke argumenter brukes for å begrunne behovet for endringer?*

Generelt nevnes at lærernes oppgaver har blitt mer omfattende og krevende. Krav om tilpasset opplæring og utarbeiding av lokale læreplaner er begge nevnt som oppgaver der det settes

særlige krav til lærernes kompetanse. I tillegg nevnes at en styrking av opplæring i organisasjonsteori med vekt på ledelse vil kunne lette samarbeidet i skolesamfunnet. Fokuset på at ikke bare rektor, men også den enkelte lærer innehar en lederrolle, nevnes også i denne sammenheng.

Ut fra dette kan våre funn om ønsker og mål for pedagogikkfaget i allmennlærerutdanningen i NOU 1988: 32 egentlig sammenfattes i to ord: *sammenheng* og *samarbeid*. Faget skal bidra til å holde utdanningen sammen som en samlet enhet, og det skal sørge for at studentene lærer å se elevenes læresituasjon i sammenheng med deres totale livssituasjon. Det skal i tillegg skape identitet som lærer, også i møte med faglærere som har tatt en annen utdanningsvei til læreryrket, men med noe av samme pedagogiske ballast. Forutsetningen for at dette skal kunne skje er en samarbeidskultur mellom de ulike fagseksjonene og praksisfeltet, men også at studentene i løpet av studiet utvikler gode samarbeidsevner.

Den gjennomgåtte NOU-en sammen med NOU 1988: 28 *Med viten og vilje* lå til grunn for St. meld. nr. 40 (1990 – 1991) *Fra visjon til virke. Om høgre utdanning*. Regjeringen gikk i denne ikke inn for en utvidelse av allmennlærerutdanningen fra tre til fire år, men foreslo i stedet at fagplaner og praksis skulle vurderes på nytt. Stortingsbehandlingen av meldingen (Innst. S. nr. 230 (1990 – 91)) resulterte derimot i vedtak om fireårig allmennlærerutdanning og at den skulle gi kompetanse for hele grunnskolen.

## **4.2 Lærerutdanning. Mellom krav og ideal**

I 1995 satte regjeringen ned fire grupper som skulle utrede spørsmål tilknyttet lærerutdanning. Formålet ”var å bringe lærerutdanningen best mulig i samsvar med de endrede forholdene i utdanningssektoren for øvrig” (NOU 1996: 22 *Lærerutdanning. Mellom krav og ideal* s.3).

Tre av gruppene var såkalte utdanningsgrupper. De bestod av seks eller syv medlemmer hvorav to tilhørte den fjerde gruppen, utredningsgruppen. Hver av gruppene fikk tildelt ulike mandat, men skulle bistå utredningsgruppen som hadde et overordnet ansvar for alt arbeidet og også var den som stod bak og avleverte utredningen.

Utredningsgruppen bestod av følgende 15 medlemmer: Kristin Hille Valla, fylkesopplæringsjef, Lillehammer (leder), Trygve Bergem, professor, Bergen, Anne Marie

Brendmo, adjunkt, Korgen, Albert Einarsson, rektor, Oslo, Trond Herland, rektor, Oslo, Ellen Inga Hætta, direktør, Kautokeino, Merete Jørstad, leder, Oslo, Arne Kvaal, rektor, Horten, Bjørn Monstad, førsteamanuensis, Kristiansand, Stein Pettersen, rektor, Bjørkelangen, Peder Magne Solheim, rektor, Sunndalsøra, Aud Marie Stundal, studieleder, Sogndal, Alfred Oftedal Telhaug, førsteamanuensis, Trondheim, Ingeborg Tveter Thoresen, rektor, Tønsberg, og Arvid Vada, rektor, Levanger. Ut fra yrkestitlene ser vi at 10 av de 15 medlemmene har topplederstillinger. Det er da sannsynlig at arbeidsgiverperspektivet har vært sterkt inne i diskusjonene med tanke på hvilke kvalifikasjoner som samfunnet må forvente å finne igjen hos sine framtidige arbeidstakere.

NOU 1996: 22 består av 10 kapitler med to innledende kapitler. Kapittel 3 gir en statusbeskrivelse av norsk lærerutdanning. Kapittel 4 inneholder en opplæringsvisjon og beskriver også skolereformene på 1990-tallet. Kapittel 5 tar for seg hvilke oppgaver læreren skal ivareta og dermed hvilke kompetansekrav som må stilles. Kapittel 6 er en konsekvensvurdering av det som tas fram i kapittel 5, og i kapittel 7 har utvalget samlet sine anbefalinger med konsekvenser for lærerutdanningen. I dette kapitlet tas også pedagogikkfaget i allmennlærerutdanningen opp som tema. Kapittel 8 og 9 handler om utforming av rammeplaner, og kapittel 10 tar opp økonomiske og administrative konsekvenser av forslagene som fremmes.

Her foreslås mindre valgfrihet av fagkomponenter for allmennlærerutdanningen og én felles studiemodell for alle institusjoner. Kritikkk av utdanningen går på at den i liten grad fungerer som en integrert fireårig utdanning, slik som Stortinget forutsatte. Den er i stedet blitt en treårig enhet med et frittstående fjerde år, i og med innpassingsmuligheten som det er gitt rom for. Utvalgets flertall (alle unntatt Jørstad) foreslår ellers å innføre et obligatorisk kandidatår etter fullført utdanning. Det skal være et års veiledet praksis som lærerkandidaten må gjennomføre før godkjenning som lærer gis.

#### **4.2.1 Anbefalinger for lærerutdanning**

I utvalgets vurderinger av den gjeldende lærerutdanningen tar vi med et par punkter som trekkes fram i kapittel 6. For det første det som går på studentene dannelsesprosess, selv om ikke akkurat det begrepet brukes. Utvalget påpeker at oppdraget til lærerutdanningsinstitusjonene er å gjøre studentene og deres læring og utvikling til det sentrale. De hevder derimot at organisasjonsmessig kommer dette i liten grad til uttrykk



sammenlignet med organiseringen av fagundervisningen. Utvalget mener at institusjonene i større grad må tilpasse undervisningen til hvert studentkull. De sier det slik:

*Det er viktig å sikte mot studentenes læring og utvikling og hva de trenger av kunnskaper, framfor hvilke behov "fagene har for å bli lært bort"(NOU 1996: 22 s.105).*

Utvalget har med andre ord en vektlegging på den formale danningen hvor læringsprosessen og utviklingen i den enkelte student ses på som like viktig som skolefagundervisningen. I denne sammenheng understreker de at det ville styrke utdanningen hvis alle institusjoner fulgte samme studieorganisering. De mener ellers at lærerutdanningen må være eksemplarisk når det gjelder helhet og sammenheng slik at studentene møter bruk av varierte arbeidsmåter og gir mulighet for å delta i vurderingsaktiviteter (ibid s.106).

Det andre punktet vi tar med fra kapittel 6 er understrekingen av behovet for å bygge bro mellom praksis og akademia. Her trekker utvalget didaktikk fram som en aktuell og egnet brobygger, og mener at det didaktiske felt kan styrke både yrkes- og akademia-perspektivet. De mener også at generell didaktikk og fag- og yrkesspesifikk didaktikk er viktig for å skape helhet og sammenheng i lærerutdanningen. Videre hevder de at det er utviklet en solid kompetanse på generell yrkespedagogikk som er med på å kvalifisere lærere for ulike yrkesutdanninger. De etterlyser imidlertid økt kompetanse på den spesifikke didaktikken knyttet til det enkelte yrke/fag, altså fagdidaktikken. Aktuelle spørsmål her er: *Hva skal det spesifikke lærestoffet være, hvorfor skal nettopp det inngå i utdanningen og hvordan skal det undervises* (ibid s.117). Slik spørsmål er med på å bevisstgjøre valg, og kanskje ruske litt opp i gamle fagspor.

I punkt 7.2.3. er pedagogisk teori og praksis i allmennlærerutdanningen behandlet spesielt. Utvalget understreker at pedagogisk teori og praksis må ha en sentral plass i all lærerutdanning. I omtalen av faget heter det:

*Pedagogisk teori og praksis har læring og undervisning, oppdragelse og sosialisering som hovedområder. Målet er å bidra til økt innsikt, forståelse og handlingskompetanse når det gjelder hvordan barn, unge og voksne tilegner seg og utvikler kunnskaper, holdninger og ferdigheter knyttet til egen personlighet og kompetanse, og hvordan dette skjer i et samspill mellom individuelle, sosiale og samfunnsmessige forhold. I lærerutdanningsammenheng bidrar teori og praksis med forståelsesrammer, begreper og verdimeslige perspektiver (ibid s.172 – 173).*

Her ser vi at det ligger en bred forståelse av pedagogikkfaget. Det inneholder holdningsdannende, didaktiske og metodiske deler. Faget skal ikke bare ha en

sammenbindende funksjon mellom de ulike lærerutdanningene, men også binde sammen den enkelte lærerutdanning. I arbeidet med pedagogisk teori og praksis skal fag- og yrkesdidaktiske problemstillinger relateres og integreres til dette.

Begrepet ”handlingskompetanse” er nytt i forhold til NOU 1988: 32 og dens beskrivelse av kompetanseområder som lærerutdanningen skal gi. I følge Pär Nygren sin definisjon av begrepet består handlingskompetansen av fem hovedelementer: Yrkesrelevante kunnskaper, yrkesrelevante ferdigheter, yrkesrelevant kontroll over ytre betingelser, handlingsberedskap og yrkesrelevant identitet. Handlingskompetanse er med andre ord en menneskelig ressurs som utvikles både internt og mentalt i personen og i de bestemte sosiokulturelle og materielle omgivelsene vedkommende handler i (Nygren 2004 s.162 – 165).

Utvalget mener at hvis pedagogisk teori og praksis skal gi studentene hjelp til kritisk refleksjon over pedagogiske utfordringer de møter i skolehverdagen, og på den måten utvikle sin handlingskompetanse, forutsettes det at filosofiske og historiske perspektiver trekkes inn sammen med pedagogikkens hjelpevitenskaper. Det vil blant annet si pedagogisk filosofi, psykologi, historie og sosiologi. Utvalget fremhever altså behovet for innsikt i grunnlagsspørsmål for å takle praktiske utfordringer i den pedagogiske virkelighet. Når det gjelder pedagogisk teori, er Lars Løvlie opptatt av at denne skiller seg fra den vitenskapelig pedagogiske teorien. Han hevder: ”Pedagogikk er ikke teori for eller om praksis, men teori *i* praksis.” Det vil si at pedagogikkens mål er den praktiske virkelighet, og må måles ut fra det. I tillegg innebærer den en etisk side ved at læreren må overveie om anbefalingen er riktig eller gal ut fra de normene som er satt for skolens virksomhet (Dale 2005 s.115 – 116).

Utvalget understøtter dette synet når det skriver følgende om pedagogikkens viktigste oppgave:

*Pedagogisk teori og praksis har som sin viktigste oppgave å belyse det pedagogiske handlingsfeltet: Rommet, menneskene, relasjonene og de normene som inngår i undervisnings- og oppdragelsesarbeidet. I den handlingsberedskap som er den del av den kyndige lærers kompetanse, inngår således god faglig innsikt og didaktisk og etisk forståelse (NOU 1996: 22 s.173).*

Begrepet ”handlingsberedskap” er som nevnt, en del av handlingskompetansen. Hos lærere hvor handlingskompetansene er utviklet, representerer handlingsberedskapen tendensen til i bestemte situasjoner å ta i bruk bestemte kunnskaper, ferdigheter og kontroll. Dette utføres i kraft av identiteten som lærer og i tråd med den aktuelle pedagogiske praksis ut fra gitte normer, mål og behov (Nygren 2004 s.223). Beredskapen blir altså nærmest som et reservoar

den profesjonelle henter løsningsmuligheter fra. Hvis vi skal bruke Erling Lars Dales skille mellom yrkesutøvere og profesjonsutdanning (jfr. 2.3.4), kan vi kanskje si at yrkesutøverne i denne sammenheng mangle handlingsberedskapen som den profesjonsutdannede har.

Vektleggingen av praksisdelen i lærerutdanningene presiseres videre ved å framheve praksisorientering, erfaringslæring, medinnflytelse og medansvar som sentrale elementer. Videre at kvalifisering for læreryrket må skje gjennom arbeid med undervisningsfagene i skolen og systematisk erfaringslæring. Det forutsettes også at studentene bevisstgjøres på og jobber med egne holdninger til den pedagogiske virkeligheten de utdanner seg til når det heter:

*Pedagogisk teori og praksis er et handlingsrettet og praksisorientert studium som forutsetter at studentene med utgangspunkt i erfaringer arbeider aktivt med egne holdninger til læring, undervisning og oppdragelse (ibid s.173).*

Her tillegges pedagogisk teori med dens hjelpevitenskaper stor vekt, og ses på som vesentlig grunnlag for kritisk refleksjon og gjennomtenkte valg. Det er her en sterkere framheving av teoriens betydning for å gjøre faglig funderte prioriteringer og valg i skolehverdagen enn hva som kom fram i NOU 1988: 32. Det pedagogiske teorigrunnlaget blir altså en del av den handlingskompetansen som lærerutdanningen skal gi i tillegg til den skolefaglige opplæringen. Dette skal igjen gi grunnlag for handlingsberedskapen som bare kan oppøves i praksis. Som vi ser av sitatet over, er innholdsbestemmelsen av pedagogikkfaget styrt av den praktiske skolehverdagens behov. Dette er noe professor i pedagogikk Erling Lars Dale kritiserer. Han hevder at det han kaller ”det praktiske kunnskapsregimet” i altfor stor grad har styrt utviklingen av pedagogikkfaget, også som vitenskapelig disiplin (Dale 2005 s.81 – 83). I sin analyse av det praktiske regimets utvikling mener dale at 1970-årenes kritikk av etablert pedagogikk la grunnlaget for dette regimet som fikk sitt gjennombrudd på 1980-tallet. 1990-årene fornyer dette regimet og har særlig fokus på situasjonsbestemt læring og læring gjennom språk og samhandling (ibid s.81 – 83). Det ser altså ut for at utvalget reflekterer dette praktiske perspektivet. Lærerutdanningen skal oppleves konkret og relevant når de ferdig utdannede lærerne skal ut i arbeidslivet. Men nettopp i det konkrete kan det altså bli bruk for det vitenskapelig teoretiske for å kunne foreta faglig begrunnede valg. Det er dialektikken mellom dem som blir fruktbar, ikke en enten eller tenkning.

Et endringsforslag fra utvalget er at pedagogisk teori og praksis i hovedsak bør ha samme mål i all lærerutdanning, og skisserer 12 i den sammenheng utfyllende punkt om dette. Ønskede ferdigheter og kunnskaper er: Praktisk kyndighet, formidlingsevne, forståelse for det

flerkulturelle, kjennskap til arbeidsformer og verktøy, forberede til individuell innsats, bli kjent med opplæringsksamfunnets verdigrunnlag og bevisstgjøre eget engasjement og forståelse for arbeidsliv som del av samfunns- og kulturliv. I tillegg trekkes den vedvarende brytningen mellom pedagogisk teori og praktiske løsningsforslag fram, og at faget skal bygge bro over til de ulike skolefagene og mellom dem (NOU 1996:22 s. 173 – 174).

Videre foreslår utvalget at det også bør være et felles innhold i pedagogikkfaget for alle lærerutdanningene, og fremmer forslag om hvordan det kan organiseres i hovedemner og delemner. De stiller opp seks felles hovedemner:

- Opplæring som samfunnsoppgave
- Barn, unge og voksne i læring og utvikling
- Læreren og læreryrket
- Læring og undervisning
- Samhandling
- Vurdering (ibid s.174 – 175).

Vi ser at emnene strekker seg over hele spekteret av oppgaver skolen skal i vareta, noe som forutsetter både skolefaglig og pedagogisk opplæring. Hvis vi tar et steg til siden i forhold til de dokumentene vi analyserer, og sammenligner de nevnte hovedemnene med de ferdigbehandlere planene *Studieplan for allmennlærerutdanning* (1980) og *Rammeplan for fireårig allmennlærerutdanning* fra 1994, *Rammeplan for fireårig allmennlærerutdanning* fra 1999, kan vi se at disse har en oppstilling av fem arbeidsområder (1980), seks hovedemner (1994) og fire målområder (1999). Selv om hovedtitlene varierer noe fra plan til plan, ser det i stor grad ut til å inneholde de samme momentene som i punktene over. Det viser at slike vide hovedemneformuleringer kan ha rom i seg til å favne variasjoner og eventuelle nye oppgaver. Det er konkretiseringen og praktiseringen av disse i fagplaner og undervisningen ut fra disse som blir avgjørende.

#### **4.2.2 Allmennlærerutdanningen**

I punkt 7.4 tas allmennlærerutdanningen opp. Begrunnelsen for at det er behov for endringer etter så få år, er at det siden vedtaket om 4-årig allmennlærerutdanning trådte i kraft i 1992, har det skjedd endringer i opplæringsløpet ved at det er blitt 10-årig grunnskole med skolestart for 6-åringer. Dette var det ikke tatt hensyn til i rammeplanen fra 1992. Hele utvalget er enig at den faglige kompetansen må styrkes i allmennlærerutdanningen for å realisere de utdanningspolitiske målene.

## Uttalelse fra utvalgets flertall

Når det gjelder omtale og styrking av den pedagogiske kompetansen i allmennlærerutdanningen, delte utvalget seg i et flertall og et mindretall. Flertallet bestod av Bergem, Brendmo, Einarsson, Herland, Jørstad, Monstad, Pettersen og Stundal. De begrunner behovet for styrking av faget slik:

*Med henvisning til det utvidede ansvar for en helhetlig oppdragelse som grunnskolen har fått i læreplanenes generelle del, og de konsekvenser dette må få for lærerrollen i den nye skolen, mener imidlertid disse medlemmer at lærernes pedagogiske kompetanse også må styrkes og utvides. Dette vil være en nødvendig forutsetning for at skolens lærere skal kunne arbeide i samsvar med de målsettinger som er formulert i den nye læreplanen (NOU 1996:22 s.196).*

Den generelle delen av L97 som det henvises til her, utdyper skolens, og dermed lærernes, oppgave ved å beskrive seks mennesketyper: Det meningssøkende menneske, Det skapende menneske, Det arbeidende menneske, Det allmenndannende menneske, Det samarbeidende menneske, Det miljøbevisste menneske og Det integrerte menneske (KUF 1996). Utvalgets flertall (se over) hevder at for å kunne jobbe fram mot de mål som settes i denne planen, forutsetter det en styrking og utvidelse av pedagogisk teori og praksis i lærerutdanningen. De understreker altså at når lærerne tillegges nye oppgaver i skolen, må det også få konsekvenser for den pedagogiske, og ikke bare den skolefaglige, kompetansehevingen. De foreslår derfor å utvide vektallsrammen og i tillegg se på innholdet slik at det tilpasses de oppgavene lærerne er tildelt i skolen.

Flertallsmedlemmene peker på to problemer som hindrer at allmennlærerutdanningen er kjennetegnet av helhet og sammenheng i stedet for sammensatt av ulike fagkomponenter. Det ene gjelder samarbeidet mellom de ulike fagseksjonene, og understreker at dette kan hemmes av ulikheter i kultur og språk. Det andre problemet er forholdet mellom teori og praksis, og her trekker flertallsmedlemmene fram grunnen til behovet for å utvide omfanget fra 30 til 45 studiepoeng:

*Disse medlemmer mener at dagens ramme med 10 vektall pedagogisk teori fordelt på 3 år har vist seg å være for lite til at faget kan skape slik enhet, enn si ta ansvar for nye og viktige utfordringer, herunder også den utvidede lærerrollen. Faget må ha 5 vektall i hvert av de tre første årene om det skal kunne være en reell samarbeidspartner i forhold til de andre fagene og den praktiske opplæringen (ibid s.197).*

Hvis pedagogikkfaget skal kunne ha en sammenbindende funksjon i utdanningen, er altså argumentet at dette også må vises igjen i fagets omfang og ikke bare i utdypede og nye

oppgaver. De utdyper dette med å påpeke at det har blitt en skjerping av faglige krav til lærerne og de er også tildelt utvidete oppgaver. Det vil sannsynligvis kunne medføre behov for å måtte gjøre tøffe prioriteringer i skolehverdagen. Arbeid med pedagogiske spørsmål og problemstillinger i utdanningen skal være med på å utvikle de fremtidige lærernes evne til en helhetlig forståelse av sin rolle i skolen og dermed gjøre gode valg i krevende situasjon.

Flertallsmedlemmene sier det slik:

*Gjennom arbeidet med pedagogiske spørsmål og problemstillinger innenfor rammen av en utvidet pedagogisk komponent vil studentene kunne styrke sitt grunnlag for å arbeide ut fra en helhetlig forståelse av det oppdrag de vil få som lærere. De vil også kunne få hjelp til å begrunne sine valg og prioriteringer når de skal realisere de mål som skal virke styrende inn på arbeidet i skolen. Denne kyndighet vil være nødvendig i arbeidet med fagene, men ikke mindre i forhold til alle de utfordringer som nå tillegges klassestyrerfunksjonen, for eksempel i forhold til hjemmene (ibid s.197).*

I forhold til forslaget om utvidet pedagogikkfag ser vi her at det særlig er klassestyrerfunksjonen som vil ha behov for en slik styrking. I denne funksjonen ligger blant annet oppfølging av elever med særlige behov, kontakt med hjemmet og konfliktløsning, men også det å utvikle et godt sosialt og læringsmessig miljø i klassen. For å lykkes med dette, kreves det mer enn innsikt i egnede undervisningsmetoder. Disse må kombineres med forståelse for den totale situasjonen for klassen og enkeltelever med deres ulike bakgrunner. Dette er kanskje noe av det nyutdannede lærere føler seg minst forberedt på å møte? En sak er å vite hvordan en skal legge opp undervisning i matematikk, men hva med å samarbeide med foreldre som ikke stiller på foreldresamtaler eller er ekstra kravstore i forhold til sitt barn?

Når det gjelder forståelse av hva pedagogikkfaget er, presiseres flertallet det slik:

*Pedagogisk teori er faget hvor studenten møter mangfoldet av verdistandpunkt, teorier og praktiske løsninger, slik at de får best mulig grunnlag for å arbeide med utvikling av holdninger og ferdigheter og differensiere formidling av kunnskaper og verdier når de møter elevene i skolen. Dette forutsetter at det innenfor enhetens ramme blir arbeidet ut fra så vel didaktiske som filosofiske, historiske, psykologiske og sosiologiske perspektiver (ibid s.197.)*

Vi ser her en bredt anlagt forståelse av fagets innhold som favner om grunn leggende spørsmål knyttet til filosofi, historie, psykologi og sosiologi, i tillegg til didaktikk og metodikk.

Historisk har pedagogikkfaget blitt anklaget for å være for instrumentelt med vekt på ulike psykologiske tester og programmert undervisning. Det er også noe utvalget her mener har vært tilfellet, ja, at det har vært ei slagside (ibid s.197). De foreslår derfor å revidere fagplanen

for å få en bedre balanse mellom de ulike deldisiplinene som er nevnt i sitatet over. De fremhever at nettopp med sikte på å tjene en praktisk yrkeshverdags ulike utfordringer, må det bli en styrking av arbeid med ”den pedagogiske filosofien, grunnlagstenkningen og etikken” (ibid s.197). Dette skal tjene to formål: 1) Gi grunnlag for refleksjon rundt skolens verdimeslige basis. 2) Legge fundament for å arbeide med fagdidaktiske spørsmål. Utvalgets flertall mener dette er viktig for å få til en kvalitetsheving av arbeidet i skolen. Det samme gjelder et målrettet arbeid med yrkesetiske problemstillinger (ibid s.197 – 198).

Utvalgets flertall begrunner en utvidelse av pedagogisk teori og praksis også ut fra behovet for å styrke praksisdelen av lærerutdanningen. Hovedansvaret for faglig koordinering og oppfølging bør, etter deres mening, nettopp legges til pedagogikkfaget fordi dette faget går over tre av de fire studieårene. Samtidig påpeker de behov for at praksisperspektivet også må være tydelig framme i den andre fagopplæringen i utdanningen (ibid s.198).

Flertallsmedlemmene har ellers forslag til innholdsendringer av pedagogikkfaget for å styrke det og gjøre det mer praksisrettet. De mener at selv om alle fagenhetene i utdanningen skal ha tilpasset opplæring som del av sitt perspektiv, bør allikevel hovedansvaret tillegges pedagogikkfaget. Hovedansvaret for å sikre utvikling av en slik kompetanse bør legges til ett fagmiljø, og de mener det vil være naturlig å legge det til pedagogikkfaget når de nå foreslår det utvidet fra 30 til 45 studiepoeng (ibid s.198). Utvalgets flertall understreker altså behovet for å utvide fagets omfang og gjøre det mer praksisrett, men de sier ikke noe om det innebærer å utvide antall uker studentene er i praksis.

### **Uttalelse fra utvalgets mindretall**

Vi har nå gått gjennom forslagene fra flertallet i utvalget. Utvalgets mindretall bestod av Hætta, Kvaal, Solheim, Oftedal Telhaug, Tvester Thoresen, Vada og Hille Valla. Hva trekker de fram i gjennomgangen av pedagogisk teori og praksis for allmennlærerutdanningen? Mindretallsmedlemmer anbefaler generelt at 10 vektall (30 studiepoeng) gjøres til minste studieenhet for alle fag i utdanningen og at det gjøres gjeldende for flere fag enn det er gitt rom for i gjeldende rammeplan. De understreker at pedagogikkfaget har hatt en sterk posisjon i allmennlærerutdanningen, og at det fortsatt skal ha det (NOU 1996: 22 s.206). Den pedagogiske teorien har da vært tillagt stor vekt, men utvalgets mindretall anbefaler allikevel ikke at pedagogikkfaget utvides i omfang. I sin begrunnelse skisserer de noen trekk ved før-situasjonen. Da var det den generelle pedagogikken som satte elevene i fokus med vekt på

deres arbeid med lærestoffet. I motsetning til dette hadde den faglige (altså skolefaglige) ekspertisen større fokus på kontroll og fagsentrert – i stedet for elevsentrert – skole. Pedagogisk teori hadde også en viss instrumentell egenforståelse, slik flertallet også nevner. Med det menes en tro på at pedagogisk teori skulle kunne omsettes i regler for hvordan undervisningen skulle gjennomføres. Mindretallet i utvalget mener at denne situasjonsbeskrivelsen ikke lenger er dekkende for nå-situasjonen. I deres uttalelse heter det:

*I dag kan ikke en eventuell utvidelse av vektall til pedagogisk teori begrunnes med en slik situasjonsbeskrivelse og en slik forståelse av pedagogikkens muligheter. Den pedagogiske progressivismen med elevsentrert og elevaktiviserende læringsarbeid er ikke lenger forbeholdt pedagogisk teori som sådan, men den har i betydelig grad erobret også den skolefaglige ekspertisen i lærerutdanningen (ibid s.206).*

Mindretallet understreker altså at den elevsentrerte tenkningen ikke lenger er forbeholdt pedagogikken, og at den nå også gjennomsyrer den skolefaglige ekspertisen. Det er interessant å se omtalen av de to gruppene, der den pedagogiske teori knyttes til utdanningspolitikk, radikalisme og progressivisme, mens skolefagene knyttes til ”ekspertise”. Kanskje signaliserer det en holdning om at de som er opptatt av pedagogisk teori, ikke knyttes til noen ekspertise. Men det synliggjør også en spenning i utdanningen mellom pedagogikk og skolefag.

Mindretallet mener altså at pedagogisk teori har verdi, men at den blir tillagt for stor vekt med tanke på hva den kan bidra med i møte med utfordringene i skolehverdagen. Vi kan kanskje ane et ønske om en avtronifisering av pedagogikkens plass i allmennlærerutdanningen? Argumentet om at det er fagpedagogene som ivaretar elevperspektivet, mens faglærerne ivaretar fagperspektivet, mener de ikke lenger holder mål fordi faglærerne nå også har elevperspektivet med seg i sin tilnærming til faget. I stedet trekker mindretallet fram praksis og holdningen til den i forhold til pedagogisk teori. De mener at praksis nå blir møtt med større ydmykhet enn tidligere:

*Denne ydmykheten kommer til uttrykk på forskjellige vis. Den yter seg dels gjennom respekten for det som kalles ”taus kunnskap” eller den ikke-verbaliserte kyndighet som en ofte kan observere hos den dyktige praktiker. Ja, det kan til og med tenkes at praksis alene gir en innsikt som teorien ikke har skaffet seg tilgang til. Ydmykheten kommer til uttrykk i en klar avvisning av instrumentalismen eller troen på at teorien kan styre praksis gjennom anvisninger og regler for hvordan elevenes læringsarbeid skal organiseres. ... I dagens vitenskapsteoretiske diskusjon blir pedagogisk teori eller pedagogisk forskning først og fremst tillagt en opplysningsfunksjon (ibid s.206 – 207.)*



Understrekingen av praksis og dens egenverdi som teorileverandør for den pedagogiske opplæringen er nytt i forhold til flertallets uttalelse. Begrepet ”taus kunnskap” nevnes som eksempel. Altså den ikke-verbaliserte ferdigheten som utføres nærmest som en reflekshandling. Lars Løvlie er opptatt av forskjellen på pedagogisk teori og vitenskapelig teori, nemlig at pedagogikk er teori *i* praksis – ikke *for* praksis. Her ser det derimot ut til at pedagogisk teori likestilles med vitenskapelig teori. Mindretallet ønsker altså mer dialog og samarbeid mellom praksis og pedagogisk teori også når det gjelder teorien i faget. De ser ut til å mene at det i for stor grad har vært en ensidig bevegelse av teori fra den vitenskapelige pedagogikkens disiplin. Den vitenskapelige disiplinen pedagogikk, for de som plasserer den som egen disiplin, kan dermed stå i fare for å bli svekket til fordel for en mer praksisdominert pedagogikk. Dette er noe Erling Lars Dale påpeker i boken *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap* (2005). Han ønsker å skille mellom den praktisk rettede pedagogikken som vi finner i allmennlærerutdanningen og den vitenskapelige disiplinen pedagogikk som finnes på universitetene og som har fokus på grunnforskning. For å vise forskjellen på disse to, velger han å kalle sistnevnte for utdanningsvitenskap i stedet for pedagogikk.

Mindretallet avviser den instrumentelle holdningen som har preget pedagogisk teori, men kan samtidig stå i fare for å legge tilsvarende stor vekt på teori fremkommet av praksis som tidligere har vært tillagt ”laboratorium pedagogikken”. Dermed kan de ende opp i en ny instrumentalisme, der praksis står over pedagogisk teori. Men målet må heller være å se på samvirket mellom dem. Å opprettholde motsetningen mellom praksisfundert teori og teoretisk basert teori vil være lite konstruktivt hvis målet er å stadig lete etter grunnlag for forbedring og endring i den pedagogiske hverdagen.

I motsetning til flertallet i utvalget nevner ikke mindretallet noe om den endrede lærerrollen med flere tillagte oppgaver, som nettopp var flertallets argument for å utvide omfanget av pedagogikkfaget. Det kan dermed se ut til at de har andre tanker om den pedagogiske teoriens funksjon i allmennlærerutdanningen. De mener den skal ha en opplysningsfunksjon. I punkt 2.2 er opplysning brukt i forbindelse med danning og allmuens behov for å komme ut av sin uvitenhet. Dette skulle skje ved undervisning og opplæring for å utvide og utdype en mangelfull kunnskap. Begrepet ”opplysning” brukt i denne sammenheng har dermed en positiv klang. Slik mindretallet bruker begrepet i sitatet over, kan derimot opplysning eller opplysningsfunksjon mer se ut til å bety det å få en oversikt over ulike saksforhold uten å gå nærmere i dybden. Benevnelsen ”opplysningsfunksjon” er også noe professor Lars Løvlie

reagerer på. Han tolker det mer som vitenskap ”light” og at pedagogikken dermed fratras rollen som bidragsyter til grunnskolens fornyelse (Løvlie 2003a s.6 – 7).

Når det gjelder mindretallets omtale av pedagogikkfaget, kan det i stor grad se ut til å være redusert til å omfatte didaktikk og metodikk, altså den mer instrumentelle delen av pedagogikken. Det kan derfor være forståelig at det argumenteres for at dette like gjerne kan legges til de ulike skolefagene. De framhever at den vitenskapsteoretiske debatten de siste ti-årene har vært opptatt av allmenngyldighet og relativisme, og at hva som oppfattes som sannhet og kunnskap avgjøres ut fra hvilken sammenheng det er snakk om. Denne tenkning er også aktuell for den pedagogiske teori, mener de:

*Også i diskusjonen om den pedagogiske teoriens muligheter er denne diskusjonen aktuell, og disse medlemmer er av den oppfatning at den pedagogiske teorien i betydelig omfang må formidles gjennom konkrete sammenhenger. Aktualiseringen av teorien vil variere fra fag til fag, og det er derfor av avgjørende betydning for en fornyelse og forbedring av lærerutdanning at pedagogikken formidles og tilegnes gjennom studiet av de enkelte fagene. ... Dette må skje både gjennom tilegnelse av den fagpedagogiske substans og gjennom bruk av arbeidsmåter som svarer til grunnskolens. Om så ikke skjer, settes lærerutdanningsreformens intensjoner i fare (ibid s.207).*

Her understrekes behovet for å gjøre pedagogisk teori konkret, og da må den etter mindretallets mening inkorporeres i den skolefaglige opplæringen. Med tanke på at det samme mindretallet tidligere i uttalelsen understreket at den generelle pedagogiske teori i allmennlærerutdanningen ikke skulle miste sin betydning (jfr. side 52), er det vanskelig å se hva det skulle innebære i praksis. Videre hevder de at hvis så ikke skjer, vil lærerutdanningsreformens intensjoner settes i fare. Intensjonen var å utdanne en ny generasjon lærere med både skolefaglig og pedagogisk kompetanse til å foreta faglig funderte prioriteringer og valg i en krevende skolehverdag der elevenes utenomfaglige situasjon også tas med. I tillegg var det også en forventning om at de samme lærerne skulle ha kompetanse til å bidra til pedagogisk utviklingsarbeid ved skolen de etter hvert arbeider ved, gjerne i samarbeid med en lærerutdanningsinstitusjon. Den sistnevnte delen av lærerutdanningsintensjoner ser ikke ut til å være innenfor prioriteringsrammen her.

### **4.2.3 Oppsummering**

Vi skal her oppsummere hva vi har funnet ved analysen og tolkningen av dokumentet. Dette gjør vi ut ifra de svar vi mener å ha funnet på de tre spørsmålene vi stiller. I og med at det både er uttalelse fra et flertall og et mindretall, er det ikke entydige svar på disse.

### *1) Hvordan er pedagogikkfaget omtalt?*

For både flertallet og mindretallet i utvalget ligger et nytteperspektiv i bunn når faget omtales, altså konkret kompetanse knyttet til den pedagogiske situasjonen lærerne møter i skolehverdagen. Flertallet inkluderer den mest omfattende innholdsforståelse av pedagogikkfaget der filosofi, psykologi, sosiologi og etikk er inkludert. Mindretallet har en mindre omfattende omtale og har fokus på læringsteori og undervisningsmetode.

### *2) Foreslås det noen endringer i faget, og i tilfellet hvilke?*

Flertallet foreslår at pedagogisk teori og praksis styrkes og utvides fra 10 til 15 vekttall (30 til 45 studiepoeng). De ønsker også en styrking av pedagogisk filosofi, grunnlagstenkning og etikk. Mindretallet foreslår at pedagogisk teori tillegges en opplysningsfunksjon og at teorien i stor grad bør formidles i konkrete sammenhenger i tilknytning til fagopplæringen. De mener i tillegg at ”taus kunnskap”, altså praksiserfaring, bør tillegges større vekt når pedagogisk teori skal formidles.

### *3) Hvilke argumenter brukes for å begrunne behovet for endringer?*

Flertallet argumenterer ut fra den utvidede lærerrollen og de behov for endringer i utdanningen dette skaper, ikke bare i skolefagene, men også i pedagogisk teori og praksis. Da tenker de særlig på klassestyrerfunksjonen. Mindretallet fremhever at den skolefaglige opplæringen nå også har tatt inn i seg at elevsentring og elevaktivitet i tilknytning til arbeid med læringsstoffet. De mener derfor at det meste av den pedagogiske opplæringen, forstått som læringsteori og metodikk, kan legges inn i fagopplæringen.

NOU 1996: 22 med høringsrunder dannet forarbeidet for Stortingsmelding nr. 48 (1996-97) hvor departementet gikk inn for mindretallets anbefaling om å beholde omfanget på 10 vekttall for pedagogikkfaget. Pedagogisk praksis ble satt til 18 uker. Tre av de fire studieårene fikk obligatoriske fag, og allmennlærerutdanningen skulle fortsatt kvalifisere for alle trinn i grunnskolen. Dette ble også vedtatt i Stortinget (jfr. Innst. S. nr. 285 (1996 – 97)). I behandlingen av meldingen kom et mindretall med forslag om å differensiere utdanningen der studentene hadde felles undervisning de to første årene, mens de to siste årene skulle være differensiert i forhold til hvilken aldersgruppe de ønsket å arbeid med. Dette fikk ikke tilslutning.

I rammeplanen fra 1999, som fulgte etter St.meld. nr. 48, ble faget ”pedagogisk teori og praksis”, som til da hadde vært en samlet enhet, delt i to med hver sine planer (St.meld. nr. 11 (2008 – 2009) s.65). Var dette en styrke eller svakhet med tanke på å skape en enhetlig utdanning? Vi tar med oss spørsmålet til drøftingen i kapittel 5.

### **4.3 Læreren – rollen og utdanningen**

I punkt 1.1.3 gav vi en kort presentasjon av sentrale dokumenter knyttet til reformene på 1990-tallet og de første 10 årene av 2000-tallet. Bakgrunnen for St.meld. nr. 11 (2008 – 2009) *Læreren – rollen og utdanningen* kan kobles til flere meldinger med deres endringer i tillegg til to evalueringer og Stjernø-utvalgets rapport. Det dreier seg om følgende dokumenter: St.meld. nr. 30 (2003 – 2004) *Kultur for læring*, St.meld. nr. 16 (2006 – 2007) og *ingen sto igjen Tidlig innsats for livslang læring*, St.meld. nr. 31 (2007 – 2008) *Kvalitet i skolen*, Norgesnettrådet evaluerte i 2001 – 2002) et utvalg av førskolelærerutdanninger, allmennlærerutdanninger og praktisk- pedagogiske utdanninger, NOKUTs evaluering av lærerutdanningen (2006) og NOU 2008: 3 *Sett under ett* (Stjernø-utvalget).

I St.meld. nr. 11 (2008 – 2009) går regjeringen Stoltenberg II, som bestod av Arbeiderpartiet, Senterpartiet og Sosialistisk venstreparti, inn for å differensiere allmennlærerutdanningen, og endrer med det navnet til grunnskolelærerutdanning. I tillegg til forslag om todelt utdanningsløp for å sikre en spissere kompetanseutvikling av lærerne i grunnskolen, ble pedagogikkfaget utvidet fra 30 til 60 studiepoeng og navnet endret til ”pedagogikk og elevkunnskap”. Høsten 2010 var første opptak til grunnskolelærerutdanning der søkerne måtte velge hvilke alderstrinn de ønsket å utdanne seg til: 1. – 7. klasse eller 5. – 10. klasse.

St.meld. nr. 11 (2008 – 2009) består av to hoveddeler. Del I har tre kapitler og er departementets vurderinger og forslag til tiltak. I kapittel 1 presenteres tanker om den framtidige lærer. Kapittel 2 inneholder vurderinger og tiltak og i kapittel 3 skisseres økonomiske og administrative konsekvenser av de vurderinger og tiltak som er skissert. Del II har overskriften statusbeskrivelse og kunnskapsgrunnlag og inneholder fire kapitler. Kapittel 4 handler om kunnskapsgrunnlaget for lærerrollen. Kapittel 5 beskriver dagens lærerutdanninger for grunnskolen. Kapittel 6 går nærmere inn på kunnskapsgrunnlaget knyttet til tiltak for grunnskolelærerutdanning. I kapittel 7 er fokuset på rekruttering, både hvordan og hva som kan gjøres for å få flere til å utdanne seg til lærere og det å ta vare på de lærerne som

allerede er i skolen. Selv om begrepet ”lærer” kan brukes på alle nivå i utdanningssystemet fra barnehage til høyere utdanning, er det i denne meldingen grunnskolelæreren som står i fokus.

I fortsettelsen vil vi bruke samme tolkningsnøkkel som ved analysen av de to NOU-ene, og se på hva som sies om det nye faget ”pedagogikk og elevkunnskap”. For enkelthetskyld benevner vi det for pedagogikk eller pedagogikkfaget.

### **4.3.1 Styrket læreridentitet med didaktisk kompetanse**

Innledningsvis begrunner og omtaler departementet pedagogikkfaget på følgende måte:

*For å styrke lærerrollen og skape en læreridentitet som bringer skolen framover, foreslår regjeringen et nytt og utvidet pedagogikkfag. Dette faget skal legge grunnlaget for de kommende lærernes evne til å lære fra seg. Betydningen av at elevene lærer grunnleggende ferdigheter, skal vektlegges. Pedagogikkfaget skal også sette de kommende lærerne i stand til å møte elevers sosiale problemer og andre forhold som hemmer læring. De skal få innsikt i hvordan skolen i samarbeid med andre instanser kan bidra til å løse slike problemer (St.meld. nr.11 (2008 – 2009) s.9).*

Her ser vi at pedagogikkfaget tillegges stor betydning. Det skal ”styrke lærerrollen” og ”skape læreridentitet” for å ”bringe skolen framover”. Når innholdet i faget skal konkretiseres, ligger det en instrumentell forståelse av dets innhold og funksjon. Det skal legge grunnlag for ”evnen til å lære fra seg”. En lærer forutsettes å ha gode skolefaglige kunnskaper, men hvis vedkommende ikke er oppøvd i å legge forholdene til rette for at læringsprosesser settes i gang hos elevene, er fagkunnskap død kunnskap. Det muntlige begrepet ”å lære fra seg” er ganske upresist. Vi kan få inntrykk av at læring skjer bare lærestoffet formidles på den ”riktige” måten. Men i en kommunikasjonssituasjon som undervisning er, skjer selve læringsprosessen hos den enkelte elev først når lærestoffet blir tolket og forstått slik at det gir ny eller utdypet innsikt. Det er ikke noen automatikk i at det som sies, tolkes og oppfattes på den måten læreren tenkte eller ønsket. Det avhenger av mottakernes (elevene) ressurser og innstilling. Slike didaktiske utfordringer er også nevnt i sitatet over. Her trekkes også inn det å kunne møte elever med sosiale eller andre utenomfaglige problemer. Det nye pedagogikkfaget har som mål at lærerstudentene skal oppøves i en forberedthet på hvordan ulike sosiale og emosjonelle problemer påvirker og tar oppmerksomhet bort fra lærestoffet og hindrer læringen. I sitatet er det et instrumentelt fokus ved at målet er at fagopplæringen skal ivaretas. I forhold til lærerens rolle kan vi allikevel også trekke inn den ”pedagogiske takt” som Herbart var opptatt av, og i det ligger også en danningsprosess hos studenten/ læreren som bare kan oppøves i praksis. Her kommer også profesjonalitet inn, hvor handlingene blir begrunnet ut fra pedagogiske kriterier (jfr.2.1.1.).

Profesjonalitet kan defineres på flere måter. Professor og forfatter Gunn Imsen definerer den slik:

*Profesjonalitet er en relasjon mellom yrkesgruppen og resten av samfunnet, og gir seg til kjenne gjennom autonomi i arbeidet, og tillit, respekt og verdsetting fra omverdenen. Begreper som autonomi, styring og makt er sentrale når vi skal forstå hvordan denne relasjonen forandrer seg (Imsen 2009 s.42).*

Her vektlegges altså lærernes selvstendighet og vurderingsevne, og dessuten samfunnsmandat i forhold undervisning og oppdragelse. Når danning tas inn som perspektiv i profesjonaliteten, kan den også beskrives som en selvstendig yrkesutøvelse på bakgrunn av ”formell utdanning på høyere nivå, der fagkunnskaper, medmenneskelighet og kritisk refleksjon kommer til uttrykk i den konkrete yrkesutøvelsen” (Alvsvåg 2010 s.100). Dette korresponderer også til en viss grad med omtalen av faget under punkt 2.2.3 i meldingen:

*Det nye faget skal fylle tre hovedfunksjoner: gi en faglig plattform, gi metodisk kompetanse og gi kompetanse til å ivareta relasjonelle og sosiale forhold (St.meld. nr. 11 (2008 – 2009) s.20).*

Pedagogikkfaget skal styrke lærerrollen og skape læreridentitet, heter det i sitatet fra side 9. Dette nevnes som grunnlag for skoleutviklingen framover. Vi ser her at det individuelle ansvar legges hos den profesjonelle lærer, som så i neste runde forutsettes å arbeide for å utvikle en skole som er rettet mot det store fellesskapet, samfunnet. Pedagogikkfaget tillegges altså stor vekt i grunnskolelærerutdanningen, ikke bare i form av omfang, men også i forståelsen av innhold og som et helhetsskapende og identitetsskapende fag i utdanningen. Dette understrekes også senere i meldingen:

*Det nye faget pedagogikk og elevkunnskap har dessuten et overordnet ansvar for at de grunnleggende ferdigheter ivaretas i alle fag (ibid s.17).*

*Pedagogikkfaget må være det sentrale og samlende faget i lærerutdanningen, og danne et felles grunnlag for utøvelsen av lærerrollen (ibid s.20).*

Faget tillegges altså et overordnet ansvar for å ivareta grunnleggende ferdigheter. Det sies ikke hva departementet konkret sikter til her, men det kan dreie seg om tilpasset opplæring, varierte arbeidsmetoder, legge til rette for elevmedvirkning og oppøve kritisk tenkning, som er noen av punktene i læringsplakaten knyttet til Kunnskapsløftet 03 (Utdanningsdirektoratet 2010).

#### **4.3.2 Innholdskomponenter i pedagogikk og elevkunnskap**

I Meldingens punkt 2.2.3 går departementet mer konkret inn på innholdet i det nye og utvidede pedagogikkfaget. Her understrekes det at studentene gjennom faget skal dannes til å

bli ”yrkesutøvere i et profesjonelt fellesskap” (ibid s.20). I den sammenheng listes det opp hva studentene da skal dannes mot å bli som lærere:

- *med høy yrkesetisk bevissthet, god vurderingsevne og evne til å lede læringsarbeid i en mangfoldig sammensatt elevgruppe*
- *med grunnleggende forståelse for skolens formål og mandat, handlingsrom og betydning i samfunnet*
- *med god innsikt i skolen som organisasjon og som ser nødvendigheten og verdien av at skolen har et godt lederskap*
- *med forståelse for betydningen av endring og utvikling og med en kritisk reflektert holdning til egen og skolens praksis*
- *med kunnskaper og holdninger som bidrar til å skape bedre læringsresultater for den enkelte elev og hele skolen (ibid s.20).*

Vi ser her en vektlegging av evner og holdninger som kan kobles til dannelsesarbeid. Det kan dermed se ut til å være en forståelse av pedagogikkfaget som dominerte før en mer markedsorientert undervisningspolitikk begynte å prege prioriteringer og forståelse på slutten av 1980-tallet og utover 90-tallet. Det ”nye” i pedagogikkfaget kan dermed se ut til å være ”gammelt nytt” fra 70-tallets vektlegging av holdningsarbeid i skolen. Det er også slik Stjernø-utvalget oppsummerer utviklingen (jfr. punkt 2.2).

Videre vektlegges forståelse for og innsikt i skolens mandat og samfunnsansvar, skolen som organisasjon og læreren som leder av læringsarbeid. I tillegg nevnes også kritisk refleksjon over egen og skolens praksis, med mål om å være i utvikling og ikke stivne i tilvendte vaner. Dette er igjen kjennetegn på det å være en profesjonell yrkesutøver – lærer.

Det er ellers interessant å legge merke til at studentene skal utvikle

*... forståelse for betydningen av endring og utvikling og med en kritisk reflektert holdning til egen og skolens praksis (ibid s.20).*

Dette er nokså passivt formulert. Med det mener vi at det ser ikke ut til at studentene skal engasjeres i pedagogisk utviklingsarbeid, men bare bli informert om viktigheten av det. Skulle det være noe i veien for at lærerutdanningsinstitusjonene kunne involvere sine studenter også i forsknings- og utviklingsarbeidet som drives for eksempel i samarbeid med praksisfeltet? Det er tvert imot noe eksternt komité som avleverte evalueringsrapporten om allmennlærerutdanningen, anbefaler (NOKUT 2006 s.55 – 58). Pedagogikkfaget ser ut fra dette ut til å bli forstått som ren teori, men da vil noe av fagets praksisavhengige særpreg, i følge blant annet Friedrich Herbart (punkt 2.1.1.) og Reidar Myhre (punkt 2.1), gå tapt.

Som nevnt ovenfor omtaler departementet innholdet i pedagogikkfaget ut fra tre funksjoner: faglig plattform, metodisk kompetanse og relasjonell og sosial kompetanse. Disse utdypes nærmere, og vi skal her se på dem enkeltvis i nevnte rekkefølge.

### **Faglig plattform**

Her vektlegges ”undervisning i en pedagogikk som har god sammenheng med virkeligheten i skolen” (St.meld. nr. 11 (2008 – 2009) s. 20). For at dette skal skje, forutsettes det et godt samarbeid mellom de andre fagene og praksisopplæringen. Da må også samarbeidet mellom lærerutdannerne fungere. Faget skal altså være praksisnært, men må samtidig være forskningsbasert. Det skal være

*... et redskap for utvikling av evne til kritisk refleksjon over og fornying av egen praksis for lærerstudenter, lærere og lærerutdannere. Faget må bidra til at studentene i sin lærergjerning blir aktive brukere av fagkunnskap (ibid s.20).*

Om det ligger en forståelse av at dette ikke var til stede i det daværende pedagogikkfaget i allmennlærerutdanningen, er vanskelig å si. Vi kan imidlertid kanskje ane en slik kritikk når dette presiseres slik. Men det kan på den annen side bare reflektere kravet til forskningsbasert kunnskap som har blitt vektlagt for all høyere utdanning, også de profesjonsrettede utdanningene. Henvisningen til fagkunnskap må her kunne forstås som pedagogisk teori.

### **Metodisk kompetanse**

Lærere må også ha en teknisk og metodisk kunnskap. Meldingen kaller det ”den instrumentelle delen av læreryrket”. Videre heter det at

*Faget må fange opp praktiske pedagogiske og faglige problemstillinger som læreren står overfor i skolehverdagen. ... får den nødvendige kompetansen til å undervise elever i de grunnleggende ferdighetene definert i Kunnskapsløftet (ibid s. 20).*

At utdanning av lærerstudenter skal skje i samsvar med grunnskolens innholdsbestemmelser, er ikke noe nytt, men det kan kanskje være nyttig å presisere at også de beskrevne undervisningsmetodene i grunnskolens planer gjenspeiles i lærerstudentenes opplæring. Med den reformhyppigheten som har vært i grunnskolen, har det nok vært en utfordring å få allmennlærerutdanningene til å gå i samme takt fordi reformene der ofte kommer i etterkant av grunnskolereformer. Departementet presiserer at som del av den metodiske kompetansen hører også undervisning av lærerne slik at de kan gi tilpasset opplæring. Her nevnes elevenes bakgrunn, faglige forutsetninger og ulike læringsmetoder hvor medie- og IKT-bruk, kunst og kultur framheves.



## Relasjonell og sosial kompetanse

Den siste av de tre hovedfunksjonene som pedagogikkfaget skal ivareta, er det som har med oppdragelse og dannelse å gjøre.

*Faget skal bidra til refleksjon om skolens formål, pedagogisk grunnsyn, etikk og holdninger. Innholdet i faget må reflektere utfordringene i å lede læringsarbeidet i en inkluderende skole med stort elevmangfold. ...*

*Faget har et særlig og helhetlig ansvar for å ivareta skolens formål, læreryrkets verdigrunnlag og for å utvikle studentenes relasjonelle kompetanse. ...*

*Faget skal også bidra til utvikling av det personlige aspektet i lærerrollen og av læreren som individ og deltaker i et faglig kollektiv (ibid s. 21).*

Her finner vi igjen danningsaspektet i pedagogikkfaget. ”Pedagogisk grunnsyn, etikk og holdninger” understreker dette, men også det at studentenes relasjonelle kompetanse skal utvikles. Faget skal utvikle det ”personlige aspektet i lærerrollen”. Vi ser her en vektlegging av den mellommenneskelige siden ved det å være lærer.

Danning handler både om en prosess og et resultat, i følge Alvsvåg (2010 s.19). Altså både det å være i formingsprosessen, og det komme gjennom og ha med seg en endring, et resultat. Danning er noe vi lever med hele livet. Men for å dannes, er vi også avhengig av å være i et felleskap med andre mennesker (ibid s.19).

Danningsaspektet trekkes også inn i tanken om utvikling av pedagogikkfaget for framtidens skole. Dette ses også på som en av skolens viktigste oppgaver (St.meld. nr.11 s. 43).

Danningsfaget må altså selv leve midt i danningen i forhold til sitt faginnhold.

*Skal faget være relevant for læreryrket, må det kontinuerlig utvikles og tilpasses samfunnets og skolens utvikling. (ibid s.21).*

Som en følge av det som er trukket fram av innhold i pedagogikkfaget, trekkes følgende konklusjon:

*For at faget skal kunne favne de nye momentene og være det samlende profesjonsfaget, foreslås det å øke omfanget til 60 studiepoeng. Det må likevel prioriteres mellom hvilke innholdskomponenter som må inngå i grunnutdanningen av lærere, og hvilke som bør være en del av den videre kompetanseutviklingen i yrket (ibid s.21).*

Her ser vi altså forslag om å utvide omfanget av pedagogikkfaget i utdanningen fra 30 til 60 studiepoeng. Dette begrunnes med at det nå har blitt tillagt så mange innholdskomponenter å ivareta i tillegg til å fungere som et samlende profesjonsfag. Også i NOU 1996:22 argumenterte flertallet i utvalget der for at det var behov for å utvide omfanget av faget fra 30 til 45 studiepoeng, blant annet fordi det var tillagt flere oppgaver til lærerrollen, hvorav skolestart for 6-åringer var en av dem. Den gang ble det ikke tatt til følge.

### 4.3.3 Profesjonsretting

Meldingen legger vekt på de ”profesjonsrettede delene i pedagogisk teori, praksis og didaktikk” som sentrale i all lærerutdanning (ibid s.64). Den legger stor vekt på Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningens (NOKUTs) evalueringsrapport, som blant annet kritiserte avstanden mellom teori og praksis i læreutdanningen. Altså at skolefagene, pedagogikkfaget og praksis henger for lite sammen. Alvsvåg problematiserer spenningen mellom teori og praksis i en profesjonsutdanning, og mener denne er viktig å ta vare på for ikke å ende opp med å utvikle ”en teknologi for praksis” (Alvsvåg 2010 s.105).

En styrking av profesjonsrettingen av allmennlærerutdanningen der pedagogikkfaget er sentralt, begrunnes med at tidligere endringer ikke har ført til ønskede resultat. Faget har blitt redusert i omfang til fordel for styrking av fagdidaktikken:

*Evalueringen viste ellers at et svekket pedagogikkfag ikke oppveies av styrket fagdidaktikk i fagene, til tross for sterk vektlegging i alle rammeplaner siden 1992. Didaktikk er en del av pedagogikken, og prinsipielle utfordringer i de enkelte fagenes didaktikk er grunnleggende utfordringer også i pedagogikkfaget (St.meld.nr.11 s.66).*

Uttalelsen her viser problematikken med at meldinger og rammeplaner er viktige innspill til endringer i skole og utdanning, men ingen garanti for endring. Argumentet fra mindretallet i NOU 1996: 22 som også fikk gjennomslag, viser seg altså foreløpig å ikke gi de ønskede resultater.

### 4.3.4 Oppsummering

Vi vil her oppsummere hva vi har funnet ved analysen og tolkningen av St.meld. nr. 11 (2008 – 2009). Det gjør vi ved å oppsummere svar ut fra spørsmålene vi har stilt til teksten.

#### 1) *Hvordan omtales pedagogikkfaget?*

Det er en gjennomgående forståelse av pedagogikkfaget som en helhetsdannende og identitetsskapende del av allmennlærerutdanningen (nå: grunnskolelærerutdanningen). Her vektlegges tre funksjonsområder: faglig plattform, metodisk kompetanse og relasjonell og sosial kompetanse. Ut fra dette ser vi at også den instrumentelle siden av faget er med.

#### 2) *Foreslås det noen endringer i faget, og i tilfellet hvilke?*

Med de ovenfornevnte funksjonsområdene vektlegges den relasjonelle og sosiale delen av utdanningen mer enn tidligere. Også den metodiske opplæringen framheves og det å kunne gi tilpasset opplæring. De skolefaglige kunnskapene ligger som en selvfølgelig del av

utdanningen. Faget foreslås utvidet fra 30 til 60 studiepoeng. Det to-delte utdanningsløpet medfører at undervisningskompetansen begrenses til de klassetrinn en har utdanning for.

### *3) Hvilke argumenter brukes for å begrunne behovet for endringene?*

For å kunne være det samlede og identitetsskapende faget i lærerutdanningen, må omfanget utvides til ett års varighet. Behovet for utvidelsen begrunnes også med at det har kommet flere innholds-komponenter inn i faget.

Regjeringen fikk tilslutning fra Stortinget for meldingen og reformen trådte i kraft fra høsten 2010.

## **4.4 Oppsummering**

I det følgende samler vi hva vi har funnet i analysen og tolkningen av de tre dokumentene. Alle tre dokumentene har som forutsetning at lengden på allmennlærerutdanningen er fire år.

Når det gjelder omtalen av pedagogikkfaget, har NOU 1988: 32 både en instrumentell og helhets dannende forståelse. NOU 1996: 22 har en delt uttalelse fra et flertall og et mindretall. Flertallet har en vid forståelse av pedagogikk og inkluderer filosofi, psykologi, sosiologi og etikk, mens mindretallet assosierer pedagogikk med læringsteori og metode. St.meld. nr 11 (2008 – 2009) legger vekt på fagets helhetsdannende og læreridentitetsskapende funksjon i utdanningen, og inkluderer i det en faglig plattform, metodisk kompetanse og kompetanse på det relasjonelle og sosiale plan.

Endringsforslagene som fremmes i NOU 1988: 32 er knyttet både til organisering og innhold. Det presiseres at hvis faget skal skape en helhet i utdanningen, forutsetter dette et bedre samarbeid mellom faglærere, pedagogikklærere og praksisfeltet, og at pedagogikkfaget fordeles på tre av de fire studieårene. Når det gjelder innhold, sies det at den pedagogiske teorien må styrkes og her gis konkrete eksempler som psykologi, filosofi, tilpasset opplæring og organisasjonsteori. NOU 1996: 22 har ikke kommet til ett felles svar, men gir uttalelse fra et flere tal og et mindretall. Flertallet mener fagets omfang bør utvider fra 30 – 45 studiepoeng. Også her nevnes nødvendighet av å styrke den pedagogiske filosofi, grunnlagstenkning og etikk i pedagogikkfaget. Mindretallet ser ikke at en utvidelse av fagets omfang er nødvendig. I stedet mener de at det bør komme mer pedagogikk inn i fagopplæringen. Det som da er tilbake av pedagogisk teori skal ha en informativ eller opplysende funksjon. De mener også at

praksiserfaring eller ”taus kunnskap” bør få mer plass i pedagogisk teori. St.meld. nr. 11 (2008 – 2009) legger vekt på at den relasjonelle og sosiale siden ved lærerrollen må styrkes i pedagogikkfaget, og at det bør utvides i omfang fra 30 til 60 studiepoeng. De to nevnte NOU-ene; og deres påfølgende reformer, gav fortsatt allmennlærerutdanningen undervisningskompetanse for hele grunnskolen, men dette endres med reformen fra 2009. Da er studieløpet to-delt (1. – 7. kl. og 5. – 10. kl.) og det gis undervisningskompetanse ut fra klassetrinnene studentene har valgt som fordypning.

Argumentet for endringsforlagene i NOU 1988: 32 er at lærerne har fått flere oppgaver som krever styrket kvalifikasjon, for at disse skal ivaretas på en god måte. Eksempler på oppgaver er lokal læreplanarbeid og tilpasset opplæring. For å bedre samarbeidet mellom de ulike aktørene i skolesamfunnet og å innse den lederrollen lærerne har i klasserommet, er det nødvendig å få inn organisasjonsteori i den pedagogiske teorien. NOU 1996: 22 er fortsatt to-delt i sin uttalelse. Flertallet påpeker at særlig klasselærerfunksjonen har fått flere roller å ivareta, og at det derfor er nødvendig å utvide omfanget av faget, hvis det skal være realistisk å nå over alle temaene som tillegges pedagogikkfaget. Mindretallet mener at fagopplæring i stor grad vil kunne, og bør, ivareta fokuset på elevsentrert undervisning. St.meld. nr. 11 (2008 – 2009) mener at pedagogikkfaget må utvides og tillegg de tre nevnte innholdskomponentene for å kunne være det helhets- og identitetsskapende faget det er tenkt å være.

Ut fra våre funn ser det ut til at flertallets forslag og begrunnelse fra NOU 1996: 22 som ikke fikk gehør for sine forslag i behandlingen av utredningen, har fått tilslutning for sine forslag i reformen fra 2009. Pedagogikkfagets funksjon som helhetsdannende og identitetsskaper, som også var nevnt av flertallet i NOU 1996: 22 og i NOU 1988: 32, har også fått gjennomslag i siste reform. Det har dermed fått en styrket posisjon i allmennlærerutdanningen.

## 5 Funn i lys av teori og reformer

### 5.1 Drøfting

Drøftingen faller i to deler. Først ser vi våre funn i forhold til den forskning som er gjort av Sylvi Stenersen Hovdenak, Alfred Oftedal Telhaug, Peder Haug og Erling Lars Dale. Deretter ser vi våre funn i forhold til pedagogisk teori der Johan Friedrich Herbart, John Dewey, Wolfgang Klafki og Lars Løvlie er tatt med.

#### 5.1.1 Tidligere forskning i forhold til våre funn

I sin analyse av offentlige dokumenter knyttet til Reform 97 hevder Hovdenak at de er preget av en instrumentalistisk forståelse av pedagogikk. Men hun avdekker samtidig en ulikhet i synet på pedagogikk mellom den profesjonelle arena, representert ved fagpedagoger og lærere, og den offisielle arena, representert ved det statlige og politiske byråkrati. Førstnevnte gruppe støtter undervisning ut fra integrasjonskoden, eller aktivitetspedagogikk med inspirasjon fra blant annet Dewey. Den andre gruppen ser ut til å støtte en undervisning ut fra kolleksjonskoden, eller formidlingspedagogikk med inspirasjon fra blant annet Herbart. I vår analyse av NOU 1996: 22 finner et litt mer nyansert syn fra den profesjonelle arena. For det første har ikke utvalget greid å samle seg i en felles uttalelse og anbefaling med tanke på pedagogikkfaget. Flertallet tar avstand fra en instrumentalistisk forståelse av pedagogikk og er opptatt av dens dannende funksjon i tillegg til kunnskap om metodikk og didaktikk.

Mindretallet er på sin side opptatt av å få styrket den metodiske og didaktiske siden av den skolefaglige opplæringen og er ikke opptatt av den utvidede lærerrollens konsekvenser for pedagogikkfaget slik flertallet i utvalget er. Mindretallet kan med det se ut til å ha en mer instrumentalistisk forståelse av pedagogikk. I og med at regjeringen la mindretallets anbefaling til grunn i sin stortingsmelding (St.meld. nr. 48 (1996 – 1997)), kan det se ut til at Hovdenak har rett i sin påstand om en instrumentalistisk dreining i vektlegging av allmennlærerutdanningen. Med stortingsmeldingen knyttet til den siste lærerutdanningsreformen, St.meld. nr.11 (2008 – 2009), har det derimot skjedd en dramatisk endring i så måte. Her er pedagogikkfaget tillagt stor vekt og presenteres ut fra de tre komponentene: faglig plattform, metodisk kompetanse og relasjonell og sosial kompetanse. Dette har også resultert i en utvidelse av omfang fra 30 til 60 studiepoeng. Med en tidsperiode på over 10 år mellom de to stortingsmeldingene om lærerutdanning (nr.48 og nr.11), særlig om allmennlærerutdanning, ser det altså ut til at kritikken fra den profesjonelle arena har fått gehør hos den offisielle arena. Kanskje kan denne endringen tilskrives at det har kommet en

samarbeidsregjering hvor Ap, som stod alene om stortingsmeldingen i 1996, nå har måttet ta hensyn til Sps og SVs ståsted i saken, og at det altså har resultert i nye prioriteringer. I den prioriteringen ser det ut til å være en større blanding av samfunnets behov og personlighetsutvikling hos både elever og studenter enn tidligere.

I Telhaugs analyse av utdanningsreformene på 1990-tallet er perspektivet sett fra samfunnets og fellesskapets behov. Han hevder blant annet at deler av kritikken av reformene er basert på manglende kunnskap om hva som stod i de opprinnelige dokumentene, og at det fra det profesjonelle hold (fagpedagoger og lærere) er en større opptatthet av individuelle behov enn av hva samfunnet trenger. Vår analyse av både NOU 1988: 32 og NOU 1996: 22 viser at de begge har samfunnsperspektivet i seg når pedagogisk teori og praksis omtales, men at dette samtidig ses i nær sammenheng med den individuelle utviklingen hos både elever og studenter. Med tanke på at det både er fagpedagoger og lærere som har sittet i de to utvalgene som avleverte de nevnte NOU-ene, kan vi kanskje stille spørsmål ved Telhaugs påstand om at det fra profesjonelt hold er liten interesse eller forståelse for samfunnets behov. Han var selv medlem av utredningsutvalget for NOU 1996: 22, men vil det si at han også kritiserer seg selv som fagpedagog?

Telhaug er opptatt av tvetydigheten i lærerutdanningen ved at den må tjene to ”herrer” samtidig; både samfunnets behov og den enkelte students behov for personlig utvikling. NOU 1988: 32 har dette perspektivet med når det i omtalen av hvilke kompetanseområder utdanningen skal ivareta, presiserer at det på noen av områdene vil forutsette en videreutdanning for å få mer fordypning. Grunnutdanningen vil på noen områder bare gi en kort innføring og innblikk i kompleksiteten. Også i NOU 1996: 22 er utdanningens tvetydighet med tanke på fellesskapets behov og individuelle behov, omtalt. Her nevnes for eksempel ”Opplæring som samfunnsoppgave” som ett av seks hovedemner i pedagogikkfaget. Også i den siste lærerutdanningsreformen, St.meld. nr.11 (2008 – 2009), er samfunnsperspektivet inne i omtalen av pedagogikkfaget i allmennlærerutdanningen. Så om noen fra ekspert hold, i følge Telhaug, kan anklages for å være mer opptatt av sitt fagområde enn behov i samfunnet, avtegner ikke det seg i de dokumentene vi har analysert.

Med henvisning til Rune Slagstads epokeinndeling i venstrestat, arbeiderpartistat og høyrestat hevder Peder Haug at sistnevnte epoke har en dreining mot å vektlegge den materiale danningen når det gjelder lærerutdanningen, i motsetning til den formale danningen. Altså at

den prioriterer den skolefaglige opplæringen, mens pedagogikkens holdningsdannende side nedprioriteres til fordel for didaktikk og metodikk. Han påpeker at det er en endring fra NOU 1988: 32 til NOU 1996: 22 i så måte, hvor det er en utvikling mot en forsterkning av den materiale siden. Ut fra vår analyse av begge disse dokumentene mener vi å ha funnet en litt mer nyansert tanke om pedagogikkfagets innhold. I NOU 1988: 32 fremheves det at undervisning både er en faglig og sosial aktivitet. I det ligger en forståelse av at lærerstudentene må få en opplæring i å møte elevene som hele mennesker, noe som innebærer vektlegging av sosiale, organisatoriske og samfunnsmessige forhold, i tillegg til faglig opplæring. Ut fra det kan vi si at det ligger til grunn både en material og formal danning. Når det gjelder NOU 1996: 22, har vår analyse vist at det er vanskelig å gi en entydig presentasjon av dens forståelse og prioritering av innholdet i pedagogikkfaget. Dette fordi anbefalingene fra utvalget er delt i en uttalelse fra et flertall og et mindretall. Mindretallets anbefaling kan se ut til å korrespondere med en material vektlegging av danningen, slik Haug hevder. I flertallets uttalelse finner vi derimot en videre forståelse av pedagogikkfaget som også innbefatter den formale danningen. I stortingsmeldingen nr. 11 (2008 – 2009) har vi sett at pedagogikkfagets dannende innhold og helhetsskapende funksjon har blitt løftet sterkere fram. Det kan av den grunn se ut til at Haug og hans meningsfeller har fått gjennomslag for sitt syn i den siste lærerreform.

Peder Haug hevder i en annen artikkel at pedagogikkfaget i lærerutdanningen har gitt liten hjelp til å takle skolehverdagens mange utfordringer fordi den pedagogiske opplæringen har lagt for lite vekt på skolebasert kunnskap. I vår analyse har vi funnet at alle tre dokumentene poengterer behovet for å få et tettere bånd mellom pedagogisk teori og praksis. I den sammenheng nevnes det at eksempeltilfanget i den pedagogiske teorien i større grad bør hentes fra praksisfeltet. Det viser at intensjonen med reformene har vært å få teorien til å bli mer praksisnær, men at det altså kan ha vært krevende å få det gjennomført i de ulike lærerinstitutionene.

Erling Lars Dale er opptatt av pedagogikkfagets profesjonskonstituerende funksjon i lærerutdanningen for å sikre god kvalitet i skolen. Han mener den pedagogiske opplæringen skal legge det vitenskapelige grunnlag for at lærerne blir værende i en faglig utviklingsprosess gjennom hele yrkeslivet. Altså at de til stadighet analyserer og vurderer egen og skolens virksomhet med tanke på å stadig bli bedre. Kontrasten til dette er det han kaller yrkesutdanning som kun har fokus på undervisningsteknikker og prosedyrer som er nyttige

for yrkesutøvelsen. I vår analyse av NOU 1988: 32 fant vi at skolevurdering, lokalt utviklingsarbeid og skoleutvikling er nevnt konkret som noen av områdene i allmennlærerutdanningen som bør styrkes. Vi ser altså at dette korresponderer med Dales definisjon av hva en må forvente av en profesjonsutdanning. Dette er altså nevnt ett år før boken *Pedagogisk profesjonalitet* (1989) kom ut, og som er inkludert i den omarbeidede utgaven *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet* (1999). Også i NOU 1996: 22 finner vi fokus på at lærerstudentene må arbeide med ”egne holdninger til læring, undervisning og oppdragelse” (punkt 4.2.1), og at de ”gjennom arbeidet med pedagogiske spørsmål og problemstillinger” skal få hjelp til å kunne ”begrunne sine valg og prioriteringer når de skal realisere de mål som skal virke styrende inn på arbeidet i skolen” (punkt 4.2.2). Det var utvalgets flertall som kom med disse anbefalingene. I mindretallets uttalelse finner vi derimot ikke samme opptatthet av pedagogisk utviklingsarbeid når pedagogikkfagets plass i allmennlærerutdanningen omtales. Her kan det se ut til at pedagogikkfaget gis en yrkesutdannende oppgave slik Dale beskriver den med fokus på undervisningsmetodikk og fagdidaktikk. Også i St.meld. nr.11 (2008 – 2009) kan vi i alle fall ane at tanken om skoleutvikling er inkludert når det i begrunnelsen for å utvide pedagogikkfaget heter: ”For å styrke lærerrollen og skape en identitet som bringer skolen framover”. Det kan tolkes i retning av å være opptatt av en stadig faglig utvikling både på det personlige plan og for skolen som organisasjon.

Dale er også opptatt av at organisasjonsteori bør komme inn i den pedagogiske opplæringen. Denne kunnskapen er viktig for å forstå prosessene og sammenhengene i skolesamfunnet både når endringer foreslås og skal gjennom føres. Men organisasjonsteori er også viktig for å forstå skolen som del av det øvrige samfunnet og dets ulike samarbeidspartnere. Det fokuset finner vi eksplisitt nevnt både i NOU 1988: 32 (punkt 4.1.2) og St.meld. nr.11. (punkt 4.3.2) hvor organisasjonsteori er nevnt. Trolig er det også inne i bildet i NOU 1996: 22 når det i en samlet uttalelse fra utvalget, nevnes felles mål for pedagogisk teori og praksis i alle lærerutdanninger. Målene er konkretisert i 12 punkt hvor ett av dem er ”forståelse for arbeidsliv som del av samfunns- og kulturliv” (punkt 4.2.1). I det vil det også kunne ligge organisasjonsteori.

### **5.1.2 Pedagogisk teori i forhold til våre funn**

Vi har trukket fram Johan Friedrich Herbart og John Dewey som representanter for formidlingspedagogikk og aktivitetspedagogikk. På 1980-tallet fikk Deweys ”learning by



doing” ny interesse i Skole-Norge, og ellers i Europa. Er dette en tendens som vi finner igjen i lærerutdanningen også eller er denne preget av formildingspedagogikken? Det er særlig uttalelsen fra mindretallet i utvalget i NOU 1996: 22 som tar opp dette spenningsforholdet. De hevder at det har skjedd en endring i den skolefaglige ekspertisen som nå, og ikke bare den fagpedagogiske ekspertisen, legger større vekt på en elevsentrert undervisning og at dette også i større grad preger den faglige opplæringen i lærerutdanningen. Dette brukes også som argument for at det ikke er behov for å utvide omfanget av pedagogikkfaget. Men det er også en annen side ved utdanningen av de kommende lærerne, og det er vektlegging av organisasjonsteori og -utvikling. Dette nevnes i alle de tre dokumentene vi har analysert. Vi kan altså se en understreking av at læreren må bli bevisst sin rolle som sjef i klasserommet. Selv om undervisningen skal være elevsentrert og elevene aktive i sin egen læringsprosess, er det altså læreren som leder det pedagogiske arbeidet. Å sette elevene i sentrum, vil altså ikke si å la dem overta styringen. Slik sett kan vi kanskje si at det har vært en utvikling i retning av mer formidlingspedagogikk, men at den nå samtidig har med seg mer av aktivitetspedagogikkens fokus.

Herbart var også opptatt av forholdet mellom teori og praksis og at den pedagogiske takten, eller dømmekraften, bare kan oppøves i praksis. Er dette en holdning som også preger forarbeidene til lærerutdanningsreformer i Norge de siste 20 årene? Våre funn viser at man er opptatt av at den pedagogiske teorien må bli mer praksisnær. Det er flere forslag til innholdskomponenter i den teoretiske opplæringen av pedagogikk, men når det gjelder praksisopplæringen er det lite konkret å finne utover hvordan samarbeidet mellom lærerutdanningsinstitusjon og praksisfelt bør organiseres. I NOU 1988: 32 trekkes behovet for en bedre sammenheng mellom praksis og skolefaglig opplæring, mens det hevdes at det er god sammenheng mellom den pedagogiske teorien og praksis. I NOU 1996: 22 foreslås et kandidatår etter fire års lærerutdanning før godkjenning som lærer gis, men muligheten for å utvide omfanget av praksisopplæringen innenfor grunnopplæringens rammer, blir ikke tatt opp i denne, eller de to andre dokumentene. Den teoretiske opplæringen blir altså mer vektlagt.

Hva så med pedagogikkfagets dannende funksjon i allmennlærerutdanningen? Er det preget av en material eller en formal danningsteori? Våre funn viser at det i begge NOU-ene er en tendens til å legge vekt på den materiale danningen med fagopplæring som tyngdepunkt, men den formale danningen er allikevel ikke helt fraværende. I NOU-en fra 1996 er det flertallet i

utvalget som i størst grad vektlegger den formale danningen, mens mindretallet ser ut til å ha en større vekt på den materiale danningen. St.meld. nr. 11 (2008 – 2009) skiller seg ut fra disse dokumentene ved å ha en sterkere vektlegging av den formale danningen, men her er også den materiale danningen tydelig vektlagt.

Pedagogikkfagets funksjon i allmennlærerutdanningen er å binde sammen og skape læreridentitet. Dette påvirker også organiseringen av undervisningen, og både NOU 1996: 22 og St.meld.nr.11 (2008 – 2009) presiserer derfor nødvendigheten av å la faget gå over tre av de fire studieårene. Men det er i tillegg én forutsetning som alle tre dokumentene vi har analysert fremhever, og det er samarbeid. Hvis faget skal skape en helhet i utdanningen, forutsetter også det at de ulike fagseksjonene innad i utdanningsinstitusjonen samarbeider. Men i hvor stor grad er det vilje til det? Kan det tenkes at høgskolers og statens vektlegging av forskning i enkeltfag og fagområder kan gå på bekostning av samarbeidsviljen mellom fagseksjonene? I NOKUTs evaluering av lærerutdanningen (2006) trekkes forskningen fram som et område med forbedringspotensial når det gjelder forskningsprosjekt i samarbeid med praksisfeltet. Har det større prestisje å gjennomføre forskning knyttet til enkeltfag framfor tverrfaglige prosjekt? I forhold til de fire forskernes arbeid som vi har henvist til over, ser ikke dette ut til å være sterkt framme. Vi kan stå i fare for å gjøre dem urett ved å begrense vår presentasjon til bare utdrag av deres arbeid, men kan vi allikevel ane en slags bekreftelse på at det er andre tema som synes mer aktuelle å forske på enn hvordan samarbeidet mellom pedagogikkseksjon, fagseksjon og praksis fungerer?

## 6 Avslutning

### 6.1 Konklusjon og veien videre

Med utgangspunkt i problemstillingen: ”Hvordan kommer argumentasjonen for endringer i pedagogikkfaget i allmennlærerutdanningen til uttrykk i forarbeider for lærerutdanningsreformer i perioden 1988 – 2009?”, har vi analysert tre dokumenter: NOU 1988: 32 *For et lærerrikt fellesskap*, NOU 1996: 22 *Lærerutdanning. Mellom krav og ideal* og St.meld. nr.11 (2008 – 2009) *Læreren – rollen og utdanningen*. Vi brukte følgende tre spørsmål som analyseredskap: 1) Hvordan er pedagogikkfaget omtalt? 2) Foreslås det noen endringer i faget, og i tilfellet hvilke? 3) Hvilke argumenter brukes for å begrunne behovet for endringer?

Pedagogikk kan defineres som læren om oppdragelse, undervisning og sosialisering. Det synliggjør at faget og dets innhold påvirkes av flere forhold. Innledningsvis beskrev vi noen samfunnsendringer som har påvirket prioriteringer av innholdet i pedagogikkfaget, og i allmennlærerutdanningen. I tillegg tok vi med noe av den pedagogiske debatten og krav om endringer i skolen.

Johann Friedrich Herbart og John Dewey står som representanter for to pedagogiske syn som har preget den norske skolen, nemlig formidlingspedagogikk og aktivitetspedagogikk. Fordi pedagogikkfagets dannende funksjon også har vært en del av debatten om innholdet i allmennlærerutdanningen, stoppet vi opp ved begrepet danning. Vi la Wolfgang Klafkis kategoriale danningsteori, og presenterte i tillegg tok vi Lars Løvliens firedimensjonerte dannelsesforståelse som mål for lærerkvalifikasjon. I siste del av teorikapitlet presenterte vi fire forskeres kritiske innspill på 1990-tallets reformer; Sylvi Stenersen Hovdenak, Alfred Oftestad Telhaug, Erling, Peder Haug og Erling Lars Dale.

Som vitenskapelig metode valgte vi dokumentanalyse. Ved utvelgelse av dokumenter leste vi gjennom offentlige dokument som hadde tema om utdanning generelt, og lærerutdanning spesielt. Ønsket om å få en tidsmessig spredning og at dokumentene måtte ha en utvidet beskrivelse av pedagogikkfaget i allmennlærerutdanningen, førte til at vi valgte forarbeider fra perioden 1988 – 2009.

Dokumentene synliggjør holdningsendringer fra regjeringshold over tid. Det kan se ut til å være en pendelbevegelse fra vektlegging av pedagogisk kompetanse på bekostning av den faglige kompetanse for så å svinge fra en mer svekket pedagogisk kompetanse til en styrket faglig kompetanse. Hovedtendens har vært at Arbeiderpartiet (AP) har vært i regjering når pedagogikkfaget har stått sterkt, og at borgerlige regjeringer har hatt regjeringsmakt når skolefaglig opplæring har blitt vektlagt.

Våre funn viser at den største endringen av pedagogikkfaget skjedde fra lærerutdanningsreformen i 1997 til reformen som trådte i kraft i 2010. Her er Ap i regjeringssamarbeid med SV og Sp, og kanskje det har gitt rom holdningsendringen. I 1997 var det vekt på den didaktiske og metodiske delen av pedagogikkfaget ut fra anbefaling fra utredningsutvalgets mindretall i NOU 1996: 22. I Reform 2010 ble pedagogikkfaget styrket både i innhold og omfang, og dets funksjon som helhetsdannende og identitetsskapende fag i allmennlærerutdanningen framhevet. I sistnevnte reform ser det dermed ut til at de faglige anbefalingene som ble gitt av flertallet i utredningsutvalg fra NOU 1996: 22, i stor grad har blitt tatt til følge. Når det gjelder argumentasjonen for endringer i pedagogikkfaget i allmennlærerutdanningen i perioden 1988 – 2009, kan det se ut til at politiske prioriteringer har blitt tatt mer hensyn til enn råd fra den faglige ekspertisen. Det synliggjør en holdningsendring i regjering og storting, og kan kanskje også ses på som en motreaksjon på markedsliberalismen med dens instrumentelle fokus. Nå er det et sterkere fokus på dets dannende funksjon, men uten at fagets instrumentelle innhold avvises. Klafkis kategoriale danningsteori, som inneholder vekselvirkningen mellom den formale og den materiale danningen, kan dermed se ut til å ha fått gjennomslag i pedagogikkfaget.

I løpet av forskningsprosjektet vårt har også andre vinklinger og problemstillinger knyttet til allmennlærerutdanning dukket opp. Spenningsforholdet mellom teori og praksis har vært framme. Det teoretiske innholdet i pedagogikkfaget i allmennlærerutdanningen har blitt framhevet, men kanskje bør det også bli et større fokus på kvaliteten på gjennomføringen og omfanget av den pedagogiske praksisen? Det er ellers fokus på lærings- og dannelsesprosessen som studentene må gjennomgå for å kvalifisere seg for læreryrket. Men hva med de som underviser lærerstudentene? Hvilken lærings- og dannelsesprosess lever de i? Kan vi stå i fare for å vektlegge deres teoretiske kompetanse i for stor grad slik at avstanden til grunnskolehverdagen, som lærerstudentene skal utdannes til å gå inn i, blir for stor?

## **Litteratur**

Alvsvåg, Herdis (2010): *På sporet av et dannet helsevesen. Om nære pårørende og pasienters møte med helsevesenet*. Oslo: Akribe AS.

Benum, Edgar (1998): *Overflod og fremtidsfrykt 1970 -*. Oslo: Aschehou & Co. Bind 12 Aschehougs Norgeshistorie.

Brekke, Mary (2003): "Analyse og fortolkning av tekst i forskningen". I: Brekke, Mary (red.): *Å begripe teksten. Om grep og begrep i tekstanalyse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Dale, Erling Lars (2005): *Kunnskapsregimer i pedagogikken og utdanningsvitenskap*. Oslo: Abstrakt forlag. Del II.

Dale, Erling Lars (1999): *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Det kongelige kunnskapsdepartementet (2009): *St.meld. nr.11 (2008 – 2009) Læreren. Rollen og utdanningen*.

Det kongelige kunnskapsdepartementet (2008): *St.meld. nr. 31 (2007 – 2008) Kvalitet i skolen*.

Det kongelige kunnskapsdepartementet (2008): *St.meld. nr. 18 (2007 – 2008) Arbeidsinnvandring*.

Det kongelige kunnskapsdepartementet (KD) (1998): Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova). *Lovdata.no*.

Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement (KUF) (1996): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Gran Grafisk AS.

Det kongelige kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet (2000): *St.meld. nr. 12 (1999 – 2000) ... og yrke skal båten bera ... Handlingsplan for rekruttering til læreryrket*.

Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement (2007): *St.meld. nr. 16 (2006 – 2007) ... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*.

Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement (2004): *St. meld. nr. 30 (2003 – 2004) Kultur for læring*.

Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement (2002): *St.meld. nr. 16 (2001 – 2002) Kvalitetsreformen. Om ny lærerutdanning. Mangfoldig – krevende – relevant*.

Duedahl, Poul og Hviid Jacobsen, Michael (red)(2010): *Introdukton til dokumentanalyse*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Elskog, Guro Hansen (2003): "Den humanistiske dannelsen og 1990-tallets utdanningsreformer". *Norsk Pedagogisk Tidsskrift nr. 1 – 2/ 2003 s. 19 – 33*.

Furre, Berge (1999): *Norsk historie 1914 – 2000: industrisamfunnet - frå voksterville til framtidstil.* Oslo: Det Norske Samlaget.

Grimen, H (2008): Profesjon og tillit. I: Molander, A. og Terum, L.I. (red.): *Profesjonsstudier.* Oslo: Universitetsforlaget.

Haug, Peder (2010): ”I klasserommet”. *Bedre skole nr. 3/2010.* s. 32-36.

Haug, Peder (2008a): ”Skulen og allmennlærerutdanninga.” I: Madsen, Kjell-Arild (red.): *Pedagogikken i reformene – reformene i pedagogikken.* Oslo: Abstrakt Forlag. s. 254 – 277.

Haug, Peder (2008b): ”Norsk lærerutdanning – kva har skjedd med pedagogikkfaget?” *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* Årg. 92 nr.6/08 s.486-492.

Holme, Idar Magne og Solvang, Bernt Krohn (1996): *Metodebruk og metodevalg.* Oslo: Tano.

Hovdenak, Sylvi Stenersen (2000a): *90-tallsreformene – et instrumentalistisk mistak?* Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.

Hovdenak, Sylvi Stenersen (2000b): ”Innhogg. Svar til Nina Volckmar.” *Norsk pedagogisk tidsskrift* Årg. 84 4-5/2000 s.338 – 342).

Imsen, Gunn (2009): ”Lærernes profesjonalitet og nye styringsregimer”. *Bedre skole* 1/2009 s.42 – 49.

Inns. S. nr. 230 (1990 – 91) *Innstilling fra kirke- og undervisningskomiteen om høgre utdanning. Fra visjon til virke. (St.meld. nr 40).*

Jordell, Karl Øyvind og Hjordemaal, Finn R.: ”Læreplaner i lærerutdanningen – om planer for det relativt uvesentlige.” Upublisert manus til et kapittel i boka Dale, E.L. (red): *Læreplanen - hjertet i utdanningssystemet*, som planlegges utgitt 2011.

Karlsen, G.E. og Kvalbein, I.A.(red.)(2003): *Norsk lærerutdanning. Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv.* Oslo: Universitetsforlaget.

Kirke- og undervisningsdepartementet (1987): *Mønsterplan for grunnskolen.* Oslo: Aschehoug & Co.

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

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1991): *St.meld. nr.40 (1990 – 91) Fra visjon til virke. Om høgre utdanning.*

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1991): *St.meld. nr. 37 (1990 – 91) Om organisering og styring i utdanningssektoren.*

Klafki, Wolfgang (2002): *Dannelsesteori og didaktikk – nye studier.* Århus: Forlaget Klim. 2. utgave. Publisert 2005.

- Kristiansen, Thor Jørgen (2000): "Erling Lars Dale: Utdanning med pedagogisk profesjonalitet. Ad Notam Gyldedal 1999". *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 1/2000 s. 76-77.
- Kunnskapsdepartementet (2006): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet; Utdanningsdirektoratet.
- Kvernbekk, Tone (red.)(2001): *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet (1997): *St. meld. nr. 48 (1996 – 97) Om lærerutdanning*.
- Lovdata (1998): "Opplæringsloven." [www.lovdata.no](http://www.lovdata.no).
- Løvlie, Lars (2003a): "Det nye pedagogikkfaget." *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 1-2/2003 s.3 – 17.
- Løvlie, Lars (2003b): "Pedagogikk i allmennlærerutdanningen." I Karlsen, G. E. og Kvalbein, I. A. (red.): *Norsk lærerutdanning. Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Madsen, Kjell-Arild (red.)(2008): *Pedagogikken i reformene – reformene i pedagogikken*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Myhre, Reidar (2001): *Didaktisk basiskunnskap*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Myhre, Reidar (1996): *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. 2. utg. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Myhre, Reidar (1990): *Hva er pedagogikk?* Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) (2006): *Evalueringsrapport av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Del 1: Hovedrapport*.
- Noddings, Nel (2007): "Pedagogisk filosofi før 1900-tallet." I: Noddings, Nel: *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Norges offentlige utredning (2008): NOU 2008: 3 *Sett under ett. Ny struktur i høyere utdanning*. Departementenes servicesenter Informasjonsforvaltning.
- Norges offentlige utredning (2000): NOU 2000: 22 *Om oppgavefordelingen mellom stat, region og kommune*. Oslo: Forvaltningstjenestene Statens trykningskontor.
- Norges offentlige utredning (1996): NOU 1996: 22 *Lærerutdanning. Mellom krav og ideal*. Oslo: Forvaltningstjenestene Statens trykningskontor.
- Norges offentlige utredning (1988): NOU 1988: 32 *For et lærerrikt samfunn*. Oslo: Forvaltningstjenestene Statens trykningskontor.

- Norges offentlige utredning (1988): *NOU 1988: 28 Med viten og vilje*. Oslo: Forvaltningstjenestene Statens trykningskontor.
- Nygren, Pär (2004): *Handlingskompetanse: om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Slagstad, Rune (2006): *Kunnskapens hus*. Oslo: Pax Forlag as.
- Steinholt, K. og Løvlie, L. (red.) (2004): *Pedagogikkens mange ansikter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sæther, J., Rise, S. og Kvam, B. (red.) (2009): *Danning og personlighetsutvikling i lærerutdanning og læreryrke. Antologi tilegnet professor Trygve Bergem på 70-års dagen 16. november 2008*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Telhaug, Alfred Oftedal (2004): "Pedagogikkfaget i krise?" *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 6/2004 s.425 – 437.
- Telhaug, Alfred Oftedal (2003): *Grunnskolen som nasjonsbygger*. Oslo: Abstrakt forlag as.
- Telhaug, Alfred Oftedal (1999): "Individualisering mot fellesskap." I: Telhaug, A.O. og Aasen, P. (red.): *Både og. 90-tallets utdanningsreformer i et historisk perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Utdanningsdirektoratet (2010): "Prinsipp for opplæringen". Publisert 28.07.10 på <http://www.udir.no/Store-dokumenter-i-html/Prinsipp-for-opplaringa/Post.aspx?pageNumber=2>.
- Volckmar, Nina (2000): "En desisjonistisk tilnærning til L97. En kommentar til Sylvi Stenersen Hovdenaks dr.gradsavhandling." *Norsk pedagogisk tidsskrift* Årg. 84 4-5/2000 s.329 – 337.
- von Oettingen, Alexander (2007): "Pædagogiske handlingsteorier i differensen mellom teori og praksis". I: von Oettingen, A. og Wiedemann, F. (red.): *Mellom teori og praksis. Aktuelle utfordringer for pædagogiske professioner og professionsuddannelser*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Wivestad, Stein (2007): "Hva er pedagogikk?". I: Kaldestad, O.H.: *Grunnverdier og pedagogikk*. Bergen: fagbokforlaget.
- Aasen, Petter (2004): "Pedagogikk og politikk". I: Aasen, P., Foros, P.B. og Kjøl, P. (red): *Pedagogikk og politikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag. s.11 – 28.



## Vedlegg 1



Sidsel Haaland  
shaaland@tele2.no

Deres ref

Vår ref  
201006185-/BAB

Dato  
15.12.2010

### Forarbeidet til St.meld. nr 11 (2008-2009)

Vi viser til dine e-poster til statsrådene Aasland og Halvorsen med spørsmål om hvorfor det ikke foreligger en NOU som forarbeid til St.meld. nr. 11 (2008-2009). Vi beklager at det har tatt litt tid å besvare henvendelsen din.

Det er ingen regel om at et offentlig utvalg skal utrede en reform, før den forelegges Stortinget i en melding. Det ble for eksempel lagt fram en stortingsmelding om lærerutdanning i 2002, St.meld. nr. 16 (2001-2003) *Kvalitetsreformen. Om ny lærerutdanning. Mangfoldig – krevende – relevant* uten en forutgående offentlig utredning. I stedet sendte departementet ut et høringsnotat med ulike alternative modeller for strukturendringer i alle lærerutdanningene. Dersom du går tilbake til de tidligere reformene er det flere forhold som skiller den siste lærerutdanningsreformen fra disse. Den siste reformen er i hovedsak avgrenset til en strukturendring i en av lærerutdanningene, allmennlærerutdanningen. Strukturendringen består i hovedsak av en differensiering av lærerutdanning for grunnskolen i to spesialiseringer, mot hhv. trinn 1–7 og trinn 5–10. Dette var en endring som det var stor oppslutning om både politisk og faglig. Dessuten foreligger det i dag nasjonal og internasjonal forskningslitteratur om skole og lærerutdanning i et helt annet omfang enn tidligere. Dette viser bl.a. litteraturlisten i St.meld. nr. 11 (2008-2009) sammenlignet med tidligere meldinger.

Videre kan det vises til at det forut for den siste lærerutdanningsreformen var gjennomført en evaluering av allmennlærerutdanningen og det var lagt fram en melding til Stortinget, St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*, begge med tydelige signaler om behov for endringer i allmennlærerutdanningen. Vi kan også legge til at det som en del av forberedelsen ble bestilt notater fra noen utvalgte fagpersoner og relevante organisasjoner for å få

---

Postadresse	Kontoradresse	Telefon 22 24 90 90*	Universitets- og høyskoleavdelingen	Saksbehandler
Postboks 8119 Dep	Akersg. 44	<a href="mailto:postmottak@kd.dep.no">postmottak@kd.dep.no</a>	Telefon 22 24 77 01	Borghild Abusland
0032 Oslo		<a href="http://www.kunnskapsdepartementet.no">www.kunnskapsdepartementet.no</a>	Telefaks 22 24 27 33	22 24 77 20
		Org no. 872 417 842		

synspunkter på framtidig struktur i ny grunnskolelærerutdanning, det ble holdt en serie med møter med ulike interessentgrupper og det ble foretatt studieturer til Finland, Danmark, England. Departementet søkte dessuten å føre en mest mulig åpen prosess under arbeidet med meldingen, bl.a. ved å delta i møter og konferanser rundt i landet og slik få synspunkter på aktuelle spørsmål.

Det er fint at du har valgt å studere lærerutdanningsreformer i pedagogikkstudiet ditt, og vi ønsker deg lykke til med masteroppgaven.

Med hilsen

  
Grethe Sofie Bratlie (e.f.)  
avdelingsdirektør

  
Borghild Abusland  
seniorrådgiver