

Spesialpedagogikkens plass i lærerutdanningen – med Hamar som eksempel

Innledning

Etter at ideen om «en skole for alle» vant fram, har skolen fått en mer og mer heterogen elevgruppe. For å imøtekomme elevers rett til å få bruke sitt læringspotensial, uansett forutsetninger, trengs bred kompetanse i skolen, blant annet spesialpedagogisk kompetanse. Elever med funksjonsnedsettelse¹ eller andre «særskilte behov» har ikke umiddelbart vært en del av fellesskolen. Kvalifisering for å arbeide med disse elevene har lenge foregått andre steder enn i lærerutdanningsinstitusjonene.

Dette kapitlet har som hovedformål å diskutere spesialpedagogikk i lærerutdanningen, fra fagområdet kom inn i lærerutdanningen på 1960–70-tallet og fram til i dag. For å kunne studere dette kreves i tillegg til innsikt i det spesialpedagogiske feltet i lærerutdanningen, også kjennskap til reformer som har preget skolen. Hovedvekten i framstillingen legges på lærerutdanning for grunnskolen med vekt på utdanningen på Hamar. Vi kommer i liten grad til å berøre tiden før 1950-tallet.

Døvelærer Elias Hofgaard er sannsynligvis én av Hamars mest kjente spesialpedagoger. Hofgaard startet opp sitt private «døvstummeinstitut» på Hamar i 1882. Til hans døveskole kom eleven Ragnhild Kaata i 1888, 14 år gammel (Kulbrandstad, 1995). Hun var både døv og blind, og Hofgaard fant en metode for å lære den døvblinde eleven både å snakke, lese og skrive, en metode han ble internasjonalt kjent for.² Fra 1897 ble døveskolen offentlig, og i 1936 ble den nedlagt. Vi kjenner ikke til noen kontakt mellom døveskolen og Hamar seminarium, opprettet i 1867, som lå vis-à-vis. Det eneste unntaket vi har funnet, er at da kvinner kunne søke studiet fra 1889 (Dahl, 1967, s. 37), ble det nødvendig med en lærerinne ved seminaret, og i 1891 ble døvelæreren Louise Berbom tilsatt ved seminaret. Hun kom til å arbeide der i over 20 år, uten at vi dermed ser spor av noe vi kunne kalle spesialpedagogiske tema i seminarets innhold (Dahl, 1967).

1 Vi bruker her begrepet funksjonsnedsettelse/nedsett funksjonsevne, siden denne betegnelsen brukes i policydokumenter, f.eks. Utdanningsdirektoratet (2016). For en diskusjon av begrepsbruken, se Arnesen, Kolle & Solli (2017).

2 Den amerikanske jenta Helen Keller var også døv og blind, og hennes lærer Anne Sullivan fikk høre om Hofgaards metode av blindepedagogen Mary Swift Lawson som hadde vært på studiebesøk på Hamar (Anderson, 1957; Arnesen, 2009). Metoden bidro til gjennombrudd i undervisningen av Helen Keller, som etter hvert ble en kjent forfatter og foredragsholder.

Temaer knyttet til det å undervise elever med ulike vansker skulle ennå i lang tid framover stort sett være uvedkommende for grunnutdanningene av lærere her i landet. Fra 1960-tallet av ble det tilbud om spesialpedagogikk ved Statens spesiallærerskole og etterutdanningstilbud ved mange lærerskoler,³ også på Hamar. Selv om regulære studietilbud i spesialpedagogikk oppsto relativt sent, hadde lærere som arbeidet med elever med spesielle behov, helt siden det 19. århundre utviklet sin kompetanse på andre måter. Det skjedde særlig gjennom studieturer, som også Hofgaard foretok, eller i form av deltakelse i en relativt omfattende kursvirksomhet, ofte i statlig regi (Norges forskningsråd, 2014).

På Hofgaards tid var elever med funksjonsnedsettelse i liten grad å se i allmuel- eller folkeskolen. I 1881 kom «Lov om abnorme Børns Undervisning». Der ble det for første gang lovfestet at for «de døvstumme, blinde og aandssvage barn skal der ved offentlig foranstaltning tilveiebringes det fornødne Antal Opdragelses- og Undervisningsanstalter». Noen år senere, i 1896, kom også den første barnevernsloven: kalt Vergerådsloven⁴, som gjaldt de «forsømte» barna og de som hadde «slet opførsel». I kjølvannet av disse to lovene ble blant annet skolehjemmene opprettet, og disse ble omorganisert til spesialskoler etter at lov om spesialskoler av 1951 trådte i kraft.

Som Simonsen (2000) framhever, kan det se ut til at utviklingen av spesialpedagogikkens plass i lærerutdanningen, i løpet av de siste 100 år i økende grad har vært medisinsk fundert (Harwood & McMahon, 2014)., og ikke lagt vekt på å utdanne og myndiggjøre barna og deres foreldre når barna har hatt særskilte opplæringsbehov. Befring pekte allerede i 1976 på at dersom fagområdet utfra faglige etiske premisser skal forsvare sin profesjonelle eksistens, snarere må foreta en systematisk forskyvning fra diagnose/terapi på individnivå til forebygging innenfor en større institusjonell og samfunnsmessig referanseramme (Befring, 1976; sitert i Befring, 2006, s. 45). Dette er et perspektiv og et verdisyn som en har søkt å ivareta gjennom de spesialpedagogiske kursene og studiene ved lærerutdanningen på Hamar fra dens spede begynnelse på 1970-tallet og fram til i dag, dels i strid med og dels i tillegg til den medisinsk funderte tradisjonen. I dette kapitlet vil vi både komme nærmere inn på spesialpedagogikk og spesialpedagogisk kompetanse som del av den grunnleggende lærerutdanningen for alle og på spesialpedagogikk som videreutdanningskurs på Hamar⁵.

Med grunnlag i formålet er studiens overordnede problemstilling formulert slik:

- Hvilken plass har spesialpedagogikken i lærerutdanningen på Hamar?

³ Ved allmennlærerskoler ble det først satt i gang studium til 1. avdeling i spesialpedagogikk ved Kristiansand lærerskole i 1963, deretter fulgte Stavanger lærerskole i 1966, Bodø lærerskole i 1968, Halden og Eik lærerskoler i 1969 og Tromsø 1971. Studieinnholdet med pensum og eksamen var det samme som ved Statens spesiallærerskole. Utover i 1970-årene kom flere til, og ved Kristiansand og Trondheim lærerskoler ble det opprettet 2. avdeling med vekt på lærevansker, begge svarende til E-linja ved spesiallærerskolen (Simonsen, 2000).

⁴ *Lov om behandling af forsømte børn af 6. juni 1896, med anmærkninger og henvisninger.* Kristiania: Cammermeyer.

⁵ Institusjonen fra 1975 var en lærerhøgskole og fra 1994 en avdeling for lærerutdanning.

Vår studie vil i første rekke belyse hvordan spesialpedagogikk har kommet inn i lærerutdanningen på Hamar som et fag og et emne; det gjelder både som en del av grunnutdanningen av lærere og som etter- og videreutdanning for lærere. Med dette utgangspunktet vil vi også belyse generelle tendenser når det gjelder å utvikle spesialpedagogisk kompetanse gjennom lærerutdanningen.

Problemstillingen belyses gjennom følgende delspørsmål:

- Hvilken plass har spesialpedagogikken hatt i etter- og videreutdanning ved lærerutdanningen på Hamar fram til i dag?
- Hvilken plass har spesialpedagogikken hatt i grunnutdanningen av lærere ved lærerutdanningen på Hamar fram til i dag?

Spesialpedagogisk kompetanse

Alle lærere trenger en grunnkompetanse for å møte mangfoldet i skolen, inklusive spesialpedagogiske kunnskaper og ferdigheter. Vi kan kalle dette spesialpedagogisk kompetanse på nivå 1. I tillegg vil det være behov for at mer bredde-kunnskap samt spesialisert kompetanse finnes på hver skole når det gjelder de høfrekvente vanskene, slik som lese- og skrivevansker og atferdsproblemer (kompetanse på nivå 2). Ut over dette trenges tilgjengelig ekspertise utenfor skolen med kompetanse innen lavfrekvente læringsutfordringer, slik som for eksempel de som medfører behov for alternativ og supplerende kommunikasjon – ASK (nivå 3) (jf. UNESCO, 2003a; Nes, 2014).

I denne sammenheng er det relevant å vise til en studie gjennomført av Anthun og Manger (2006) der en undersøkte forskjeller på skoler med og uten spesialpedagogisk kompetanse organisert i team. Studien viste at skoler med egne spesialpedagogiske team sammenlignet med skoler uten spesialpedagogisk team hadde færre henvisninger til PP-tjenesten grunnet atferdsproblemer, samt mer samarbeid på systemnivå med PP-tjenesten. Videre hadde skoler med spesialpedagogiske team et bedre samarbeid med foresatte og andre tjenester (Anthun & Manger, 2006). Studien kan sies å bekrefte betydningen av spesialpedagogisk kompetanse på de nivåene som er nevnt tidligere (UNESCO, 2003a; Nes, 2014). Anthun og Manger (2006) argumenterer for å få til en spesialpedagogisk tilnærming som begrenset viser til en kategorisk eller individpatologisk forståelse av lærevanskene. Dette kan skje ved å finne fram til de unike egenskapene ved eleven, ivareta elevmangfoldet gjennom samarbeid mellom spesialpedagogene og lærerne om systematisk intervensjon og utviklingsarbeid. I tillegg framhever forskerne at forebygging og samarbeid i den spesialpedagogiske tiltakskjeden er viktig (Anthun & Manger, 2006, s. 260). Skoler med spesialpedagogiske team syntes å være bedre i stand til å håndtere sosiale og spesialpedagogiske utfordringer ved at de brukte mer kvalifisert kompetanse i undervisningen (Anthun & Manger, 2006, s. 272). Ifølge Nordahl & Hausstätter (2009) melder kontaktlærerne at 21,8 % av elevene i grunnskolen har lærevansker av et eller annet slag. De vanskene som er hyppigst nevnt, er vansker i fag, men atferdsproblemer utgjør også en betydelig andel, selv om det ikke nødvendigvis er disse elevene som har vedtak om spesialundervisning (Haug, 2017b; Nordahl & Hausstätter, 2009; Haug, 2017a, se note 16).

Ainscow, Booth og Dyson (2006) peker på to ulike tilnærminger til forskning om inkludering som et fellesskoleprosjekt. Det ene har et bredt allmennpedagogisk perspektiv på politikk og praksis og på håndtering av mangfold som grunnlag for inkluderingsprosesser. Den andre delen av forskningen har et smalere og mer spisset spesialpedagogisk perspektiv. Den har barn med særskilte behov eller nedsatt funksjonsevne som utgangspunkt og har fokus på inkluderende eller ekskluderende prosesser (Simonsen & Kristoffersen, 2017). Det er innenfor disse to tilnærmingene spesialpedagogens profesjonsutøvelse skal skje. Spesialpedagogene sin egen profesjonelle identitet, kunnskapstradisjon og tradisjon for yrkesutøvelse. Det betyr ikke at en person med spesialpedagogisk kompetanse utelukkende skal være «ekspert» på lærevansker, men anvende spesialpedagogisk kunnskap fra ulike fagområder og vanskeområder for å tilrettelegge for gode inkluderende læringsfellesskap (Simonsen & Kristoffersen, 2017).

Det spesialpedagogiske miljøet på Hamar har arbeidet med inkluderingsspørsmålet siden 1990-tallet, også det som gjelder inkluderende spesialundervisning og ekskluderende mekanismer innen den ordinære opplæringen i sin alminnelighet (bl.a. Knudsmoen, 2011; Nes, 2013). De som har arbeidet med dette, har vært inspirert av kritiske sosiologiske perspektiver. De har vært opptatt av å utvikle en bredere forståelse for at man trenger spesialpedagogisk kompetanse nærmere knyttet opp til det ordinære opplæringstilbudet. Håpet er at det kan bidra til å ivareta elevmangfoldet i en skole for alle. Haug (1997; 1999) pekte på de frosne ideologier i skolen, som at holdninger, ideer og praksis ofte er knyttet til individuelle eller kategoriske perspektiver, der elevens forutsetninger og behov er kjernen til å forklare utfordringene med å tilpasse opplæringen. Ut fra en kritisk holdning til «de frosne perspektiver» på utvikling av inkluderende læringsmiljø har Haug (2017), Reindal (2015), Simonsen og Knudsmoen (2016) i denne debatten vektlagt etiske perspektiver på inkluderingsspørsmålet i fremtidens skole.⁶

Metode

Studien vi har gjennomført, inneholder intervjuer med tidligere og nåværende medarbeidere innen spesialpedagogikk ved lærerskolen, lærerhøgskolen og lærerutdanningsavdelingen på Hamar (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi har sett på hvordan faglitteraturen omtaler aktivitetene i vår region og vi har søkt etter studieplanene i arkivene på Hamar fra 1900-tallet. Vi fant ingen dokumentasjon på søket «spesialpedagogikk» i høgskolens arkivsystem 360, men i kjelleren lå det samlet dokumentasjon om utvikling av kurs, suppleringskurs og studieplaner innen spesialpedagogikk fra 1990 fram til i dag, samt noe dokumentasjon fra 1980-tallet.

I studien har vi brukt metodetriangulering, som vil si at en kombinerer ulike

6 Internasjonalt har Sally Tomlinson (2012; 2015) vært en av de sentrale skikkelsene for å framheve slike perspektiver, blant annet gjennom artikkelen «Is a sociology of special and inclusive education possible?». I Norge diskuterer vi nå i forbindelse med revidering av Kunnskapsløftet i skolen hvordan spesialpedagogisk kompetanse kan knyttes nærmere det ordinære opplærings-tilbudet for å oppnå mer inkluderende læringsmiljøer. Tilsvarende debatteres spesialpedagogikkens plass i lærerutdanningene ved omleggingen til masterutdanninger (Appendiks 2).

metoder for å øke gyldigheten og troverdigheten (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010). I arbeidet med den historiske delen ble det gjennomført en kombinasjon av studier av de mest relevante historiske dokumentene og intervjuer med sentrale tidligere ansatte ved lærerutdanningen på Hamar. Det vil si at intervjuene har vært et supplement til de andre dataene i studien. Gjennom intervjuene ville vi få tak i ulike sider ved den institusjonelle tenkningen knyttet til de spørsmålene vi var opptatt av, og om mulig fange opp forklaringer på de samme forholdene. Vi intervjuet tre ansatte som alle hadde hatt sentrale roller i etableringen og utviklingen av faget spesialpedagogikk ved lærerutdanningen på Hamar i ulike tidsperioder, fra oppstarten av videreutdanning i 1977 og fram til 2005 da mastergraden i tilpasset opplæring startet opp. Thor Ola Engen ble ansatt som høgskolelektor i 1973 og er fortsatt professor emeritus på avdelingen. Kari-Janna Hagen hadde stilling som høgskolelektor fra 1976 til 2008, og Marit Strømstad var høgskolelektor/førstelektor fra 1989 og avsluttet sitt ansettelsesforhold som instituttleder i 2011. Den ene kapittelforfatteren, Kari Nes, har dessuten selv vært en aktør i fortellingen om spesialpedagogikkens plass i lærerutdanningen på Hamar, gjennom sin ansettelse fra 1992 til 2016. De to andre forfatterne har deltatt i disse studiene på Hamar etter omlegging til grunnskolelærerutdanning. Alle informantene var svært villige til å dele av sine erfaringer og refleksjoner.

Vi benyttet et semistrukturert intervju (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 325). Utviklingen i den enkelte samtalen bestemte så hvilke spørsmål som ble diskutert mer i dybden i intervjuene. Hvert intervju tok inntil halvannen time. Intervjuene ble tatt opp på bånd og transkribert rett i etterkant. Siden informantene representerte ulike tidsperioder, ble hvert intervju analysert og sett i sammenheng med historiske dokumenter.

En utfordring for oss har vært at det finnes relativt mye materiale om den historiske utviklingen av undervisning for barn med ulike vansker nasjonalt, men lite systematisert kunnskap om hvordan lærerne før 1960 ble kvalifisert til disse undervisningsoppgavene; hvordan de fikk tilgang til den spesialpedagogiske kompetansen. Skolehjemsbladet, som skiftet navn til Norsk Spesialskeleblad fra 1952, ga ingen slike opplysninger. I Norsk Spesialskeleblad, som fra 1970 fikk navnet Spesialpedagogikk, ble det imidlertid annonsert kurs og rapportert fra studieturer i inn- og utland.

Knut Kjelstadli (1999) peker på at historiske undersøkelser og framstillinger består i å anvende rester eller levninger av en fortid til å rekonstruere denne fortiden. I vårt korte historiske tilbakeblikk har de fagansvarlige for studiene ved Hamar lærerskole vært informanter. De skriftlige historiske kildene om spesialpedagogisk kompetanseheving før den ble en del av lærerutdanningen, har derfor ikke blitt det mest sentrale i vår analyse av spesialpedagogikkens plass i lærerutdanningen. Kjelstadli (1999) peker på at historievitenskapen på den ene side søker å bygge ned vrangforestillinger og løse tankekonstruksjoner på den ene siden, mens den vitenskapelige praksisen er den konstruktive og oppbyggende på den andre siden (Kjelstadli, 1999, s. 223). Vi søker å forstå spesialpedagogikkens plass i lærerutdanningen på Hamar, men våre informanter har

et innsideperspektiv (Kvernbekk, 2005). Informantene er viktige bidragsytere til vår studie, men de representerer også begrensningen for i hvor stor grad vår studie er gyldig. For eksempel vil aktører fra andre fagstudier ved høyskolen kunne gi andre fortellinger om pedagogikkens og spesialpedagogikkens plass.

Spesialpedagogikk i lærerutdanningen

I det følgende vil våre funn om spesialpedagogikk i lærerutdanningen bli kronologisk presentert i lys av utviklingen i skolen og til en viss grad barnehagen. Tre perioder er identifisert; Fra 1950 til 1970-tallet, 1970 til 1990-tallet og 1990 til 2000-tallet. En oversikt over spesialpedagogiske studietilbud på Hamar finnes i appendiks 1. Sentrale begreper som i særlig grad betegner utviklingen, blir fortløpende forklart.

Perioden fra 1950 til 1970-tallet

Først vil perioden fra 1950-tallet og fram mot 1970-tallet bli presentert. I skolen var dette en tid da det ble opprettet statlige spesialskoler og hjelpeklasser i kommunene. I lærerutdanningen ble det som tidligere nevnt etablert lærerkurs som etter- og videreutdanning i spesialpedagogikk, samtidig med opprettelsen av Statens spesiallærerskole i 1961.⁷ Med spesialskoleloven av 1951 ble de tidligere skolehjemmene omorganisert til spesialskoler. I skolehjem- og spesialskoletida ble det nasjonalt tilbudt ulike kurs for ansatte ved disse skolene. Mange av kursene ble ledet av direktør Marie Pedersen (1893–1990)⁸ som hadde en sentral rolle i

7 I 1976 ble det etablert en 3. avdeling som ga hovedfag på embetseksamensnivå. Fra 1986 fikk Statens spesiallærerskole retten til å tildele doktorgrad. I 1994 ble Statens spesiallærerskole overført til Universitetet i Oslo, fikk navnet Institutt for spesialpedagogikk med tilknytning til et nyopprettet Utdanningsvitenskapelig fakultet, som i dag er et av Europas største utdanningsvitenskapelige fagmiljø (Norges forskningsråd, 2014, s. 5).

8 Pedersen arbeidet etter artium som lærer og skolebestyrer i særskolen i Trondheim. Hun tok lærerprøven ved Elverum lærerskole i 1913 etterfulgt av diplomeksamen fra Institut des Sciences de l'Education Université de Genève i 1931. Arkivmaterieell fra hennes virke foreligger på Statsarkivet i Trondheim. Fra 1939 til 1962 var hun direktør for døve-, blinde- og åndssvakeskolene, kalt Direktoratet for spesialskolene fra 1951 til 1962. Det var Marie Pedersen, direktør for spesialskolene, som rundt 1950 innførte begrepene spesialskoler, spesialpedagog og spesialpedagogikk. Inntil da hadde de spesialpedagogiske betegnelse vært knyttet til døveskoler, blindeskoler, åndssvakeskoler, særskoler for 'svakt begavede barn' og skoleheime. Lærerne var døvelærere, blindelærere, særskolens lærere osv. Etterkrigstiden var en tid med sterk strid om betegnelser og begreper om barnas evner, særlig på åndssvakeområdet, noe som igjen hang sammen med profesjonsstrid mellom leger, psykologer og spesialpedagoger. Som en del av denne striden bidro miljøpedagogene også til innføring av nye begrep som 'evneveike' og 'tilpasningsvansker', mens spesialpedagogikk ble en norsk betegnelse på «heil-pedagogikken» (Simonsen, 2000). Simonsen (2000) peker på at utgangspunktet til Pedersen og Ruth Frøyland Nilsen, som var en annen toneangivende spesialpedagog på denne tiden, var at de hadde nær kontakt med professor i heilpedagogikk Heinrich Hanselmann og det heilpedagogiske/spesialpedagogiske miljøet ved universitetet i Zürich. I et foredrag i Norsk Forening for Sosialt Arbeid 4. oktober 1950 viser Pedersen til 'det spesialpedagogiske seminaret' i Zürich, en direkte oversettelse av det 'heilpedagogiske' seminaret der. Poenget med innføring av begrepene spesialskoler, spesialpedagog og spesialpedagogikk var å samle alt det vi i dag som en selvfølge omtaler som spesialpedagogikk, i en tid da den enheten som døveskolene, blindeskolene, og skoleheimene utgjorde var truet av oppløsning, juridisk, organisatorisk og faglig (Befring, 1979).

samordningsnemndas arbeid med å få iverksatt overgangen fra skolehjem til spesialskoler på 1950-tallet og statens utforming av et spesialpedagogisk program for barn som ikke fikk plass i enhetsskolen. Befring peker på at Heinrich Hanselmanns verk *Einführung in die Heilpädagogik* fra 1930 ga grunnlaget for det vi senere i Norge kalte spesialpedagogikk som er «den på en medisinsk-psykologisk eller psykiatrisk forståelse grundet behandling av alle de barn som legemlig, sjel- lig utvikling er hemmet av individuelle eller sosiale årsaker» (Befring, 1979, s. 39). Han peker på «at overfor alle samfunnets stebarn er samarbeidet mellom lege, psykolog og pedagog et av heil-pedagogikkens grunnkrav» (Befring, 1979, s. 39).

Pedersen orienterte seg tidlig mot disse europeiske strømningene for å utvikle tiltak for barn og unge med ulike vansker i tråd med den såkalte Heilpädagogik fra Hanselman (Befring, 1979) Pedersen oversatte dette begrepet til spesialpedagogikk. Det var opprinnelig en tverrfaglig disiplin som bygde på samarbeid og hadde en faglig forankring i den kontinentale heilpedagogikken, og gjennom sitt arbeid bidrog hun sterkt til et omfattende og enhetlig lovverk for spesialskolene i 1951. Disse tverrfaglige kursene hadde imidlertid som nevnt ikke noen direkte tilknytning til lærerutdanningene, men til utbyggingen av et stort antall spesialskoler i 1950-årene og til at det ble etablert en lærerutdanning innen spesialpedagogikk⁹ (Simonsen, 2000). Etter hvert var ikke statens kurskapasitet stor nok i forhold til kompetansebehovet, og det ble nødvendig å utvikle desentraliserte opplegg.

Perioden fra 1970- til 1990-tallet

Perioden fra 1970 og fram mot 1990-tallet er i skoleverket en tid der integrering av funksjonshemmede formelt sett ble vedtatt gjennom lovendringer. I lærerutdanningen på Hamar ble spesialpedagogikk i denne perioden tilbudt som videreutdanning på første- og andreavdelingsnivå, og emnet kom inn som del av grunnutdanningen for alle lærere og førskolelærere.

Samme år som Lov om grunnskolen av 1969 kom, ble også Blom-komiteén nedsatt for å utrede forslag til lovregler som kunne erstatte spesialskoleloven. Komiteéns innstilling medførte en endring av grunnskoleloven i 1975 som var skjellsettende i det vi kan kalle integreringsperioden. Lovformuleringene som innebar integrering av funksjonshemmede i grunnskolen, kom som resultat av en mangeårig prosess og etter massiv kritikk av spesialskoleinstitusjonene. Mennesker med nedsatt funksjonsevne skulle nå integreres ikke bare i den vanlige skolen eller ordinære opplæringen, men også i barnehagen og i samfunnet for øvrig.

Det pedagogiske særlovs- og særforvaltningssystemet ble avskaffet i denne perioden. Det vil si at vi fikk lover som fastslo at alle barn og unge, uansett funksjonsnivå, skulle høre inn under den samme, kommunale pedagogiske og administrative forvaltningen etter opplæringsloven. Befring omtaler endringene som «en milepæl ved å klargjøre lokalsamfunnets spesialpedagogiske ansvar og ved poengtering av behovet for utvidet spesialpedagogisk kompetanse» (Befring, 2011, s. 20). Det

9 Lov om utdanningskrav for lærere i 1961 åpnet for etablering av halvårsenheter og etter hvert videreutdanningstilbud i de fleste av grunnskolenes fag og i spesialpedagogikk, som også ble innført på Hamar lærerskole (Schanke, 2002, s. 286).

innebar starten på at statlige spesialskoler gradvis ble nedlagt og at kommunene fikk ansvar for tilpasset opplæring innenfor rammen av ordinær undervisningsvirksomhet eller etter vedtak om spesialundervisning. I lovendringen fra 1987 ble § 13 endret ved å innskjerpe prinsippet om at alle barn så langt mulig skulle gå på den skolen de geografisk hørte til, også kalt nær- eller hjemmeskoleprinsippet.

Nærskoleprinsippet medførte at mange elever som tidligere hadde fått opplæring i institusjoner og spesialskoler, nå hadde rett til eller krav på et likeverdig tilbud ved sin lokale skole. Alt dette gjorde at kravene til bedre lærerkompetanse økte sterkt, både i forhold til den pedagogiske utdanningen og innenfor de forskjellige fagene norsk skole tradisjonelt har vektlagt (Hagen 1993, s. 61). På lærerutdanningen på Hamar ble arbeid med funksjonshemmede tatt opp også i andre fag enn de pedagogiske: «Aktivitetsuka» ble gjennomført for første gang i 1975 av kroppsøving- og naturfagmiljøet, og rektor Schanke (2002) påpeker at det var et arrangement Hamar lærerhøgskole antagelig var alene om. Sigmund Haugsjø var sentral i arbeidet. Formålet var å gi en gruppe funksjonshemmede fra regionen mulighet til å delta sammen med studentene i mange forskjellige vinteraktiviteter, samtidig som de fikk oppleve et sosialt fellesskap med hverandre og med skolemiljøet. Aktivitetsuka var gjennom flere år et fast innslag i årsplanen for høgskolen (Schanke, 2002, s. 287).

Siden tidlig på 1970-tallet har lærerutdanningen på Hamar tilbudt etter- og videreutdanning i spesialpedagogikk. Det startet med de såkalte ABC-kursene, et utdanningsopplegg som ga lærere mulighet til å kvalifisere seg fram til 1. avdeling i spesialpedagogikk ved å følge i alt tre delkurs. John Klokkehaug var i flere år leder av dette tilbudet, og hovedsakelig ble kursrekkene lagt til sommerferiene. I følge Thor-Ola Engen, som var med å gjennomføre ABC-kursene, ble de «fra 1977 organisert som deltidsstudier over to semestre. Det var fra første stund stor søkning til studiet, både av allmenn- og førskolelærere». Denne halvårsheten er gjennom årene også noen ganger tilbudt desentralt i Kongsvinger, Otta, Roa, Tynset og Trysil, og med et lite avbrudd har studiet gått kontinuerlig fra 1977 fram til i dag. I tillegg til å være et videreutdanningstilbud ble det også tidlig et valgemenne i grunnskolelærerutdanningen. I studieåret 2016/2017 var det 102 studenter på spesialpedagogikk (30 studiepoeng) på Hamar, noen tar det som valgemenne og noen som videreutdanning på deltid over to semestre.

Engen peker på at: «de høye søkertallene til studiet sier mye om behovet for den pedagogiske og spesialpedagogiske kompetansen som lærere trenger i møte med en mangfoldig elevgruppe». Kari-Janna Hagen som var ansvarlig for studietilbudet i en årrekke, framhever at:

Det var blant annet om sosiale og emosjonelle vansker, og vi trakk inn en psykolog fra Bergen som trakk inn sosiale forhold og betydningen av det. Vi trakk inn forskning fra Olweus og Ogden. Og om barnemishandling hadde vi Skjælaaen som gjesteforeleser. I tillegg fikk vi inn en syns- og audiopedagog fra fylket, og vi samarbeidet med PP-tjenesten.

Hamar lærerhøgskole benyttet også forelesere fra spesiallærerhøgskolen på enkelte temaer, blant andre Hans Jørgen Gjessing, Kolbjørn Varmann, Snorre A. Ostad,

Kjell Skogen og Liv M. Lassen. I den tiden Hagen var ansvarlig for videreutdanning i spesialpedagogikk, fikk høgskolen etter hvert trangere økonomi og kravene til høyere effektivitet og større studentgrupper ble innskjerpet – noe som blant annet gikk utover praksis og penger til gjesteforelesere. Hagen legger vekt på at: «vi hadde ikke mye penger, så mange av gjesteforelesningene betalte jeg selv og noen kom jo [i] mer eller mindre grad gratis, også mange av spesialistene kom hit for en billig penge, når de forsto at jeg ikke hadde noen til å betale» (Se også Hagen, 1991, s. 20).

Hagen forteller videre at en kvalitet ved studiet fra begynnelsen av var praksisplassene og alle studiebesøkene: «Vi hadde studiebesøk og praksisskoler mange steder; Åkershagan, Lunden, Emma Hjorth, Huseby, Skådalen, Frambu, Bredtvedt ... For å få dette til kunne vi ikke ta inn så mange studenter». Studieleidelsen besto av mange ildsjeler; Hagen organiserte og deltok selv på flere kurs om ulike lærevansker. Hun forteller at hun og ektemannen satt i styret i ADHD-foreningen i Hedmark, og at de gjennom det vervet fikk mye kompetanse på temaet ADHD og etter hvert også andre diagnoser, blant annet Tourettes syndrom. Hagen sier også at: «Aspberger var jeg den første i Hamar som snakket om». Hagens mann, som var nevrolog, foreleste gratis om epilepsi på dette spesialpedagogikkstudiet, mens Marit Strømstad som var lærer på Åkershagan spesialskole¹⁰, kom inn som gjesteforeleser på temaet utviklingshemming før hun ble ansatt ved Hamar lærerhøgskole.

Spesialpedagogikk inn i grunntutdanningen for lærere

Lærerutdanningsloven fra 1973 gjorde utdanningen for allmennlærere treårig (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1971, s. 51). Det tredje og «nye» året ble blant annet begrunnet med at det var behov for utvikling av spesialpedagogisk kompetanse og lærerarbeidet i grunnskolen (Monseid, 1990, s. 119). Det ble lagt større vekt på at utdanningen skulle være mer aktuell for praktiske utfordringer i skolen. Det førte til at utdanningen skulle legge større vekt på de utfordringene som knyttet seg til skolens oppdragelsesoppgaver, varierte undervisningsopplegg og differensieringsspørsmål i hele den niårige skolen. Dette innebar at lærerutdanningen også måtte ha mer fokus på å utvikle spesialpedagogisk kompetanse (Haug, 2000, s. 66).

I innledningen til disse reviderte planene står det at studentene skal forberedes slik at de kan samarbeide med barn og ungdom som møter skolen med ulike forutsetninger, for eksempel barn med ulike funksjonshemninger. Spesialpedagogiske spørsmål må derfor tas opp i tilknytning til ulike fag og fagområder i allmennlærerutdanningen (Østerud et al., 1974, s. 29). Går vi til fagplanene som inkluderer både fagdidaktikk og fagstudier, er spesialpedagogiske perspektiver mer usynlige. Det er naturligvis mulig å legge vekt på spesialpedagogiske spørsmål innenfor de rammene som trekkes opp, men dette er ikke gjort eksplisitt i noen av planene, med noen få, uklare unntak (Haug, 2000, s. 68). Den endelige

¹⁰ Åkershagan skole var knyttet til sentralinstitusjonen Åkershagan, en institusjon for psykisk utviklingshemmede. I 1952 kom Stortingsmelding nr. 71, Landsplanen for Åndssvakeomsorgen, som delte landet inn i sju regioner og sju sentralinstitusjoner. Noe senere ble tallet utvidet til åtte, med Hedmark og Oppland som den åttende regionen, og Åkershagan ble sentralinstitusjon (Thorsrud & Skeie, 2017).

studieplanen etter lovendringen i 1973 kom som nevnt over i 1980. Det ble fastsatt at spesialpedagogiske problemstillinger av et halvt års omfang skulle bygges inn i den treårige allmenn- og førskolelærerutdanningen. Den tidligere andre halvårsheten, som førte fram til kompetanse tilsvarende 1. avdeling, ble omdøpt til halvårsheten i spesialpedagogikk etter ny struktur (Hagen, 1993, s. 63).

Styrkingen av pedagogisk teori og praksis i lærerutdanningsplanene fra 1974 og 1980 ble også benyttet som begrunnelse for å endre strukturen på videreutdanningene i spesialpedagogikk (Haug, 2000, s. 74). I et rundskriv fra Kirke- og undervisningsdepartementet fra 1981 het det at pedagogisk teori og praksis var blitt utvidet med omtrent et halvt år sammenlignet med tidligere toårig utdanning. Denne utvidelsen skulle blant annet brukes til å forberede for arbeid med alle elever, også barn og ungdom med spesielle vansker og funksjonshemninger (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1981). Dette ble av mange oppfattet som at den første halvårsheten i videreutdanning i spesialpedagogikk skulle legges inn i pedagogisk teori og praksis i allmennlærerutdanningen (Rognhaug, 1985, s. 2). Dette ble det strid om, og det kom til sterke motsetninger mellom sentrale myndigheter, representert ved departementet og Lærerutdanningsrådet på den ene siden, og ledende representanter for høyskolene som ga videreutdanning på den andre siden, godt støttet av Spesiallærerhøgskolen. Ordningen ble likevel gjennomført. Det vil si at første avdeling spesialpedagogikk ble på ett semester mot tidligere to for utdannede lærere (Haug, 2000, s. 74). I følge Hagen (1991, s. 19) ga dette et dårlig resultat; det skjedde en «assimilering», da det ble langt fra et halvt års omfang av spesialpedagogiske emner i allmennlærerutdanningen. I følge Engen var det «et bedrag», fordi det i realiteten ikke var plass til mange av de spesialpedagogiske temaene som tidligere hadde vært inne – eller kunne ha vært inne – i den nye lærerutdanningen.

1992 er året da allmennlærerutdanningen ble utvidet til fire år, og med den kom en detaljert rammeplan. Her beskrives en skole for alle, med tilpasset opplæring innenfor ordinær opplæring eller etter vedtak om spesialundervisning (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 1994). Dette var i en tid preget av mer sentralisering, men også med realisering av skolereformer vedtatt på 1970-tallet knyttet til integreringsspørsmålet og retten for alle elever til å gå på sin nærscole. I 1992 ble de statlige spesialskolene nedlagt eller omorganisert til statlige spesialpedagogiske kompetansesentre som skulle bistå lokalskolene i arbeidet med integreringen. Andre spesialskoler ble nedlagt eller overført til kommuner og fylkeskommuner (St.meld. nr. 54 1989–90). Det skulle ikke lenger være tvil om en «skole for alle.» Denne endringen måtte lærerutdanningen ta på alvor, og det skulle tas hensyn til dette i alle fag og i praksis, framhever Haug (2000, s. 81). I rammeplanen konkurrerte likevel ulike spesialpedagogiske emner om plassen. Og et paradoks må det vel sies å være at omfanget av pedagogisk teori ble redusert fra 20 til 10 vektall, noe som førte til at det ble enda mindre plass til spesialpedagogiske emner (Haug, 2000, s. 75). I følge både Hagen og Strømstad hadde man på høyskolen en diskusjon om hvilke temaer og emner som skulle prioriteres. Hagen uttaler: «Har fått en god del kjeft for spesialpedagogikken. Det

å fokusere på de elevene som falt utenom, var lite vektlagt. Jeg fikk høre at tema som mobbing og barnemishandling ikke skulle være tema i lærerutdanningen». Strømstad bekrefter det samme:

Jeg vil ikke kalle det konflikt, men trøkket på å synliggjøre den spesialpedagogiske tematikken i grunnutdanningen har vel vært en gjennomgående masing eller etterlysning, men kanskje like mye overfor fagene som innad i pedagogikkmiljøet. (...) Diskusjonen har jo vært her, som i grunnskolen.

Om spesialpedagogikk i lærerutdanning for videregående opplæring

Lærerutdanningen for videregående skole har ikke hatt obligatoriske spesialpedagogiske emner, slik som grunnskolelærerens og barnehagelærerens planer hadde fra starten av 1980-tallet. Men elevene skulle bli integrert i videregående skole. Behovet for kompetanse på området fikk derfor mye oppmerksomhet nasjonalt (Tangen, 2005). Læremidler og videoprogram ble laget, som for eksempel «Muligheter for alle», og Hedmark fylkeskommune bestilte i 1993 et kurs for ansatte i yrkesfagene. En fagplan ble utviklet for en halvårsheten. 30 deltakere tok kurset på høyskolen, og flere ønsket å gå videre, men det var ikke midler til en 2. avdeling målrettet mot videregående opplæring. Det kan synes som om det ikke har vært ønsket å utvikle en slik høyskoleutdanning ved profesjonsutdanningene. Lærere i den videregående skolen har senere tatt de spesialpedagogikkstudiene som ble tilbudt, både som halvårsheten, andreårsheten og som del av Master i tilpasset opplæring, og det samme har vært gjort av barnehagelærere. At studentgruppene omfatter lærere fra ulike nivåer i utdanningssystemet, har ifølge våre informanter vært berikende for de faglige diskusjonene i studiene.

En unik andreårsheten (2. avdeling) i spesialpedagogikk ved Hamar lærerhøgskole

Det ble utdannet stadig flere lærere og førskolelærere med 1. avdeling i spesialpedagogikk, og etter hvert oppsto det ønsker om og behov for ytterligere kompetanseheving innen faget. Hagen sier: «Særlig kom det et visst press fra administrasjonen ved Åkershagan skole hvor mange av lærerne med 1. avdeling følte at de trengte mer kompetanse – som følge av ansvarsreformen».¹¹ Og da mange spesialskoler og institusjoner ble lagt ned, ville det pedagogiske personalet få nye arbeidsoppgaver som medførte behov for at de kunne styrke sine spesialpedagogiske kunnskaper, både reelt og formelt.

Skolekontorene rundt i Hedmark ga også uttrykk for at reformen førte til et slikt behov (Hagen, 1993, s. 65). Høsten 1990 startet et prøvestudium på 2. avdelingsnivå, en andreårsheten med spesiell vinkling mot arbeidet med

¹¹ Som del av integrerings- og normaliseringsbestrebelsene ble endelig reformeringen av Helsevernet for psykisk utviklingshemmede iverksatt på begynnelsen av 1990-tallet. Reformen, som også ble benevnt som ansvarsreformen eller HVPU-reformen, skulle være gjennomført innen utgangen av 1995. Det var en reform som plasserte ansvaret for omsorg for mennesker med psykisk utviklingshemming hos kommunene, med den hensikt å omplassere PU-klientene som bodde i institusjon, inn i egne boliger. De skulle også få sitt skoletilbud lokalt. På samme tid ble også integreringsreformen som ble vedtatt i form av endringer i skoleloven i 1975, satt ut i livet da de statlige spesialskolene ble nedlagt.

mennesker med psykisk utviklingshemming, en variant av E-linjen¹² ved Statens spesiallærerhøgskole. Planen ble utformet av Kari-Janna Hagen og Marit Strømstad. Strømstad sier det slik:

Det var nok en oppfatning blant mange lærere, eller en følelse mange satt med, at når både institusjonene og spesialskolene ble lagt ned i løpet av kort tid, så ville presset mot grunnskolen være ganske annerledes enn det det hadde vært. Jeg tror ikke jeg var så bevisst på det den gangen, men det som motiverte meg var en bekymring for elevene, i hvert fall for de elevene jeg kjente – de med psykisk utviklingshemming.

Det viste seg å være stor interesse for det nye studietilbudet på Hamar, som ble organisert som et deltidsstudium over to år, og etter hvert ble Strømstad ansvarlig for studiet. Praksisorienteringen av studiet siktet mot at den teoretiske undervisningen ble knyttet til studentenes egen arbeidssituasjon (Hamar lærerhøgskole, 1990/91, s. 3).

Perioden fra 1990- til 2000-tallet

I det følgende vil perioden fra 1990–2000-tallet bli presentert, en periode der integrering byttes ut med inkludering. *Inkludering* kom som en reaksjon på kritikken av integrering slik den ble praktisert. Salamanca-erklæringens¹³ anbefaling om inkluderende skoler i 1994 fikk stort internasjonalt gjennomslag, også i Norge, der formuleringer om inkludering kom inn i den nye læreplanen for grunnskolen i 1997 (197). Begrepets slektskap med den norske forståelsen av integrering og tilpasset opplæring var tydelig:

For å kunne ta omsyn til ulikskap i bakgrunn og føresetnader hos elevene må einskapsskolen vere eit romsleg og inkluderande fellesskap. Mangfald i bakgrunn, interesser og føresetnader må møtast med eit mangfald av utfordringar. Tilpassing er derfor ein sentral og nødvendig del av opplæringa. (KUF 1996 s. 57)

Inkludering henvender seg på en annen måte enn integrering – iallfall slik integrering ble fortolket – til hele opplæringsinstitusjonen; det er den som skal være inkluderende, og ikke bare når det gjelder barn med særskilte opplæringsbehov. Det dreier seg om å utvikle en skole som vil øke læring og deltaking for alle, og ikke om å innlemme spesielle grupper barn i en skole som tas for gitt (Booth & Ainscow, 2000). Det siste er en smal inkluderingsforståelse som er svært utbredt. Den bygger på en oppfatning av at det er mangler ved eleven som det må kompenseres for (Ainscow et al., 2006; Nes, 2014). Den vide forståelsen av inkludering handler om at skolen

12 E-linja (Evneretardasjon) var en av flere linjer på Spesiallærerskolen. Linjene representerte spesialområder som audiopedagogikk (A-linja), logopedi (L-linja), synspedagogikk (S-linja) og tilpasningsvansker (T-linja) (Befring, 2011).

13 I 1994 i Salamanca i Spania ble det vedtatt en prinsipperklæring om alle barns rett til utdanning uavhengig av funksjonsevne. «Ordinære skoler med inkluderende orientering er den beste måten å bekjempe diskriminerende holdninger, skape gjestfrihet, bygge opp et inkluderende samfunn og oppnå utdanning for alle på. Slik sikres et flertall av elevene en effektiv utdanning, og kostnadseffektiviteten i hele utdanningssystemet øker» (UNESCO 1994, s. 8).

må se på mangfoldet som en berikelse og tilpasse opplæringen til den gruppa barn og unge som hører til der (Befring, 1997; Strømstad, Nes, & Skogen, 2004; Biesta, 2014). Inkludering er å forstå som en prosess for å møte hele mangfoldet gjennom å øke elevenes deltaking både faglig, sosialt og kulturelt og å redusere ekskludering både *innen* og *fra* opplæringen (UNESCO, 2003). Inkludering blir derfor primært et allmennpedagogisk begrep, ikke et spesialpedagogisk (Brossard Børhaug & Reindal, 2016), med implikasjoner for både polycynivå, skole-barnehageeiernivå, skole- og klasseromsnivå samt individnivå. Den erfarte inkluderingen for den enkelte elev betyr at han/hun deltar og føler seg verdsatt i skolens fellesskaper, både i læringsfellesskaper og i sosiale fellesskaper (Hansen & Qvortrup, 2013).

Ny 2. avdeling om inkludering og en master om tilpasset opplæring

Selv om «inkluderende» på 1990-tallet kom inn som et begrep i styringsdokumenter både for skolene og barnehagene, var det ikke spesielt klart hva det konkret innebar. Igjen ønsket derfor spesialpedagogikkmiljøet på Hamar å tilby kompetanseheving på 2. avdelingsnivå/2. årsenhet i spesialpedagogikk. *Sosiale og emosjonelle vansker og kommunikasjonsvansker i en inkluderende skole og barnehage* ble navnet på studietilbudet (Høgskolen i Hedmark, 2000). Overordnet mål var at studentene skulle «få forståelse for hva inkludering er og hvordan barnehager og skoler kan utvikle en inkluderende praksis slik at alle barn får oppleve at de tilhører et sosialt, faglig og kulturelt fellesskap» (Høgskolen i Hedmark, 2000, s. 3). I tillegg ble høyfrekvente utfordringer i skole og barnehage vektlagt, nærmere bestemt problematferd, matematikk- og språk-, lese- og skrivevansker.

Tidlig på 2000-tallet startet også arbeidet med å utvikle et masterstudium i pedagogikk; Master i tilpasset opplæring, i begynnelsen i samarbeid med Høgskolen i Lillehammer. Her deltok spesialpedagogikkmiljøet sammen med pedagoger knyttet til flerkulturell pedagogikk med det formål å integrere disse to «bindestrekspedagogikkene» i én felles studieplan. Hamarmiljøet utviklet etter hvert konseptet på egenhånd til et nytt og særegent studietilbud for lærerutdanningen. Her er noe av begrunnelsen for den flerkulturelle pedagogikkens plass:

Tradisjonelt er prinsippet om tilpasset opplæring knyttet til individuelle behov og rettigheter i skolen. At Norge har blitt et mer og mer flerkulturelt samfunn, skaper imidlertid noen helt nye utfordringer, fordi barn og unge med minoritetsspråklig bakgrunn også trenger tilpasset opplæring i majoritetsskolen. Deres behov kan imidlertid ikke alltid løses på individuell basis. (Høgskolen i Hedmark, 2005, s. 4¹⁴)

Spesialpedagogikkbidraget i den nye studieplanen bygget på planarbeidet som var gjort tidligere med andreårsenheten om inkluderende skole og barnehage. I starten hadde planen for masterstudiet avgrensede bidrag fra hhv. spesialpedagogikken og den flerkulturelle pedagogikken. Etter hvert er de ulike perspektivene mer integrert i en helhet, f.eks. som avspeilet i navnet på innføringsemnet *Lærevansker og læringsbarrierer – i individuelt og sosiokulturelt*

14 Høgskolen i Hedmark. (2005). *Master i tilpasset opplæring: Studieplan*.

perspektiv (Høgskolen i Hedmark, 2015). Dette emnet var i oppstarten splittet i to, et spesialpedagogisk emne og et emne om flerkulturell pedagogikk.

Tilpasset opplæring er omdreiningspunktet i studieplanene på Hamar i 2017, ikke bare i masterstudiet. En smal forståelse av begrepet er knyttet til en forestilling om at tilpassing av opplæringen gjelder bare noen av elevene, og at det medfører bestemte metoder og måter å organisere undervisningen på. Den brede forståelsen som forfektes i masterstudiet, innebærer at tilpasset opplæring gjelder alle, og at prinsippet om tilpasset opplæring ses som en overordnet pedagogisk plattform som skal prege hele skolen og alt som foregår der (jf. Bachmann & Haug, 2006). Denne brede forståelsen av tilpasset opplæring er helt i tråd også med forståelsen av inkludering som «ikke er begrenset til å gjelde hvordan enkelte elever kan bli integrert, men angår hele opplæringssystemet på ulike nivå. Systemene må endres for bedre å kunne legge til rette for variasjonene blant elevene» (UNESCO 2003b, vår oversettelse). Det betyr at innholdet i masterstudiet også måtte omfatte et systemperspektiv i tillegg til den individuelle og den sosiokulturelle tilnærmingen vi framhever.

I 2005 ble planen for masterstudiet om tilpasset opplæring (MIT) godkjent av nasjonalt organ for kvalitet i utdanninga (NOKUT), og studiet startet opp med Thor Ola Engen, Kari Nes, Thomas Nordahl og Sigrun Sand som den faglige kjernegruppa på Hamar Praksis- og profesjonsinnretningen står sentralt i studiet; feltarbeidet studentene skal ha allerede i første semester er et eksempel på dette. I de nye lærerutdanningene på masternivå som starter opp i 2017, understrekes også praksisfeltets betydning i høgskolens planer. Dette er tråd med både sentrale policy-dokumenter som St.meld. 30 (2003–2004) Kultur for læring og lokale tradisjoner.

Forskningsbasering av masterutdanningen har vært ivaretatt bl.a. ved at alle lærerne har vært aktive i eget forsknings- og utviklingsarbeid, til dels også internasjonalt, bl.a. i *The International research colloquium on inclusive education og i utviklingsprosjektet Teacher education for inclusion*¹⁵. Hamarmiljøet ble etter hvert med i større nasjonale forskningsprosjekter på feltene inkludering og spesialpedagogikk, finansiert av Norges forskningsråd¹⁶. *Senter for praksisrettet utdanningsforskning* på Hamar, ledet av Thomas Nordahl, har gjort seg sterkt bemerket også innen feltet spesialundervisning¹⁷. Dessuten var Kari Nes med i ledelsen av den nasjonale lærerutdanningssatsningen Nettverk for tilpasset opplæring¹⁸.

¹⁵ Marit Strømstad og Kari Nes deltok i *The International research colloquium on inclusive education* (1995–2004). Kari Nes var rådgiver for prosjektet «*Teacher Education for Inclusion*» (2009–2012) i regi av «European Agency for Special Needs Education.»

¹⁶ De to forskningsrådsfinansierte prosjektene er: *Har Reform 97 ført til at skoler har utviklet inkluderende praksis, sosialt, faglig og kulturelt?* (2000–2003), og *Spesialundervisningens funksjon i norsk skole* (SPEED-prosjektet 2012–2017).

¹⁷ Eksempler er evaluering av spesialundervisningen i Kunnskapsløftet (bl.a. Nordahl & Hausstätter, 2009).

¹⁸ Nettverket var opprettet av Utdanningsdirektoratet og besto av representanter for lærerutdanningene i landet. Det ble koordinert av Kari Nes ved Høgskolen i Hedmark og Grete D. Berg fra Høgskulen i Volda.

Det finnes mange publikasjoner innen spesialpedagogikk og inkludering fra de nevnte prosjektene – og andre prosjekter – skrevet av pedagogene på Hamar. I SPEED-prosjektet (se note 16) har også 40 masterstudenter i tilpasset opplæring vært aktivt med i datainnsamlingen. 12 studenter har skrevet sin masteroppgave knyttet til prosjektet. I alt har 202 kandidater pr. dato skrevet masteroppgave i tilpasset opplæring. På Master i tilpasset opplæring var det studieåret 2016/17 vel 90 studenter fordelt på 1. og 2. år av studiet, på heltid eller deltid, og i spesialpedagogikk om lag 100 studenter.

Oppsummering og drøfting

Elevene med funksjonsnedsettelse og ulike lærevansker ble sent inkludert i folkeskolen, mens vi i dag arbeidet med å utvikle opplæringstilbud som gir inkluderende læringsmiljø. Det var ingen plass for dem, og de var henvist først til skolehjem som senere ble omorganisert til spesialskoler, hvis de i det hele fikk opplæringstilbud. Lærerne som underviste dem, fikk sin spesialopplæring i form av kurs, men ikke på lærerskolene, der den alminnelige lærerutdanningen fant sted. Fram til reformperioden med stikkord integrering fra 1970-tallet var det snakk om to parallelle systemer med få eller ingen berøringspunkter.

Spesiallærerskolen ga riktignok videreutdanning, og etter hvert kom de vanlige lærerskolene også med. Med Hamar som eksempel har vi her sett på spesialpedagogikken fra den kom inn i lærerutdanningen på 70-tallet, først som etterutdanningskurs, så som kompetansegivende videreutdanninger. En halvårshet, 30 studiepoeng som videreutdanning i spesialpedagogikk, har nå vært tilbudt i 40 år på Hamar, i tillegg til andreårsheter i en periode samt en master fra 2005.

Studiet på 30 studiepoeng spesialpedagogikk har vært et tilbud både som valgemne i grunntutdanningen og som videreutdanning for lærere og barnehagelærere. Dette er eksempel på et studium som har til hensikt å utvikle spesialpedagogisk kompetanse på det vi har kalt nivå 2, med omfattende breddekunnskap og en viss spesialisering vedrørende høyfrekvente utfordringer i skole og barnehage. Utdanning for den mest spesialiserte spesialpedagogiske kompetansen (nivå 3) tilbys ikke på Hamar i dag. I den inkluderende skolen og barnehagen trenger imidlertid *alle* pedagoger en grunnkompetanse for å møte elevmangfoldet i skolen. I denne kompetansen inngår spesialpedagogisk kunnskap på nivå 1. I den nye grunnskolelærerutdanning på masternivå som innføres høsten 2017, kan studentene velge mellom undervisningsfag om faget didaktikk, profesjonsrettet pedagogikk eller fordypning i spesialpedagogikk. Fordypningen i spesialpedagogikk reduseres fra 30 til 15 studiepoeng.

En viktig milepel på nivå 1 skjedde da spesialpedagogikk kom inn i planene for grunntutdanningen for alle lærere og førskolelærere fra 1980. Realiseringen av planene har variert mye, og våre informanter opplevde til tider en motstand mot spesialpedagogikken og det at lærerutdanningen skulle utvikle spesialpedagogiske kompetanse. I den nye studieplanen for femårig grunnskolelærerutdanning på masternivå vil fordypning i spesialpedagogikk (15 studiepoeng)

fortsatt være et valgfritt fag. På Hamar vil faget tilbys 3. Studieår, og samme studieår kan studentene velge fordypning i tilpasset opplæring (15 studiepoeng). De kan også skrive en masteroppgave innenfor disse emnene.

Vi har redegjort for hvordan reformer i grunnskolen implementeres, fra tanker om segregering via integrering til inkludering, og hvordan de også har ført til endring i lærerutdanningene. Reformene har direkte påvirket utviklingen av lærerutdanning, videreutdanning og etablering av masternivå på Hamar. Felles for alle videreutdanningene er at økt språklig og kulturelt mangfold lå til grunn da spesialpedagogikkmiljøet og flerkulturell pedagogikk forente krefter i utviklingen av en master i tilpasset opplæring – før man i grunnskolelærerutdanningene tenkte disse tankene så tydelig.

Planen/ideen om at spesialpedagogikken skulle få en plass i lærerutdanningen har generelt ikke blitt gjennomført som noen samlet og enhetlig reform, men det ble etter hvert stilt krav om endring og tilpasning ut fra ny forståelse og endrede handlingsrammer. Disse forventningene og intensjonen har hele veien vært en del av andre og ofte mer omfattende reformer både i skolen og i de høyere utdanningene. Det kan derfor sies at dette langt på vei har gjort det spesialpedagogiske området telt noe bortgjemt felt (Haug, 2000, s. 30). Vi har lagt vekt på den nære forbindelsen mellom kravene til de pedagogiske institusjonene for barn og unge og innhold og arbeidsmåter i lærerutdanningene. En slik forbindelse er forståelig, men likevel ikke uproblematisk. Lærerutdanningen er en selvstendig utdanning som har to siktemål. Den skal både forberede for den eksisterende barnehage og skole, og den skal gi grunnlag for å utvikle og forbedre de samme institusjonene (Haug, 2000, s. 21; appendiks 2)¹⁹. I forbindelse med omlegging til masterstudier i lærerutdanningen og rammeplanen presiserer Kunnskapsdepartementet (2016, s. 1): «De nye grunnskolelærerutdanningene blir praksisnære masterutdanninger hvor studentene skal være tett på både klasserommet og den kunnskapen forskningen har frembrakt for å håndtere dem». Forskningsbasert kunnskap er et stikkord for innholdet i masterstudiene, men det handler om noe mer enn effektive undervisningsmetoder for ulike situasjoner, pedagogisk teori er også nødvendig for å ha en kritisk distanse til det vi tar for gitt i skolen (Rindal, Lund & Jakhelln, 2015).

I hvilken grad lærerutdanningen fyller sin oppgave, kan diskuteres. Man kan f.eks. spørre seg om utdanningen faktisk evner å «prepare people to enter a profession which accepts individual and collective responsibility for improving the learning and participation of all children» (Florian & Rouse, 2009, s. 596). Dette fordrer endring av både holdninger, innhold og arbeidsmåter i skolen, noe vi i denne studien ikke har undersøkt empirisk (jf. Haug, 2000, s. 32). Det er riktignok ikke bare lærerutdanningen og lærerne, men også skoleeier som må ta et klart ansvar for utviklingen av en mer inkluderende praksis. Når det gjelder den spesialpedagogiske profesjonen og den spesialpedagogiske kompetansen i en skole for alle, så er vi enige

¹⁹ I skolen er dette perspektiver som ble formulert i innledningen til studieplanen for allmennlærerutdanningen fra 1974 (Østerud et al. 1974, s. 29), endringene fra 1980 (Kirke- og utdanningsdepartementet, 1980, s. 7), samt i rammeplan for fireårig allmennlærerutdanning fra 1994 (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1994, s. 25).

med Befring som allerede i 1976 pekte på at den spesialpedagogiske profesjonen står overfor et problempanorama som både er innfløkt og mangslungent. Slik vi ser det, er spørsmålet om praktisk tilnærming for å oppnå inkluderende praksiser fortsatt et svært vanskelig og til dels kontroversielt tema. I valget mellom svært mange ulike perspektiver vil det etablerte forskningsbaserte kunnskapsgrunnlaget være nokså avgjørende for den profesjonelle spesialpedagogiske identitet. Hovedbetingelsen for spesialpedagogikkens profesjonalisering har vært samtidens syn på normalitet og avvik (Ravneberg, 1998). Ravneberg peker på at i første halvdel av 1900-tallet var spesialpedagogikkens arbeidsoppgave knyttet til utskilling gjennom segregering og spesialundervisning av barn med avvik, mens vi har forsøkt å gjøre rede for inkluderingsspørsmålet i norsk skole. Slik denne studien har vist, var arbeidsoppgavene i særlig siste del av det 20. århundret knyttet til nærskolen med stikkord som normalisering og integrering og senere inkludering.

Nasjonalt ga først statens spesiallærerskole og dernest mange lærerskoler mulighet til videreutdanning i spesialpedagogikk for lærere. Etter hvert ble det mulig for lærere å studere faget på hovedfags- og doktorgradsnivå. Mange lærere ønsket å utvikle sin kompetanse for å ivareta disse elevene på en bedre måte. Interessen for å ta ulike videreutdanningstilbud i spesialpedagogikk på Hamar har hele veien vært stor, noe som kan ha sammenheng med at det helt fra starten av ble gjennomgått et bredt spekter av spesialpedagogiske tema som opplevdes som relevante for lærerne. Fremtidens skole trenger velutdannede spesialpedagoger som har undervisningskompetanse og inngående systemkunnskap. De «nye» spesialpedagogene vil i framtiden trolig ha studert spesialpedagogikk uten tilknytning til lærerutdanningene, dersom spesialpedagogikken ikke får en større plass ved at kandidatene i stedet tar ren bachelor- og mastereksamen i faget (Haug, 2016, s. 14). Haug (2016) peker på at vi får et enda større skille mellom utvikling av generell lærerkompetanse og spesialpedagogisk kompetanse, fremfor at man anvender den spesialpedagogiske kompetansen i det ordinære opplæringstilbudet i grunnskolen. Et slikt skille gir ikke mening med tanke på utvikling av den inkluderende skole, og dette er en utvikling som skjer uten grundig debatt (Haug, 2016).

Avsluttende betraktninger om spesialpedagogisk kompetanse

Hovedformålet med denne studien har vært å se på spesialpedagogikkens plass i lærerutdanningen på Hamar. Spesialpedagogikkens plass er tilkjempet, og etter informantenes mening er plassen for liten, og den er stadig blitt truet. I dag er spesialpedagogikk som fag og profesjon også utsatt for et krysspress (Haug, 2016; Simonsen, 2017). Krysspresset handler primært om hva som er så spesielt med spesialpedagogikken (Haug, 2017), hva tilføres av spesialpedagogisk kompetanse, er det bare en forsterket allmennpedagogikk? I lærerutdanningen på Hamar har vi sett at diversitet eller flerkulturell pedagogikk er et korrektiv eller et supplement til en tradisjonell spesialpedagogisk forståelse av hvilken kompetanse som trengs for lærere i det mangfoldige klasserommet (Ware, 2012, s. 657; Befring, 1976; Simonsen 2000; Connor, 2012). Fra et annet hold ser vi at «disability studies» gir en kritisk tilnærming til funksjonsnedsettelse også fremstilt gjennom

film, kunst, historie, økonomi og samfunnsvitenskap. Ønsket er å vise verdien av funksjonsnedsettelse som en unik del av den menneskelige erfaring (Ware, 2012). Connor (2012) framhever at «disability studies» ikke bare bør være begrenset til et tema i spesialpedagogikken, men være et eget fagområde. Dette er perspektiver bragt inn i inkluderingstematikken med Master i tilpasset opplæring.

Elevergrupper beveger seg inn og ut av spesialpedagogikkens nedslagsområde. Synet på metoder i spesialpedagogikken endres også. Hvis vi tar undervisning av døve som eksempel, var Hofgaards talem metode anerkjent i samtida, men er for lengst forlatt til fordel for utvikling av døves eget språk, tegnspråk. Elevene det gjelder, ses nå som en språklig minoritet som får sin opplæring på tegnspråk etter en annen paragraf i Opplæringsloven (§ 2–6) enn den om spesialundervisning (§ 5–1). På den annen side viser bl.a. Pihl (2010) hvordan minoritetsspråklige elever med behov for undervisningstilpasning fordi de ikke behersker norsk, konstrueres som elever med spesialpedagogiske behov. En annen diskusjon gjelder elever med stort læringspotensial – om spesialpedagogikken skal se dem som sitt ansvarsområde (Smedsrud & Skogen, 2016).

Vi har i denne studien begrunnet spesialpedagogikk i lærerutdanningen med at lærere i en inkluderende skole vil ha behov for denne kompetansen. Mangfoldet ses i aktuelle norske policydokumenter i utgangspunktet som en berikelse for et inkluderende læringsmiljø. Men for at elevmangfold skal kunne bety en berikelse, må lærerne ha kompetanse til å møte også de utfordringene som det faglige, sosiale, kulturelle, språklige, sosioøkonomiske og religiøse mangfoldet kan by på. Spesialpedagogikk har på samme måte som pedagogikk et dobbelt vesen – både å konstruere kunnskap om det som skjer i skolen og kunnskap for praksis (Kvernbekk & Løvlie, 2011).

Avslutningsvis vil vi dele noen refleksjoner om hva innholdet i spesialpedagogikken skal eller kan være, og om hvilken plass emnet egentlig skal ha i lærerutdanningene i framtida. I den nye femårige grunnskolelærerutdanningen som er på trappene, har spesialpedagogikkens og pedagogikkens plass vært heftig diskutert. Diskusjonen ble blant annet initiert ved at forfatterne av dette bokkapittelet arrangerte et seminar om denne utdanningen på Litteraturhuset i Oslo med deltakere fra nesten alle høyskoler og universiteter i landet. I det opprinnelige forslaget fra Kunnskapsdepartementet ble det foreslått å endre navn på pedagogikkfaget i den nye femårige lærerutdanningen fra pedagogikk og elevkunnskap til profesjonsfag. En annen endring som ble foreslått, var at masteroppgaven bare skulle kunne skrives innenfor skolefagene, ikke innenfor pedagogikk eller spesialpedagogikk. Etter massiv motstand, blant annet fra pedagogikkmiljøet ved lærerutdanningen på Hamar, ble ikke dette vedtatt, jf. vedlagte opprop. Navnet pedagogikk ble beholdt, og det ble gitt muligheten til å fordype seg i spesialpedagogiske og pedagogiske spørsmål gjennom en masteroppgave. Som et apropos til debatten rundt pedagogikkens og spesialpedagogikkens plass i lærerutdanningen, kunne vi lese i Aftenposten den 18. august 2016 under overskriften; «Rektorer om nyutdannede lærere: Gode i fag, dårligere på sosial kompetanse», at Skolelederforbundet hadde gjennomført en undersøkelse blant

over 100 rektorer fra hele landet om hvordan de vurderte ferske lærere. Undersøkelsen viste at de nyutdannede lærerne kan fagene godt, men de får dårligere skår på arbeid med sosial kompetanse og relasjonsbygging, spesialundervisning, skolejuss og samarbeid mellom skole og hjem (Mellingsæter, 2017).

Å kombinere allmennpedagogikk og fagutdanning med omfattende spesialpedagogisk innsikt har gitt og gir skolen viktig kompetanse. Det er nettopp denne kombinasjonen mellom det allmenne og det spesielle som bør være en forutsetning for norsk spesialundervisning og for våre spesialpedagoger i skolen. Fremtidens skole skal «utvikle inkluderende og gode fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Elever med vedtak om spesialundervisning må sikres rett til opplæring av fagpersoner med godkjent utdanning og kompetanse i faget. Spesialpedagogisk kompetanse bør ikke være valgfri, men inngå i lærerutdanningen.

Referanser

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Anderson, P. (1957). Hva skal vi si om henne? Noen fundringer omkring fenomenet Helen Keller. *Norsk spesialskoleblad* 7(10), 70–76.
- Anthun, R. & Manger, T. (2006). Effects of Special Education Teams on School Psychology Services. *School Psychology International*. *SAGE Publications*, 27(3), 259–280. DOI: 10.1177/0143034306067293
- Armstrong, F. (1988). Curricula; Management and Special and Inclusive Education. I Peter Glow (red). *Managing Inclusive Education: From Policy to Experience* (s. 48–63). London: Chapman.
- Arnesen, A.L., Kalle, T. & Solli, K.A. (2017). De problematiske kategoriene i institusjonelle og faglige sammenhenger. I Arnesen, A.L. (red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*, 2. utgave (s. 93–113). Oslo: Universitetsforlaget
- Arnesen, K. (2009). Elias Hofgaard. Døvelærer. *Norsk biografisk leksikon*. Hentet 1. februar 2017, <https://nbl.snl.no/>
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda/ Møreforskning, rapport 62.
- Befring, E. (1976). Aktuelle utfordringer til den spesialpedagogiske profesjonen, *Pedagogikk* nr. 2, 1976. I Befring, E. (2006) *Spesialpedagogisk utsyn – læring og oppvekst. Artiklar i utval og med introduksjon av Reidun Tangen* (s. 44–49). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Befring, E. (1997). The Enrichment Perspective. *Remedial and Special Education, Volume 18* (no.3, May/June).
- Befring, E. (1979). Nokre historiske perspektiv på spesialpedagogikken, *Spesialpedagogikk* nr. 8, 1979. I Befring, E. (2006) *Spesialpedagogisk utsyn- læring og oppvekst. Artiklar i utval og med introduksjon av Reidun Tangen* (s. 33–43). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Befring, E. (1983). *Skole- og atferdsproblem i omsorgspedagogisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Befring, E. (2011). Milepæler i spesialpedagogikken. I *Spesialpedagogikk*, (1), 14–25.
- Befring, E. (2014). *Den forløsende pedagogikken. Læringsvilkår som gjør gode skoler gode*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Befring, E. (2016). *En grunnbok i spesialpedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Biesta, G. (2014). *Transclusion: Overcoming the tension between inclusion and exclusion in the discourse on democracy and democratisation*. Institute of Education and Society, University of Luxembourg. Upublisert

- Booth, T. & Ainscow, M. (2001). *Inkluderingshåndboka*. Vallset: Oplandske Bokforlag
- Brossard Børhaug, F. & Reindal, S.M. (2016). En drøfting av inkludering som allmennpedagogisk begrep i lys av interkulturell pedagogikk og spesialpedagogikk. I Brossard Børhaug, F. & Helleve, I. (red.), *Interkulturell pedagogikk som motkraft I en monokulturell praksis* (s. 131–146). Bergen: Fagbokforlaget
- Connor, D. (2012). Does Dis/ability Now Sit at the Table(s) of Social Justice and Multi-cultural Education? – A Descriptive Survey of Three Recent Anthologies. *Disability Studies Quarterly*, 32(3). Hentet fra: <http://dsq-sds.org/article/view/1770>
- Florian, L. & M. Rouse, M. (2009). The Inclusive Practice Project in Scotland: Teacher Education for Inclusive Education. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 594–601
- Hagen, K.-J. (1993). Videreutdanning i spesialpedagogikk ved Hamar lærerhøgskole. I Aasen, J., Baardseng, S.E. & Engen, T.O. (red.), *I emning. Artikler om pedagogikk* (s. 61–68). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Hagen, K.-J. (1991). Noen refleksjoner omkring spesialpedagogikken i den 4-årige lærerutdanningen. NLHL-kontakt. *Informasjonsorgan for Norsk lærerhøgskolelag*, 4/91.
- Hansen, O. & Qvortrup, L. (2013). Inklusion i Danmark – hvilke konsekvenser har begrepsdefinisjoner for den pædagogiske praksis? *Paideia*(5), 8–19.
- Harwood, V. & McMahon, S. (2014). Medicalization in schools. I L. Florian (Red.), *The SAGE handbook of special education* (2. utg., Vol. 2, s. 913–930). Los Angeles: Sage.
- Haug, P. (1997): Status for spesialpedagogisk forskning i Noreg. *Spesialpedagogikk* nr 1/97.
- Haug, P. (1999): *Spesialundervisning i grunnskolen. Grunnlag, utvikling og innhold*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Haug, P. (2000). *For alle elever? Lærerutdanninga og spesialundervisninga i grunnskolen*. Volda: Høgskulen i Volda, rapport 39.
- Haug, P. (2015). Spesialundervisning og ordinær opplæring. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1, 1–14. Hentet fra: <http://dx.doi.org/10.17585/ntpk.v1.121>
- Haug, P. (2016). Kva rolle har pedagogikken hatt i lærerutdanninga? *Lektorbladet*, 2, 12–15. Hentet fra http://www.norsklektorlag.no/getfile.php/136950/Filer/Lektorbladet%20%28filmmappe%29/Lektorbladet%202_2016_Pedagogikkens%20rolle%20i%201%C3%A6rarutdanninga.pdf.
- Haug, P. (red.) (2017a). *Spesialundervisning, innhold og funksjon*. Oslo: Samlaget.
- Haug, P. (2017b). Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering, *FoU i praksis*. 10 (1).
- Hernes, G. (1988). *Med viten og vilje*. (NOU 1988:28). Oslo: Universitets- og høgskoleutvalget.
- Hovdenak, S. (2010). Den profesjonelle lærer i dagens skole: Krav, forventninger og muligheter. Mellom forskning og politikk. I R. Riksaasen (red.), *Læreren i skolen og samfunnet* (s. 17–43). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Høgskolen i Innlandet. (2017). *Studieplan 2017/2018. Grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7. Grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10*. Hentet fra <https://www.inn.no/studier/fagomraader/skole-og-barnehage/laerer>
- Høgskolen i Hedmark (2015) Master i tilpasset opplæring. Studieplan. Hentet fra: <http://hihm.no/studiehaandbok/studiehaandboeker/2015-2016-studiehaandbok/studier/campus-hamar/master/m2toh-master-i-tilpasset-opplaering>.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P.A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1994). *Rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning* (1994): Oslo: Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet og Lærerutdanningsrådet.
- Kirke- og utdanningsdepartementet. (1980). *Allmennlærerutdanning. Studieplan*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1972) *Om lov om lærerutdanning*. (Ot. prp. nr. 51, 1971–72). Oslo: Departementet.
- Kjeldstadli, K. (1999). *Fortiden er ikke hva den en gang var. En innføring i historiefaget*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Knudsmoen, H. & Simonsen, E. (2016). Why Michel Foucault in Norwegian Special-Education Research? *Nordic Journal of Social Research* 2016, (7). Special issue: Special education and the deviant child in the Nordic countries – the impact of Foucault.
- Knudsmoen, H. (2011): Fra tvangsskole til alternativt opplæringstilbud. En kritisk analyse av elevenes oppførsel som en «lærevillig væren» i skolen. I Kvernbekk, T. og Løvlie, L. (red.), *Nye stemmer i norsk pedagogisk humanioraforskning* (s. 19–47). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, L.A. (1995). Elias Hofgaard – minoritetspedagogisk pionér på Hamar. I L.A. Kulbrandstad & B. Øygarden (red.), *Peilepunkter* (s. 46–61). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Kunnskapsdepartementet (2016). Faktaark om den nye lærerutdanningen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/fbaf26939bbd40abacba73e34a95d2fc/faktaark-rammeplan-for-ny-larerutdanning.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2017). Overordnet del- verdier og prinsipper. Høringsutkast fra Kunnskapsdepartementet 10.03.17. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/ac9720408d464a83a7926f33dbcb7616/horingsutkast-fra-kunnskapsdepartementet-10.03.17--overordnet-del---verdier-og-prinsipper.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvernbekk, T. & Løvlie, L. (2011). Forskerskolen. Humaniorastudier i pedagogikk. I T. Kvernbekk & L. Løvlie (red.), *Nye stemmer norsk pedagogisk humanioraforskning* (s. 9–17). Bergen: Fagbokforlaget.
- Jøsendal, J.S. (2016). *Mer å hente - Bedre læring for elever med stort læringspotensial*. (NOU 2016: 14). Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. Informasjonsforvaltning.
- Maxwell, J.A (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, vol. 62, nr. 3, 1992, s. 279–300.
- Monseid, T.O. (1990). *Fra tre-årig klasselærerutdanning til tre-årig allmennlærerutdanning ved Halden lærerhøgskole. Forsøksvirksomhet og etablering*. Halden: Halden lærerhøgskole, skrifter 1.
- Mellingsæter, H. (2017, 18. august) Rektorer om nyutdannede lærere: Gode i fag, dårligere på sosial kompetanse. *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/norge/Rektorer-om-nyutdannede-larere-Gode-i-fag--darligere-pa-sosial-kompetanse-601676b.html>
- Nes, K. (2014). The Professional Knowledge of Inclusive Special Educators. I *SAGE Handbook of Special Education*, 2, 859–872.
- Nes, K. (2013). Norsk skole anno 2013: Økende ekskludering under dekke av inkludering? *Paideia*, (5), 40–51.
- Neumann, V. (1988). *Fattig, forsømt, tungnem: trekk av spesialundervisningens historie i Norge fram til 1945*. Hosle: Statens spesiallærerhøgskole.
- Norges Forskningsråd. (2014). *Utdanning og forskning i spesialpedagogikk – veien videre Rapport fra Ekspertgruppen for spesialpedagogikk, 2014*. Oslo: Forskningsrådet.
- Nordahl, T. & Hausstätter, R.S. (2009) *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater. Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet*. Høgskolen i Hedmark, rapport 9.
- Ravneberg, B. (1998). *Normalitetsdiskurser og profesjonaliseringsprosesser: en studie av den spesialpedagogiske yrkesutviklingen 1880–1990*. Bergen: Universitetet i Bergen, Institutt for administrasjon og organisasjonsvitenskap.
- Reindal, S. (2015). Discussing inclusive education: an inquiry into different interpretations and a search for ethical aspects of inclusion using the capabilities approach. *European Journal of Special Needs Education*, 31 (1), 1–12.
- Rindal, U., Jakhelln, R. & Lund, A. (2015). *Veier til fremragende lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Rognhaug, B. (1985). *Lærerutdanning i spesialpedagogikk – quo vadis?* Nesna lærerhøgskole: Stensil.
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schanke, A. (2002). Lærerutdanning på Hamar- i et femtiårsperspektiv. I O. Retvedt & K.J. Tollan (red.), *Kollokvium. Artikler om utdanning* (s. 279–289). Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Smedsrud, J. & Skogen, K. (2016). *Evnerike elever og tilpasset opplæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Simonsen, E. (2000). *Vitenskap og profesjonskamp. Opplæring av døve og åndssvake i Norge 1881–1963*. Oslo: Unipub forlag.
- Simonsen, E. & Kristoffersen, A-E. (2017). Fellesskapets fordeler og forutsetninger – utfordringer for den spesialpedagogiske profesjonen. I Arnesen, A-L. (red.), *Inkluderende. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 229–250). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sosialdepartementet (1966). Om utviklingen av omsorgen for funksjonshemmede. (St.meld. nr. 88, 1966–67). Oslo: Sosialdepartementet.
- Stangvik, G. (1995). Spesialpedagogikken mellom ideologi, politikk og samfunn. I Haug, P. (red.), *Spesialpedagogiske utfordringer* (s. 27–51). Oslo: Universitetsforlaget.
- Strømstad, M., Nes, K. & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering?* Rapport 1 fra prosjektet «En vurdering av om innføringen av Reform 97 har ført til at skoler har utviklet inkluderende praksis, sosialt, faglig og kulturelt.» Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Tangen, R. (2005). Promoting inclusive education in secondary school in Norway: a national programme for teacher development. *European Journal of Special Needs Education*, 20 (1), 57–70.
- Thorsrud, O. & Skeie, G. (2017). Åkershagan. Hentet fra: <http://www.institusjon.no/?periode=1&vis=8&do=visInstitusjon>
- Thuen, H. (2017). *Den norske skolen. Utdanningssystemets historie*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Tomlinson, S. (2015). Is a sociology of special and inclusive education possible? *Educational Review*, 67 (3), 273–281, DOI: 10.1080/00131911.2015.1021764
- Tomlinson, S. (2012). The irresistible rise of the SEN industry. *Oxford Review of Education* 38(3), 267–286.
- Østerud, P. (1974). *Lærarutdanning: tilråding I og II*. (NOU 1974:58). Oslo: Universitetsforlaget.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2003a). *Open file on inclusive education: Support materials for managers and administrators*. Hentet fra <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001321/132164e.pdf>
- UNESCO. (2003b). *Overcoming exclusion through inclusive approaches in education: A challenge and a vision: Conceptual paper*. Paris: UNESCO.
- Utdanningsdirektoratet (2016). Råd for likeverdig utdanning. <https://www.udir.no/om-udir/rad-for-likeverdig-utdanning-urlu/h>
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (1990). *Lærerutdanning ved høyskoler og universitet*. (St.meld. nr. 53, 1989–1990). Oslo. Departementet.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (1990). *Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov*. St.meld. nr. 54 (1989–90). Oslo. Departementet.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. *Kultur for læring*. (St.meld. nr. 30, 2003–04) Oslo. Departementet.
- Ware, L.P. (2012). Disability Studies. I J.E. Banks. *Encyclopedia of Diversity in Education*, 2, 657–661. Los Angeles: SAGE.

Appendiks 1

En oversikt over studietilbudene i spesialpedagogikk på Hamar lærerskole/ Hamar lærerhøgskole/ Høgskolen i Hedmark

- Fra ca. 1970. Spesialpedagogikk etterutdanning for lærere. Sommer- og helgekurs («ABC-kurs»)
- Fra 1977-dd. Spesialpedagogikk halvårshenhet/30 studiepoeng videreutdanning for lærere og førskolelærere. Senere er også emnet blitt en fordypingsmulighet i grunn-skolelærerutdanningen.
- Fra 1980-dd. Spesialpedagogikk inn i allmennlærerutdanningen og førskolelærer-utdanningen for alle
- 1990–1996. Spesialpedagogikk fordypning (andreårshenhet/ 2. avd.) med tanke på ansvarsreformen for mennesker med utviklingshemning
- 1993–1994. Spesialpedagogikk som videreutdanning for yrkesfaglærere i videregående skole, halvårshenhet
- 2000–2006 Spesialpedagogikk fordypning (andreårshenhet/ 2. avd.) med tanke på inkludering
- 2005-dd. Spesialpedagogikk som integrert del av Master i tilpasset opplæring

Appendiks 2

Opprop om pedagogikkens plass i fremtidens lærerutdanning

Regjeringens forslag til ny 5-årig lærerutdanning svekker pedagogikkens rolle i norsk lærerutdanning. Dette vil føre til en svakere lærerprofesjon og at pedagogikkens rolle som viktig leverandør av forskningsbasert kunnskap om og for skolen svekkes!

1. Norsk skole trenger lærere med master i pedagogikk!

I regjeringens forslag skal studentene i sin masteroppgave kun fordype seg i skolefag – og ikke i pedagogikk. Dette vil ikke gi lærerne som gruppe den kompetanse skolen trenger for å møte de sammensatte utfordringer vi står overfor i dagens og morgendagens skole.

Det må derfor være mulig for studenter også å fordype seg i et pedagogisk emne i sin masteroppgave.

2. Læreryrket er primært et menneskeyrke!

Skoleforskningen slår fast at læreryrket er et 'menneskeyrke' som hviler på tre 'søyler': 1) Emosjonell-relasjonell kompetanse, 2) Lederkompetanse, 3) Faglig-didaktisk kompetanse. Regjeringens forslag overser den forskningsbaserte kunnskap om den bredde i kompetanse lærerne trenger for å kunne møte kompleksiteten av utfordringer i skolen og som kun pedagogikkfaget kan ivareta på en syntetiserende og fagovergripende måte.

3. Pedagogikken har en sentral rolle som vitenskapsfag og disiplin i lærerutdanningen!

Vitenskapsfaget pedagogikk er en hovedleverandør av forskningsbasert og praksisnær kunnskap om læring. Denne rollen vil bli svekket med regjeringens forslag.

Kunnskap om barn og unges psykologiske behov for emosjonell varme og for å lære gjennom aktivt å utforske verden forvaltes av pedagogikkfaget. Forskning viser at marginalisering og frafall i skolen skyldes at disse grunnbehov ikke blir i ivaretatt godt nok i opplæringen.

Pedagogikk bør ha minst 60 studiepoeng i lærerutdanningen for at faget skal kunne ivareta lærerens behov for grunnleggende kunnskap om læring og undervisning. RLE er et viktig emne i lærerutdanningen, men bør ikke knyttes til pedagogikkfaget.

4. Pedagogikk må fortsatt hete pedagogikk i lærerutdanningen!

Betegnelsen profesjonsfag vil kunne dekke over det faktum at pedagogikk er den fagdisiplin som er hovedleverandør av teoretisk og empirisk kunnskap om undervisning, læring og lærerens yrkesutøvelse. Pedagogikk bør derfor hete pedagogikk i lærerutdanningen. Alle fag som tilbys i lærerutdanningen er profesjonsfag, det skal ikke være forbeholdt pedagogikk.

5. Spesialpedagogisk kompetanse må utvikles gjennom lærerutdanningen!

En inkluderende skole kan bare realiseres dersom lærernes kunnskap reflekterer mangfoldet i elevenes forutsetninger og behov. Det er en fallitterklæring å legge opp til at spesialpedagogisk kompetanse bare skal tilføres skolen utenfra. I praksis vil det føre til at ansvaret for at skolen har et minimum av kunnskap om elever med særskilte behov og funksjonsnedsettelse skyves over til foreldrene. Lærerutdanningen må derfor ivareta den spesialpedagogiske kompetanse for å motvirke ytterligere marginalisering og diskriminering av utsatte grupper av barn og unge.

Arne Jordet, Ann-Cathrin Faldet, Thomas Nordahl, Hilde Wågsås Afdal, Peder Haug, Kari Nes, Bjørg Herberg Gloppen og Hege Knudsmoen

Oppropet om pedagogikkens plass i fremtidens lærerutdanning ble overlevert til Kunnskapsdepartementet 1. april 2016, da høringsfristen gikk ut, med 1666 underskrifter fra pedagogikkmiljøene i Norge.