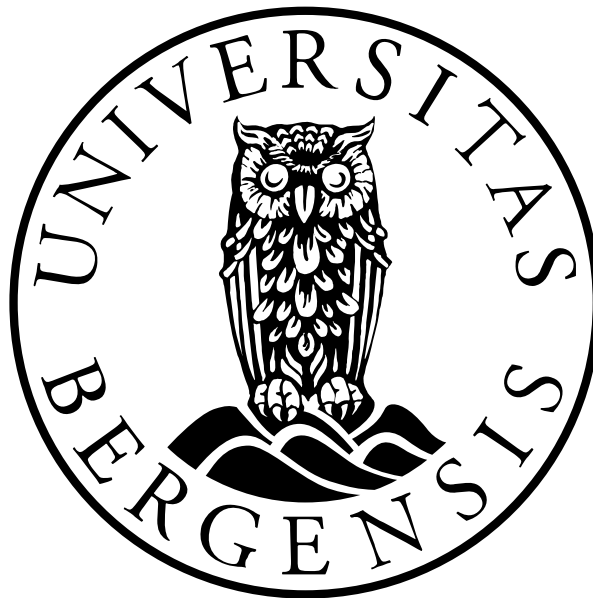


Felles ramme, ulikt resultat?

En analyse av historiedidaktiske emner ved UiO og UiT med
bakgrunn i politiske føringer og institusjonelle valg

Pål Brian Sundet Karlsen



Masteroppgave i historie: HIS350

Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap

Universitet i Bergen

Våren 2022

© Pål Brian Sundet Karlsen, 2022

Felles ramme, ulikt resultat? : En analyse av historiedidaktiske emner ved UiO og UiT med bakgrunn i politiske føringer og institusjonelle valg

English title: Same framework, different result? : An analysis of history didactic courses at UiO and UiT, based on public notes and institutional choices

Abstract

In this thesis I analyze the results of history didactic courses at UiO and UiT, based on public notes and institutional choices. I examine these result in a programmatically level, in relation to sixth form teacher education in general, and didactic in general. This I do in relation to institutional structural and course choices by UiO and UiT, due to public regulations on the education in a comparative view. My goal has been to look at different kinds of typologies of different types of history tutoring, to get an insight of diversity, and to discuss different presentations of history in regards to each other. This to evaluate their appropriateness on different kinds of materiel and them, and for different learning purposes. My results, show an increase of public impact and regulations on the education, with a higher demand of controle to secure a national standard of the teachers. In their ordering, they expect a higher level of self-reseach by the profession itself, to secure a culture with goals of transformation and improvements.

In the expression to the public regulations, UiO and UiT have different views, and different results in both structure and didactic courses. UiO have a more negative view due to the regulation, and pronounce a wish to have fewer official conditions in the education, in contrary, UiT express more rigid regulations welcome, to secure a more fused vision of sixth form teacher education in the disciplinary cources. For the didactic courses, the local leeway have ended up in different solutions. UiO make roam for didactic cources earlier, and integrate it with pedagogy and practice teaching in common cources. In addition, they require progression in the disciplinary cources, to progress in the proffesion cources. UiT on the other half, have a stricter didactic profile, with aspects closer to the disciplinary part of the education.

Forord

Å skrive en master har vært en lærerik og tung prosess. Ved veis ende, har det vært berikende å se hvordan en didaktisk masteroppgave balanserer lektorutdanningens ytterpunkter av en profesjons- og fagrettet utdanning. I lys av oppgaven, vil jeg derfor rette en takk til UiB sin struktur på lektorutdanningen, som har åpnet opp for en fordypelse i didaktikk.

I kutyme med en masteroppgave, følger en lengre takketale. Den første jeg vil takke, er min veileder Svein Ivar Angell. Han har vært en sterk bidragsyter for oppgavens utvikling, og fortjener en stor ære for at oppgaven nå er ved veis ende. Han har bistått, utover det en kan forvente av en veileder, og for det er jeg meget takknemlig.

Videre vil jeg uttrykke min takknemlighet for de som i hverdagen har gjort skriveprosessen levelig. Det rettes derfor en stor takk til lesesalens trofaste brukere, hvor både lykkelige og tyngre stunder har blitt delt i fellesskap. En ekstra takk går til min mamma, som har vært en trygg havn å gå til i de tyngre stunder. Det må også gis en takk til pappa og bror, for deres interesse for oppgaven.

Til slutt, må jeg takke oppgavens korrekturlesere som trolig har vært avgjørende for et klarere budskap i teksten, som jeg er evig takknemlig for. Her må det rettes en særskilt takk til Henrik, Hanne og Sophus. Ansvar for oppgavens innhold, med dens potensielle feil og mangler, står likevel ene og alene på meg.

Bergen, juni 2022

Pål Brian Sundet Karlsen

Innholdsfortegnelse

Kapittel 1: Innledning	1
1.1 Avgrensning, problemstilling, forskningsspørsmål og formål med oppgaven.....	1
1.2 Tidligere forskning.....	5
1.3 Sentrale begreper.....	7
1.4 Oppgavens struktur.....	8
Kapittel 2: Teori	9
2.1 Fagdidaktisk historiografi.....	9
2.2 Historie som vitenskap og myte.....	13
2.3 «Den nye historiedidaktikkens» dilemma.....	14
2.3.1 Et dypdykk i tradisjonenes vektleggelse av historiebevissthet og historisk tenkning.....	16
2.3.2 Sammensmeltning av tradisjonene?.....	20
2.4 Historiedidaktikk og praksis.....	21
2.5 Teoretiske perspektiver på «god» utdanning.....	22
2.6 Tre modeller av profesjonsutdanning.....	25
Kapittel 3: Kilder, metode og kunnskapens åpninger & begrensninger	27
3.1 Kildemateriell.....	27
3.1.1 Offentlighetens rammeverk som kildemateriell.....	28
3.1.2 Studieplan og emneplan som kildemateriell.....	29
3.2 Metode og kunnskapsforståelse.....	30
3.2.1 Mitt «kunnskapsteoretiske redskap» og metodevalg.....	31
Kapittel 4: Analyse av offentlige bestillinger og institusjonelle rammer	34
4.1 Offentlige bestillinger.....	34
4.1.1 Forskrift om Rammeplan for lektorutdanning trinn 8-13.....	35
4.1.2 Det offentliges behov for kontroll - Mot resultatstyring.....	39
4.1.3 Fremtidstanker for den norske skole – En fullført sirkel?.....	41
4.2 Læreplanen som offentlig dokument.....	42
4.3 LK06.....	42
4.4 Fagfornyelsen, LK20.....	43
4.4.1 En «konkurransestat» på fremmarsj.....	44
4.4.2 LK20 og vitenskapens tyngde - Et Janus-paradoks?.....	45
4.4.3 LK20 og historiedidaktiske strømninger.....	47
4.4.4 Læreplanen, en ny vår i historiefaget? – Hovedtendensene.....	50
4.5 Handlingstvang eller handlingsfrihet?.....	53

Kapittel 5: Analyse av lektorutdanningen ved universitetene i Oslo og Tromsø	54
5.1 Rammeplanens føringer for fagplan ved lektorprogrammene.....	55
5.2 En evigvarende og grunnleggende problemstilling	56
5.3 Fagplan ved UiO og UiT	59
5.3.1 Redegjørelse av UiO og UiT sin organisasjonsmodell.....	59
5.3.2 Organisasjonsmodellenes følger.....	61
5.3.3 Hvem er ansvarlig? – Eierskap og ansvarsfordeling	62
5.4 Et didaktikkfag i kollisjonskurs med disiplin-faget og pedagogikk?.....	65
5.5 Strukturelle trekk ved lektorutdanningen	68
5.5.1 Utført praksis.....	68
5.6 Historiedidaktikk i lys av fagplanen.....	71
5.6.1 Den historiedidaktiske horisont	71
5.6.2 Ambisjonens utfordringer / Studieplanens mål for didaktikken.....	73
5.7 Emneplaner ved utdanningsinstitusjonene	75
5.8 Utdanningsinstitusjonenes handlingsrom og veivalg	78
Kapittel 6: Avslutning.....	79
6.1 Besvarelse av oppgavens problemstillinger	79
Videre forskning.....	82
Primærkilder	83
Sekundærkilder	84

Kapittel 1: Innledning

De siste tiårene har flere forskere tatt til ordet for at lektorene, som tidligere knyttet universitet og skole sammen, har blitt «dobbelthjemløse»: De er for elitistiske for skolen, og universitetet er for elitistisk for dem.¹ Det er derfor ikke overraskende at dagens lektorutdanning sies å streve etter å finne sin form, og i dag skjer det stadig sterke endringer i utdanningen.² Endringene har vært særlig gjeldende innenfor de humanistiske disiplinene. For det didaktiske feltet har det medført diskusjoner om hvordan innretningen av teori kan ha nytte for praktisk utførelse.³ Diskusjonene har ført til flere didaktiske endringer, som har foregått i et kort tidsrom.⁴ Slik jeg tolker fagdidaktikeren Sigmund Ongstad, så viser resultatet seg med nye grunnleggende sider ved fagdidaktikken i lektorutdanningen, og i hvordan allmenndidaktikk forholder seg til fagdidaktikken.⁵

Lektorutdanningen skal være med på å gi studenten kompetanse innenfor fire områder: Disiplinfag, pedagogikk, didaktikk og praksis.⁶ Derfor kan det være naturlig å anta at didaktiske vurderinger er sterkt til stede i lektorens arbeidsoppgaver, og at en didaktisk utvikling kan få følger for lektorens undervisning.⁷ Blant annet kan didaktiske vurderinger få innspill på: Læreplantolkning, undervisningsplanlegging, valg av læremidler og lærebokverk, elevveiledning, undervisningsformer og i innsamlingen av undervisningsmateriale, i tillegg til hvordan man møter den enkelte elev.⁸ Med et slikt bakteppe kan det stilles spørsmål ved om didaktikk er «the core of professionalism» for lektoren som enkelte tar til ordet for.⁹

1.1 Avgrensning, problemstilling, forskningsspørsmål og formål med oppgaven

Oppgaven vil først ta for seg overordnede politiske føringer for lektorutdanningen. Deretter vil jeg reflektere over hvilke implikasjoner det medfører, og hvordan Universitet i Oslo (UiO) og Universitetet i Tromsø (UiT) uttrykker sin fortolkning av dem, både i lys til

¹ Thue & Helsvig, *Den store transformasjonen* og Berge, «Skolen og humaniora».

² Dahl mfl., *Om lærerrollen*, 121.

³ Ongstad, «Introduksjon», 11. Begrepet «didaktikk» defineres oftest som «undervisningskunst», «undervisningslære» eller studier av undervisning. En bredere innføring om begrepet vil bli gjennomgått i kapittel 1.3 Sentrale begreper.

⁴ Ohman Nielsen, «Historiedidaktikk».

⁵ Ongstad, «Introduksjon», 11.

⁶ *Forskrift om rammeplan for lektorutdanning for trinn 8-13* gir retningslinjer på at studieløpet skal gi kompetanse innenfor disse fire områdene.

⁷ Ohman Nielsen, «Historiedidaktikk»; Hopmann, «On the evaluation of curriculum reforms» og NOKUT, *Kvalitetsområder for studieprogram*.

⁸ Ohman Nielsen, «Historiedidaktikk».

⁹ Hopmann, «On the evaluation of curriculum reforms». Profesjonell utvikling blir knyttet av det offentlige tett opp mot det å være «en god lærer», se St. meld. nr. 11 (2008-2009), *Læreren, Rollen og utdanningen*.

lektorutdanningen og didaktikken generelt. Dette vil jeg gjøre ved å se på institusjonenes valg og struktureringer på et programmessig nivå i et komparativt perspektiv.¹⁰ UiO og UiT er utvalgt på bakgrunn av deres ambisjoner om å være nasjonalt ledende innenfor lektorutdanningen, og deres etablering av ProTed som er et senter for fremragende lærerutdanning.¹¹ UiO legger listen klar i sitt øverste styringsdokument for 2020: «Lektorutdanningen skal heves til internasjonalt nivå».¹²

I lys av utdanningens kompleksitet, ville det vært vanskelig å analysere utdanningen gjennom alle dens elementer og variabler innenfor en mastergrad sine begrensninger. Jeg har derfor valgt å innramme oppgaven ved å se nærmere på didaktikkens del av lektorutdanningen. Når den didaktiske utviklingen kan gi store utslag i utførelsen av lektoryrket etter endt utdanning, bør den sees i lys av hvordan man har utviklet profesjonsutøverne gjennom lektorstudie. Didaktikkens plass, både i mengde, men og tidsløp kan gi store utslag i hvilken didaktisk kompetanse lektorstudenten står igjen med. Oppgaven er ytterligere begrenset gjennom et fokus på historiedidaktikk, som skal tjene som et eksempel i oppgaven. Dette vil gjøres på en slik måte, at det også er nødvendig å klargjøre forskjeller i den historiedidaktiske debatten.

Fagdidaktikk har over lange tider blitt forstått som et fags hva, hvordan og hvorfor.¹³ Derfor stiller Ongstad seg undrende til utformingen av fagdidaktikk

Hvis fagdidaktikk er et fags hva, hvordan og hvorfor, hvorfor spør vi ikke hva, hvordan og hvorfor når det gjelder fagdidaktikk?¹⁴

Uten refleksjon rundt dette spørsmålet, kan det bli vanskelig for lektorstudenter å forstå hvor didaktikk kommer fra, og grunnlaget for dens plass i lektorløpet. Da vil man også miste debatten om hva som bør være grunnlaget for *kunsten å undervise*, som fordrer at lektorstudentene forstår didaktikken selvkritisk. Et fravær av selvkritiske vurderinger om didaktikk, vil kunne medføre at studentene opplever faget som en «sannhet med stor S» av en korrekt undervisningsmetode og -vurderinger. Dette kan påstås å være dramatisk i lys av dagens pluralistiske og mangfoldige samfunn av kulturer, hvor et skolefags mål og innhold

¹⁰ Kunnskapsdepartementet (KD) trekker selv frem at forskning på undervisning i lærerutdanning er særs viktig. Se KD, Lærerutdanning 2025, 19.

¹¹ Likevel viser en kartlegging fra NOKUT at UiO og UiT er blant lærestedene som har lavest fullføring av studiene på normert tid i lektorutdanningen, henholdsvis 23 og 24%. Se NOKUT, *Høyt opptaksnivå, lav fullføring*, 10.

¹² UiO, *Strategi 2020*, 9. Ved bruk av «skal heves» erklærer de også at utdanningen per nå ikke er på et internasjonalt nivå.

¹³ Imsen, «Allmenn didaktikk og fagdidaktikk».

¹⁴ Ongstad, «Fag i endring», 48.

kanskje aldri har vært mer kontroversielt, eller mindre «naturlig gitt».¹⁵ Betydningen og følgene av historieundervisningen, er for eksempel fremtredende i fremstillingen av krigen mellom Ukraina og Russland. Krigen har åpnet for en større politisk og samfunnsmessig debatt om hvilke narrativer som får komme til uttrykk i historiekulturen. Det viser også hvordan historiefordeling aktivt blir brukt som propaganda i en politisk agenda, eksempelvis i form av krig eller omtalelse av folkemord.¹⁶ Historieundervisningen kan på det vis bli sett på som en faktor for å motvirke narrativer basert på mangelfulle vitenskapelige drøftinger, ved å gi elevene kvalifiserte redskaper til å imøtegå lite sannferdige påstander, og dermed spille en avgjørende rolle for utviklingen av kritisk sans i den norske skolen.

I vår tid, med dette mangfoldet, kan det derfor hevdes at didaktikkens utøvere på praktisk nivå har et spesielt ansvar for å ta del i debatten om utformingen av skolefaget, heriblant lektorstudentene.¹⁷ I denne utviklingen hevder Ongstad at

*Parallelt med fagutviklingen burde en i større grad gi plass for uttalt selvforståelse og selvkritikk. De didaktiske posisjonene trenger å bli satt ord på. I et demokratisk samfunn kan skole, fag eller didaktikk kun oppnå legitimitet når deres "selvsaghet" er forstått (selv)kritisk. Kunnskap må didaktisere seg.*¹⁸

I en tid hvor det historiedidaktiske fagfeltet er heterogent, med et mangfold av ulikheter i pensum, teoretisk og vitenskapelig plassering og emnenes omfang og studieplassering, vil det være problematisk om institusjonenes valg ikke undersøkes selvkritisk.¹⁹ Utviklingen av ulike typologier for ulike typer av historieundervisning kan være et svært nyttig redskap, både for å få innsikt i mangfold, for å diskutere ulike formidlingsmåter satt opp mot hverandre, og for å kunne evaluere deres hensiktsmessighet på ulike typer materiale og tema, og for ulike typer læringsmål. Det kan altså være nyttig å diskutere ulike typer av historielærere og historielæreidealer, på historiefaglige og historiedidaktiske premisser.

I spenningen mellom nasjonal styring av lektorutdanningen og generelle nasjonale styringstiltak for høyere utdanning mot universiteter og høyskoleers autonomi, eksisterer det et

¹⁵ Med «kontroversielt» mener jeg uenigheter om hvilket mål utdanning og undervisning skal ha.

¹⁶ Russland hevder at deres invasjon av Ukraina er en spesialoperasjon for å avverge folkemord på ukrainsk territorium. Ingen dokumentasjon bygger opp om disse påstandene. Putin ga selv ut sommeren 2021 et essay om forholdet mellom Russland og Ukraina: «On the Historical Unity of Russians and Ukrainians».

¹⁷ Professor i pedagogikk, Gert Biesta argumenterer sterkt for å inkludere *agentene* i formålet om å skape den gode skole. Se Biesta, *Educational Research*, 43.

¹⁸ Ongstad, «Fag i endring», 49.

¹⁹ Mangfoldet i den praktiske utførelsen av historiedidaktikk vil vise seg i de empiriske resultatene oppgaven tar opp.

handlingsrom. Samfunnskontraktene mellom offentlige myndigheter og utdanningsinstitusjonene må fortolkes. I spenningsfeltet, der verdi- og akademiske vurderinger står sentralt, så kan det føre til ulik praksis av strukturell og innholdsmessig karakter. I utførelsen av deres samfunnsoppdrag, dukker det opp sentrale spørsmål. *Hva* skal didaktikken være god for i utdanningen, *hvordan* skal studentene oppnå god forståelse i det, og for *hvem* skal didaktikken være god? I oppgaven har jeg til hensikt å undersøke utdanningsinstitusjonene sine uttrykk av fortolkninger av nasjonale styringsdokumenter. Videre vil jeg se på hvordan de henger sammen med lokalt handlingsrom og andre forhold tilknyttet lektorutdanningen, som studiedesignet.

Med overnevnte betraktninger legger oppgaven til grunn to hovedproblemstillinger:

1. Hvordan kommer nasjonale føringer på lektorutdanningen til uttrykk ved UiO og UiT på et programmessig nivå?
2. Hvordan gir dette utslag når det gjelder historiedidaktikkens rolle i utdanningen?

For å belyse problemstillingene er jeg nødt til å oppklare flere underordnede forskningsspørsmål som kan gi utfyllende kunnskap om problemstillingen. De baserer seg på tre hensyn: 1) Samfunnskontraktene mellom offentligheten og utdanningsinstitusjonene, 2) Integrasjonen av didaktikk med utdanningens andre domener; Disiplinfag, pedagogikk og praksis, samt 3) Institusjonenes valg av lokalt handlingsrom i historiedidaktiske emner, representert ved UiO og UiT sine fagplaner og emneplaner. De tre temaene er kategorisert til fire delspørsmål som samlet skal være behjelpelig for å besvare oppgavens problemstilling.

1. Hvilke forventninger, bestillinger og kontrollbehov har det offentlige til utdanningsinstitusjonene?
2. Hvilke historiedidaktiske strømninger kommer til uttrykk i læreplanen for skolefaget historie på den videregående skolen?
3. I hvilken grad er utdanningsdesignet på de historiedidaktiske emnene ved UiO og UiT disiplinrettet versus profesjonsrettet, forskningsorientert versus erfaringsorientert og i hvilket landskap legges basen, i teoriundervisning eller praksisopplæring?²⁰
4. Hvilke forståelser av didaktikkens bidrag til profesjonsutøvelsen kommer til synet ved UiO og UiT?

²⁰ «Didaktikk» som et fagfelt inneholder både et teoretisk, praktisk og diskursivt nivå. Det innebærer et lokalt handlingsrom, hvor UiO og UiT kan ha ulik tyngde innenfor didaktikkens nivåer. En mer detaljert utledning om didaktikk som fagfelt vil bli gjort i 2.1 Fagdidaktisk historiografi.

Avslutningsvis for delkapittelet, vil jeg påpeke at oppgaven ikke har noen ambisjoner om å definere *best* mulig didaktisk undervisning, men å avdekke hvordan utdanningsinstitusjonene selv vurderer en mest mulig produktiv didaktisk undervisning gitt det offentliges rammeverk, og de spenningene utdanningen innehar.

1.2 Tidligere forskning

Historiedidaktikk har en tredelt grenseoppgang mellom 1) Historiedidaktikk som emne på universitetet med en selvstendig profil som disiplinfag, 2) Historiedidaktikk som et undervisningsfag rettet mot lektorstudenter og 3) Historiedidaktikk som et praksisfelt i profesjonsutøvelsen.²¹ Som resultat er det mange ulike fagfelt som har interesse av å undersøke forhold ved historiedidaktikk. Myndighetene ser på kompetanse, og evnen til å bruke kunnskap som «samfunnets viktigste konkurransekraft». Videre ansees utdanningssystemet som «myndighetenes viktigste virkemiddel til å påvirke kunnskapskapitalen».²² Av de grunner eksisterer det mye tidligere forskning rundt problemfeltet.

Det er særlig de nordiske samlingene om historiedidaktikk (HiN), fra den første i Kungälv i 1982 til den foreløpige niende og siste i Malmö 2012 som har spilt en sentral rolle i feltet om historiedidaktikk som et universitetsemne med selvstendig profil. Her har historiedidaktikere på tvers av angloamerikansk og tysk-nordisk tradisjon møttes for å diskutere, og reflektere over sentrale fenomener i historiedidaktikk.²³ Her vil verk fra særlig Bernard Eric Jensen, Ola Svein Stugu og Erik Lund trekkes frem som sentrale for oppgaven, og skildringene mellom de historiedidaktiske tradisjonene. I fagfeltet mellom allmendidaktikk og fagdidaktikk, og dens oppblomstring som eget fagfelt, har Ongstad vært en stor inspirasjon for oppgaven.

Fra det offentlige har det jevnlig kommet bestillinger om både utdanning, og skolen som sektor. I mengden av rapporter og analyser om skolen og lektorutdanningen, som alle retter søkelyset mot økt kompetanse blant lærersektoren kan vi finne St. meld. nr. 31 (2007-2008), *Kvalitet i skolen*, St. meld. nr. 11 (2008-2009), *Læreren, Rollen og utdanningen*, Meld. St. 28 (2015-2016), *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* og KD, *Lærerutdanning 2025*. De senere årene har det i tillegg blitt gjort bestillinger til NOKUT om

²¹ Historiedidaktikk står i et spenningsfelt mellom skolefaget og praksisfeltet didaktikken i utgangspunktet skulle levere teori for, og fagfeltets utvidelse til å se på samfunnets historiekultur, historiebruk og historiebevissthet.

²² Meld. St. 28 (2015-2016), 6.

²³ Historiedidaktikk i Norden 9 ble som første konferanse delt opp i to deler og kan tolkes til å vise en klar avstand mellom tradisjonene. Tradisjonenes kjennetrekke vil bli utledet i teorikapittelet.

ulike evalueringer av lærerutdanningen: NOKUT, *Evaluering av allmennlærerutdanningen ...* og NOKUT, *Høyt opptaksnivå, lav fullføring*.²⁴ Per nå gjør NOKUT en evaluering av lektorutdanningen for trinn 8-13 i perioden 2020-2022, selvevalueringer fra UiT og UiO herfra vil gi verdifull innsikt i oppbygningen av lektorstudiet, og utdanningsinstitusjonenes selvrefleksjoner tilknyttet utdanningen.

I feltet om organisasjonsstruktur har NOKUT tidligere tatt til ordet for tre hovedtyper for ansvarsfordeling av studieplaner ved lektorutdanningen: 1) Matrise, 2) enhet, 3) blanding. Karen Hammerness har i dette problemfeltet innført tre tegn på kvalitet i utdanningen av lærere: Begrepskoherens, strukturell koherens og programpraksiskoherens.²⁵ Begrepskoherens i betydningen av en sammenheng av domenes visjon for utdanningen. Strukturell koherens i integrasjonen og oppbyggelsen av indre sammenheng i studiet. Mens programpraksiskoherensen taler for en sterk kobling til praksisutførelse i utdanningen.²⁶

I omtalelse av utvalg av faglig identitet og lektorutdanningens helhetlige profesjonsutdanning har Joakim Caspersen, Hanna Bugge og Sigurd Martin Nordli Oppegaard vært berikende med heftet *Humanister i lærerutdanningene. Valg og bruk av pensum, kompetanse og rekruttering, faglig identitet og tilknytning*. De finner ingen motsetningsforhold mellom den faglige identitetens plassering, og lærerutdanningsidentitet.²⁷ I så måte gir empiriske funn herfra klart uttrykk for en sammenheng mellom organisering og tilknytning til lektorutdanningen med lektorutdannere sin tilslutning til prosjektet.²⁸

Min skilnad fra tidligere forskning er at ingen har sett på hvordan man på historiedidaktiske premisser forholder seg til de spenninger som eksisterer mellom interessegruppene på et programmessig nivå. Et slikt perspektiv kan være berikende i seg selv, men også fordi flere rapporter viser tendenser til at lærerstudenter er misfornøyde med undervisningen i

²⁴ NOKUT er forkortelse for «Nasjonalt Organ for Kvalitet i Utdanningen».

²⁵ Hammerness, «Examining Features».

²⁶ Hun tar ikke for seg ambisjoner om utviklingen av én korrekt visjon, men tar til ordet for at institusjonen må reflektere hvorvidt deres visjon er gjennomført i utdanningen. Visjon kan slik sett støtte opp programmets mål og ambisjoner, hvordan de skal nås og dens betydning for de ansatte ved institusjonen.

²⁷ Spørreundersøkelse hvor lektorutdannere selv knytter sin faglige identitet opp mot fagområde og helhetlig profesjonsutdanning. Funnene viser et klart skille mellom lektorutdanningens humanister og dem med bakgrunn i pedagogikk og didaktikk. Førstnevnte i overvekt av identitet til fagområde, og sistnevnte til lektorutdanningens helhetlige profesjonsutdanning.

²⁸ Datagrunnlaget har visse svakheter i lav oppslutning og mangelfull omfavning av hele målgruppen (lektorutdannere). Det er særlig gruppen av «utdanningslærere med disiplinlig bakgrunn» som kan være forbigått som lektorutdanner.

fagdidaktikk.²⁹ Samtidig angår det et problemfelt som «set spor i opplæringsystemet i flere generasjoner».³⁰ Dette viser nytterelevansen av min oppgave.

1.3 Sentrale begreper

I denne delen vil jeg redegjøre for tre sentrale begreper i oppgaven: Didaktikk, historiebevissthet og historisk tenkning. Begrepene kaster lys over oppgavens kjerne, og det må klargjøres hvordan de brukes som bakteppe, i min forståelse og tolkning i oppgaven. Begrepene historiebevissthet og historisk tenkning, danner utgangspunkt for spenninger i det historiedidaktiske fagfeltet. Mens didaktikk er begrunnelsen for hva, hvordan og hvorfor en underviser.

«Didaktikk» betyr i denne sammenheng læren om undervisning og læring i skole og annen organisert sammenheng, med et hovedområde innen pedagogikk, innenfor utdanningsvitenskap. Overordnet forstås didaktikk vanligvis som et fags hva (innholdsbegrepet), hvordan (overføringsaspektet) og hvorfor (målaspektet).³¹ Underordnet denne paraplyen om allmenn didaktikk deles didaktikk vanligvis inn i ulike nivåer og ulike fag. Didaktikk er altså både teori, og forskrift, dvs. som refleksjon og handling, med ulike abstraksjonsnivåer (generell didaktikk, spesialdidaktikk og skoledidaktikk), i tillegg til dens plass som vitenskapsdisiplin ((og fag), institusjonaliseringsaspektet).

«Historiebevissthet» handler i grove trekk om hvordan individ og kulturer inngår i historiske forløp som ikke er avsluttet, og som en selv er en del av og ikke kan flykte fra. Innenfor historiebevissthet eksisterer det derfor bestemte forestillinger om fortiden, forståelser av nåtiden og forventninger til fremtiden, både på individ- og kollektivt nivå. Begrepet har tidligere vært forstått som noe man må kvalifisere seg for, men flere har i senere tid tatt til ordet for at den historiske dimensjonen er en grunn dimensjon i menneskets selvforståelse og livsorientering.³² I forståelsen av begrepet er det derfor konsensus om at elever har en bevissthet, at det er ulik grad av kvalifisert bevissthet, og at historie er nyttig i menneskers liv og livsverden.

I denne sammenheng så betyr «historisk tenkning» det å tilegne seg historiefaglig kompetanse. Oppgaven vil følge Peter Seixas sine tanker slik de er beskrevet av Per Eliasson.³³ Seixas

²⁹ De rapporterte også kontrast mellom utsagn og praktisk utførelse blant forelesere i didaktikk. NOKUT, *høyt opptaksnivå, lav fullføring*, 17-18.

³⁰ St. meld. nr. 48 (1996-1997), 16. [ikke nettpublisert]. Hentet fra Dahl mfl., *Om lærerutdanning*, 121.

³¹ Gundem, *Skolens oppgave*.

³² Aksepten av begrepets ontogenetiske karakter er hva som har dannet grunnskille mellom angloamerikansk og tysk-nordisk tradisjon. Dette skillet vil bli utledet i kapittel to om teori.

³³ Eliasson, «Historieämnet i de nya läroplanerna», 269-270.

hevder ifølge Eliasson at historisk tenking handler om seks forhold: Spor i bruken av kilder, kontinuitet og brudd, årsak og konsekvenser, historiske aktørers perspektiver, refleksjon over hva som har historisk betydning og en etisk refleksjon med forståelse for at mennesker i en annen tid levde under den tids etiske standarder og legitimerende verdier, i kontrast til nåtidens verdier og vurderinger.

1.4 Oppgavens struktur

Innledningskapittelet har presentert oppgavens problemstilling, tidligere forskning, formål med oppgaven og sentrale begreper. I kapittel to vil jeg etablere et teoretisk rammeverk, som kan belyse ulike historiedidaktiske syn som kommer til uttrykk i læreplan og emneplaner. Videre vil jeg belyse teorier om hva som forstås som «god» skole og ulike oppbyggelser av studieplan for lektorutdanningen. Det skal bidra til å gi analytiske perspektiver i kapittel fire og fem. Kapittel tre har som funksjon å begrunne hvordan mine kilder og metode kan gi kunnskap som er godt egnet til å belyse oppgavens problemstilling. Ved kapittel fire vil jeg presentere og analysere samfunnskontraktene mellom offentligheten og utdanningsinstitusjonene for å redegjøre deres påvirkning på lektorutdanningen. Kapittel fem har to mål. For det ene å analysere UiO og UiT sine uttrykk av fortolkninger og formeninger om samfunnskontraktene. For det andre vil jeg se på utdanningens fagplaner og spenninger i lys av lokalt handlingsrom og andre forhold knyttet til lektorutdanningen med søkelys på det didaktiske området. Avslutningsvis vil jeg sammenfatte, og gi en konklusjon på oppgavens problemstillinger i lys av mine funn.

Kapittel 2: Teori

Målet med dette kapittelet er å fremlegge teori som kan bidra til å aktualisere besvarelsen av problemstillingen, ved at teoriene formidler et metaperspektiv. Det har ikke vært til hensikt å plassere min empiri innenfor ulike «teori-bokser», men de har som mål å fungere som analytiske perspektiver. Dette i et ledd for å avdekke tekstenes budskap, og tanker. I mitt ønske skal teorien slik kunne bidra til å si noe mer generelt om mine funn, ved å sette empirien i en større kontekst i lys av lengre trekk. Teoriene viser også min forståelseshorison i inngangen til empirien, og legger slik premisser for mitt videre arbeid. Jeg vil samtidig minne på, at min analyse er gjort på et begrenset og overordnet nivå. Man bør derfor være varsom med å lese mine funn som tendenser i UiO og UiT sine fortolkninger av deres samfunnsmandat. Det er med tilknytning i hva teorien skal gjøre *for, med og i* min forskning dette kapittelet har utartet seg. Slik skal det fungere som et spillerom mellom oppgavens empiri og lektorutdanningens forskningsfelt.

I dette kapittelet vil jeg kontekstualisere ved å utlede fagdidaktisk historie før jeg videre utdyper meg om hvilket teoretisk forståelsesverk som ligger til grunn for oppgaven. Innenfor historiedidaktikk ligger det et grunnleggende skille mellom historiefagsdidaktikk og historiebruksdidaktikk, og mellom tysk-nordisk og angloamerikansk tradisjon.³⁴ Videre fremviser begrepene historiebevissthet og historisk tenking noen spenninger i dagens historiedidaktiske fagfelt. Det er med de seks hovedbegrepene oppgaven har bygget sitt teoretiske historiedidaktiske rammeverk.

2.1 Fagdidaktisk historiografi

Historisk sett har skoleundervisning handlet om hvordan overføre fagkunnskap fra lektor til elev.³⁵ På det plan har fagdidaktikken vært særegent, og eksklusivt aktuelt for sitt fag. Det har handlet om å knytte de to delaspektene fag (innhold) og didaktikk (overføringsaspektet) sammen, og dermed konstruksjonen av fagdidaktikk. «Faget» blir i denne forståelsen gjerne koblet opp med et kunnskaps- eller erfaringsbasert profesjonalisert og kulturelt innhold av disiplin fag, mens «didaktikk» på andre siden kan sies å være det metodiske eller pedagogiske studium i funksjonen av utførelse eller prosess i overlevering av fagets innhold.³⁶ Det er

³⁴ Stugu, «Frå undervisningslære» og «Historiedidaktikkens dilemmaer».

³⁵ Stugu, «Frå undervisningslære», 2; Kvande & Naastad, *Hva skal vi med historie?* 29.

³⁶ Ongstad, «Fag i endring», 19-57. En fremstilling som var uten motbør før 1960-tallet. «Didaktikk»-begrepet blir i dag gjerne forstått bredere og med et større innhold.

denne forståelsen av systematiske refleksjoner over mål, innhold og metoder av undervisningslære som har ligget til grunn i skolefagets *hva, hvordan og hvorfor*.

Frem til 1960-tallet var den metodiske tankegangen dominerende hvor fagets *hvordan* hadde et særskilt fokus. Det regjerte en konsensus om at undervisning var forbeholdt å handle om overlevering av kunnskap fra «ekspert til lekfolk», også kjent som *nedsilingsteorien*.³⁷ Vitenskapsfaget skulle forenkles og tilpasses, slik at hovedinnholdet enklest mulig kunne overføres til skoleelever på ulikt nivå. Undervisningen var av instrumentell tilrettelegging, og kunnskapskonvertering, uten kritisk refleksjon over forholdet mellom fag, brukerne og samfunnet ellers var nødvendig – fagene var så trygt etablert at legitimering av dem knapt var nødvendig.³⁸ Historiefagets bidrag var å utgi «den store fortelling» for å bidra til nasjonens selvforståelse.³⁹

Denne forståelsen av didaktikk begynte å endre seg på midten av 1970-tallet. I en tid hvor internasjonale strømninger tok til ordet for nye paradigmer i forståelsen av hvordan kunnskap kommer til, og med ordtaket «kunnskap er makt», opplevde man en holdningsendring til hvordan man skulle tilegne seg kunnskap.⁴⁰ Som konsekvens, ble tanken om hvordan man så på verdien av didaktikk, og hvordan didaktikken burde utformes endret.⁴¹ Historiefagets syn om objektivitet ble utfordret, og man kunne ikke lengre formidle et fasitsvar om fortiden.⁴² Det er på denne bakgrunn, skillet mellom tysk-nordisk og angloamerikansk tradisjon kom til uttrykk.⁴³

Den tidligere forståelsen av fagdidaktikk som særegent og eksklusivt for sitt fag, ble på denne tiden utfordret av tanken om at *fagdidaktikk* kunne fungere som fenomen uavhengig av term.

³⁷ Kvande & Naastad, *Hva skal vi med historie?*, 20-22 og Karlsson, «Historiedidaktik och historievitenskap», 193-194. *Nedsilingsteorien* har sitt opphav i forholdet mellom historievitenskapen og skolefaget historie. Teorien uttrykker at historisk kunnskap stammer fra historievitenskapen. Ergo er god formidling ensbetydende med å skape fremstillinger tett knyttet til den vitenskapelige historien, tilpasset elevens utviklingsnivå og formidlingsforståelse hvor den lærde belærer den ulærde gjennom enveis-kommunikasjon. Sjekk Karlsson, «Historiedidaktik och historievitenskap» for en dypere utledning.

³⁸ Stugu, «Frå undervisningslære», 5.

³⁹ Lund, *Historiedidaktikk*, 5. utg, 126 og Karlsson, «Historia, historiedidaktik», 38ff.

⁴⁰ Dette utfordret legitimiteten til skolefagene, som tidligere tok sin plass i skolen som gitt. Perioden fordret derfor at skolefagene måtte begrunne sin eksistens i skolearenaen. De historiedidaktiske konferansene i Norden er gode illustrasjoner på fagmiljøets behov for å legitimere fagets betydning for skolen i perioden i etterkant. Skolefagene ble ikke lengre ansett til å kun være et middel, men ble vurdert som en kapitalisert vare eller kulturell kapital som kunne veksles og vurderes mot annet i det nye konkurransesamfunnet. Se Angell, «Frå felleskap til kompetanse».

⁴¹ For historiedidaktikken var dette starten på et gradvis skift vekk fra historiefagsdidaktikken som blir utledet i 2.2 Historie som vitenskap og myte.

⁴² Historiedidaktikk som fagfelt var altså under «angrep», både for sin legitime posisjon som skolefag, men også innenfor det vitenskapelige rammeverk.

⁴³ Tysk-nordisk og angloamerikansk tradisjon vil utledes i 2.3 «Den nye historiedidaktikkens» dilemma.

Flere tok til ordet at det var gjennom produktet fagdidaktikk, eller prosessen og det potensielle, det som gjøres, og det som ennå ikke er tenkt man fant kjernen i didaktikken. Den rådende vurdering ble nå til at det var gjennom tverrfaglighet hvor mer dyptgående forhold i folks «livsverden» av kultur, kunnskap og kommunikasjon man kunne *didaktisere*.⁴⁴ Det nye konseptet medførte et «behov for sondering mellom term og begrep, produkt og prosess, det normative og deskriptive, samt det åpne og avgrensende».⁴⁵ Forståelsen av «didaktikk» ble i sterkere grad knyttet til å fungere som et redskap. Det nye paradigme tilsa derfor:

Fag + didaktikk ≠ Fagdidaktikk

Språkliggjøringen av didaktikk som fenomen gjorde aspektene til analytiske kategorier, men man vedgikk at de overlappet hverandre i deres funksjon som reelle fenomener.⁴⁶ Didaktikk ble nå skilt mellom produkt og prosess, eller ulikt nivå av hvor didaktikk virker. Følgelig ble det utformet tre kjerneområder for didaktikk som ansees som gyldig til dags dato:

1. Et teoretisk nivå (forskningsnivå) hvor uttrykket referer til et undersøkelsesområde innenfor disiplin-faget (historie).
2. Et praktisk nivå, hvor didaktikk blir praktisert gjennom pedagogikk eller utdanningsforskning.⁴⁷
3. Et diskursivt nivå, hvor didaktikk impliserer en referanseramme for faglig dialog, mellom lærere og forskere (og andre) innenfor allmenndidaktikk.

I møte med de tre kjerneområdene har erkjennelsesinteressen vært praktisk og frigjørende, målet har vært å forstå fenomenet meningsfylt gjennom selvrefleksjon. I en tid hvor store deler av befolkningen skulle gjennom opplæring og utdanning, ble nødvendigheten for fagets legitimitet og styrke liggende i fagets fleksibilitet og tilpasningsevne etter hva samfunnet ville ha.⁴⁸ Ongstad hevder derfor at fagene i langt større grad enn tidligere måtte forstå seg selv

⁴⁴ Ongstad, «Introduksjon», 11. Didaktikk, og dermed skolens innhold opplevde en maktforskyvning fra lærerprofesjonen til en ny generasjon av pedagoger. Det medførte ifølge Klass-Göran Karlsson og Kvande & Naastad en økt distanse mellom forskningsfaget historie, og historiefaget i skolen. Se Karlsson, «Historiedidaktik och historievetenskap», 194ff og Kvande & Naastad, *Hva skal vi med historie?*, 30. Det var gjennom elevenes «livsverden», «den historiedidaktiske vendingen» tok sin form gjennom begrepet historiebevissthet.

⁴⁵ Ongstad, «Fag i endring», 20. Det medførte at man så didaktikken selvkritisk, og *didaktiserte* didaktikken.

⁴⁶ Gundem, *Skolens oppgave*.

⁴⁷ Undervisningsorientert didaktikk har her gått fra å *være* didaktikk, til å her utgjøre en av tre kjerneområder for fagfeltet. I tysk-nordisk tradisjon går dette segmentet under betegnelsen historiemetodikk.

⁴⁸ Skolens historiefag har ved flere tilfeller vært «angrepet» i forhold til dens plass innenfor skolen. Temaet har vært oppe til debatt i Storbritannia på 1970-tallet, og senest i Norge når Melby tok til orde for opprettelsen av et nytt demokratifag i skolen som erstatning for blant annet historiefaget. Samfunnets bestilling kan sees gjennom offentlighetens rammevilkår til skolen; Livskompetanse, medborgerskap og demokratiske ferdigheter. Dette

som en stadig skiftende prosess, og ikke bare som et ferdig definert produkt.⁴⁹ Man kunne ikke lengre skille mellom kunnskap og kunnskap *om* kunnskapen. Et fag og dets didaktikk fungerte med andre ord nå i en symbiose i påvirkning av hverandre.⁵⁰ Derfor ble mer oppmerksomhet rettet mot metanivå hvor fagets selvforståelse ble sentralt for å legitimere faget. Man måtte selge «produktet» i det kapitalistiske samfunnet, og dens relevans for samfunnet behøvde å alltid være synlig og til stede.⁵¹

Vi kan derfor omtale tendensene av fagutviklingen til at fenomenet fagdidaktikk beveget seg til å bli en dynamikk mellom gitt og nytt, tradisjon og fornyelse, produkt og prosess eller mellom faget som kategori og faget som relasjon. Ved vurdering av fagdidaktikk som fagområde får balansering av alle disse aspektene avgjørende betydning for dets resultat. Følgen er et resultat hvor flere fags didaktikk har nærmet seg en allmenn didaktikk eller allmenn fagdidaktikk, ved at faggrenser har blitt flyttet, paradoksalt nok ved at én har trengt dypere inn i faget.⁵²

Den fagdidaktiske utviklingen har altså blitt preget av både ytre og indre press. Ytre som legitimiteten til faget, og samfunnets kriterier til den, men og *indre* som i hvilke krav og tolkninger det disiplinfaglige miljøet har til faget.⁵³ Indre og ytre press har av den grunn hatt ulik funksjon i fagutviklingen. Ytre vilkår spiller inn når en sak blir satt på dagsorden til forskningen, men det er den faglige etterprøvingen som avgjør om kunnskapen blir ansett som gyldig.⁵⁴ Om endrede samfunnsvilkår åpner opp for nye interessefelt, ideer og tenkemåter, er det et akademisk ideal at det nye må etterprøves gjennom vitenskapelige metoder og vurderinger. Spørsmål som gjelder hvordan ikke-vitenskapelige forhold påvirker utviklingen i et vitenskapsfag, må kort sagt studeres med vitenskapelige metoder for å fremstå som legitim.

utsatte historiefaget for press: Ville det forsvare sin plass i konkurranse med nye mer dagsaktuelle samfunnsfag ut fra slike bestillinger?

⁴⁹ Ongstad, «Fag i endring». Didaktikk som «fenomen» fikk større gjennomslag enn som «produkt». Fagdidaktikk som term var dermed «under angrep».

⁵⁰ Se Zander, «Katastrofernas historiekultur» for historievitenskapens didaktisering. Det kan sies å være et paradoks at i en tid hvor sentrale historiedidaktiske temaer har fått økt interesse og relevans, har det didaktiske feltet opplevd økte fragmenter og svekket legitimitet. Påvirkningskraften fra didaktikk til historievitenskapen har av den grunn vært begrenset.

⁵¹ Dette kan forklare fagfeltets økte mangfold. Fra å diskutere det metodiske, er det nå med kommunikasjonens form, innhold og bruk man diskuterer. Med fragmenterte lokale, regionale, nasjonale og internasjonale kulturer medfører det et komplekst og heterogent fagfelt. Se delkapittel 4.4.1 En «konkurransestat» på fremmarsj for kobling mellom skolen og det kapitalistiske samfunn.

⁵² Ongstad, «Introduksjon», 12 og Jensen, «Historiebrugsdidaktikk», 85-99

⁵³ Med introduksjonen til kunnskapssamfunnet ble utdanning løftet til topps på nasjonalstatenes politiske agenda. Kvaliteten på utdanningssystemet og forskningen fremsto som avgjørende for landets konkurranseevne i den globale økonomien.

⁵⁴ Stugu, «Frå undervisningsteori ...».

2.2 Historie som vitenskap og myte

Dagens historiedidaktikk er sprikende, og har fungert som et anspent spenningsfelt i det historiedidaktiske miljøet, om en noe redusert det siste tiåret.⁵⁵ Et mer grunnleggende skille i skolefaget historie sitt utgangspunkt for undervisning finner vi i forholdet mellom historiefagsdidaktikk og historiebruksdidaktikk, og som derfor må utledes først.

Ifølge Bernard Eric Jensen har historiefagsdidaktikk fem kjennetegn: 1) Ambisjon om å etablere en direkte linje mellom vitenskapsfaget og undervisningsfaget, 2) Vil moderere måten lekfolk (=elever) skal lære historie etter vitenskapelige kriterier, og den måte faghistorikere tenker og arbeider, 3) Anser historieundervisning som et spørsmål om diffusjon – formidling av innsikt fra faglige eksperter til menigmann, 4) Enveiskommunikasjon fra fagmann til lekmann, 5) Setter likhetstegn mellom kvalifisering og fagliggjørelse, med disiplinering av ikke-faglige formene for historiebruk som gjør seg gjeldene i elevenes livsverden.⁵⁶ Historiefagdidaktikken handler med andre ord i stor grad om at vitenskapsfaget historie har enerett over kunnskapsgyldigheten og definisjonsmakten av historiefagets innhold, og kan minne om *nedsilingssteorien* med ekspertens overføring av kunnskap og ferdigheter tilpasset lekmannens nivå og forståelse. Historiefagdidaktikken ignorerer med andre ord hvilke former for historie lekmannen interesserer seg for, og hvilket utgangspunkt de danner sine perspektiv fra. Dilemmaet, og utfordringen for dette perspektivet blir liggende i hvordan forskningsfagets kunnskaper, innsikter og ferdigheter kan overføres til skolefaget, tilpasset elevenes nivå. I dagens didaktiske miljø, har denne form for didaktikk mistet sin gyldighet i undervisningen rettet mot lekfolk.⁵⁷

Historiebruksdidaktikken og historiebevissthetsdidaktikken skiller seg markant med hvilket utgangspunkt for undervisning de tar. Her bygges historieundervisningen på teorien om historiebevissthet og på folks hverdagsopplevelser av historiske forløp, uavhengig av forskningsfag og skole.⁵⁸ Da blir utfordringen vridd til å omhandle i hvilken grad, og hvordan man skal møte og bearbeide utenomfaglige forståelser, fortolkninger og fortellinger slik de formes utenfor klasserommet innenfor et vitenskapelig rammeverk. Hovedskillet ligger med andre ord i at historiefagsdidaktikk tar utgangspunkt i hvordan faghistorikere tenker om og

⁵⁵ Stugu, «Historiedidaktikkens dilemmaer» og Ohman Nielsen, «Historiedidaktikk».

⁵⁶ Jensen, «Historiebruksdidaktikk», 86-87.

⁵⁷ Jensen, «Historiebruksdidaktikk».

⁵⁸ Stugu, «Historiedidaktikkens dilemmaer», 16.

arbeider med historie, mens de angloamerikanske og tysk-nordiske tradisjonene formes etter hvordan lekfolk som lærende subjekter tenker om og bruker historie.

Ohman Nielsen møter denne didaktiske utfordringen med å hevde at historie er et tosidig felt, hvor blandingsforholdet preges av arena, sjanger, formidling og avsender.⁵⁹ Ved å invitere til det hun omtaler som to ytterpunkter mellom historie som vitenskap og vitenskapelig analyserbar på den ene siden og historie som gåtefull, poetisk og fellesskapende på den andre prøver hun å bygge bro mellom striden i det historiedidaktiske fagfeltet. Tanken er at man i dynamikken mellom de to ytterpunktene kan finne den mest meningsfulle og lærerike undervisningen.⁶⁰ Idéen ser ut til å ha dannet støtte/fotfeste innenfor begge de nyere tradisjonene.⁶¹ En dominerende forfatter av pensumlitteratur i historiedidaktikk ved høyere utdanning i Norge, Erik Lund formulerer det slik:

Historiefaget i skolen må være åpent for den høyre siden i figuren (historie som gåtefull), men samtidig ha en solid plassering i venstre del (historie som vitenskap) av figuren ... Et sentralt punkt fra starten er å utvikle og utprøve undervisningsstrategier som kan bygge bro mellom disiplinens og elevens hverdagsforståelse av begreper.⁶²

2.3 «Den nye historiedidaktikkens» dilemma

Stugu presenterer den engelskspråklige og tysk-nordiske tradisjonen som en opphevet slagmark mellom Bernard Eric Jensen og Erik Lund, med utgangspunkt i deres verk fra 1994.⁶³ Hos Jensen er historiebevissthet et bærende begrep, mens boken til Lund inneholder ingen tyske referanser, og knytter seg spesifikt til den engelske tradisjonen.⁶⁴ Selv om forholdet mellom tradisjonene det siste tiåret har blitt harmonisert, med en reduksjon i spenningsnivået vil det være interessant å skille dem, for å belyse ulike historiedidaktiske perspektiver og idealer.

Jeg vil nå utlede de to tradisjonene, for å frembringe deres uenigheter. Med fagfeltets utvidelse av didaktikk, til å fungere som et grensefelt mellom disiplin faget historie, allmenndidaktikk og pedagogikk, fikk man også en kilde for dype uenigheter. Som et resultat eksisterer det mellom utøverne i feltet sprik i definisjonsavklaringer og hvilke temaer og

⁵⁹ Ohman Nielsen, «Historiedidaktikk», 150.

⁶⁰ Ohman Nielsen, «Historiedidaktikk», 151.

⁶¹ Se Lund, «Historiedidaktikk», 6. utg., 26-28, Kvande & Naastad, «Hva skal vi med historie?», 50-51 og Jensen, «Historiebevidsthed og historie», 10.

⁶² Lund, *Historiedidaktikk*, 5. utg., 28 og Lund, «Historiebevissthetsbegrepet i engelsk historiedidaktikk», 100.

⁶³ Stugu, «Frå undervisningslære», 17.

⁶⁴ Hentet fra Stugu, «Frå undervisningslære», 17. Verkene han referer til er B.E. Jensens *Historiedidaktiske sonderinger* og Lund sitt kompendium *Historiedidaktikk*, 2. utgave.

problemstillinger som blir regnet som viktige og legitime.⁶⁵ I bunn og grunn, har derfor det eneste felles knutepunktet i feltet virket å være at historiedidaktikk handler om bruk av historie på en eller annen måte, en konsensus som raskt skrinlegges når en skal forklare hva en mener med historie.⁶⁶ Det innebærer at de ulike historiedidaktiske synene som ligger til grunn for oppgaven må redegjøres for.⁶⁷

Denne oppgaven tar til sikte å undersøke hvordan nasjonale føringer på lektorutdanningen kommer til uttrykk ved UiO og UiT, og hvordan dette gir utslag når det gjelder historiedidaktikkens rolle på et programmessig nivå. Med den hensikt blir ikke definisjonsdebatten om hva historiedidaktikk er det sentrale poenget. Oppgaven følger derfor argumentasjonen til professor i historie, Ola Svein Stugu, som hevder at for å finne ut av hva historiedidaktikk er, må jeg heller undersøke hva historiedidaktikere gjør enn å diskutere definisjoner av begrepet.⁶⁸ Det er ved å undersøke hvilke ulike og mangfoldige innfallsvinkler de benytter til saksforhold som de studerer og hvilke ambisjoner de har for feltet en kan finne ut hva historiedidaktikk er ifølge han.⁶⁹ Utfra dette, vil jeg på et programmessig nivå forsøke å lage et riss av det Stugu kaller det historiedidaktiske landskap, innholdet og rammeverket for historiedidaktikk.

I historiefaget går det et dominerende skille mellom dem som ser på faget som «faget om fortida», og de som ser på historie med utgangspunkt i begrepet historiebevissthet. De to dominerende perspektivene knyttes til ulike tradisjoner på tvers av land og om fagfeltet tar utgangspunkt i 1) samfunnets bruk av historien, eller 2) undervisning og læring. Den første er kjent som den angloamerikanske tradisjonen, mens den andre omtales som den tysk-nordiske tradisjonsforståelsen. Innenfor den angloamerikanske tradisjonen er det dominerende perspektivet at man ønsker å få brukeren til å bli en fortids**forsker** og betegnes som historiebruksdidaktikk hvor historisk tenking mellom da og nå danner grunnstammen. Her har man ønsket å utvikle elevenes ferdigheter til å bruke historisk kunnskap i tråd med historikers tilnærming av fortiden. Det har handlet om å gi elevene evnen til å historisere, og å se og forstå samtiden ut fra deres egen virkelighetsforståelse med base i hvordan elevene tenker om fortiden. Den andre tradisjonen: den tysk-nordiske, ser på brukeren som en

⁶⁵ Stugu, «Historiedidaktikkens dilemmaer»; Ohman Nielsen, «Historiedidaktikk» og Jensen, «Historiebruksdidaktikk».

⁶⁶ Stugu, «Historiedidaktikkens dilemmaer», 15-17.

⁶⁷ De ulike perspektivene medfører ulikt syn om fagets mål og visjon, og derfor også fagets innhold og metode.

⁶⁸ Da denne oppgaven tar for seg historiedidaktikk på et programmessig nivå, kan jeg ikke undersøke hva historiedidaktikere *gjør*, men kun uttrykker gjennom informasjon i emne- og fagplan.

⁶⁹ Stugu, «Historiedidaktikkens dilemmaer», 15.

fortids**bruker** og kjennetegnes som historiebevissthetsdidaktikk med historiebevissthet og historiebruk som nøkkelbegrep.⁷⁰ Denne retningen er særlig opptatt av lekfolks historiebruk, og deres forhold til fortiden. Her vektlegges historiedidaktikk som en del av det pedagogiske feltet hvor dannelse har en sentral posisjon i undervisningslæren, mens undervisningsorientert historiedidaktikk omtales som historiemetodikk.

Den viktigste forskjellen historisk sett mellom den tysk-nordiske og den angloamerikanske tradisjon er deres ulike vektlegging av historiebevissthet og historisk tenkning i sin utøvelse av historiedidaktikk. Den tysk-nordiske tradisjon har blitt forstått til å være av mer teoretisk kaliber, mens den angloamerikanske tradisjon har blitt tolket til å være av mer praktisk utforming. De siste to tiårene har tradisjonene, særlig i nordisk målestokk høstet lærdom fra hverandre gjennom konferansene Historiedidaktikk i Norden.⁷¹ Stugu taler om denne utviklingen slik: «Teoriutviklingen i historiedidaktikk vil være tjent med at det fremstår som en møteplass for impulser fra ulike tradisjoner, og ikke låser seg fast i et autoritativt teoriståsted».⁷² I det norske fagfeltet er det etter min vurdering en større overvekt av orientering av tysk-nordiske tradisjoner hvor Ola Svein Stugu og May-Brith Ohman Nielsen kan knyttes til, med Erik Lund som motposisjon fra den angloamerikanske tradisjonen. I ytterligere nordisk sammenheng er det særlig Bernard Eric Jensen som er dominerende, også han knyttet til den tysk-nordiske tradisjon.

2.3.1 Et dypdykk i tradisjonenes vektleggelse av historiebevissthet og historisk tenkning

Under «den historiedidaktiske vendingen» på 1990-tallet ble en moderne versjon av historiebevissthet feltets sentrale rammeverk. På denne tiden brøt man med tidligere tanker om historiebevissthet som et rammeverk for «vitenskapelig historie», og det ble en konsensus om at historiebevissthet er en grunn dimensjon i selvforståelsen til alle mennesker, ingen er historieløse.⁷³ Det inkluderer, at «den nye historiedidaktikken» åpnet opp for innspill utenfor skolens og akademias rammer, i tråd med at faget åpnet opp for subjektive forståelsesrammer, i hvordan de tenker om, og bruker historie i deres livsverden.⁷⁴ Dette skiftet, blir ofte kategorisert som en endring fra normativ til deskriptiv beskrivelse av historiebevissthet, hvor

⁷⁰ Den tysk-nordiske kjennetegnes også som en «historiebruksdidaktikk», men går i denne oppgaven under «historiebevissthetsdidaktikk» for å skille de to tradisjonene.

⁷¹ Stugu, «Historiedidaktikkens dilemmaer». Se HiN 1-9 for en lengre diskusjon. Den siste konferansen er delt opp i to deler, etter historiedidaktiske tradisjoner, som kan tjene som et eksempel på den faginterne uenigheten om innholdet av historiedidaktikk.

⁷² Stugu, «Historiedidaktikkens dilemmaer», 18

⁷³ Begrepet styrket den teoretiske legitimeringen av historie som en sentral del av allmennutdanningen, og medførte at lekmannsperspektivet fikk en sentral plass.

⁷⁴ Jensen, «Historiebevidsthed og historie».

den skapes og utvikles i tidsdimensjonene mellom fortid, nåtid og fremtid.⁷⁵ Historiebevissthet er derfor alltid til stedet i større eller mindre kvalifisert grad blant mennesket.⁷⁶ Denne nye forståelsen for skolen innebar en ny målendring innenfor tysk-nordisk tradisjon: «... man kan ikke med samme ret sige, at det er gjennom skolen, at børn og unge lærer historie ... [derfor er det] viktig at man ikke forsøger at forstå det at lære historie i skolen i analogi med tilegnelsen af kulturteknikker som det at læse, skrive og regne».⁷⁷ Innenfor den tysk-nordiske tradisjon handler historiebevissthet derfor i grove trekk om hvordan man fra fødselen av har en bevissthet om hvordan mennesket orienterer seg i tid, som et kontinuerlig samspill mellom nåtidsforståelse, fortidsfortolkning og framtidforventninger, men med ulik grad av kvalifisert nivå.⁷⁸ Det er enighet om at tolkning av fortiden, og forståelse av nåtid former våre forventninger til fremtiden, men den tysk-nordiske tolkningen om det kontinuerlige samspillet mellom tidsdimensjonene er noe Lund reagerer sterkt på.⁷⁹ I tillegg ligger det en differanse, og uenighet i fagmiljøet om hvilken grad av bevissthet som må være til stedet for at man kan snakke om historiebevissthet. Lund og Lee er negative til den praktiske bruken av historiebevissthet, og hevder at en allmenn forståelse for begrepets gyldighet historiebevissthet forutsetter at elevene må ha visse forkunnskaper om fortiden fra vitenskapsdisiplinen historie.⁸⁰ «Whatever else our understanding of historical consciousness may encompass, it must include some account of people's ideas about the discipline of history».⁸¹ Dette kriteriet bryter sterkt med begrepets mer ontogenetiske karakter i den tysk-nordiske tradisjonen, og samsvarer kanskje heller som et synonym til historisk forståelse.

⁷⁵ Lund, *Historiedidaktikk*, 5. utg., 23-24 og Nielsen, *Historiens forvandlinger*, 9-13 og 17.

⁷⁶ Folkenborg, *Én fortid – mange fortellinger*, 18-19 og Kvande & Naastad, *Hva skal vi med historie?*, 30-32. Begrepet ble konstruert som følge av å kunne håndtere det saksforhold at mennesker lærer og bruker historie i mange forskjellige slags kontekster/sammenhenger, arenaer og til flere ulike formål. Historiebevissthet har altså både mytiske og historiske lag. Likevel er historiebevissthet i dagens fagfelt et omdiskutert begrep, og det eksisterer ingen faglig etablert konsensus om hvordan man best kan definere begrepet. Se Warring, «Historiebevidsthedens teori og empiri» og Jensen, «Historiebevidsthed – en nøgle» for en bredere utgreiing.

⁷⁷ Jensen, «Historiebevidsthed og historie», 9. Sitat hentet fra Tage Nielsen, «Begrepet historiebevidsthed», .

⁷⁸ Kvande & Naastad, *Hva skal vi med historie?*, 45; Stugu, *Historie i bruk*, 18ff; Folkenborg, *Én fortid – mange fortellinger*; Lund, «Historiebevissthetsbegrepet i engelsk historiedidaktikk», 103. Typisk blant historiedidaktikere å dele opp kvalifikasjonsnivåene i fire historiske bevisstheter; 1) tradisjonell, 2) mønstergyldig, eksemplarisk, 3) kritisk, 4) genetisk. Her ligger kjernen i å *historisere* sin bevissthet, men uten å måtte ta utgangspunkt i historiefaget som disiplin.

⁷⁹ Lund, *Historiedidaktikk*, 5. utg., 23-24.

⁸⁰ Lund, *Historiedidaktikk*, 5. utg., 23 og 27 og Lund, «Historiebevissthetsbegrepet i engelsk historiedidaktikk», 97.

⁸¹ Lee, «Walking backwards into tomorrow», 5. Hentet fra Lund, «Historiebevissthetsbegrepet i engelsk historiedidaktikk».

Uavhengig av tradisjon, ble begrepet brukt som en teoretisk legitimering for å styrke fagets plass som en sentral del av allmennutdanningen.⁸²

Innenfor de nordiske læreplanene er det særlig Jensen sine tanker og refleksjoner rundt historiebevissthet som har vunnet autoritativt terreng.⁸³ Derfor vil Jensens forståelse av historiebevissthet utdypes. Jensen hevder at begrepet får ulike funksjoner alt etter hva man legger mest vekt på: 1) Om tyngden ligger på å fortolke fortiden, kan vi snakke om historiebevissthetens «erindrende funksjon», 2) Ligger søkelyset på forståelsen av samtiden vil funksjonen være diagnostiserende – bruker bevisstheten til å analysere dagens samfunn og 3) Hvis vekten ligger på fremtidsperspektivet, vil funksjonen være «anticiperende» ved å gjøre kvalifiserte vurderinger om fremtidens utsikter.⁸⁴ Disse aspektene hevder Jensen går i samspill med det levendes menneske og samfunnsliv, mellom begrepsliggjøring og igangsettelse av saksforhold. Følgelig henger historiebevissthet og handlingsteori nøye sammen: Den består av de betydningsfulle historiene mennesket gjør bruk av i sin levde fortid.⁸⁵ Historiebevisstheten produseres, og reproduseres derfor ved en rekke dannelses- og brukssteder som blant annet: Populærkultur, skolefag reiser, museer, minnesmerker, symboler, faghistorie og politiske/sosiale/religiøse bevegelser.⁸⁶

Jensen sine refleksjoner inviterer derfor til en debatt, som utfordrer allmenhetens forståelse av skolefaget historie. I diskusjonen, og vist i figuren utgjør vitenskapsfaget historie kun en av mange arenaer i utviklingen av elevenes historiebevissthet.⁸⁷ Kjernen ligger derfor i at det er historie som livsverden som bør danne grunnlaget for historiefaget, kontra historie som fagdisiplin. Dette gjøres, da Jensen mener målet med skolen er å ha relevans for elevenes liv, ikke å utdanne faghistorikere.⁸⁸ Da må historie «gå ind og arbejde i spændingsfeltet mellom livsverdenens relevans og faglig kvalitet».⁸⁹ Han hevder derfor at det er et paradoks at man i årtier har utdannet historielærere til å forstå hvordan historikere tenker og arbeider, men ikke

⁸² Stugu, «Frå undervisningsteori», 7. Begrepets funksjon som grunn dimensjon i menneskets selvforståelse kan antyde at spørsmålet om hvordan skolen skulle møte følgen av at viktige deler historiebevisstheten dannes utenfor skolen ble sentralt, men dette perspektivet utviklet seg først over en lengre tid.

⁸³ Lund, *Historiedidaktikk*, 5. utg., 23-30 & 57-64 og Lund, *Historiedidaktikk*, 6. utg., 64. Dette vil bli utledet i kapittel 4.2-4.4 om norske læreplaner.

⁸⁴ Jensen, «Historiebevidsthed – en nøgle».

⁸⁵ Jensen, «Historiebevidsthed – en nøgle», 16.

⁸⁶ Jensen, *Historiebevidsthed/fortidsbrug*, 27.

⁸⁷ Jensen tar i teorien forbehold om at figuren ikke er uttømmende, og at ingen av kategoriene har forrang ovenfor andre i deres betydning. De er slik sett likestilte.

⁸⁸ Historie er ikke et valgfag, men et allmennfag én er påbudt å ta for å få generell studiekompetanse. Argumentet kan slik sett stå svakere i et fag som historie & filosofi som elevene selv har valgt.

⁸⁹ Jensen, «Historiebevidsthed og historie», 10. Sitat hentet fra Tage Nielsen, «Begrepet historiebevidsthed».

hvordan lekfolk forstår og bruker fortiden.⁹⁰ Jensen tar her til ordet for at historieundervisningen skal være «et kvalifiserende lærested for produsenter og brukere av historiebevissthet», og skal tjene lekfolks dannelse og utdanning.⁹¹ Jensen taler derfor for at historiedidaktikken i skolen av den grunn bør sees på som en brukerstyrt historiedidaktikk, hvor det er elevenes hensyn som er vektlagt, og ikke samfunnets eller historievitenskapens.⁹² Han følger her en pragmatisk kunnskapsforståelse for elevene, hvor de kan forkaste de deler av undervisningen som ikke blir ansett som relevante eller meningsløse.⁹³ Teorien, har derfor klare paralleller til Ohman Nielsen sin teori om historie som gåtefull, poetisk og fellesskapende og legitimerende ved å invitere til mangfoldige, underholdende og populærkulturelle tilnærminger til historien. Lund følger denne tanken, når han tar til argumentasjon for at «hvis historiefaget skal være meningsfylt for elevene og bety noe i deres liv, må det som former elevenes historiebevissthet trekkes inn og gjøres til en del av faget. Elevenes historiebruk utenfor skolen er betydelig».⁹⁴

I engelskspråklige land har historisk tenking fått større gjennomslag, og utviklingsarbeidet har hatt et pragmatisk og praktisk siktemål, gjerne med utgangspunkt i praktisk undervisning og planlegging av den. Erik Lund karakteriserte denne retningen med følgende utsagn

*Til forskjell fra fagdidaktisk forskning i andre land kjennetegnes svært mye av engelsk forskning ved tre forhold: den tar utgangspunkt i klasserommet og i elevens verden; den knytter sammenhenger mellom teori og praksis; den har ambisjoner om å bety noe for praksis.*⁹⁵

Dette kan ikke tolkes som annet enn klar kritikk av den tysk-nordiske historiedidaktikkens praktiske relevans for lektorens utøvelse av skolefaget historie. Dette vises godt når han argumenterer på følgende måte for «New history»

*Til skilnad frå ein fagdidaktikk som avgrensar seg til meir teoretiske behandling av spørsmålet om «kvifor» og «kva» i faget, og overlet det praktiske «korleis» til ein eigen undervisningsmetodikk, prøvar «New History» å integrere alle tre aspekta i ein metodikk som i si grunnform siktar mot å la elevane «make sense out of the past».*⁹⁶

⁹⁰ Jensen, «Et historiedidaktisk overblik», 103 & 109.

⁹¹ Jensen, «Et historiedidaktisk overblik», 103 & 109.

⁹² Jensen, «Et historiedidaktisk overblik», 102. Dette kan sees i sammenheng med Klafki sin utgreiing av hverdagskunnskap som vil bli utledet i 2.5 Teoretiske perspektiver på «god» utdanning.

⁹³ Jensen, «Et historiedidaktisk overblik».

⁹⁴ Lund, *Historiedidaktikk*, 5. utg., 25. Her argumenterer han for å ta utgangspunkt i lokalt materiale, for å skape sammenhenger mellom den lille og den store historien.

⁹⁵ Erik Lund, *Historiedidaktikk*. 2. utg., 449. Sitat hentet fra Stugu, «Frå undervisningsteori», 9.

⁹⁶ Lund, *Historiedidaktikk*, 2. utg., 9 ff. Sitat hentet fra Stugu, «Frå undervisningsteori», 12.

Innenfor den angloamerikanske tradisjonen, er det sentrale anliggende at elever skal se sammenhenger mellom tidsdimensjonene fortid-nåtid-fremtid.⁹⁷ Løsningen for å oppnå dette, har vært å utvikle elevenes innsikter i nøkkelbegrepene *change* og *cause*. Påstanden er at det kun er gjennom systematisk arbeid med nøkkelbegreper, i symbiose med vitenskapsdisiplinen historie at man kan utvikle elevenes historiebevissthet.⁹⁸ Historisk kunnskap tilegnes derfor gjennom tre aspekter med et symbiotisk forhold til hverandre: Begrepskunnskap, utsagnskunnskap og metodekunnskap.⁹⁹ Og det er dette som ligger bak påstanden fra Sam Wineburg om at historisk tenking er unaturlig, kontraintuitivt og må læres som et faglig språk.¹⁰⁰ Derfor, har denne retningen tatt til argumentasjon for at historie er en særegen «form of knowledge», i kontrast til «a body of knowledge»

2.3.2 Sammensmeltning av tradisjonene?

Felles for retningene er at begge oppfatter brukerne av faget, enten det er i eierskap av elever eller i andre roller, som aktive kunnskapssøkere og ikke som passive mottakere av kunnskap.¹⁰¹ Slik sett kan begge parter sies å ha en hard front mot den tradisjonelle påfyllingspedagogikken og mot det som måtte finnes av pedagogisk refleksjon bak en restaurativ skolepolitikk. Historiefagsdidaktikkens ensidige søkelys på realhistorisk innhold, med begrunnelse i kulturarv og nasjonal enhet har neglisjert historiefagets metodiske innhold. Slik kan vi tolke at uavhengig av det nyere teoretiske ståstedet mellom angloamerikansk og tysk-nordisk tradisjon er historiedidaktikken samlet om forståelsen av å etablere en front mot restaurativ skolepolitikk med førvitenskapelige trekk.

Begge tradisjonene mener derfor at undervisningen må ta utgangspunkt i hva som kan være nyttig for elevene, men med utgangspunkt i vitenskapelige arbeidsmetoder og -kriterier. Med det som utgangspunkt har «historiebruk»-begrepet fått en sentral funksjon innenfor retningene. Skillet mellom retningene ligger i hvilken grad det metodiske innholdet og arenaene utenfor skolen skal få plass. Derfor er retningenes ulike synspunkt fortsatt til syne, og kommer særs godt frem i diskursen om historiebevissthetsbegrepet, og verdien av

⁹⁷ Lund, «Historiebevissthetsbegrepet i engelsk historiedidaktikk», 96.

⁹⁸ Lund, «Historiebevissthetsbegrepet i engelsk historiedidaktikk», 96-102 og Lund, *Historiedidaktikk*, 5. utg., 27. Det faller naturlig da historiebevissthet i denne tradisjonen er et synonym til elevens historiefaglige kvalifikasjoner. Lund favoriserer historiebevissthets historiske lag ovenfor den mytiske. Tradisjonen stiller seg derfor kritisk til Rösen sine første to-tre kvalifikasjoner av historiebevissthet hvor den historievitenskapelige disiplinen er fraværende.

⁹⁹ Lund, *Historiedidaktikk*, 5. utg., 19-23.

¹⁰⁰ Wineburg, *Historical Thinking* og Wineburg, «Unnatural and essential».

¹⁰¹ Med det argumenterer begge parter for avstand til *historiefagsdidaktikken*. Se Jensen, «Historiebrugsdidaktikk» og Lund, *Historiedidaktikk*, 5. utg.

historiebevissthetens mytiske lag i spørsmålet om hvordan faget skal være nyttig for elevene.¹⁰²

2.4 Historiedidaktikk og praksis

I undervisningssammenheng har B.E. Jensen argumentert for historiebevissthetsdidaktikk av tre årsaker.¹⁰³ Den første årsaken er knyttet til påstanden om at historiefagsdidaktikk ble oppfattet som kjedelig for elevene, og at historisk fiksjon ble tatt i bruk for å bøte på dette utfallet av lærerne på den danske skolen.¹⁰⁴ Andre årsaken skyldes også pragmatiske vurderinger fra undervisningen: Han påstår at elevene lærer svært lite av den historiefagdidaktiske undervisningen, og at det var svært lite elevene husket fra historieundervisningen, hvor den faktiske memorerte kunnskapen manglet livsmestrende relevans/gyldighet. Den tredje grunnen for overgang til historiebruksdidaktikk skyldes Jensen sin antagelse om at den historie barn og unge kjente til og husket fra en historiefagdidaktisk undervisning, stammet fra andre arenaer enn i skolen.

Med inntoget til den nyere historiedidaktikken, og omdreiningen til historiebevissthet har det kommet vesentlig kritikk mot det manglende sambandet mellom teori og praksis.¹⁰⁵ Den erfarne historiedidaktikeren Svein Sødning Jensen hevdet at teori får sin legitimitet i den grad det gir grunnlag for en fruktbar praksis.¹⁰⁶ Det kan tolkes til at historiedidaktikkens fremste oppdrag vil være å utlede råd og rettesnorer for den praktiske undervisningen, ut fra ny teori og et metodisk søkelys som særlig den angloamerikanske tradisjonen argumenterer for. Jörn Rüsen, slik Stugu tolker han, argumenterer på en lignende måte når han hevder at man i tillegg til kognitiv kompetanse trenger «kulturell handlingskompetanse» for å praktisere historie.¹⁰⁷ Følgen vil være at det pragmatiske, eller «kunstlæren» hører til fagfeltet historiedidaktikk, og at undervisningsmetodikk har en sentral form for den pragmatiske utførelsen av lektoryrket.¹⁰⁸

¹⁰² Begge tradisjonene argumenterer for at historieundervisningen må være *kvalitativt* bedre enn den barn og unge møter på andre arenaer, og arbeide i spenningsfeltet mellom historie som vitenskap og det mytiske lag. Men kjerneelementet er hvor målestokken skal plasseres for å gjøre historiefaget nyttig for elevenes livsverden.

¹⁰³ Jensen, «Historiebruksdidaktikk», 87-99.

¹⁰⁴ Jensen utdypet ikke om denne utfordringen skyldes historiefagsdidaktikkens utgangspunkt, eller lærernes frihet til å ta i bruk historisk funksjon. Dette vil være avgjørende for påstandens gyldighet/resonnement i *overgangen* til historiebruksdidaktikk.

¹⁰⁵ Stugu, «Frå undervisningsteori», 17.

¹⁰⁶ Hentet fra Stugu, «Frå undervisningsteori», 15.

¹⁰⁷ Hentet fra Stugu, «Frå undervisningsteori», 17

¹⁰⁸ Som et tillegg, og ikke erstatning av den teorifaglige tyngden.

Stugu forklarer den historiedidaktiske utviklingen ved å hevde at «spørsmålet om historieundervisningen i skolen ikke kan sees isolert fra spørsmålet om den rollen historisk kunnskap og tenkemåte spiller i kulturen som helhet, og et av de viktigste utviklingstrekkene i den nye historiedidaktikken er at nettopp dette spørsmålet har fått en stadig mer sentral plass i forskningen».¹⁰⁹ Denne utviklingen må sees i nært lys med den økende interessen for spørsmål som gjelder danningen på individ- og kollektivt nivå av identitet, og med innføringen av historiebevissthet som et sentralt begrep i historiedidaktikken.

Følgen er etter Stugu sin hevdelse at:

Historiedidaktikk står kort sagt som en Janus på grensen mellom skolen og det omkringliggende samfunn og vender sitt ene ansikt utover mot den kulturen som former elevenes primære historiebevissthet, det andre mot skolefaget og det praksisfeltet fagdidaktikken i utgangspunktet har vært ment å skulle levere teori for.¹¹⁰

Det er denne bakgrunnen som har dannet grunnlaget for historiefags-, historiebevissthets- og historiebruks- innenfor historiedidaktikken. I lys av den språklige og kulturelle vendingen har didaktikken blitt forandret. Den tidligere konsensusen knyttet til innholdet av historiedidaktikken, har som vist blitt erstattet av flytende overganger mellom heterogene didaktiske idealer.¹¹¹

2.5 Teoretiske perspektiver på «god» utdanning

Refleksjoner og tanker om hva formålet med utdanning er, er interessante å trekke inn i oppgaven i lys av hvilke kriterier som eksisterer for å forbedre de didaktiske evnene. Det overordnede spørsmålet kan sies å være: *Hva er en god lektor?* Med mer mikrospeilsmål som: *hva er god didaktikk, hvilke forhold operer én under og hvilke parametere observeres og kan «bedres» for å øke utøverens didaktiske kompetanse?* I undervisningssammenheng eksisterer det mange ukontrollerbare parametere som gjør at operasjoner som tar på sikte å endre én eller få variabler for å forbedre læringsutbyttet vanskeliggjøres. Elever, kollegaer, foresatte og andre har eksempelvis direkte innflytelse på elevenes forvurderinger av undervisningen, som gjør at et sentralt spørsmål blir hvordan én på lektorstudiet skal forberede studentene i møte med ytre påvirkninger.

¹⁰⁹ Stugu, «Frå undervisningsteori», 5

¹¹⁰ Stugu, «Historiedidaktikkens dilemma», 15-17. Det eksisterer ingen konsensus om innholdet av begrepet historiedidaktikk, da hva historie er er omstridt.

¹¹¹ «Innholdet av tidligere konsensus om historiedidaktikk» er forstått som historieundervisning, skolen som institusjon og en tilnærming av den vitenskapelige metode, med base i enveiskommunikasjon fra ekspert til lekmann.

I møte med skolens mange ulike oppgaver kan det være nyttig å trekke inn Basil Bernsteins teori om kunnskapsdiskursens skille mellom hverdagskunnskap og akademisk kunnskap gjennom begrepene horisontale og vertikale kunnskapsdiskurser i lektorutdanningen.¹¹² Den første baserer seg ut ifra den praktiske utførelsen av yrket, og handler om å utvikle en effektiv skole ved å identifisere og iverksette best mulig produktiv praksis med base i lokal kunnskap. Den vertikale diskursen har opphav fra offisiell og vitenskapelig kunnskap, og kan sees i sammenheng med den tyske dannelsespedagogen Wolfgang Klafki sin kritisk konstruktive dannelsesteori.¹¹³ Ved denne forståelsen blir den beste undervisningen forstått utfra en kritisk diskurs knyttet til utdanningens samfunnsmessige mål og hensikt, med utgangspunkt i et kritisk og reflekterende blikk på maktperspektivet institusjonen står ovenfor.¹¹⁴ Ifølge Bernsteins teori er derfor skolen utsatt for to kunnskapsdiskurser, med interessemotsetninger av mål og hensikter. Dette skaper en utfordring for lærerutdanningen, i integreringen av de ulike elementene. I dette puslespillet tyr Klafki til et skille mellom *forstand* og *fornuft*, hvor førstnevnte har en formålsrasjonalitet koblet til den horisontale diskursen. Ved fornuften stiller man spørsmål om den vertikale diskursen på et verdi- og kunnskapsmessig grunnlag for våre handlinger.¹¹⁵

Én som inntar diskursen om *hverdagskunnskap* og *akademisk kunnskap* er Biesta når han i *The Beautiful Risk of Education* uttaler et mål om å utvikle «pedagogisk vokabular» som vil gjøre det mulig å svare på utfordringen med å tenke og «gjøre» utdanning uten å ha en sannhet om hva det menneskelige subjektet bør bli.¹¹⁶ I boken argumenterer han sterkt for en iboende sammenheng mellom utdanning og demokrati, og det nye «språket av å lære» i utdanningen. God utdanning må slik jeg tolker han alltid adresseres i relasjon til *hva* målet med utdanning er – utdanningsprosessen eller utdanningspraksisen er aldri god/dårlig i seg selv, men må sees i lys av flere normative vurderinger på hva en ønsker å adressere, vurderinger som i tillegg kan være motstridende.¹¹⁷

Spørsmålet om *hva* utdanning skal oppnå, og hvilken grad av forutsigbarhet som er ønskelig (i den grad det kan justeres i forkant) byr på utfordringer når både lavere og høyere utdanning er

¹¹² Bernstein, *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*.

¹¹³ Klafki, *Dannelsesteori og didaktik*.

¹¹⁴ Et sentralt moment vil her være å se gjeldende praksis gjennom et kritisk blikk.

¹¹⁵ Forstanden ved å stille kritiske spørsmål om hvilket formål praktisk kompetanse tjener til, mens fornuften kan gi refleksjoner om hva akademisk kunnskap er godt for. Holocaust, og hvordan både praktisk og akademisk kunnskap her ble benyttet illustrerer behovet for *forstand* og *fornuft* i tanker om dannelsen.

¹¹⁶ Biesta, *The Beautiful Risk of Education*, ix.

¹¹⁷ Biesta, *The Beautiful Risk of Education* og Biesta, *Educational Research*.

preget av mange aktører, med ulike og motstridende mål. For denne oppgaven vil dette bli undersøkt gjennom nasjonale bestillinger (makronivå), institusjonenes fagplan (mesonivå) og de historiedidaktiske emnene (mikronivå).

Biesta angriper interesse- og målkonfliktene til utdanningens aktører ved å ta til ordet for at de må bli sett og forstått som egne subjekter av deres handlinger og ansvarlighet.¹¹⁸ I kjølvannet av dette argumenterer Biesta for at man bør forstå skolen som en sirkulær læringsplass hvor man utvikler seg i lys av hverandre.¹¹⁹ Dette medfører at utdanning er et åpent, semiotisk og tilbakevendende system hvor kausalitet er ikke-eksisterende. Følgen er at å operere etter et lukket deterministisk tanke sett ikke holder grunn, da kausale (quasicausal) tanker ikke vil holde vann, fordi utdanning skjer gjennom meninger og tolkninger i mangfoldig dialog. Slik sett vil universitetet måtte legge til grunn et komplekst handlingsrom med mange ukjente variabler, og derfor vil kompleksreduksjon for å nærme seg kausalitet først og fremst være en informasjonskilde til makt mellom aktørene.¹²⁰ På denne måten argumenterer han for at kompleksiteten er hva som gjør utdanningsprosesser og praksiser *utdannende*.

På det vis mener Biesta at det er hva, og hvem handlingene er gode *for* som bør fungere som den dominerende parameteren i utviklingen av skolen, og argumenterer for en pragmatisk tilnærming. Biesta hevder at det er tre overlappende hovedformål i utdanningsprosessen og praksisen: Kvalifiserende, sosialiserende og subjektiverende.¹²¹ Formålene vil kunne gå på akkord med hverandre og motsette hverandres ønsker og ambisjoner.

På den ene siden fungerer utdanning som et produkt med funksjoner av svake koblinger mellom kommunikasjon og tolkning og samhandling og respons. På den andre siden fungerer utdanning gjennom at denne svakheten har betydning for om våre pedagogiske etterstrebelser er informert om de bekymringer for de vi utdanner til å være subjekter, ansvarlige for sine handlinger.¹²² Om vi transformerer lektorutdanningen til å tilpasses teori/forskning/evidensbaserte resultater, blir spørsmålet om utdanningen mister sin originale funksjon et spørsmål

¹¹⁸ Biesta, *The Beautiful Risk of Education*, ix-xii. En kompleks arbeidshverdag med et mangfold av arbeidsoppgaver kommer også til uttrykk i nasjonale styringsdokumenter, se blant annet St. meld. nr. 11 (2008-2009).

¹¹⁹ Man må se på forholdet mellom delinnholdet og forståelseshelheten som delinnholdet gjøres med utgangspunkt i. Ved å se på et delinnhold vil det kunne danne ny innsikt, som vil påvirke forståelsen for helheten. Denne tankegang er nært knyttet til tankegangen om *den hermeneutiske spiral*. Interaksjonen mellom aktørene, endrer vårt synsfelt i en kontinuerlig prosess.

¹²⁰ Oppgaven kan derfor være egnet til å se på maktforholdet mellom mikro-, meso- og makronivå i lektorutdanningen.

¹²¹ Biesta, *The Beautiful Risk of Education*, ix og Biesta, *Educational Research*, 25-46. Dette samsvarer med den offentlige bestillingen i den norske skole.

¹²² Biesta, *The Beautiful Risk of Education*, 4.

som må stilles. Om praksisen tilpasses teorien vil vi begrense menneskets muligheter til å tenke og gjøre annerledes. Vi blir stående ovenfor et Janus-ansikt med det ene ansiktet rettet mot skolens formål om å utdanne basert på vitenskapelige kriterier for å oppnå ønskede kvalifikasjoner, hvor det andre snur seg til den subjektiverende siden hvor storsamfunnet gir slipp på sin kontroll.¹²³

Biesta konkluderer derfor at idéer om systemteori og kompleksitetsteori er en mer hjelpfull måte å se på hvordan utdanning fungerer, når vi anerkjenner at utdanning er gjort blant refleksive agenter, og ikke årsak-virkningsforhold.¹²⁴ Av de grunner kan man argumentere for at skolen bør operere etter ad-hoc-prinsipper. Det vil si at det er med målet for øyet, man tar beslutningene om innholdet i skolen. Da blir diskusjonen begrenset til hvilke formål utdanning i seg selv har, grunnmuren for debatten om forbedringer i skolen.¹²⁵

2.6 Tre modeller av profesjonsutdanning

Avslutningsvis, vil jeg redegjøre for de tre hovedtypene av programoppbygging man har ved lærerutdanningen i Norge.¹²⁶ Utfallet, og graden av skilnaden mellom akademisk og hverdagskunnskap kan vise seg i de tre modellene. Den første omtales som enhetsmodellen, eller *profesjonsmodellen*. Her er det faglige og administrasjonsansvaret samlet under samme enhet, og det stilles svært høye krav om kompetanse innenfor alle områdene av disiplin, didaktikk, pedagogikk og praksis.¹²⁷ Ved å bygge opp lektorprogrammet på denne måten kan ledelsen sikre at organiseringen gir større mulighet for en rød tråd gjennom utdanningen, og sikre en felles visjon blant lektorutdannere. Her vil teori og praksis kunne kobles i høyere grad enn i de andre modellene, ved at alle fagene opererer i en sterk symbiose i lys av lektorutdanningens mål.¹²⁸ På den negative siden kan en slik ordning medføre en lavere

¹²³ I offentlige bestillinger forventer man en utvikling innenfor begge arenaene. Se Lov 17.juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den videregående opplæringa (Opplæringslova), § 1-1 – 1-6. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

¹²⁴ Biesta, *Educational Research*, 42

¹²⁵ En stor utfordring er at det er en mangel på en felles visjon om utdanningens mål, og hvordan man kan nå dem. Se Heggen og Raaen, «Koherens i lærerutdanninga» og NOKUT, *Evaluering av allmenlærerutdanningen*.

¹²⁶ KD, *Lærerutdanning 2025*, 17. Denne betydningen understrekes når NOKUT hevder at «studieadministrativt arbeid er svært viktig for å oppnå god kvalitet i lektorutdanningen». Se NOKUT, *høyt opptaksnivå, lav fullføring*, 29.

¹²⁷ Flere studier viser at rekruttering med slike kriterier har vært utfordrende. Se KD, *Lærerutdanning 2025*, 17.

¹²⁸ Et gjenstående spørsmål blir da hva «målet» skal være. I min empiri viser det seg at lektorutdanningen er utsatt for målkonflikter på mikro-, meso- og makronivå, både mellom og internt i nivåene.

oppslutning og interesse om utdanningen blant enkelte fagområder i arbeide om profesjonsperspektivet.¹²⁹

Ved blandingsmodellen er en avdeling tillagt ansvaret for mesteparten av utdanningen, men det foregår en viss integrasjon mellom fagene i lektorutdanningen og fag fra andre studieprogram. Hoveddelen er ergo samlet under en enhet, hvor enkelte fag tilhører andre enheter. I blandingsmodellen sies de profesjonsrettede fagene å utgjøre hovedbestanddelen.¹³⁰ I denne kategorien kan vi derav snakke om ulik grad av tilhørighet ettersom hvor mange fag som hentes fra andre enheter i utdanningen.

Den tredje organiseringstypen er en matrisemodell. Her er lektorutdanningen spredt på ulike avdelinger og fakulteter, men med en koordinerende enhet i et utvalg. I ytterste form tilsier det at studentene må oppsøke ulike fakulteter og institusjoner for å tilegne seg kunnskap i de respektive skolefagene.¹³¹ Ved denne løsningen jobber man særskilt mot et kompetansefelt, og ivaretar den *akademiske kunnskapen* i best grad.¹³² Utfordringene ved denne organiseringen er for å nevne noe: 1) Det ansvarlige utvalget gjerne sitter på en lav grad av formell beslutningsmakt i spørsmål om økonomi, ansettelse og faginnhold og derfor i liten grad kan sikre en rød tråd i utdanningen, 2) Organisering og koordinering av utdanningen som helhetlig program¹³³, 3) Lavere grad av faglig identitet tilknyttet prosjektet om helhetlig profesjonsutdanning.¹³⁴

¹²⁹ Ansatte ved disiplinlaglige institusjoner har signifikant lavere faglig identitet tilknyttet helhetlig profesjonsrettet utdanning ifølge Caspersen, Bugge & Oppegaard, *Humanister i lærerutdanningen*. Påstanden om mulig lavere oppslutning og interesse blant disiplinmiljøene ved denne organiseringen, kan motstrides når man i samme undersøkelse fant at enhetsmodellen ga økt faglig identitet som profesjonslærer, uten negativ korrelasjon til den fagpersonlige identiteten. Man kan likevel ikke se vekk fra at en økt arbeidsmengde mot lærerutdanningen har en negativ korrelasjon til tidsbruk innenfor publisering og vitenskapelig arbeid mot egen fagdisiplinære bakgrunn.

¹³⁰ Caspersen, Bugge & Oppegaard, *Humanister i lærerutdanningen*, 9-11.

¹³¹ Pedagogikk ved psykologisk fakultet, disiplinlag ved humanistisk/matematisk fakultet og didaktikk ved et tredje for eksempel. Det impliserer også at man kan måtte forholde seg til ulike fakultet/institusjoner mellom fag 1 og 2.

¹³² Det kan da antas at praksiskompetanse blir nedprioritert i konkurranse med disiplinlaglig kompetanse.

¹³³ NOKUT, *Evaluerings av allmennlærerutdanningen* påpeker flere utfordringer i organiseringen av et helhetlig program, som også er i mindre grad gjeldende for profesjons- og blandingsmodellen.

¹³⁴ Caspersen, Bugge & Oppegaard, *Humanister i lærerutdanningen*, 2017, 34.

Kapittel 3: Kilder, metode og kunnskapens åpninger & begrensninger

Målet med dette kapittelet er å redegjøre for mine utvalgte kilder, metode, og hvilke metodiske muligheter og begrensninger det har gitt. Det vil si en refleksjon over hva jeg kan si noe om, på bakgrunn av mine metodiske valg. Hensikten er å formidle kunnskapen i en åpen kontekst ovenfor både meg som forsker, og deg som leser. Dette gjør jeg for å i et forsøk på å være åpen om mine innfallsvinkler, som kan ha påvirket min optimalisering av gyldig, relevant, pålitelig og detaljert kunnskap.¹³⁵ Kapittelet har derfor dannet utgangspunkt i refleksjon om hvilket forskningsdesign som kan gi meg tilstrekkelig kunnskap for å besvare problemstillingen på en produktiv måte.

Jeg må også understreke at datamaterialet er gjort som utvalg av data som jeg har sett på som relevant for oppgaven. Ettersom det ikke eksisterer en fasit på hva som er «aktuelt datamateriell», og at jeg har gjort et utvalg, kan det ikke utelukkes at annen empiri kunne ha kastet et annet lys over problemstillingen.¹³⁶ Dette kan åpne opp for manglende og/eller uheldige resultater av min forskning. Kildene, og mine utvalgte sitater kan eksempelvis være en konsekvens av bekreftelsesfeller, eller ønske om å få forskningen til å fremstå på en spesifikk måte. I forebyggelsen av denne type bias, er det derfor viktig at jeg er åpen med leseren om konteksten, prosessen og redegjørelsen for grunnlaget og begrensningene ved konklusjonen. Slik er det mulig å vurdere forskningens gyldighet.¹³⁷

3.1 Kildemateriell

For denne oppgaven, har kildematerialet tatt utgangspunkt i politiske og universitetenes egne dokumenter som har innflytelse på lektorutdanningen, og som har vært tilgjengelig for meg. Hensikten er at det kan belyse oppgavens problemstillinger på en mest mulig produktiv måte. Fra det offentlige inkluderer dette: Stortingsmeldinger, Opplæringslova, læreplaner og forskrift om lektorutdanningen. Fra UiO og UiT innebærer det utdanningens studieplaner og emneplaner for historiedidaktikk¹³⁸, samt deres selvevalueringskjemaer i forbindelse med

¹³⁵ Skillbrei, *Kvalitative metoder*, 2019, 13 og Biesta, *Educational Research*, 2020

¹³⁶ De kunne også forsterket validiteten til oppgavens konklusjon. Det viktigste, er at du som leser er observant på oppgavens begrensede muligheter til å gi noen absolutte konklusjoner.

¹³⁷ Skillbrei, *Kvalitative metoder*, 12.

¹³⁸ For UiO innebærer det emnene: PROF1015, PROF3025 & PROF4045. For UiT betyr det PFF-2027 & PFF-3027.

NOKUTs evaluering av lektorutdanningen 2020-2022. Begrunnelse for utvalgt empiri vil bli forklart i hvert delkapittel.

Optimalt skulle jeg hatt mulighet til å analysere, og vurdere alle aspektene ved den didaktiske undervisningen og emnene, men det har av ulike grunner ikke lagt seg gjøre. I innsamlingen av forelesningsnotater¹³⁹ og tidligere eksamener, har jeg møtt på utfordringer når det gjelder tilgjengelighet blant enkelte emner, og manglende samtykke til deling av data.¹⁴⁰ Å oppsøke seminar og forelesninger personlig har ikke vært mulig grunnet tidsbegrensninger, men ville også kunne møtt utfordringer knyttet til tillatelser og etiske utfordringer. Benyttelse av pensumlitteratur på emnene og intervju av emneansvarlige har vært vurdert, og blitt bearbeidet, men viste seg til slutt å være for tidsomfattende i oppgavens utviklende fase. Datamaterialet som av ulike årsaker har blitt valgt vekk, kunne vært berikende for oppgavens besvarelse, og gitt utdypende kunnskap om hensiktene til de produserte fremstillingene. Jeg vil likevel totalt sett argumentere for at mitt datasett er tilstrekkelig for å belyse endelig problemstilling. Det har likevel medført justeringer, til en omtalelse av materialet på et programmessig nivå, da det har begrenset mine muligheter til å gjøre et dypdykk i utdanningsinstitusjonene sin praktiske gjennomførelse av historiedidaktiske emner. Dette har på en annen side gitt meg tid til å gå dypere inn i det valgte materialet.

3.1.1 Offentlighetens rammeverk som kildemateriell

I utdannelsen av lektorer står ikke utdanningsinstitusjonene på frie bein, det offentlige regulerer og styrer lærerrollen. Dette blir gjort gjennom politiske vedtatte føringer for utdannelsen og utøvelsen av yrket med: Stortingsmeldinger, lovreguleringer, offentlige utredninger og større nasjonale evalueringer. For denne oppgavens relevans, er det særlig de politiske dokumentene som er målrettet mot lærerutdanningssektoren jeg retter søkelys mot. Oppgaven tar som forutsetning at de politiske vedtatte føringene har en styrende virkning på utdanningsinstitusjonene og lektorenes arbeid. Materiellet kan derfor brukes for å vurdere utdanningsinstitusjonene sitt handlingsrom, i utdannelsen av lektorer.

Ved Kunnskapsdepartementet settes det rammevilkår til hva en lektorutdannelse skal innebære gjennom rammeplan for lektorutdanning for trinn 8-13.¹⁴¹ I rammeplanen kreves det

¹³⁹ Begrepet «forelesningsnotater» er her forstått som det verktøy foreleser har benyttet for å kommunisere med elevene i undervisningen.

¹⁴⁰ For UiT var det ikke mulig å oppdrive forelesningsnotater til PFF-2027. For UiO ble mine henvendelser om deling av nevnte data ikke besvart, og derfor heller ikke gitt samtykke til.

¹⁴¹Forskrift 15. mars 2016 nr. 280 Rammeplan for lektorutdanning for trinn 8-13.

at man i «utdanningen [...] må forholde seg til opplæringsloven og gjeldende læreplanverk for grunnopplæringen»¹⁴², som er verdibaserte tekster, forankret i politiske prosesser. Nasjonale styringsdokumenter uttrykker slik, et offisielt stempel på hvilken kompetanse som blir akseptert, forventet og ansett som legitim og nødvendig for at studentene kan undervise og utøve lektoryrket. På den måten er de også uttrykk for ulike samfunnsaktørers ønskede lærerroller. Til tross, skal man være varsom med å anse dem som gyldige uttrykk for samfunnet som helhet angående lektorutdanningen og skolen. For politiske dokumenter er produkter skapt av utvalgte grupper bestående av ulike representanter for samfunnet, og ikke av samtlige borgere.¹⁴³ Det ideelle hadde vært om flere ulike stemmer hadde kommet til uttrykk. Det ville eksempelvis vært berikende å inkludere randomiserte intervjuer av befolkningen, men på grunn av oppgavens begrensninger har det falt utenfor. Min analyse av offentlige bestillinger, må derfor kun tolkes som antydninger, eller indisier på samfunnets uttrykk overfor utdanningssektorene. Opphavsmennene til datamaterialet, gjennom stortingsrepresentanter, eller bestillinger fra Stortinget, kan likevel antyde at datamaterialet har en viss oppslutning blant samfunnet.

I diskusjonen av norsk læreplan i historie, kunne en nasjonal og internasjonal kontekst vært ønskelig. Men grunnet masteroppgavens tidsomfang har jeg valgt å begrense mitt søkelys til en nasjonal kontekst. Det er spesielt de samfunnskontekstuelle og fagdidaktiske strømningene som har bidratt til, eller påvirket utformingen av den nyeste læreplanen i historie, jeg vil ta for meg i oppgaven. Læreplanendringer kan være en indirekte kilde til hva myndighetene mener ikke fungerer, og eller hva som trengs å utdypes, omstruktureres eller strammes inn i skolen. Jeg vil av den grunn avklare noen korte trekk for historiefaget i forrige læreplan for videregående skole, LK06, før jeg gir utdypende kommentarer om LK20.

3.1.2 Studieplan og emneplan som kildemateriell

Videre har institusjonenes egne styringsmekanismer innflytelse på lektorutdanningen. Studieplaner og emneplaner er institusjonene sin utforming av utdanningens rammeverk. De uttrykker slik institusjonenes forventninger og ambisjoner om lektorstudentenes kvalifikasjoner etter endt utdanning. De kan derfor gi uttrykk for hvilken kompetanse studenten skal tilegne seg i løpet av både utvalgte deler (emneplaner) og helheten (studieplan)

¹⁴²KD, *Forskrift om rammeplan for lektorutdanning for 8-13*, 1.

¹⁴³ Politiske dokumenter sin representasjon for storsamfunnet vil ha en variert grad av «gyldighet». Læreplaner og lovreguleringer krever eksempelvis en større grad av samlet oppslutning blant samfunnet (gjennom stortingsflertall) enn hva offentlige utredninger gjør for eksempel. Politiske dokumenter er også et produkt av en skrive- og forhandlingsprosess, mellom ulike samfunnsaktører.

av utdanningen. Studieplanene egner seg til å gi innblikk i hvordan historiedidaktikken blir pakket inn i lektorutdanningen som helhet, og fungerer i samspill med de andre delene av profesjonsutdanningen, disiplinlag, pedagogikk og praksis. Emneplanene vil gi innsyn i institusjonene sine uttrykte ambisjoner om utformingen av hvilken historiedidaktisk kompetanse studenten bør stå igjen med etter endt studieløp.

Jeg vil likevel presisere at studieplanene, og emneplanene ikke nødvendigvis er representative, eller gyldige kilder til institusjonenes vurdering, praksis eller verdsettelse av didaktikk. For det første fordi utdanningsinstitusjonene er underlagt politisk kontroll gjennom offentlige bestillinger. For det andre skal de innplassere didaktikk inn i en større helhet i lektorutdanningen, innenfor en ramme som er delvis bestemt av ytre faktorer, som offentlige styringsdokumenter og høyere fora innad på universitetene.¹⁴⁴ For det tredje vil det være vanskelig for meg å si noe om fagmiljøet og underviserne faktisk forholder seg til studieplaner og emneplaner, og eventuelt i hvilken grad det gjøres.¹⁴⁵ I en ideell situasjon kunne jeg som nevnt ha inkludert forelesningsnotater, tidligere eksamener, pensumlitteratur, besøk til institusjonene og intervju av emneansvarlige, men har ikke vært mulig. Mitt materiell, er derfor begrenset til å være nyttig i undersøkelser av hvordan utdanningsinstitusjonene selv fremstår for offentligheten, i deres uttrykk for samfunnskontraktenes fortolkninger. Dette har kastet lys over UiO og UiT sitt lokale handlingsrom, og andre forhold knyttet til lektorutdanningen.

3.2 Metode og kunnskapsforståelse

Fremgangsmåten for denne oppgaven kan få følger for hvorvidt resultatene i min analyse oppfattes som gyldige, relevante og detaljerte, eller ikke. Metodevalget har dermed som formål å optimalisere dette, for å besvare problemstillingene på et vitenskapelig grunnlag.¹⁴⁶ Av den grunn vil oppgavens metodologiske posisjoner gi følger for oppgavens kunnskapsteoretiske forståelse.¹⁴⁷ I denne sammenheng, er forskningens validitet styrt av argumentasjonen og begrunnelsen, i forholdet mellom metode og kunnskapsinnsikten det gir.¹⁴⁸ Metodevalg bør på det vis ta utgangspunkt i hvilken kunnskap man søker.

¹⁴⁴ Eksempelvis kan dette være en spesifikk universitetsprofil.

¹⁴⁵ Dette kan være aktuelt å undersøke i videre forskning om feltet, som i større grad tar for seg den praktiske undervisningen av historiedidaktikk. Mine begrensninger av undersøkelser på et programmessig nivå, begrenser kunnskapens validitet på dette området.

¹⁴⁶ Skilbrei, *Kvalitative metoder* og Biesta, *Educational Research*.

¹⁴⁷ Kunnskapsteoretisk forståelse er også kjent under begrepet «epistemologi».

¹⁴⁸ Skilbrei, *Kvalitative metoder*; Biesta, *Educational Research* og Mattsson, «Vetenskapsteoretiske vägval».

I metode skiller vi overordnet mellom kvantitativ og kvalitativ metode. Kvantitative metoder kan bli oppsummert som generaliserende med mange enheter, men som gjerne gir begrensninger av detaljinfo og for videre utspørring basert på responsen. For min oppgave, vil en slik innfallsvinkel gi begrensede svar. Kvalitativ metode har gjennom sitt utgangspunkt i å forstå mennesket gjennom erfaringer, opplevelser, tanker, forventninger, motiver og holdninger for å skape forandring eller handling større relevans for oppgaven. Her vil man se på få enheter, men med mange flere opplysninger og parametere, og bidrar til en rikere innsikt. Ved kvalitativ metode vil man undersøke, på bakgrunn av et komplekst problemfelt hvor man ønsker mange forklaringsvariabler i belysningen av problemstillingen. Forskningsstrategien tilpasses her etter forhold som kan gi mange fordypende svar, ved å åpne opp for at kunnskapen som kommer frem, kan i større grad styres av informantene.¹⁴⁹ Utdypende resonnement innenfor kvalitative metodevalg følger i neste delkapittel.

3.2.1 Mitt «kunnskapsteoretiske redskap» og metodevalg

I dette delkapittelet vil jeg gi en redegjørelse for min fortolkningsramme og metodevalg i oppgaven. Til grunn for min oppgave, har tanker fra Gert Biesta, professor i pedagogikk stått sentralt. Han argumenterer, slik jeg forstår han, at man ser på kunnskapsteoretiske forståelser som et redskap å arbeide med, fremfor en posisjon en velger å ta.¹⁵⁰ Ved å bruke kunnskapsteoretisk forståelse som et redskap, fremfor posisjon, unngår man to feilkilder. Den første omhandler at en fastvalgt fortolkningsramme kan ende opp med å utfordre muligheten til å besvare ulike problemstillinger på en best mulig måte. For det andre unngår man risikoen å objektivisere teori og filosofi, hvor man tar dem vekk fra den konteksten de ble konstruert og skrevet i, som ikke nødvendigvis er overføringsbare.¹⁵¹ Derfor har jeg som et mål at min fortolkningsramme er åpen for forflytning, og ikke tilknyttet en «forskningsidentitet». Det er oppgavens problemstilling, og formål i besvarelsen av den, som har gitt utslag for mine metodevalg og fortolkningsrammer av empirien.

Min oppgave har til hensikt å analysere nasjonale styringsdokumenter, og se hvordan utdanningsinstitusjonene sine fortolkninger av dem har gitt konsekvenser, for lokalt handlingsrom og andre forhold tilknyttet lektorutdanningen, som studiedesignet. Oppgaven er slik orientert mot innhold, og meningssammenhenger av empirien. Kunnskapen jeg vil studere, er derfor kun gyldig avhengig av dens historiske omstendighet, aktuelle

¹⁴⁹ Biesta, *Educational Research* og Skilbrei, *Kvalitative metoder*.

¹⁵⁰ Biesta, *Educational Research*, 2-9.

¹⁵¹ Biesta, *Educational Research*, 7-24.

sammenheng, involverte personer og/eller fremtidige diskusjoner. Kunnskapen bør av de grunner ikke forstås som generell sann kunnskap for all fremtid og fortid, men heller som kontekstrelatert. Jeg vil nå belyse metodevalgene i analysekapitlene, og hvilke muligheter og begrensninger det har gitt for hva kunnskapen kan gi meg svar på.

I kapittel fire har jeg i stor grad basert meg på den hermeneutiske metoden. Her analyserer jeg språklige og ikke-språklige talemåter i de offentlige bestillingene, for å undersøke underliggende verdier og holdninger. Målet er at det kan gi meg kvalifiserte tolkninger av det ideologiske innholdet, og klargjøre historiedidaktiske skillelinjers innpass i de offentlige bestillingene.¹⁵² En konsekvens av dette, er at kunnskapen her baserer seg på mine subjektive tolkninger av datamaterialet. Dette er som tidligere nevnt, en begrensende faktor som kan gi manglende eller uheldige resultater fra min forskning. Det kan skje på bakgrunn av egne fordommer, forforståelse, intuisjon, innsikt og/eller en bevisst eller ubevisst seleksjon av utvalgets kilder og sitater. I motarbeidelsen av denne konsekvensen, forsøker jeg i min forståelse og tolkning av empirien å la saken framtre på sine egne premisser, så langt som mulig.

I en viss utstrekning, benytter jeg også representasjonsanalyse i dette kapittelet, hvor målet er å kunne si noe om de offentlige bestillingene sine intensjoner, på bakgrunn av den historiske konteksten. Her har jeg til hensikt å bruke tekstene som kilde til hvordan politikerne har brukt dokumentene for å nå politiske mål, da med fokus på kildenes bruk og funksjon.¹⁵³ Poenget blir dermed å undersøke hva nasjonale styringsdokumenter gjør – for eksempel ved å legitimere bestemte handlingsmåter i utdanningssektoren. Denne bruken har vært særlig aktuell for politikerne sin fremstilling av den norske skolens realitet, og deres beskrivelse av dens mål. Bruken av representasjonsanalyse må likevel ikke leses som at mine funn gir uttrykk for samfunnets refleksjoner. Grunnet datamaterialets begrensende mengde og mulighet til å avlese større tendenser blant storsamfunnet, bør kunnskapen herfra kun leses som fragmenterte tendenser blant storsamfunnet.

I kapittel fem er metodevalget i stor grad gjort på bakgrunn av en komparativ analyse av UiO og UiT. Her har jeg rettet søkelyset mot utdanningsinstitusjonenes sine selvevalueringer av lektorutdanningen, og deres spenninger til offentlighetens og profesjonsutøvernes ønsker.

¹⁵² Gitt at det finnes innpass av historiedidaktisk teori fra tysk-nordisk tradisjon og/eller angloamerikansk tradisjon, kan ikke oppgaven besvare om det så er gjort bevisst eller ubevisst.

¹⁵³ Representasjonene kan være sanne eller usanne, men det er ikke avgjørende for oppgaven og vil heller ikke være mulig å avgjøre her.

Målet med komparasjonen er å undersøke variasjoner i UiO og UiT sine fortolkninger av myndighetenes rammevilkår til lektorutdanningen. Dette kan hjelpe meg til å identifisere ulike fortolkninger, og belyse oppgavens hensikter gjennom hvordan institusjonenes fortolkninger henger sammen med det lokale handlingsrommet og andre forhold tilknyttet lektorutdanningen. I forlengelsen av dette, kan metoden åpne opp for kunnskap om hvordan innplasseringen av historiedidaktikk, og relasjonen mellom disiplin- og profesjonsfagene, er preget av dette. Slik vil en komparativ analyse forbedre min mulighet til å se lektorutdanningen i et bredere lys, som er en nødvendig faktor for å besvare problemstillingen. Dette gir rom for økt forståelse mellom utdanningsinstitusjonene, og kan gi kvalifiserte refleksjoner om institusjonenes ulike uttrykk med følge av ulike resultater.¹⁵⁴ Dette kan kaste lys i utfyllelsen mellom teori og praksis av UiO og UiT sine didaktiske emner, på et programmessig nivå. Metodevalget åpner opp for at man kan utvikle en dypere forståelsen av hvordan UiO og UiT vurderer det historiedidaktiske feltet sin rolle til lektorutdanningen. Det gir meg mulighet til å vurdere hva som er deres bidrag til lektorutdanningen, hva deres rolle er og i hvor deres ansvarsområde synes å være. Målet ved å gå frem på disse bestemte måtene er at det kan det gi meg kvalifiserte og systematiske svar på oppgavens problemstilling.

¹⁵⁴ Jeg kan ikke påberope meg å ha innsyn i utdanningsinstitusjonene sine fortolkninger og formeninger, da jeg kun tolker deres uttrykk ovenfor NOKUTs selvevalueringsbestilling.

Kapittel 4: Analyse av offentlige bestillinger og institusjonelle rammer

I dette kapittelet vil jeg ta for meg nasjonale planverk, offentlige bestillinger og læreplan tilknyttet videregående skole og lektorutdanningen. Formålet med kapittelet er å gi et omriss av utdanningsinstitusjonenes rammeverk for lektorutdanningen. Det vil jeg gjøre ved å besvare følgende delproblemstilling: Hvilke forventninger, bestillinger og kontrollbehov har det offentlige til utdanningsinstitusjonene? Til følge for besvarelsen vil det ligge en analyse av nasjonale myndigheters innflytelse på lektorutdanningen og historiefaget, hvor jeg undersøker hvilke historiedidaktiske strømninger som kommer til uttrykk i læreplanen for historiefaget på den videregående skolen. Dette legger grunnlag for neste kapittel sin drøfting av utdanningsinstitusjonene sine valg og uttrykk på et studie- og emneplanmessig nivå for lektorstudenter med historie som fag.

4.1 Offentlige bestillinger

Politisk-institusjonelle og profesjonelle kontekster er viktig for å forstå lærerutdanningen. Det er flere grunner til dette. For det første blir det jevnlig stilt krav ovenfor utdanningsprogrammet av flere eksterne aktører som media, politikere og samfunnet for øvrig. For det andre blir krav til kompetanse styrt av universitets- og høyskoleloven, i tillegg til programrettede tiltak gjennom nasjonale rammeplaner, som man er lovpålagt å følge.¹⁵⁵ For det tredje medfører endringer i FNs barnekonvensjon, Opplæringslova og læreplanen nye forhold som lektorutdanningens må forholde seg til, både av innhold og kriterier. For det fjerde og avslutningsvis stiller Kunnskapsdepartementet særegne kompetansekrav mot utdanningsinstitusjonene i sine forventninger om å gi studentene et godt grunnlag for profesjonsutøvelse.¹⁵⁶

Skolen har gjennom formålsparagrafen til Opplæringslova tre bærende prinsipper for den norske skole: å være inkluderende, trivselsskapende og kunnskapsgivende. I fortsettelsen har læreren til oppgave å se den enkelte elev, og å anvende undervisningsmetoder tilpasset den enkelte elev med oppbygning av felleskapet gjennom en individualisert selvrealiserende

¹⁵⁵ Undervisningen skal være forskningsbasert, men spørsmålet om hvordan forskningsbasen skal foregå er en akademisk frihet eller vurdering. Flere artikler har tatt for seg at «forskningsbasert» utdanning kan forstås på mange ulike måter. Se Kyyvik & Vågan, *Forskningsbasert utdanning?* og Kyyvik, Vågan, Prøitz & Aamodt, «Research-based education».

¹⁵⁶ KD, *Lærerutdanningen 2025*, 5.

prosess.¹⁵⁷ Det er med utgangspunkt i egne interesser og erfaringer at eleven skal «lære å lære». Kunnskapssynet i dagens skole er med andre ord elevsentrert og prosessorientert.¹⁵⁸ Per nå innebærer det at vi har en rådende oppfatning om at skolen skal bygges på likhetstanken, demokrati og vitenskapelige tenkemåter, som grunnbærende prinsipper for utdanningen. Den skal også romme alle deltakere innenfor skolearenaen.

I bestillingen til utdanningsinstitusjonene sies det: «Lærerutdanningenes oppgave er å gi lærerne et godt grunnlag for profesjonsutøvelse».¹⁵⁹ Ved forskrift om rammeplan for lektorutdanningen trinn 8-13 gis det mer eksplisitt uttrykk for hvilke målsetninger utdanningen har til hensikt å tilegne studentene.

4.1.1 Forskrift om Rammeplan for lektorutdanning trinn 8-13

Femårig lektorutdanning ble introdusert i 2003, og i 2013 ble rammeplanen justert. Den ble fastlagt av Kunnskapsdepartementet og viser hvordan profesjonen blir styrt ovenfra («professionalism from above»). Dette må sees som en viktig del av myndighetenes langsiktige grep for å endre sider ved både lærerkompetansen og lærerrollen.¹⁶⁰ Rammeplanen kan på bakgrunn av dette bli sett på som en samfunnskontrakt mellom staten og profesjonen. Ved introduksjonen av rammeplan på masterprogrammer i 2013 ble lektorutdanningen satt i en særstilling sammenlignet med andre lengre profesjonsutdanninger som medisin, jus, odontologi, siviløkonom og farmasi hvor rammeplaner ikke var til stede.¹⁶¹ Dette grepet tar Dahl mfl. til orde for at kan tolkes til at

utdanningsområdet settes i en særstilling som et så sentralt samfunnspolitisk anliggende og lærerens kvalifikasjoner vurderes som avgjørende for å nå de politiske ambisjonene som settes for utdanningssystemet, at det blir mer maktpåliggende å beholde nasjonal styring [på masternivå].¹⁶²

¹⁵⁷ Opplæringslova, 2013, §1-3; Fagfornyningen, overordnet del og Angell, «Frå felleskap til kompetanse», 269-272.

¹⁵⁸ Fordrer at kompetanse til å tilpasse opplæringen til elever med ulike forutsetninger og behov blir et kjernepunkt.

¹⁵⁹ KD, *Lærerutdanning 2025*, 5. Matriseorganisering kan da by på utfordringer om lærerutdannerne ikke har en faglig identitet tilknyttet utdanning av profesjonsutøvere. Om man er løst knyttet til prosjektet om profesjonsutdanning kan det tenkes at undervisningen får redusert kobling til profesjonsutøvelsen.

¹⁶⁰ Dahl mfl., *Om lærerrollen*, 121 og KD, *Lærerutdanning 2025*, 5. Det offentliges utforming av rammeplan for lektorutdanningen kan sees på som et uttrykk av misnøye ovenfor fakultetenes interesse for lektorutdanningen.

¹⁶¹ I 2020 fikk medisinske profesjonsstudier (medisin, psykologi og farmasi) lignende forskrifter, men begrenset til nasjonale retningslinjer.

¹⁶² Dahl mfl., *Om lærerrollen*, 126. [På masternivå] er egen tilføyelse.

En slik tolkning forsterkes når forskriften gir retningslinjer om utdanningens formål, men også dens innhold gjennom detaljerte beskrivelser av læringsutbytte studenten skal ha tilegnet seg etter endt utdanning.¹⁶³ Forskriften sier at utdanningsinstitusjonene skal ha til hensikt å tilby en lektorutdanning som er integrert, profesjonsrettet, forsknings- og erfaringsbasert og av høy kvalitet, i tillegg til å imøtekomme samfunnets og skolens behov. Videre skal utdanningen forholde seg til opplæringsloven og gjeldende læreplanverk for grunnopplæringen.¹⁶⁴

St. meld. nr. 11 (2008-2009), *Læreren, Rollen og utdanningen* uttrykker at man gjennom lektorutdannelsen skal tilegne seg faglig kompetanse, didaktisk kompetanse, ledelseskompetanse og relasjonskompetanse.¹⁶⁵ Kompetanseområdene har blitt gitt følgende betegnelser: Fag og grunnleggende ferdigheter, skolen i samfunnet, etikk, pedagogikk og fagdidaktikk, ledelse av læringsprosesser, samhandling og kommunikasjon og endring og utvikling.¹⁶⁶ På grunnlag av dette hevdet NOKUT i 2016 at rammeplanen legger til rette for et sterkere samspill mellom disiplin-fag, profesjonsfagene og praksis, ved å sikre at lektorstudentene utvikler en mer faglig forankring og spesialisering, samt en felles profesjonsidentitet.¹⁶⁷

I nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene uttrykker Kunnskapsdepartementet en hensikt om å klargjøre studentene til å bli «godt rustet til å håndtere fremtidige utfordringer der kunnskap og kompetanse vil få stadig større betydning».¹⁶⁸ Videre uttrykker de nasjonale retningslinjene for lektorutdanningen: «Uavhengig av strukturell og faglig oppbygging [av studiet] skal profesjonsfaget sammen med fag 1 og fag 2 ivareta forskriftens samlede læringsutbytte og legge til rette for at praksisopplæringen inngår som et integrert kunnskapsområde».¹⁶⁹ Det kan tolkes til at profesjonsfaget fikk et særlig ansvar, som skulle resultere i «en felles identitet som lærer i skolen».¹⁷⁰ Denne tolkningen følges opp i St. meld. nr. 11 (2008-2009), *Læreren, Rollen og*

¹⁶³ De nasjonale retningslinjene utdyper i tillegg læringsutbyttebeskrivelser for hvert enkelt fag.

¹⁶⁴ Forskrift 15. mars 2016 nr. 280 Rammeplan for lektorutdanning for trinn 8-13. Studieplanene til UiT og UiO gir begge eksplisitt uttrykk for å bygge på forskriften.

¹⁶⁵ St. meld. nr. 11 (2008-2009), 15. Kompetansefeltene kan gi en interessekonflikt mellom disiplin-studenter og lektorstudenter i respektive disiplin-fag. Dette perspektivet blir utledet i 5.4. Et didaktikkfag i kollisjonskurs med disiplin-faget og pedagogikk?

¹⁶⁶ St. meld. nr. 11 (2008-2009), 49.

¹⁶⁷ NOKUT, *Høyt opptaksnivå, lav fullføring*.

¹⁶⁸ KD, *Lærerutdanning 2025*, 5. Dette impliserer at kompetanse som kjerneelement er med i den videre utviklingen av skolen.

¹⁶⁹ NRLU, *Nasjonale retningslinjer*, 11-12.

¹⁷⁰ NOKUT, *Høyt opptaksnivå, lav fullføring*, 2.

utdanningen hvor lærernes profesjonelle utvikling og deres bidrag til det profesjonelle fellesskapet knyttes tett opp mot det å være «en god lærer».¹⁷¹

Gjennom blant annet Lærerløftet fra 2014, Meld. St. 28 (2015-2016), *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* kan vi se at ambisjonene om faglig kompetanseutvikling stadig er til stede blant offentligheten.¹⁷² Sistnevnte skriver eksempelvis spesifikt at lektorutdanningene har ansvar for at lektorer får «en solid forskningsbasert og profesjonsrettet grunnutdanning».¹⁷³ Reguleringsene av lektorrollen viser en økende offentlig ambisjon om å vektlegge forskning, med faglig spesialisering, som en del av lærerens kunnskapsbase.¹⁷⁴ I utdanningsbestillingene kommer det videre klare forventninger om at forskningen skal bli mer «praksisrettet», og det kan tolkes til en forventning om at alle kompetansefeltene til lektorstudentene skal heves og sees i sammenheng.¹⁷⁵ Tidligere studier har konkludert med at det er manglende samsvar mellom teori og praksis og at det er en svakhet ved lærerutdanningene. Det samstemmer med studentenes syn.¹⁷⁶ Andre studier viser at lærere, er blant de profesjonsutdannede, som i minst grad tar i bruk forskningsbasert kunnskap i yrkesutøvelsen.¹⁷⁷ Når et kjennetegn ved profesjonsutdanning forutsetter studentenes opplevelse og forståelse av samspillet mellom teori og praksis i utdanningen, understreker det alvorlig gitt frafallet av samspillet og forskning.¹⁷⁸ Utdanningsbestillingenes forventninger om økt «praksisrettet forskning» kan slik sees på som et uttrykk av forsøk på å bøte på denne utfordringen.

Ved å uttrykke seg om endt utbytte har det offentlige gjort nye grep for å detaljstyre profesjonsutdanninger i Norge. Tiltaket kan sees på som et uttrykk for flere tanker. For det første, at man ønsker å redusere den akademiske handlingsfriheten ovenfor studentene. For det andre kan det vise en redusert tillit til institusjonenes eget arbeid med sentrale deler av utdanningskvaliteten. En konsekvens av dette kan være at den institusjonelle autonomien

¹⁷¹ Kommer til uttrykk i flere stortingsmeldinger; Se St. meld. nr. 16 (2006-2007), St. meld. nr. 31 (2007-2008) og St. meld. nr. 11 (2008-2009). De utleder videre at didaktisk kompetanse er en integrert del av profesjonskompetanse. Dette kan indikere at det offentlige legger tyngde på didaktikk i innholdet av en «god lærer».

¹⁷² Ambisjonen om «Lærerløftet» ble avvirket i 2021. Kompetansehevingen i norsk lærerutdanning kan sees i lys av skolens skift til å bli en «konkurransarena». Dette perspektivet blir utledet i 4.4.1. En «konkurransestat» på fremmarsj.

¹⁷³ Meld. St. 28 (2015-2016), 74.

¹⁷⁴ Se St. Meld. nr. 11 (2008-2009).

¹⁷⁵ Kunnskapsdepartementet, *Lærerløftet*, 43.

¹⁷⁶ NOKUT, *Evaluering av allmennlærerutdanningen* og NOKUT, *Høyt opptaksnivå, lav fullføring*, 15.

¹⁷⁷ Hattie, *Visible learning*, 3.

¹⁷⁸ Grimen, «Profesjon og kunnskap», 84. Gjelder både disiplin-fag, profesjonsfag og praksis.

reduseres. For det tredje en manglende tro på institusjonenes evne til å koordinere utdanningens innhold. Dette kan ha resultert i et redusert handlingsrom for utdanningsinstitusjonene når det gjelder oppbyggingen og utformingen av deres studieprogram.

Grepet om detaljstyring høstet kritikk av Stjernø-utvalget allerede i 2008, når de utredet strukturen i høyere utdanning. De foreslo å fjerne rammeplaner, og begrunnet dette med at rammeplanene stred mot prinsippet om akademisk frihet og ikke fungerte som en garanti for kvalitet blant høyere utdanning.¹⁷⁹ Etableringen av nye rammeplaner og nasjonale retningslinjer i tiden etter utvalgets råd har likevel vist at det offentlige har beveget seg i motsatt retning, og heller økt rammeplanenes tilstedeværelse blant høyere utdanning.¹⁸⁰ I politikernes begrunnelse for rammeplanene vises det til at rammeplanene er «et selvstendig virkemiddel for å oppnå en nasjonal standard på yrkesutøverne».¹⁸¹ En innvendelse mot denne typen argumentasjon, er at rammeplanen reduserer lærerrollens autonomi. Ved å lukke horisonten til utdanningen, fungerer dermed rammeplanen i retning mot at lektoren i økt grad skal være en iverksetter av den offentlige politikk, og ikke en autonom profesjon. Effekten av forskriftene kan likevel diskuteres i lys av undersøkelser fra Hegerstrøm, Bratberg og Mjåland som alle setter spørsmålsteget ved om universitetene og høyskolene følger nevnte lover og forskrifter.¹⁸²

Resultatene herfra bygger oppunder at det eksisterer flere interessekonflikter om lektorutdanningens innhold mellom nasjonale myndigheter og de høyere utdanningsinstitusjonene. Dette gir UiO uttrykk for i deres svar til NOKUT om lektorutdanningen når de redegjør for at læringsutbyttebeskrivelsene oppleves som unødvendige, og at de selv ønsker å konkretisere dem i samsvar med overordnet forskrift.¹⁸³ Til kontrast uttaler UiT forståelse for retningslinjene, og ønsker i tillegg ytterligere innstramming på de spesifikke kravene til profesjonsretting av disiplinlagene.¹⁸⁴ Svarene åpner følgelig opp for intern uenighet mellom UiO og UiT. For det første i synet på verdien

¹⁷⁹ NOU 2008: 3, 148. Deres undersøkelser viste også en høyst forskjellig anvendelse av de nasjonale rammeplanene ved de ulike utdanningsinstitusjonene. Gitt en nødvendighet av å fastsette faglige standarder og minstekrav, tok de til ordet for å gjøre det på avtakersiden, yrkessiden.

¹⁸⁰ Liste over høyere utdanning med forskrifter kan sees på: <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/hoyere-utdanning/rammeplaner/id435163/>

¹⁸¹ St. meld. nr. 16 (2001-2002), 70.

¹⁸² Hegerstrøm, *Til glede og besvær*; Bratberg, *Hvem eier lærerprofesjonen?* og Mjåland, *Frafall ved den integrerte ...* ved UiB.

¹⁸³ UiO, *Svar på ...*, 2.

¹⁸⁴ UiT, *Selvevaluering*, 2-3.

av nasjonale myndigheters innblanding i lektorutdanningen. For det andre utdanningsinstitusjonene sitt behov for akademisk frihet og for det tredje profesjonens behov for autonomi. Det kan forstås som at utdanningsinstitusjonene har ulike syn på akademias rolle som en kritisk instans overfor myndigheter, og hvilken grad av frihet som er nødvendig for å holde spenningene fruktbare.

Hovedtendensene i rammeplanene ser ut til å være en økende sterk offentlig kontroll over lektorutdanningen med et økt søkelys på lektorens kontinuerlige utvikling av kunnskapsbase, både individuelt og kollegialt med forankring i forskning.¹⁸⁵ Dette kan indikere at det offentlige, over tid, har ønsket å ruste lektoren til å ta sterkere grep om utviklingen av egen kunnskapsbase. Og på den måten styrke den indre profesjonskvaliteten med et varig kvalitetsløft.¹⁸⁶ Samtidig tilsier en forskningsbasert tilnærming en forhøyning i kritisk refleksjon, og stiller utdanningen for to motstridende forhold: Man er pålagt å bruke læreplan og rammeplan, simultant som den skal sees og vurderes i et kritisk lys.¹⁸⁷ Det stiller profesjonen og utdanningsinstitusjonene overfor et dilemma hvor det er et balanseringsbehov mellom lojalitet til det offentlige, versus individuell og institusjonell uavhengighet, samt profesjonskollegiets tanker.¹⁸⁸ Samfunnsoppdraget viser til kritisk tenkning og det medfører at profesjonen må se eksisterende praksis av skole og samfunn, i et kritisk søkelys av endring og fornyelse. Konsekvensen kan bli et økt gap mellom lektorutdanningens innhold blant offentligheten, institusjonene og profesjonskollegiet. Det offentlige har på dette vis høynet den kritiske tenkingen hos profesjonsmiljøet, inkludert mot dem selv.

4.1.2 Det offentliges behov for kontroll - Mot resultatstyring

Det å gjennomføre kontroll av aktører, som utfører nasjonal politikk, er en forutsetning i et demokrati. De folkevalgte må forsikre seg om at deres føringer blir fulgt opp, ledere må kunne vurdere de ansattes innsats og innbyggere har krav og forventninger om å kunne følge opp politikernes valgløfter.¹⁸⁹ Ifølge Stefan Hopmann finnes det to dominerende tradisjoner for offentlighetens kontroll over læreplanen: Prosesskontroll og produktkontroll.¹⁹⁰ I Norge

¹⁸⁵ Sterk offentlig kontroll både absolutt og relativt til andre utdanninger, inkludert andre profesjonsutdanninger som tidligere nevnt.

¹⁸⁶ På det vis ruster det offentlige opp profesjonskollegiumets kriterier om en sterkere grad av prosesskontroll.

¹⁸⁷ Offentlighetens bestilling om en endrings- og utviklingsorientert profesjon innebærer at det offentlige ønsker en profesjon som orienterer og kritiserer både nåværende og fremtidige styringsdokumenter og lokale bestemmelser fra det offentlige.

¹⁸⁸ Både innenfor de normative og faglige bestillingene til nasjonale styringsdokumenter.

¹⁸⁹ Reichborn-Kjennerud & Vabø, «Styring, kontroll og organisasjonslæring».

¹⁹⁰ Hopmann, «Didaktik meets Curriculum' revisited».

har vi tradisjonelt hatt en prosesskontroll.¹⁹¹ Ved prosesskontroll er det et profesjonskollegium som står for kontroll av yrket. I læreryrket innebærer det et profesjonskollegium med besittelse av didaktisk kompetanse.¹⁹² Det offentlige har ved denne tradisjonen tatt til mæle for at undervisningstilbudet blir gjort på en best mulig måte, med tillit til profesjonskollegiumets interne justitia. Fra 1990-årene fikk denne tradisjonen et brudd i Norge. I tråd med internasjonale trender fikk vi en økende grad av offentlig styring og kontroll, hvor det ble rettet økt oppmerksomhet mot prestasjon og kvalitet. I tillegg kom en økt bruk av insentiver og sanksjoner.¹⁹³ Trenden kan sees i lys av et kvalifiserende prinsipp om kompetanse, hvor et lands konkurranseevne i den globale økonomien blir avgjort gjennom kunnskap og forskning.¹⁹⁴ Skolen fikk på den måten en sentral plass i tanken om forholdet mellom statens produktivitetspotensial, og dets faktiske produktivitet.¹⁹⁵

Med økt vektleggelse av å være et kunnskapssamfunn ble ekstern kontroll av skolens resultater en større nødvendighet for de folkevalgte, skolens ledelse og samfunnsborgerne. Et uttrykk for denne bevegelsen kan være etableringen av nasjonale prøver. Internasjonale studier viste at norske elever fikk svakere resultater på skolen, enn land politikerne ønsket å sammenligne seg med. Inntrykket var at skolens kvalitet ikke samsvarte med hva offentligheten forventet. Resultatet ga utslag i flere stortingsmeldinger, som konkluderte med behov for økt offentlig kontroll over lærerprofesjonen og utdanningsinstitusjonene.¹⁹⁶ På det vis stadfestet man at læreren var ansvarlig for elevenes læringsresultater, og at arbeidet ikke var godt nok gjennomført.¹⁹⁷ Tidligere Jens Stoltenberg uttrykte blant annet i sin nyttårstale for år 2008 at «Lærerne skal få et klart ansvar for hva elevene lærer i skolen».¹⁹⁸ I forsøket på å øke kontrollen over utdanningsinstitusjonene innførte man nevnte rammeplan, og påla lektorutdanningen å gjøre skikkethetsvurderingen overfor lektorstudentene med base i det offentliges kriterier.¹⁹⁹

På en annen side kan man stille spørsmål om de samfunnsmessige problemstillinger ble bagatellisert i den offentlige debatten? Diskusjonen rundt de nevnte undersøkelsene gikk aldri

¹⁹¹ Langfeldt, *Ansvarlighet i skolen*.

¹⁹² Dahl mfl., *Om lærerrollen*, 78.

¹⁹³ Power, *The Audit Society* og Dahl mfl., *Om lærerrollen*.

¹⁹⁴ Angell, «Frå felleskap til kompetanse». Kompetanscheving ble slik et sentralt mål.

¹⁹⁵ Pedersen, «Konkurrencestaten», 125.

¹⁹⁶ St. Meld. nr. 11 (2008-2009) og St. Meld. nr. 31 (2007-2008).

¹⁹⁷ Dahl mfl., *Om lærerrollen*, 67.

¹⁹⁸ Stoltenberg, *Statsministerens nyttårstale 2008*.

¹⁹⁹ St. meld. nr. 48 (1996-1997), 75. Hentet fra Dahl mfl., *Om lærerrollen* og St. Meld. nr. 11 (2008-2009) knytter også kompetanse til lærerrollen.

inn på hvilke spørsmål som ble stilt. Undersøkelsene fikk på det vis representere en sannhet uten at man diskuterte deres fornuftighetsgrunnlag. En av følgende kan ha vært at kriterier, som vanskelig lar seg vurdere deskriptivt, kan ha fått redusert offentlig oppmerksomhet i debatten. Selv om den bestilles og skal gjennomføres.²⁰⁰ Eksempler på denne type kriterier er: Alle skal med, dannelse, evnen til kritisk tenking, likestilling og en inkluderende og trivselsskapende skole. På et vis kan det se ut til at kontrollmekanismen står svakere blant de normative bestillingene enn i de faglige.²⁰¹ Et spørsmål kan derfor være: *Hvilke* av målene for skolen blir vurdert (tatt med videre) på vitnemålet?

I skiftet fra prosess- til produktkontroll kan det se ut til at det har blitt en økt tidsbruk på byråkratisk arbeid. Lektorer må bevise og dokumentere at de tar ansvar for elevenes læringsutbytte, og derfor fortjener tilliten og handlingsrommet som er gitt fra det offentlige. Vi kan av de grunner snakke om en begrenset og endret tillit, der lektoren i større grad må kunne forsvare, dokumentere og begrunne tilliten som er gitt fra det offentlige. I dette skiftet, kan det argumenteres for at kravet om sterkere profesjonsfaglig kompetanse har blitt tydeligere og viktigere for offentligheten. Dersom vi tar i betraktning dette skiftet, er det mulig å påstå at didaktikk som delaspekt av den profesjonsfaglige kompetansen har fått en mer sentral posisjon i yrket. Kontrollmekanismene fra det offentlige krever at lektoren i større grad må forankre sin praksis i teori for å imøtekomme de nye samfunnsmessige bestillingene av et best mulig undervisningstilbud. Det kan slik sett argumenteres for at man behøver et løft i didaktisk kompetanse hos lektoren for å imøtegå nevnte forventninger.

4.1.3 Fremtidstanker for den norske skole – En fullført sirkel?

I den nasjonale strategien for kvalitet og samarbeid i lektorutdanningene, *Lærerutdanning 2025*, uttrykkes det en ambisjon om mindre detaljstyring fra sentralt hold i fremtiden. Målet skal nås gjennom en kombinasjon av tydelige forventninger og tillitsbyggende arbeid mellom høyere utdanning og det offentlige.²⁰² Ønske om å nedjustere detaljstyringen kan tolkes som om offentligheten vurderer gjennomførte tiltak som vellykkede. Når offentligheten uttrykker mål om redusert detaljstyring i fremtiden, åpner det opp for større grad av institusjonell autonomi og prosesskontroll av lektorprogrammet. Offentlighetens fire forventninger for å opprettholde denne prosessen er: 1) Studieprogrammet skal være faglig krevende og givende,

²⁰⁰ Dette inviterer til en diskurs om balansegangen mellom lojalitet til offentlige styringsdokumenter og profesjonskollegiets tanker om kunnskapsdiskurs.

²⁰¹ Det er vanskeligere å *operasjonalisere* normative/abstrakte vurderinger, enn deskriptive/konkrete. For kontroll, er det nødvendig å *operasjonalisere* begrep/mål til konkret vurdering/tallfesting.

²⁰² KD, *Lærerutdanning 2025*, 6.

2) det skal være faglig sterke og godt organiserte lærerutdanningsmiljøer, 3) samarbeidspartnere skal være kunnskapsbaserte og høyt involverte og 4) samarbeide mellom institusjon og praksissektoren skal være stabilt og gjensidig utviklende.²⁰³ Når profesjonsfagene har et særlig ansvar for å ivareta samspillet mellom teori og praksis, kan det sies å forsterke argumentasjonen for et løft av didaktisk kompetanse hos lektorene.

4.2 Læreplanen som offentlig dokument

Det offentlige regulerer og påvirker lektorprofesjonen også gjennom læreplanen. Den nasjonale læreplanen gir normative og faglige bestillinger fra det offentlige, og kan på det vis fortelle oss noe om hvordan myndighetene ønsker at skolen skal utfolde seg.²⁰⁴ Innenfor dette segmentet gir staten lektoren et ansvar, og tillit til å undervise, basert på sin moralske integritet og faglige kunnskapsbase. Lektoren får et gitt handlingsrom (kriteriene i læreplanen) til å bestemme forholdene ved undervisningen. I arbeidet med læreplanen, forutsettes det at lektoren har tilstrekkelig kunnskap om hvordan én best kan planlegge, gjennomføre og evaluere undervisningen i tråd med føringene som er gitt. Denne forutsetningen fordrer at lektoren innehar didaktisk kompetanse. Da jeg tidligere har argumentert for at læreplanendringer kan være en indirekte kilde til hva myndighetene mener ikke fungerer i skolen, vil jeg først avklare noen korte trekk fra forrige læreplan, før jeg beveger meg til LK20. I dette delkapittelet har jeg til hensikt å belyse de emner, tema og mål som myndighetene hevder er sentrale, og som de fremdeles ikke er fornøyde med.

4.3 LK06

Ved innføringen av *Kunnskapsløftet* (LK06) ble det et sentralt mål at «å kunne» skulle omsettes til «å anvende».²⁰⁵ I historiefaget på videregående skole ble historiebevissthet innført som et nytt begrep, og det overordnede målet: «Historiefaget skal bidra til økt forståelse av sammenhenger mellom fortid, nåtid og framtid ... Historiebevissthet gir grunnlag for refleksjon over egne verdivalg».²⁰⁶ Det er som nevnt tanker nært knyttet til B.E. Jensen sin forståelse av historiebevissthet som *samspillet* mellom fortid, nåtid og framtid som vant frem i læreplanene. På det vis sluttet læreplanen seg til en påstand om at tidsdimensjonene kan påvirkes begge veier. Tatt bokstavelig, medfører en slik slutning inkludering av

²⁰³ KD, *Lærerutdanning 2025*, 7-8.

²⁰⁴ Læreplanen kan derimot ikke si noe om hvordan faget faktisk blir praktisert.

²⁰⁵ Utdannings- og forskningsdepartementet, «Kunnskapsløftet».

²⁰⁶ KL06, HIS1-02 – Formål.

fremtidsperspektiver i faget. Læreplanens innføring av paradigmet hadde på det vis et potensial for å sprengte tidligere læreplaners rammeverk for faget.

I LK06 var kompetansemålene fordelt på to hovedområder: «Historieforståelse og metoder» og «samfunn og mennesker i tid». Det kan forstås som uttrykk for at kompetansemålene skilte mellom «vite-hvordan» og «vite-at» kunnskap. Det helhetlige målet for faget ble på den måten en sammensmelting mellom «a form of knowledge» og «a body of knowledge». Begge perspektivene var nødvendige for å nå samfunnets ønsker, og de kunne høste en fruktbar spenning seg imellom. Nøkkelbegrepene skulle anvendes og benyttes, men var knyttet til et spesifikt realinnhold av tema, epoker og emner etter storsamfunnets bestemmelser. I tillegg ble det lagt inn et nytt format med sterke røtter fra den angloamerikanske tradisjonen: En forventning om faglig kvalifisert progresjon i historiefaget.²⁰⁷

4.4 Fagfornyelsen, LK20

Fagfornyelsen, Læreplanen for Kunnskapsløftet 2020 (LK20), ble innført med delvis overlapp i 2020. Begrunnelsen var at samfunnets raske endringer i tiden, krevde en fagfornyelse for å besvare samfunnets ambisjoner om en relevant og fremtidsrettet skole. Fremtidens ukjente behov skulle i større grad nås gjennom kompetansemålet «å lære å lære».²⁰⁸ Denne tanken illustreres tydelig gjennom utvalget for «fremtidens skole» sin anbefaling: «Skolefagene må fornyes for å møte fremtidige kompetansebehov i arbeids- og samfunnslivet og for å legge bedre til rette for forståelse og læring som elevene kan bruke senere i livet».²⁰⁹ Resultatet av målets innhold, kan sees gjennom læreplanens oppdaterte behov for: dybdelæring, verdiløft, elevmedvirkning, tverrfaglige temaer og kritisk tenking.²¹⁰

For å besvare spørsmålet om hvilke forventninger det offentlige stiller til historiefaget i skolen vil jeg fokusere på tre trekk i den nye læreplanen for historie: 1) Det doble perspektivet av demokratisk medborger og kritisk tenking, 2) Innføringen av kjerneelementer og tverrfaglige temaer og 3) Fraværet av realhistorisk innhold. Alle trekkene er forsterket gjennom «konkurransestatens» behov for en klar progresjon i ferdighetsutvikling/ kompetanseheving. Jeg vil av den grunn utlede denne delen først.

²⁰⁷ Lund, *Historiedidaktikk*, 6. utg., 62-63. Dette er en tanke som står godt innenfor angloamerikansk retning.

²⁰⁸ Det ble nå utledet som et prinsipp i læreplanens overordnede del, 2.4. Se <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

²⁰⁹ NOU 2015:8, 59.

²¹⁰ <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvorfor-nye-lareplaner/>. Programmering også innført i en del fag, men ikke historie som min oppgave konsentrerer seg om.

4.4.1 En «konkurransestat» på fremmarsj

I LK20 har man ambisjoner om overførbar læring mellom fagene.²¹¹ Veien for å oppnå et slikt resultat har resultert i at metodevalg og tenkemåter skal stå i sentrum for opplæringen fremfor fagenes realinnhold. Alle skolens fag legitimeres på et overordnet nivå av noen felles mål, blant annet de fem grunnleggende ferdighetene: lesing, skriving, regning, muntlig kommunikasjon og digitale ferdigheter. De utkrystalliseres i en faglig sammenheng gjennom tverrfaglige temaer, bestående av kjerneelementer som retter søkelys mot kompetansemålene. Samlet sett gir dette blant annet retningslinjer for hva historiefaget og historieundervisningen skal oppnå. Læreplanen er på det vis et uttrykk for offentlige vurderinger av hvordan det skal tenkes om og rundt «historie», og hva som er essensen av «historie».

Den tidligere nevnte internasjonale trenden om kunnskapssamfunn har preget utformingen av læreplanen.²¹² Fagfornyelsen og kompetansebegrepene den representerer bør av den grunn sees i lys av kunnskapssamfunnets forståelse og interesse.²¹³ I norsk skole har det medført at felleskapstanken fra 1970-tallet har blitt utfordret av samfunnets ønske om kompetanse. På det vis kan det argumenteres for at rammen til utdanningspolitikken har gjort et skifte fra å være konsentrert rundt nasjonalstaten til «konkurrans Staten».²¹⁴ Kompetanse, og evnen til å bruke kunnskap anses av de grunner, nå som «samfunnets viktigste konkurransekraft». Det har medført at utdanningssystemet ansees som «myndighetenes viktigste virkemiddel til å påvirke kunnskapskapitalen».²¹⁵ Dette har gitt utslag for norsk skole sitt syn på hvilke forberedelser til det kommende arbeidsliv som er nødvendige. Kunnskaper og ferdigheter spiller her fortsatt en sentral rolle, men det er operasjonaliseringen av dem som nå står i sentrum.

«Når noe skal inn, må noe annet ut», sies det ofte. For LK20 kan dette ordtaket se ut til å ha møtt motstand. Fremdeles er sentrale kjerneområder av verdimesig karakter som demokratisk medborgerskap, elevmedvirkning, dannelse, sosiale ferdigheter og empati samt kritisk tenkning videreført. Det kan argumenteres for at de også er forsterket som sentrale punkter i Fagfornyelsen. Videre fastslås det i den nye læreplanens overordnede del, hva og hvilke verdier grunnopplæringen skal bygge på. Dagens nasjonale føringer, kan antyde en dreining rundt skolens mandat til å bli et spørsmål om læreren og den enkelte elevs kompetanse. Da

²¹¹ Sæle, «Samordning og omstilling», 184-185.

²¹² Angell, «Frå felleskap til kompetanse».

²¹³ Angell, «Frå felleskap til kompetanse», 270.

²¹⁴ Helsvig, «Universitet i Oslo 1975-2011», 212 og Pedersen, «Konkurrencestaten».

²¹⁵ Meld. St. 28 (2015-2016), 6.

blir utdanningsinstitusjonene og profesjonen stående overfor et nytt spørsmål: Hvilken kompetanse skal man forberede kommende lektorer til?

For å illustrere tanken om samfunnets behov for produktkontroll gjennom kompetanse, kan demokratibegrepet være godt egnet. Tanken om skolen som forvalter og formidler av demokratiske verdier er ikke ny, og er videreført som en sentral del i fagfornyelsen. Flere har tolket dette grepet som et uttrykk for at demokratisk oppbygging skal fungere som et forsvarsverk mot diskriminering.²¹⁶ Men forsterkelsen av trykket på demokrati i læreplanen kan også sees annerledes, og heller som et uttrykk for en forestilling om at de demokratiske verdiene er under et press som myndighetene vurderer som negativt.²¹⁷ En annen faktor ved demokratiforståelsen i læreplanen er at den er individualisert, og blir forstått som samhandlingskompetanse mellom individene ifølge Børhaug.²¹⁸ I møte med det doble ønske om dannelse av demokratiske medborgere versus kritisk tenking hevder Børhaug at demokratiforståelsen i nasjonale styringsdokumenter ikke gir store rom for verdibaserte eller interessebaserte interessekonflikter.²¹⁹ Målet om å stimulere elevene sin kritiske tenkning er primært knyttet til å øve dem opp i forskningsmetode (vitenskapelig metode), og ikke i et mangfold av verdisynspunkt.²²⁰ I så tilfelle medfører det at demokratorienteringen i læreplanverket har blitt redusert til kompetanse hvor det har blitt et politisk mål at fordommer best kan møtes ved å gi barn og unge en tilstrekkelig mengde, og den rette typen av kompetanse (vitenskapelig).

4.4.2 LK20 og vitenskapens tyngde - Et Janus-paradoks?

I LK20 vektlegges som nevnt vitenskapelige arbeidsmetoder og kompetanse høyt. Det betyr likevel ikke at skolens historiefag skal kopiere vitenskapsfaget historie. Dette skyldes at skolefaget og vitenskapsfaget historie har ulike mål. I skolen skal man rette seg mot emner og perspektiver som ligger nærmere elevenes livsverden og forme elevene med base i normative verdier, i høyere grad enn hva vitenskapsfaget historie tilsier. Likevel er validiteten til kunnskapen avgjørende ved begge institusjonene.

Skolefaget historie er nødt til å forholde seg til elevenes intellekt og modningsnivå. Læreren skal legge til rette for at elevene utvikler sine refleksjonsevner og kompetanse til å vurdere

²¹⁶ The European Council, *Quality history education* og Angell, «Frå felleskap til kompetanse», 271.

²¹⁷ Angell, «Frå felleskap til kompetanse».

²¹⁸ Børhaug, «Oppseding til medborgerskap».

²¹⁹ Skyldes de normative førende prinsippene i Opplæringslova, og Læreplanen overordnet del.

²²⁰ Børhaug, «Oppseding til medborgerskap», 274-275. Fagfornyelsen sitt mål om *verdiløft* kan sies å gi rettledning på hvilke verdisynspunkt som blir anerkjent som «akseptable» av det offentlige.

normative standpunkt, samtidig som man gir dem historisk innsikt.²²¹ I sum, eller som resultat, må historievitenskapen være til stede som et kritisk korrektiv til fremstillingen i undervisningsfaget. Den må også være med i den formative og summative vurderingen, for at elevenes læring skjer på bakgrunn av den vitenskapelige bestillingen.

Det er med vitenskapen som grunnpilar at man danner fagets legitime plass i skolen, men historiefaget skal også ha en funksjon som et kritisk korrektiv til aktørers aktive formål på bakgrunn av deres bruk av fortiden. Dette inkluderer et kritisk søkelys blant annet mot offentlige myndigheter, media og politikere. I en globalisert og digital tid med mange fortellinger om nasjonen, samfunnet og demokratiet, så kan historisk kompetanse sies å være viktigere enn noensinne.²²²

En forutsetning for demokratisk medborgerskap kan derfor argumenteres til å være historisk kompetanse når vi tar til høyde for at historie har en aktiv rolle i definisjonen av individ og samfunn. Dette impliserer at vitenskapskriteriet er nyttig i funksjonen av å fungere som et korrektiv til lektorens oppgave om å både danne gode demokratiske borgere, samtidig som man åpner opp for kritisk tenking.²²³ I den offentlige bestillingen skal historiefaget med det for øye utgjøre et permanent korrektiv eller utfordring til populær fortidsbruk, eksempelvis for politiske, økonomiske eller underholdningsmessige formål.

Profesjonsplikten krever en fortløpende oppdatering på ny historievitenskapelig forskning for å ivareta fagets kjerneinnhold: Dobbeltrollen mellom kritisk tenkning og utdannelsen av demokratiske medborgere. Denne funksjonen fordrer et bevisst forhold til undervisningsmetodiske perspektiver på hvordan man bruker historie. Derfor tar eksempelvis Europarådet til ordet for at mangel på faglig oppdatering grunnet latskap eller uvitenhet regnes som misbruk av historie.²²⁴ Jeg vil nå rette søkelys mot de tysk-nordiske og angloamerikanske tradisjonene, i kobling til offentlighetens bestillinger gjennom LK20 sine kjerneelementer.

²²¹ Med verdivurdering referer jeg til de klare verdibaserte kriteriene Opplæringslova uttrykker om å «utvikle elevene til gode demokratiske medborgere» og «opplæringa skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon».

²²² Interessekonflikter i samfunnet har belyst at «informasjonskampen» har en sentral faktor i politisk håndheving. «Fake news», stormingen av Capitol Hill i 2021 og krigen mellom Russland og Ukraina er gode eksempler på problemstillingens relevans. Ferdigheten av å innhente informasjon, gjennom systematisk og kvalifisert arbeid blir følgelig særs sentralt etter min vurdering.

²²³ Perspektivet er interessant selv om funksjonen begrenses gjennom hvilken begrepsforståelse av «demokrati» det offentlige legger til grunn.

²²⁴ Wirth, «Facing the misuses of history».

4.4.3 LK20 og historiedidaktiske strømninger

LK20, og tidligere læreplaner har hatt tendenser til å la seg inspirere og påvirke av tanker om historiebevissthet som blant annet Bernard Eric Jensen argumenterer for. I den siste læreplanen har begrepet historiebevissthet blitt utledet, og i større grad enn tidligere blitt definert, når det nå uttrykkes at «elevene skal forstå seg selv som historieskapte og historieskapende med en fortid, nåtid og framtid».²²⁵ Utledningen av historiebevissthet i læreplanen kan tolkes i to ulike retninger: Den første om at historiebevissthet har blitt en mer sentral del av faget, mens den andre kan ta til ordet for at den tidligere operasjonaliseringen av begrepet ikke har samsvart med myndighetenes ønsker og mål. Når historiebevissthetbegrepet går igjen som en ledende faktor i flere læreplaner, men med stadige endringer kan det tyde på at alternativ to er mest gjeldende. LK20 sin utvidelse, forsterking og understreking av historiebevissthet som et kjerneelement, med tydeligere retningslinjer forsterker dette inntrykket. Det kan derfor argumenteres for at offentlighetens utredning av historiebevissthet er en kritikk av tidligere utført praksis blant skolene. Utviklingen som vi ser fra LK06 til LK20, med tydeligere retningslinjer for begrepet «historiebevissthet», kan tolkes som offentlighetens vurdering om et behov for klarere rammer i hvordan begrepet skal operasjonaliseres i skolen for å nå det ønskede målet om historiebevissthet. Halvor Jensen lufter på en annen side et interessant perspektiv til operasjonaliseringen av historiebevissthet. Han hevdet at lærerens utfordringer ikke ligger i operasjonaliseringen av historiebevissthet, men heller til læreplaners mange trinn- og sluttmaal, i tillegg til andre vilkår for undervisningen.²²⁶

B. E. Jensen sine tanker om at dagens handlingsrom for menneske preges av vår forståelse av fortiden, og våre fremtidige forventninger trumfer likevel fortløpende gjennom i myndighetenes utledning av begrepet. Tanker om tidsdimensjonenes samspill av fortid og nåtid blir utbrodert i de fleste kompetansemålene, og kan tolkes til en sterk vektlegging av mennesket som historieskapende. Den angloamerikanske retningen kritiserer i kontrast tanken om samspillet mellom tidsdimensjonene da det betyr påvirkning i begge retninger. Lund hevder blant annet at en slik tankegang vil skape avstand til historiefaget, som han problematiserer.²²⁷

²²⁵ LK20, HIS01-03.

²²⁶ Halvor Jensen, *Historielærerpraksis*, 39. Den nasjonale styringen over disse områdene har i LK20 også blitt redusert.

²²⁷ LK20, HIS01-03.

I spørsmålet om operasjonaliseringen av begrepets fremtidsrettede orientering er læreplanen mindre klar. Her begrenser man seg til å uttrykke mål om at forventningene til fremtiden kan prege fortolkninger av fortiden.²²⁸ Selv tidligere kompetansemål om kontrafaktisk historie som særlig angloamerikansk tradisjon er opptatt av, er tatt vekk.²²⁹ Ifølge Lund vil et slikt fravær av kontrafaktisk historie minske mulighetene for å sikre en kvalifisert historiebevissthet mellom de tre tidsaspektene.²³⁰

Det kan slik se ut til at det offentlige ikke vil ta stilling til fremtidsdimensjonen, og viser begrepets utfordring i operasjonaliseringen som B.E. Jensen selv er klar over: «Begrepet, tatt på alvor, sprenger den etablerte grensegangen både mellom ulike skolefag og mellom ulike forskningsfag».²³¹ Jensen vedgår på denne måten at utfordringen er påtrengende selv innenfor den historiedidaktiske forskningsdisiplinen.²³² Dette kan være noe av bakgrunnen til at LK20 tar følge av den skandinaviske og tyske trenden hvor styresmaktene kun i begrenset omfang vil iverksette de tanker og refleksjoner som blant annet Jensen har om historiebevissthet.²³³ Ikke minst fordi en slik praksis vil tvinge frem vurderinger av fremtidsalternativer, som vil kreve en utvidelse av tidligere skolepensumers rammeverk.

Like fullt står samspillet mellom tidsdimensjonene som et sentralt element i læreplanen. Her tar de til ordet for at dimensjonene har innflytelse på individets konstruksjon av fortiden, forståelse av nåtiden og tanker om fremtiden. I tråd med kunnskapssamfunnets progresjonskriterier må en utvikling av historiebevissthet anerkjenne individets muligheter og begrensninger til å foreta en objektiv og sann fremstilling av fortiden.²³⁴ Målavsnittene bærer preg av å skulle utvikle en kvalifisert historiebevissthet, med kontinuerlig samspill mellom fortid, nåtid og fremtid. I lys av dette perspektivet, sammen med læreplanens fravær av realinnhold åpnes det opp for at undervisningen kan tilpasses klassens interesser og gi et mangfold av perspektiver med bakgrunn i individ, nasjonalitet, etnisitet, religiøsitet, ideologi, geografi og tid.²³⁵ Begge utfallene har en didaktisk forankring. For eksempel er den tysk-nordiske tradisjon særlig opptatt av tilpasning til klassens og elevenes livsverden.

²²⁸ LK20, HIS01-03.

²²⁹ KL06, HIS01-02. «Finne eksempler på hendelser som har formet et ikke-europeisk lands historie etter 1900, og reflektere over hvordan landet kunne ha utviklet seg hvis disse hendelsene ikke hadde funnet sted».

²³⁰ Lund, *Historiedidaktikk*, 5. utg, 40.

²³¹ Hentet fra Stugu, «Frå undervisningsteori ...», 17.

²³² Hentet fra Stugu, «Frå undervisningsteori ...», 17-18.

²³³ Stugu, «Frå undervisningsteori ...», 17-18.

²³⁴ Se Skram, «Historiefaget i Kunnskapsløftet» for en dypere redegjørelse om progresjon i progresjonskriteriene i faget.

²³⁵ Dette grepet åpner opp for en større selvbestemmelsesrett hos elevene om undervisningen. Den kan åpne opp etter elevenes livsverden og motivasjon.

Undervisning i tråd med et mangfold av perspektiver har på en annen side en sentral posisjon i den angloamerikanske tradisjonen om «Big history» og et globalt perspektiv.

Vanskelighetene med å skape en fruktbar operasjonalisering av historiebevissthet både innenfor skolen og fagdidaktikken har, som illustrert, ført til noen utfordringer. Stugu inviterer derfor til en debatt om at begrepet kanskje har større kraft som en skapelse av bilder og heuristikk, enn som dens funksjon som et skarpt verktøy i skolens verktøykasse.²³⁶ Et verktøy som vanskelig kan operasjonaliseres vil tross alt gi praktiske utfordringer for offentlighetens kontroll over den faktiske undervisningen. Da kan man risikere at bestillingen ikke gir fruktbare resultater, hvor delbestillingen siver gjennom andre nasjonale forventninger. Det blir som en regulering som ikke kan kontrolleres eller vurderes. Nasjonale myndigheter ser derimot ut til å avslå Stugu sin invitasjon ved å innføre historiebevissthet som et kjerneelement i LK20. Her stadfester de hvordan historiebevissthet kan operasjonaliseres og utvikles: «Ved å arbeide utforskende med historie, opparbeide en kildekritisk kompetanse og kunne se ulike perspektiver og sammenhenger i faget».²³⁷ En utfordring her er at «historie»-begrepet ikke utledes. Som nevnt er det ingen konsensus om hva en mener med historie i fagfeltet, og B.E. Jensen drøfter blant annet 10 ulike definisjoner av historie, med ulike konsekvenser.²³⁸ På det vis åpner man for at lærerne tolker den offentlige bestillingen ulikt, og på sprikende vis.

Konkurransesetatens fremmarsj har som nevnt medført et søkelys på kompetanseheving i norsk skole. I dette skiftet har man forsterket tankegodset om en forskningsbasert tilnærming i skolefaget historie. Vektleggelsen har gitt sterkere innpass til at historiebevisstheten skal bygges på logikk og kildebaserte undersøkelser etter vitenskapelige arbeidsmetoder, og ikke dens mytiske lag. Dette er en tanke som står sterkere i den angloamerikanske tradisjonen.²³⁹ I læreplanen viser dette elementet seg gjennom at historisk tenking har fått et kraftig innpass i samråd med historiebevissthet gjennom et dominerende trykk på nøkkelbegreper. Nøkkelbegrepene *change* og *cause* er for Lund, de elementære deler, for å utvikle elevenes forståelse av fortid, nåtid og fremtid i tidsaspektenes forhold til hverandre.²⁴⁰ De utgjør grunnlaget for historiske spørsmål og argumentasjon, og er avgjørende for hvordan elevene

²³⁶ Stugu, «Frå undervisningsteori ...», 18.

²³⁷ LK20, HIS01-03, 2. «Historie»-begrepet utledes ikke, og kan gi et stort slingsrom i hvilken tolkning man har av bestillingen.

²³⁸ Stugu, «Frå undervisningslære», 1 og Jensen, «Historiebrugsdidaktik – om at etablere en ny slags historiedidaktik», 91.

²³⁹ Lund, «Historiebevissthetsbegrepet i engelsk historiedidaktikk», 98.

²⁴⁰ Lund, «Historiebevissthetsbegrepet i engelsk historiedidaktikk», 96-98.

kan bruke deres substansielle kunnskap.²⁴¹ Sterkest har dette kanskje vist seg gjennom kjerneelementenes konvergering mot dybdelæring og det nye kjerneelementet «mennesker og samfunn i fortid, nåtid og fremtid». I dette kjerneelementet vil man at elevene skal tilegne seg en forståelse av «de lange linjer» med innrettelse etter menneskehetens historie. Det angloamerikanske perspektivet om en globalisert innretning, har vunnet innpass her.

Gjennom fagfornyelsen har læreplanen gjort et skifte, ved at det i større grad åpner opp for dybdelæring, tverrfaglige emner og frihet av det realhistoriske innholdet. Noe som gir rom for et profesjonelt spillerom hvor elevene kan tilegne seg genuin historisk kunnskap, gjennom nøkkelbegreper og egne interesser.²⁴² Dette markerer et markant skille fra tidligere læreplaners mange og trange temaer og innhold av realhistorie, som ifølge Lund har begrenset tilgangen til høy kvalifisert grad av historisk kunnskap.²⁴³ Innføringen av tverrfaglige emner eksemplifiserer effekten godt når den er tydelig på at «historiefaget ikke primært skal være stoff- og innholdsleverandør til andre fag, men at det er historiskfaglige begreper og arbeidsmåter som skal være fagets sentrale bidrag».²⁴⁴ Leder av fagplangruppen for historie, Karsten Kårbøl hevder eksempelvis i en artikkel at historiefagets bidrag til de tverrfaglige emnene bør være - prosesskunnskap gjennom nøkkelbegrepenes gjennomslagskraft over lange tidsspenn.²⁴⁵

4.4.4 Læreplanen, en ny vår i historiefaget? – Hovedtendensene

I Fagfornyelsen har myndighetene gjort en dreining av skolens mål. Læreplanens hovedmomenter er idéen om overførbare og fleksible ferdigheter (allmenndidaktikk relevant) og livslang læring, basert på vitenskapelige metoder med en demokratisk verdibasert forankring.²⁴⁶ Lektoren blir her overlatt i et profesjonelt skjønnsmessig vakuum, og må ta standpunkt til hvilket balansepunkt mellom normative og faglige mål som er hensiktsmessige.

For historiefaget er det realhistoriske innholdet i stor grad fjernet, og lærerens frihet til å avgjøre fagets innhold og kurs er forsterket med dybdelæring som et overordnet mål. En slik frihet fordrer økt individuell og kollegial kompetanse når de sentraliserte statlige føringene har redusert bestillingen av fagets realinnhold. Dette grepet av frigjøring for lektorens

²⁴¹ Lund, «Historiebevisstetsbegrepet i engelsk historiedidaktikk», 98-99.

²⁴² Lund, *Historiedidaktikk*, 5. utg., 64.

²⁴³ Lund, *Historiedidaktikk*, 5. utg., 48 og Lund, «Historiebevisstetsbegrepet i engelsk historiedidaktikk». Slike læreplaner kan ifølge Lund medført mytologisert historiebevissthet, som står i klar disfavør til den historiske historiebevisstheten i angloamerikansk tradisjon.

²⁴⁴ Lund, *Historiedidaktikk*, 6. utg., 67.

²⁴⁵ Kårbøl, «Hva er det felles beste?».

²⁴⁶ Å lære å lære.

undervisning er noe offentligheten har hengt seg opp i.²⁴⁷ Det synliggjør et skille mellom lekmannens og fagdidaktikerens vurdering av fagets innhold. Når flere lektorer deltar i debatten og har et kritisk blikk på eksisterende praksis er det i utgangspunktet et sunnhetstegn.²⁴⁸ Det jeg ønsker å rette søkelys på i dette problemfeltet, er å vise utfordringer med hvordan og hva lektorene begrunner sin kritikk ut ifra: De benytter et ikke lengre gyldig historiedidaktisk begrep; «historieløshet». De antyder en mistillit til det interne profesjonskollegiumet sin evne til forsvarlig undervisning og deres kritikk av manglende realinnhold og føringer fra det offentlige. Til sammen kan dette vise antydninger til at profesjonen ikke er beredt på å ta mandatet fra det offentlige om utvidet autonomi.

Jeg vil nå gi et bredere lys på de utfordringer som oppstår i dette problemfeltet. Den friheten som utdeles fra det offentlige, begrenser ikke lektorens mulighet til å ta opp ønskede temaer eller innhold. Særlig i lys av læreplanens tverrfaglige temaer, er mye av det realinnholdet som eksplisitt savnes aktuelt å trekke frem. De tverrfaglige temaene kan alle aktualiseres med tanke på Holocaust, den kalde krigen eller krigen i Ukraina eksempelvis. Om profesjonen savner realinnhold og retningslinjer på undervisningsmetodikk, aksepterer man tendensene fra det offentlige om økt kontroll. Profesjonen vil da bli en forlengende arm for den nasjonale politikken. I så tilfelle vil man heller ikke oppfylle den nasjonale bestillingen om en endrings- og utviklingsbasert tilnærming: Evnen til å sette et kritisk søkelys på den eksisterende praksisen.

Om slike tanker er dominerende, så kan det implisere, at både den disiplinfaglige og didaktiske kompetansen blant lektorer ikke er tilfredsstillende, eller at det eksisterer et skille mellom hverdagskunnskap og akademisk kunnskap på området. En sentral del av lektorens kompetanse i undervisningen er å balansere mellom historiefagets *Skylla* og *Kharybdis*: Et dybdestudium som blir for smalt og dypt, og de store sammenhenger, linjer og emner i historien som kan oppleves som for abstrakte og fjerne for elevene.

Fagets ambisjoner har på det vis opplevd et skifte til å i større grad være prosessmål, hvor produktmålene kan ansees minimalisert. På den andre siden har nasjonale myndigheter stadfestet hvordan prosessmålene kan nås. Med hensyn til de perspektivene kan man

²⁴⁷ Se eksempelvis Skjønberg, «Skolen som fremmer historieløshet», RBnett, «Farlig historieløshet», Aftenposten, «Holocaust og andre verdenskrig», Andresen, «Den nye læreplanen i historie radbrekker faget» og R. Nielsen, «En kan bli slått knockout av mindre». For presisjonens skyld: Det didaktiske fagfeltet vil også at elevene skal tilegne seg historisk kunnskap, men er åpne for at lektoren kan vurdere hva.

²⁴⁸ Forutsetningen om et endrings- og utviklingsorientert profesjonskollegium fordrer som nevnt tidligere i oppgaven evnen til å sette et kritisk søkelys på eksisterende praksis.

reflektere over om myndighetene har gitt historiefaget et handlingsrom, eller en handlingstvang. Med læreplanens utvidelse og abstrakte innhold med vanskelige operasjonaliserte produktmål kan det bli vanskeligere å kontrollere måloppnåelsen for faget.²⁴⁹ Dette taler for at offentlighetens krav til didaktisk kompetanse er økende i lys av Fagfornyelsen. Sett i sammenheng med nasjonale myndigheters strategi om lærerutdanningen, kan det tolkes til at man anser kompetanseløftet i profesjonssektoren som tilfredsstillende.²⁵⁰ Dette åpner i så fall opp for at rammebetingelsene kan løsnes opp, og gi den interne profesjonsjustisen en større grad av kontroll.

Enkelte hevder derfor at det er *vår* i historiefaget.²⁵¹ Fagets mål har endret seg til at det i dag gir elevene større grad av innsikt i de store sammenhengende bildene av fortiden samtidig som eleven som historieskapende knytter det til nåtiden og fremtiden. Historiefaget har ved en slik funksjon tatt et lengre steg i retning av den angloamerikanske tradisjonen. Dette skiftet har skjedd ved å sette et enda større søkelys på vitenskapelig kompetanse og ambisjonen om å i større grad operasjonalisere fagets nøkkelbegreper. Historiebevissthet er fremdeles et kjerneelement og overordnet mål for faget, men har gjennom LK20 sin introduksjon av tre andre nye kjerneelementer fått en redusert rolle i historiefaget. Nedtoningen av fremtidsaspektet i operasjonaliseringen av «historiebevissthet» i LK20, forsterker dette inntrykket.²⁵² Historisk tenking, særlig i lys av kjerneelementet «mennesker og samfunn i fortid, nåtid og framtid» har fått en sterkere posisjon gjennom søkelyset på nøkkelbegrepene og «de lange linjer». Fraværet av sentralstyrt realinnhold, har omgjort fagets mål fra «a body of knowledge» til primært å være «a form of knowledge». Det mest betydningsfulle i Fagfornyelsen kan likeså argumenteres for å ligge i den individuelle lektorens spillerom for faget. Både den tysk-nordiske og angloamerikanske tradisjon med historiebevissthet og historisk tenking har med de grunner fått sentrale posisjoner i den nye læreplanen og etter min vurdering utgjør det, som samlet, store deler av fagets kjerne. Det åpner opp for at den individuelle lektoren med stor grad av frihet kan ta innpass av begge de historiedidaktiske forståelsene i faget.

²⁴⁹ Offentlighetens krav om lektorens didaktiske kompetanse har blitt økt ved Fagfornyelsen. Sett i sammenheng med KD, *Lærerutdanning 2025* kan skifte om prosesskontroll tolkes til at myndighetene anser kompetanseløftet i sektoren som tilfredsstillende, hvor rammebetingelsene kan slippes opp og gi innpass til større grad av intern profesjonsjustis.

²⁵⁰ KD, *Lærerutdanning 2025*.

²⁵¹ Lund, *Historiedidaktikk*, 6. utg., 11.

²⁵² De andre kjerneelementene vil også utvikle historiebevissthet. Den er altså ikke ekskludert til å være et av fire kjerneelementer, men er flytende.

4.5 Handlingstvang eller handlingsfrihet?

I dette kapitlet har jeg tatt for meg «samfunnskontraktene» mellom det offentlige og profesjonene. Samfunnskontraktene er sentrale for å sikre en nasjonal standard og legitimere institusjonene og profesjonenes mandater. Forskrifter, lovttekster og læreplaner regulerer gruppens spenninger og mål. For lektorutdanningen har reguleringene vist en tydelig dreining i nasjonale myndigheters krav til en økt forskningsorientert yrkesutøvelse. En hovedtendens ved samfunnets bestillinger av rammeplaner, planverk, byråkrati, overvåkning og grundige dokumentasjon på vurderinger i den norske skolen er økt statlig kontroll og innblanding i profesjonsutøvelsen. Det kan slik virke som at utdanningsinstitusjonene og profesjonskollegiet har fått en redusert tillit fra storsamfunnet de senere årene, med negative følger for deres autonomi. Grepene har medført interessekonflikter blant utdanningsinstitusjonene og profesjonskollegiet om hvilken rolle myndighetene skal ha i innblanding av deres autonomi.²⁵³

Til kontrast har læreplanen i historie tatt et skift i motsatt retning ved å nedjustere dens realinnhold. Dette vanskeliggjør myndighetenes produktkontroll av faget, som kommer tydelig frem ved bruken av begreper som vanskelig lar seg operasjonalisere. Tendensen er at det offentlige har gått fra en begrensning om å si hva undervisningsmålene er, til å inkludere hvordan de skal nås. På denne måten utfordrer offentligheten lektorens autonomi og didaktikkens rolle i utviklingen av skolen. I lys av flere stortingsmeldinger om det offentliges forventninger til utdanningen og profesjonen, kan denne bestillingen sees på som et paradoks. På den ene siden forventer man en økt kompetanse hos lektoren for å balansere teoretisk og praktisk kompetanse med en høyere grad av spesialisering og autonomi blant et profesjonskollegium som jobber fleksibelt, teambasert og med prosjekter. På den andre siden vil man kontrollere metodikken på en slik måte at profesjonen blir en marionett for det offentlige.

²⁵³ Dette vil jeg utlede i kapittel 5.

Kapittel 5: Analyse av lektorutdanningen ved universitetene i Oslo og Tromsø

En lektorstudent står i kryssild av kunnskapskompetanser fra ulike felt, som utfordrer både deres profesjonsidentitet og kunnskapsforståelse. Lektorutdanningens studiedesign gjør dette til en krevende oppgave. Andreas Lund, Rachel Jakhelln & Ulrikke Rindal tar til ordet for en tanke om at

*en integrert lektorutdanning binder sammen de ulike komponentene som utgjør utdanningen (vitenskapsfag, skolefag, profesjonsfag, pedagogikk, fagdidaktikk og praksis) på en slik måte at de til sammen gir mer mening enn summen av de enkelte delene. Det er **relasjonene** mellom de ulike komponentene som er det avgjørende for å se helheten i programmene.²⁵⁴*

For å sette oppgavens problemstilling i et bredere lys, vil derfor dette kapittelet svare på delproblemstillingene:

1. I hvilken grad er utdanningsdesignet på de historiedidaktiske emnene ved UiO og UiT disiplinrettet versus profesjonsrettet, forskningsorientert versus erfaringsorientert og i hvilket landskap legges hovedtyngden, i teoriundervisning eller praksisopplæring?
2. Hvilke forståelser av didaktikkens bidrag til profesjonsutøvelsen kommer til synet ved UiO og UiT?

Her vil jeg følge Ohman Nielsen sine tanker om at

En god rettesnor, og et relevant korrektiv for lærerutdanningsprogrammer, lærerutdanningsinstitusjoner og lærerutdannere vil derfor være om de har innrettet sin virksomhet på en mest mulig systematisk og hensiktsmessig måte for å utvikle historiedidaktisk kompetanse hos studentene.²⁵⁵

For å besvare spørsmålet om institusjonenes valg og vurderinger vil jeg se på utdanningens emne- og fagplaner og spenninger i lys av lokalt handlingsrom og andre forhold knyttet til lektorutdanningen, som studiedesignet. Utdanningsinstitusjonenes operasjonalisering av studiedesignet vises i utformingen av deres fagplan. Fagplanene til UiO og UiT kan gi et bilde av institusjonenes vurdering av hvordan man mest mulig produktivt kan bygge opp

²⁵⁴ Lund, Jakhelln & Rindal, «Fremragende lærerutdanning», 19.

²⁵⁵ Ohman Nielsen, «Historiedidaktikk», 150.

studieløpet og historiedidaktikk i et helhetlig perspektiv. Dette innebærer at jeg først må gi et riss av kontekstene utdanningen blir formet av: 1) Samfunnskontraktene med nasjonale styringer, og 2) den evigvarende spenningen mellom campus og praksisskolene. Den første da det vil være naturlig å anta at ulik fortolkning av rammeplan, og dens kriterier åpner opp for ulikt lokalt handlingsrom av utdanningsinstitusjonenes sitt samfunnsmandat. Den andre fordi praksis er en ekstern variabel som utdanningsinstitusjonene er pålagt å gi kompetanse innenfor, og holde vurderingskontroll over. Utdanningsinstitusjonenes manglende, eller skapelse av fruktbarhet i spenningene mellom campus og praksisskolene kan få konsekvenser for utdanningens utforming.

5.1 Rammeplanens føringer for fagplan ved lektorprogrammene

Forskrift om rammeplan legger føringer på institusjonenes fagplaner for lektorprogrammet, som igjen danner utgangspunkt for utformingen av historiedidaktiske emner ved universitetene.²⁵⁶ Det offentlige gir følgende kriterier for institusjonenes fagplan for lektorprogrammet: Fullførelse av lektorutdanningen er satt til å utgjøre 300 studiepoeng, og inkluderer en mastergrad. Studiepoengene er øremerket med en fordeling på 160 i hovedfaget, 60 studiepoeng for fag to og 30 studiepoeng til hvert av de to profesjonsfagene, fagdidaktikk og pedagogikk. De resterende 20 studiepoengene står institusjonene selv valgfritt til å fordele.²⁵⁷ Som en del av lektorutdanningen følger 100 praksisdager i skolen.²⁵⁸ Fagdidaktikken kan være valgfritt fordelt mellom hovedfag og fag to, men har kriterier om å ha relevans og tilpasning for begge fag.²⁵⁹ Videre skal det være didaktikk på både lavere og høyere grads studier i utdanningen. Utover dette står institusjonene fritt i oppbyggingen av programmet. Utdanningen skal derfor gi kompetanse innenfor fire områder: Disiplinfag, fagdidaktikk, pedagogikk og praksis.²⁶⁰

²⁵⁶ Forskrift om rammeplan for lektorutdanning for trinn 8-13 og Nasjonale retningslinjer for lektorutdanning for trinn 8-13.

²⁵⁷ Forskrift om rammeplan for lektorutdanning for trinn 8-13. I undersøkelser av fagplaner for lektorprogrammet ved samtlige høyere utdanningsinstitusjoner i Norge har ingen av de 20 valgfrie studiepoengene gått til fagdidaktikk. Dette kan være en implikasjon på at institusjonene verdsetter de andre kompetanseområdene i lektorutdanningen høyere enn fagdidaktikken.

²⁵⁸ Praksis skal som minimum være fordelt på fire av fem studieår.

²⁵⁹ Forskrift om rammeplan for lektorutdanning for trinn 8-13, 3. I mine undersøkelser er det kun UiB av lektorutdanningene som har gjort en skjevfordeling mellom fagdidaktikken.

²⁶⁰ Vektleggelse av de ulike kompetansenes behov for god lektorutdanning antas å være ulik blant lærerutdannere basert på deres primærfelt, og danner grobunn for intern spenning mellom lærerutdannere innenfor samme universitet.

5.2 En evigvarende og grunnleggende problemstilling

I dag foregår lektorutdanningen på hovedsakelig to arenaer, campus og praksisskoler. Det gir en inngående utfordring i målkonflikten mellom arenaene. Der utdanningsinstitusjonene har ansvar overfor lektorstudentene er det overordnede ansvaret for praksisskolene elevene. Av de grunner har det å koble innholdet mellom de to institusjonene alltid vært, og er vurdert som en av de klassiske utfordringene i utdanningen.²⁶¹ Offentlighetens forventning om at «alle fag skal ha sterkere praksis- og yrkesrelevans, og undervisningen skal være forskningsbasert» forsterker dilemmaet.²⁶²

Profesjonell praksis forutsetter at kunnskap fra et fragmentert og sammenkoblet kunnskapsfelt, bidrar til elevens læring. For utdanningsinstitusjonene så medfører det et dilemma. De har høy kontroll i tre av fire domener de er ansvarlige for, mens det fjerde er eksternt. Campus har en begrenset rådighet over praksiskomponentens innhold. Samtidig som det fra offentlig hold forventes at utdanningsinstitusjonene kontrollerer praksiskompetansen hos studentene. Denne differansen av kontroll og eierskap til kompetansefeltene kan føre til at campusenes studier, av de tre teoretiske kompetansefeltene, blir høyere vektlagt enn praksisfeltet i de fora hvor emneansvarlig og studieprogram blir avgjort. Man risikerer en neglisjering av praksisfeltets rolle i utdanningen av lektorprofesjonen, særlig i profesjonsfagene hvor praksis har en naturlig plass.²⁶³ Dette kan ha implikasjoner for hvordan historiedidaktikken ved UiO og UiT legges opp, med en større vektlegging av didaktikk på teoretisk og diskursivt nivå enn hva som er ønskelig.²⁶⁴ Følgen, kan på sikt føre til et redusert læringsutbytte fra praksis, noe som sammenfaller med studenters tilbakemeldinger om manglende kobling mellom disiplin-fag og praksis.²⁶⁵

Da kan det være verdt å reflektere over, at det i flere tidligere undersøkelser, har vist seg at praksislærere savner tilstedeværelse blant lærerutdannere i praksis.²⁶⁶ På den ene siden kan det være tegn på manglende arenaer for dialog og faglige samtaler mellom institusjonene, men på den andre siden så kan det se ut som utdanningsinstitusjonene viser manglende interesse overfor praksis. Uansett, vil en slik praksis være en forsømmelse hvor institusjonene

²⁶¹ Lund, Jakhelln og Rindal, «Fremragende lærerutdanning».

²⁶² Brekke, «Praksisopplæringens», 33. UiO sitt tilbud av praksis som en integrert del av disiplin-faglige emner kan sees på som et forsøk på å øke fagenes praksis- og yrkesrelevans. Begrepet «forskningsbasert» blir ikke utledet, og åpner opp for tolkningsrom for instituttene.

²⁶³ Rekrutteringsdilemmaet mellom forskningskompetanse og profesjonserfaring kan også spille inn.

²⁶⁴ UiO og UiT sin «didaktiske horisont» i historiedidaktikken vil bli analysert i 5.6.1. Den historiedidaktiske horisont.

²⁶⁵ NOKUT, *Høyt opptaksnivå, lav fullføring*.

²⁶⁶ Heggen og Thorsen, «Praksisopplæring» og Dahl mfl., *Om lærerrollen*.

misligholder sine forpliktelser på enkelte områder. Den første omhandler samarbeid, og integrasjon gjennom kollektive diskusjoner, mellom utdanningens kompetansefelt, som kan bidra til å forsterke utdanningens visjon og progresjon.²⁶⁷ Den andre til å sikre en kompetanseutvikling for studentene i praksisfeltet. Og den tredje til å ha kontroll over studentenes praksiskompetanse. Konsekvensen kan over lengre tid bli ulike visjoner i vektleggelsen av lærerens kompetanse, rolle og arbeidsmetoder. Dette har flere tidligere undersøkelser allerede vist, mellom lærerutdannere, lærere og lærerstudenter.²⁶⁸ Om vi da tar hensyn til Hammerness sine påstander om at god kvalitet krever en begreps-, strukturell og programpraksiskoherens kan det tyde på et forbedringspotensial i kommunikasjonen mellom aktørene, så man kan skape fruktbare spenninger.

UiO og UiT sin innføring av praksisskoler med forsterkende samarbeid (partnerskapssamarbeid) kan slik sees på som et forsøk på å motvirke en slik praksis. Initiativet kan gi spenningene en positiv fruktbarhet, som utnytter målkonfliktene, og gir faglige og profesjonsfaglige gevinster. Tiltaket handler nettopp om å utnytte og utvikle den praktiske og teoretiske kompetansen institusjonene har hver for seg. Dette kan forsterke symbiosen mellom teori og praksis for både student, praksisveileder og lektorutdanner, og dermed skape rom for en høyere grad av begreps-, strukturell – og programpraksiskoherens.²⁶⁹ Samtidig gir tiltaket utdanningsinstitusjonene større kontroll over studentenes progresjon av den eksterne faktoren.

For å få til en slik fruktbar spenning er den administrative tilretteleggingen og kommunikasjonen som nevnt avgjørende. NOKUT stadfester at det gir utslag i studentenes læringsutbytte, og for deres opplevelse av praksis.²⁷⁰ Klarering av praksisplass, introduksjon til praksisveileder, transport, eventuelt bosted og økonomi er praktiske forhold som kan skape mye frustrasjon og usikkerhet om det er dårlig kommunisert. Det er derfor problematisk når NOKUT hevder at «det er klare tegn på at det er kommunikasjonsproblemer knyttet til praksisperioden».²⁷¹ En slik praksis vil kunne medføre at man mister synergien mellom campus og praksisskole. Viktig informasjon mellom arenaene kan glippe, og sentral informasjon om studentenes kompetanse innenfor praksisfeltet kan gå tapt for campus. Det kan medføre at man neglisjerer muligheten for å utnytte kompetansen som studentene har

²⁶⁷ Hammerness, «Examining Features».

²⁶⁸ Munthe, «Læreren og læring»; Smith, «Teacher educators'»; Caspersen, «The valuation of knowledge».

²⁶⁹ Slike tiltak vil stå i stil med nasjonale styringer. Se KD, *Lærerloftet*, 43.

²⁷⁰ NOKUT, *Høyt opptaksnivå, lav fullføring*.

²⁷¹ NOKUT, *Høyt opptaksnivå, lav fullføring*, 22.

tilegnet seg i praksis, og som kan gå tapt for campus. En slik praksis er en gylden tapt mulighet for å utnytte institusjonenes spenninger på en fruktbar måte, når kobling mellom teori og praksis er en vedvarende utfordring i alle profesjonsutdanninger.²⁷² At studentene etterspør mer hjelp til å koble teori og praksis, både før og etter praksis underbygger dette resonnementet.²⁷³ Når Ingvild Andersen Helseth mfl. tar til ordet for at refleksjon er «grobunn for læring i praksis og for integrasjon av det som skjer i praksis med andre deler av studieprogrammet»²⁷⁴ er det et ytterligere tungtveiende argument for et sterkere samarbeid mellom campus og praksisskolene, for å øke fruktbarheten mellom institusjonenes spenninger. Når studenter ifølge Hegerstrøm omtaler praksis som «tilfeldig, lotteri, flaks og hell» reiser det spørsmål ved utdanningsinstitusjonene sin kvalitet, kontroll og læringsutbytte over praksisfeltet.²⁷⁵

Det har på den andre siden også kommet kritikk i campusens revelans for praksis. Blant annet tar Ela Sjølie til ordet for at teorien i lærerutdanningene er irrelevant for praksis.²⁷⁶ Det kan tolkes som at det ikke kun er innenfor praksisfeltet man har utfordringer med utdanningens profesjonsrettede fokus, men også at campus har utfordringer med å gjøre seg relevant for den praktiske kompetansen. Dette kan indikere at det didaktiske fagfeltet sine diskusjoner om hvordan teori kan ha nytte for praktisk utførelse, som jeg fremla i innledningskapittelet, ikke har båret frukter.²⁷⁷ Om en profesjonsutdanning skal føles relevant kan det være sentralt at fagkunnskapen viser et potensial for praktisk anvendelse underveis i studieløpet. For historiedidaktikken, ser denne utfordringen også å være til stede, når Ohman Nielsen etterlyser et hardere arbeid blant lærerutdanningsinstitusjonene, for å få praksis og teori til å henge godt sammen.²⁷⁸ Et fravær av dette, kan skade det teoretiske nivået av historiedidaktikken, om vi følger Svein Sørdring Jensen sine tanker om at teoriens legitimitet samsvarer med dens fruktbare praksis.²⁷⁹

Avslutningsvis, kan det av disse grunner være behov for å reflektere over om praksisopplæringen har en tydelig Forskning og Utvikling (FoU)-dimensjon, og om den campusbaserte FoU-opplæringen har en tydelig praksisdimensjon. I hvilken grad er

²⁷² Grimen, «Profesjon og kunnskap»; Smeby, «Profesjon og danning» og Smeby & Heggen, «Coherence and ...».

²⁷³ NOKUT, *Høyt opptaksnivå, lav fullføring*, 24.

²⁷⁴ Helseth mfl., *Kvalitet i praksis*, 9.

²⁷⁵ Hegerstrøm, *Til glede og besvær*, 49.

²⁷⁶ Sjølie, «The role of theory».

²⁷⁷ Ongstad, «Introduksjon», 11.

²⁷⁸ Ohman, Nielsen, «Historiedidaktikk», 159.

²⁷⁹ Hentet fra Stugu, «Frå undervisningsteori», 15.

utdanningsdesignet disiplinrettet versus profesjonsrettet, forskningsorientert versus erfaringsorientert og i hvilket landskap legges basen, i teoriundervisning eller praksisopplæring? Resten av kapittel fem vil prøve å belyse disse spørsmålene.

5.3 Fagplan ved UiO og UiT

Jeg vil nå redegjøre for UiO og UiT sine fagplaner, og oppbyggelse av studiet. Jeg vil koble denne redegjørelsen opp mot historiedidaktikken, for å se på hvilke typer av historielektorer og historielæreidealer institusjonene legger opp til å utdanne.

Fagplanens bidrag for å oppnå ønsket kompetanse skal være å trekke veksler på hele bredden av kompetanser, og se dem i sammenheng fortløpende underveis i studiet.²⁸⁰ Det skal sikre at «studenten får det læringsutbyttet som er viktig for fremtidig deltakelse i arbeidslivet».²⁸¹ I praksis har det vist seg å være et bredt spekter av forståelse for hvordan man mest mulig produktivt kan legge opp utdanningen, både internt og eksternt blant utdanningsinstitusjonene, uavhengig av offentlighetens føringer.²⁸² Dette gjør designet av lektorprogrammet til en komplisert oppgave. Likevel har man innenfor disse rammene funnet rom for forskjellige typer utdanningsledelse og utdanningsdesign ved institusjonene.²⁸³ Når NOKUT erklærer at «det studieadministrative arbeidet er svært viktig for å oppnå god kvalitet i lektorutdanningene»²⁸⁴ er dette verdt å undersøke nøyere.²⁸⁵

5.3.1 Redegjørelse av UiO og UiT sin organisasjonsmodell

Studieplandesignet på lektorprogrammet skal integrere studiefag én, studiefag to, pedagogikk og fagdidaktikk over fem år. Det tilsier at det er mange autonome enheter som skal samarbeide om et forskningsbasert og profesjonsrettet integrert lektordesign som for studenten skal oppleves som helhetlig og sammenhengende.²⁸⁶ Ved UiO ligger hovedansvaret for lektorutdanningen i historie ved en profesjonsenhet: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved det Utdanningsvitenskapelige fakultet, som også er ansvarlige for

²⁸⁰ KD, *Lærerutdanning 2025*, 12.

²⁸¹ NOKUT, *Kvalitetsområder*, 6-7.

²⁸² NOKUT, *Kvalitetsområder* utdyper kompleksiteten ved design av fagplaner. Man har, både eksternt og internt ulike forståelser om hvordan man mest mulig produktivt kan legge opp utdanningen, både med og uten KD sine rammebetingelser.

²⁸³ Se NOKUT, *Høyt opptaksnivå, lav fullføring* for en dypere utledning om ulike typer utdanningsledelse og utdanningsdesign ved lektorutdanningen i Norge.

²⁸⁴ NOKUT, *Høyt opptaksnivå, lav fullføring*, 29.

²⁸⁵ Studiebarometeret i 2018 viste også at administrativ tilrettelegging og kommunikasjon hadde en korrelasjon i studentenes fullføring av studiet på normert tid.

²⁸⁶ UiT opplever dette som utfordrende. Se UiT, *Selvevaluering*, 9-11.

historiedidaktikken gjennom profesjonsfagene.²⁸⁷ Det betyr at ILS administrerer helheten i programmet, inkludert sammensetningen av emnegrupper og derfor har det overordnede ansvaret for kvalitet og utvikling av lektorprogrammet.²⁸⁸ Med hensyn til disiplin-fagene er utdanningen fordelt på fem områder: Pedagogikk og didaktikk ved ILS og de to disiplin-fagene og filosofi ved humanistisk fakultet, med forskjellige institutt i tillegg til 130 partnerskoler.²⁸⁹

I kontrast er hovedansvaret ved UiT lagt til Forvaltningsutvalget for lektorutdanningen trinn 8-13. Ansvarlig for historiedidaktikk er her institutt for lærerutdanning og pedagogikk (ILP).²⁹⁰ Det må her bemerkes at ILP må samarbeide med alle øvrige institutter, mens de andre instituttene knapt må forholde seg til hverandre. ILP har av den grunn en annen integrerende funksjon enn disiplin-instituttene. Ved UiT er utdanningen fordelt på følgende fagmiljøer: Profesjonsfagene, disiplin-fagene og filosofi, de er alle underordnet fakultetet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning pluss praksisplass.²⁹¹ Et relevant moment fra didaktisk perspektiv er at det ingen av programmene har gitt noen av sine 20 valgfrie studiepoeng til fagdidaktikk.²⁹² Dette valget kan skyldes flere ulike årsaker, men uavhengig er følgen at det didaktiske kompetansefeltet blir nedprioritert i utdanningsinstitusjonenes valgfrihet. På den måten kan det argumenteres for at de overordnede politiske føringene, fungerer som et forsvar for didaktikkens posisjon i lektorutdanningen, med deres minimumskrav om 30 studiepoeng i didaktikk.

Til slutt er det verdt å bemerke seg at begge universitetenes programplaner stadfester at de gjennomføres i samsvar med Forskrift for rammeplan lektorutdanning 8-13. Påpekningen kan gi inntrykk av at universitetene ser det på som nødvendig å uttrykke at forskriftene blir overholdt, for å unngå diskusjonen. Dette kan sees på som en handling for å påberope seg akademisk frihet, og med det et uttrykk for spenningen mellom universitetene og offentlige

²⁸⁷ UiO, *Programplan*, 2. Historiedidaktikk er en integrert del av profesjonsfaget, som ILS er ansvarlig overfor. Ved masterspesialisering i historiedidaktikk er det derimot Institutt for arkeologi, konservering og historie (IAKH) som er ansvarlige.

²⁸⁸ UiO, *Svar på ...*, 6.

²⁸⁹ Lektorstudenter i historie ved UiO møter på fagmiljøene: ILS, IAKH, institutt for filosofi og avhengig av fag to enten institutt for lingvistiske og nordiske studier eller Department of Litterature, Area Studies and European Languages. I tillegg kommer altså praksisskolene som et eksternt fagmiljø. Enheten som tilbyr disiplin-fagene i lektorprogrammet, forvalter de enkelte emnene. Antall partnerskoler er hentet fra UiO, *Svar på ...*, 1.

²⁹⁰ Betydningen av hvem som er emneansvarlig vil utledes i 5.3.3 Hvem er ansvarlig? – Eierskap og ansvarsfordeling.

²⁹¹ Lektorstudentene ved UiT møter på fagmiljøene: ILP, institutt for arkeologi, historie, religionsvitenskap og teologi, institutt for filosofi og førstesemesterstudier og institutt for språk og kultur.

²⁹² Ved lektorutdanningene i Norge er det kun HINN og MF som har prioritert didaktikk av institusjonenes 20 valgfrie studiepoeng i utdanningen. Det tilsier at ingen av UiT, Nord, NTNU, UiB, UiS, UiO, NMBU, USN og UiA har prioritert didaktikk innenfor institusjonenes rammeverk.

myndigheter. Det viser seg likevel gjennom undersøkelser av andre studieretninger med rammeplaner fra det offentlige at en slik stadfestelse er kutyme, og at lektorutdanningen ikke er unik i spenningen mellom universitetene og offentlige myndigheter. Likevel skal vi huske de tidligere undersøkelsene fra Hegerstrøm, Bratberg og Mjåland som viser at utdanningsinstitusjonene i variert grad overholder de offentlige rammevilkårene.²⁹³

5.3.2 Organisasjonsmodellenes følger

Studieretningen lektorutdanningen med historie som førstefag ved UiO og UiT legger opp til at studentene skal følge fag ved fire ulike institutter. Dette åpner opp for at studentene underveis i utdanningen får tilgang til mange fagmiljøer som kan styrke deres faglige tyngde og identitet innenfor kompetanseområdene, men med risiko for logistikk- og profesjonsutfordringer.²⁹⁴ Noe av utfordringene ved en slik modell er at fagmiljøene kan ha ulik forståelse av forventninger, ansvarsfordeling og visjon om utdanningen. Dette utfordrer Hammerness sine tanker om at god kvalitet i lektorutdanningen forutsetter begrepskoherens, strukturkoherens og praksiskoherens.²⁹⁵ Utdanningsmiljøene har på det vis noen klare trekk til en matrisemodell med høy grad av autonomi mellom institusjonene som samlet sett skal utgjøre lektorstudiet.

Svakhetene ved en slik organisering omtaler UiT selv ved å innrømme at deres oppbygging innebærer at: «Det er til dels overlappende mandat mellom forvaltningsutvalg og programstyrene, og mellom faglig leder, studieprogramlederne, og programleder for profesjonsfagene. Det gjelder også mellom programstyrene til disiplinprogram og lektorprogram, som sambruker emneportefølje».²⁹⁶ Dette funnet fremmer modellens risiko for logistikk- og profesjonsutfordringer. Utfordringer som kan vanskeliggjøre arbeidet med å jobbe proaktivt for kvalitet i lektorutdanningen gjennom begreps-, strukturell – og programpraksiskoherens. Utfordringen styrkes når Forvaltningsutvalget med det overordnede ansvaret har lite formell makt til å påvirke de ulike instituttene arbeid, selv om det gir tilgang til fakultetsovergripende fora der deres påvirkningskraft kan være sterk. Deres selvevaluering avslørte videre en manglende felles forståelse av lektorutdanningen: «Selvevalueringen har

²⁹³ Hegerstrøm, *Til glede og besvær*; Bratberg, *Hvem eier lærerprofesjonen?* og Mjåland, *Frafall ved den integrerte ... ved UiB*.

²⁹⁴ Med profesjonsutfordringer mener jeg risiko for fravær av kobling mellom teori og praksis/profesjon. Enkeltemner kan ha ulik grad av relasjon til lektorutdanningen, særlig innenfor disiplinfagene som deles med ordinære bachelor- og masterstudier.

²⁹⁵ Hammerness, «From coherence in theory» og Grossman, Hammerness, McDonald & Ronfeldt, «Constructing Coherence» og Hammerness, «Examining Features».

²⁹⁶ UiT, *Selvevaluering*, 9.

avdekket at det er behov for kunnskap om hverandre, i tillegg til bedre samarbeid ... Det kreves en omforent visjon på tvers av fagmiljøene når det gjelder utdanning av lektorer for trinn 8-13 ved UiT».²⁹⁷ En slik praktisk utførelse bryter med Hammerness begrepskoherens av integrasjon, felles visjon og progresjon i utdanningen. Alle kjennetegn på kvalifikasjoner som hun hevder gir høy kvalitet i lektorutdanningen.²⁹⁸

UiO har på en annen side enkelte trekk innenfor en blandingsmodell med at ILS har det overordnede ansvaret for utdanningen, som også kontrollerer profesjonsfagene. Det kan sikre en rødere tråd i utdanningen, der man har gjennomslagskraft i disiplinene ved de andre instituttene for å sikre kvalitetsutviklingen i lektorprogrammet. De har i tillegg et institusjonalisert samarbeid mellom alle de samarbeidende fakultetene, som UiT som nevnt ikke har.²⁹⁹ Likevel innrømmer ledelsen at de har liten mulighet til å påvirke innhold og organiseringen i de enkelte emnene når institusjonene har stor selvråderett over innhold og organisering av emnene.³⁰⁰ En følge av dette kan være en variasjon mellom avdelingenes forhold til institusjonenes mandat om å utøve en utdanning mellom teori og profesjon. Dette aktualiseres når UiO omtaler samarbeidet mellom institusjoner og fakulteter som lidende grunnet manglende tid og ressurser.³⁰¹ I så fall åpner man opp for at utdanningens emner i ulik grad forholder seg til de offentlige bestillingene av lektorutdanningen, og at UiO også har utfordringer når det kommer til utdanningens integrasjon, progresjon og utvikling av felles visjoner.

5.3.3 Hvem er ansvarlig? – Eierskap og ansvarsfordeling

Jeg har nå redegjort for at UiO og UiT i stor grad har assosiasjoner til en matrisemodell i deres organisasjonsstruktur. Det innebærer at det er mange enheter/institusjoner som har hovedansvar for deloppgaver av lektorutdanningen. Å se på hvem som har ansvar for de ulike delene kan gi interessante perspektiver på lektorutdanningen i lys av didaktiske perspektiver. Dette fordi utformingen og innholdet av emner gjøres i lys av de ansvarliges erfaringer, bakgrunn og arbeidsplassens funksjon. Det er altså på deres premisser at utformingen av emne gjøres gjeldende.

²⁹⁷ UiT, *Selvevaluering*, 11. Funnet gjaldt både mellom og internt i campusens kompetansefelt. De nevner ikke her samarbeidet med praksisfeltet, men om et samarbeid er mangelfullt internt, kan det også tyde på at man har eksterne samarbeidsutfordringer.

²⁹⁸ Hammerness, «From coherence in theory».

²⁹⁹ UiO, *Svar på ...*, 15.

³⁰⁰ UiO, *Svar på ...*, 9.

³⁰¹ UiO, *Svar på ...*, 10.

For didaktikken kan hvem som er ansvarlige ha følger på fem relevante områder for disiplinen, som alle kan knyttes til antall studiepoeng, hvilket studieår emne legges til og utformingen av emne. For det første vil kompetansen til de ansvarlige for lektorutdanningen innenfor didaktikk i forhold til de andre kompetanseområdene trolig prege innhold og budskap i både fag- og emneplan. For det andre vil det kunne gi utslag i didaktikkens utforming, med forskjellig grad av utgangspunkt i disiplin-fag, allmenndidaktikk, pedagogikk eller en blanding. For det tredje kan det prege vektleggingen mellom disiplin-fag, allmenndidaktikk, pedagogikk og praksis både internt i emne, og i tyngde i fagplan. For det fjerde kan det gi utslag i integrasjonen, og samarbeidet med de andre kompetanseområdene og for det femte utgjør det en rolle for didaktikkens mål, hensikt og visjon.³⁰²

En tidligere undersøkelse fra Inger Anne Kvalbein viser at lektorutdannere bærer med seg oppfatninger om undervisning og læring som sjeldent eksplisitt blir diskutert med studenter.³⁰³ En slik praksis understreker betydningen av hvem som blir gitt ansvar, fordi det kan innebære at emneansvarlig ikke viderefremidler selvrefleksjoner rundt de valg som er gjort om emne. Om man ikke diskuterer hva, hvordan og hvorfor om faget kan man risikere at studentene tilegner seg en dikotomisk kunnskapsforståelse, hvor kunnskap sees på som noe absolutt som skal tilegnes gjennom bøker og undervisning. Tidligere funn fra Kvalbein, har funnet ut at en slik kunnskapsforståelse har eksistert i lærerutdanningen, og at den tilegnes gjennom bøker og undervisning.³⁰⁴ I så tilfelle kan man risikere å redusere studentenes «horisont» til faget, med begrensninger av hvilken grad emneansvarlig har et teoretisk, praktisk eller diskursivt nivå på didaktikken. En differanse på de fem områdene, vil sannsynligvis gi utslag i emnets og lektorprogrammets målsetninger ut ifra den emneansvarlige sin autonome kunnskapsforståelse. De praktiske følgene kan ved organiseringen gi utslag i didaktikkens plassering i studieløpet.³⁰⁵ For utførelsen av emne kan det få praktiske følger i utvalget av pensumlitteratur, design på emnets undervisning og eksamensoppgaver, som jeg ikke har belegg for å kommentere i denne oppgaven.

³⁰² Når de ulike kompetanseområdene har ulik faglig identitetsforståelse, og når det mellom og innad i kompetansemiljøene ikke finnes en felles forståelse av hva fagdidaktikk kjennetegnes av blir det vanskelig å enes om én visjon og metode. Se Ongstad, *Fag og didaktikk i lærerutdanning* og Caspersen, Bugge & Oppegaard, *Humanister i lærerutdanningen*.

³⁰³ Kvalbein, *Lærerutdanningskultur*.

³⁰⁴ Grossman, «Forword» og Kvalbein, *Lærerutdanningskultur*. Ved matrisemodell som har høy grad av autonomi i utformingen av emneplaner og lite institusjonell kontroll kan det tenkes at man er ekstra sårbar for bias.

³⁰⁵ Det kan være interessekonflikter mellom emner i forhold til hvilket semester de skal bli lagt til i studieløpet. Didaktikk og pedagogikk vil trolig eksempelvis gjerne ha emnene sine lagt samtidig som studentene skal ha praksis.

Betydningen av hvem som er ansvarlige for emner blir tydelig omtalt i UiT sin selvevaluering av lektorprogrammet i forbindelse med NOKUT sin evaluering av lektorprogrammet 2020-2022: «Kampen om fagdidaktikerne er et tilbakevendende tema ... Det kan også være et behov for å utvikle en felles forståelse av hva som kjennetegner fagdidaktikk».³⁰⁶ Her ser man at det er en høy interesse internt i *hvem* som er ansvarlige, som er en naturlig følge når det er uenighet internt på lektorprogrammet om hva som kjennetegner fagdidaktikk.³⁰⁷ Det kan tyde på at man internt på lektorprogrammet har motstridende ideer om visjon, den akademiske kunnskapen og de indre sammenhengene mellom lektorutdannere når det kommer til innhold, metode og oppbygging av lektorprogrammet.³⁰⁸ På den andre siden kan mangfoldet av interesser og vurderinger sees på som et sunnhetstegn mellom kompetansefeltenes spenninger hvor man kjemper for hver sin sak.

Likevel, kan det sees på som en utfordring om ikke felleskapet drøfter, diskuterer og kommer til enighet om en felles løsning av programoppbygging og emne, slik at det ikke kun handler om grunnleggende kontroll av emne/program innenfor sitt fagfelt. Det kan belyse grunnleggende motstridende interesser, hvor interessen til å inngå kompromisser er minimal, og at utdanningen er under sterkt press innenfra. Studentene kan i dette tilfellet bli utsatt for ulik utdanning avhengig av hvilke institusjoner som seirer i «slaget» om å stå ansvarlig for emner.

UiO stadfester i sitt tilsvarende svar til NOKUT at: «Ved UiO er det stor akademisk frihet, og emnene blir i stor grad utformet av den emneansvarlige ... Lektorprogrammets ledelse har følgelig liten mulighet til å påvirke innhold og organisering i de enkelte emnene».³⁰⁹ Denne formuleringen er spennende på tre områder: 1) Akademisk frihet, 2) emneansvarlig sin utforming av emner og 3) En mangelfull påvirkningskraft blant lektorprogrammets ledelse overfor utdanningens innhold, organisering og kvalitet.³¹⁰ Tolkningen kan på en måte forstås som at UiO ikke nødvendigvis opplever føringene fra det offentlige som begrensende for den akademiske friheten for lektorstudentene i forhold til de rene disiplinære bachelor- og masterstudentene. På en annen måte kan det tolkes til at UiO har et avslappet forhold til de

³⁰⁶ UiT, *Selvevaluering*, 19. Ved UiO skifter ansvaret om historiedidaktikk ved profesjonsfag og masterspesialisering. Det kan implisere at UiO også har en intern kamp om fagdidaktikken.

³⁰⁷ Skifte i ansvarlighet mellom obligatoriske og masterspesialiserte historiedidaktiske emner kan på det vis medføre ulike perspektiver på det fagdidaktiske innhold.

³⁰⁸ I lys av Hamneress sitt forskningsarbeid er dette et varseltegn om lav kvalitet ved lektorutdanningen.

³⁰⁹ UiO, *Svar på ...*, 9.

³¹⁰ Ledelsen kvalitetssikrer sammensetningen av emnegruppene, men ikke de enkelte emnene. Se UiO, *Svar på ...*, 9.

nasjonale styringsdokumentene. For det tredje kan det sees på som en manglende intern kontroll over overholdelse av de overordnede politiske føringene på lektorutdanningen. Det bør invitere til en tenkepause når UiO hevder de har en stor grad av akademisk frihet, og at ledelsen ikke kan påvirke og kontrollere emners innhold, organisering og kvalitet. Da kan det reflekteres rundt hvorvidt UiO etterlever de fastsatte nasjonale rammene og samfunnskontrakten med det offentlige.

Avslutningsvis bør det kommenteres at ved UiO og UiT gjøres det et skifte av emneansvarlig ved utdanningens obligatoriske didaktiske innhold fra ILS/ILP, til faginstittet ved en masterspesialisering om didaktikk. Dette skiftet kan gi refleksjoner om de spenninger som eksisterer mellom utdanningens kompetansefelt, og hvilke fagfelt som får tilslag som ansvarlige. Dette kan tolkes som at didaktikk som obligatorisk emne ligger nærmere det profesjonsfaglige feltet, men som spesialiseringsfelt i større grad faller innunder disiplin-faget. Utdypelse av hva UiO og UiT gjør i didaktikkfaget, med relasjon til disiplin-fag, praksis og pedagogikk, vil bli analysert i neste delkapittel.

5.4 Et didaktikkfag i kollisjonskurs med disiplin-faget og pedagogikk?

Lektorutdanningen tar for seg to vidt ulike spisskompetanser: Spesifikk og generell kompetanse. Det er slik sett en risiko for at didaktikken havner på kollisjonskurs mellom utdanningens andre campusorienterte domener, disiplin-fag og pedagogikk. Disiplin-fagene skal tilegne lektorstudenten spesifikk realkompetanse, mens pedagogikken skal gi allmenn generell kompetanse. Fagdidaktikk blir på dette vis en balansering mellom samfunnets meta- og spesialiseringsbehov: De er en fagintern og ekstern samfunnsrelatert reaksjon som tvinger disiplin-faget til å omstille seg til brukssituasjonen i skolen, for å ha en gyldighet. Delkapittelet vil derfor ta for seg lektorutdanningens spenninger mellom kompetanseområdene, med utgangspunkt i didaktikkens rolle ved UiO og UiT. Dette skal tjene som et eksempel på didaktikkfagenes spenninger til lektorutdanningen.

Jeg har tidligere kartlagt UiO og UiT sine organisasjonsmodeller som nærme en matrisemodell. Det innebærer at disiplin-fagene ved lektorutdanningen samkjøres med frie års-, bachelor- og mastergradsstudier innenfor disiplin-miljøene. Dette kan skape en klemme mellom fagene når det er offentlige krav at alle fag ved lektorutdanningen skal være knyttet til praksis. Lektorutdanningens forskrifter og nasjonale retningslinjene medfører noen interessekonflikter: Enten så må disiplin-miljøene akseptere en reduksjon av deres akademiske

frihet, eller så må instituttene opprette nye tilrettelagte L-versjoner av emnene for å overholde Rammeplanens betingelser.³¹¹

Ved UiT er det blant annet en økende grad av tilpasning til lektorprogrammet i disiplinlagene for historie, og man hevder at «fagmiljøet er oppmerksomt på krav, forventninger og ambisjoner relatert til alle programmene som emnene skal inngå i».³¹² At fagmiljøet ved UiT er oppmerksomme betyr ikke nødvendigvis at man i den praktiske utførelsen overholder de nevnte forpliktelsene.³¹³ Det kan være en av bakgrunnene til at det savnes en bedre sammenheng mellom fagdidaktikk og disiplinlag ved UiT, hvor det mangler formelle møtepunkter hvor samordning kan planlegges og utvikles.³¹⁴ Ved UiT er samarbeidsproblemer innad ved institusjonene allerede en velkjent faktor hvor blant annet studentene melder om overlapp i didaktikken mellom fag en og fag to.³¹⁵ Det er kanskje dette som ligger til grunn når arbeidsgruppen ved UiT ønsker en ytterligere innstramming på de spesifikke kravene til profesjonsretting av disiplinlagene gjennom Rammeplanen.³¹⁶

UiO tar i motsetning til ordet for at «lektorutdanningen som konsept forutsetter at studentene i stor grad tar disiplinlaglige emner sammen med andre studenter».³¹⁷ Når UiO da stadfester at det «ved UiO er stor akademisk frihet, og emnene blir i stor grad utformet av den emneansvarlige» kan det spekuleres i hvilken grad man følger de offentlige bestillingene for lektorprogrammet.³¹⁸ For det første kan det være nærliggende å tro at fagmiljøene innenfor disiplinmiljøene er negative til følgene av redusert akademisk frihet, og at det skaper målkonflikter i enten hele eller deler av disiplinemnene. For det andre byr samfunnskontrakten på utfordringer når de akademiske miljøene i varierende grad er bevisst på sin tilknytning til studieprogrammet, profesjonsutdanningen og praksisskolene. Det blir her en interessekonflikt mellom graden av akademisk frihet og utformingen av emne for både disiplin- og lektorstudenter. UiO svarer ikke på hvordan de møter denne konflikten, som man

³¹¹ Alternativ to krever merarbeid som det kanskje ikke tilrettelegges for i administrativt arbeid, økonomiske incentiver eller er i fagmiljøenes interesse.

³¹² UiT, *Selvevaluering*, 15.

³¹³ Utformingen av emnene blir eksempelvis i stor grad utformet av den emneansvarlige ved UiO. Se UiO, *Svar på...*, 9. Det kan tenkes at emner ved UiT styres etter en lignende metode.

³¹⁴ Skyldes derfor avstanden administrativ tilrettelegging, eller akademisk kollisjon? Den svake administrative tilpasningen begrenser viten om en mulig akademisk kollisjon.

³¹⁵ UiT, *Selvevaluering*, 17. Mine undersøkelser av pensumlitteratur ved historiedidaktiske emner ved UiT bekrefter flere overlapp innad i fagdidaktikken i tillegg.

³¹⁶ UiT, *Selvevaluering*, 2-3.

³¹⁷ UiO, *Svar på ...*, 2. Hvordan de her skal møte den ulike graden av nasjonal styring i undervisningen blir ikke omtalt.

³¹⁸ UiO, *Svar på ...*, 9.

blir pålagt å forholde seg til ved løsningen med å blande disiplin- og lektorstudenter. Det ansvaret overlates til den enkelte emneansvarlige, som innenfor den disiplinfaglige delen overlates til fagmiljøene ved enhetene.³¹⁹ Da er det problematisk at UiO innrømmer en varierende grad av bevissthet til lektorprogrammet blant de disiplinfaglige miljøene.³²⁰ På tross av dette, tilbyr flere fagmiljøer ved UiO «praksis som en integrert del av sine disiplinfaglige emner for å øke fagenes praksis- og yrkesrelevans».³²¹ Et funn i denne kontekst er at begge universitetene innrømmer at hensynet til lektorstudentene, og vinklingen i disiplinfagene avhenger av lektorstudentenes relative størrelse i forhold til disiplinstudentene. En slik praksis motstrider de nasjonale styringsdokumentene sine absolutte kriterier.

En klar motstridende interesse mellom disiplinfag og lektorstudiene med profesjonsfagene i sentrum kan skimtes i UiO sin selvevaluering av lektorprogrammet. Her uttrykker man kritikk mot rammeplanens kriterier om minimum 160/60 studiepoeng i disiplinfagene, og ønsker større råderett for å inkludere tverrfaglige studieemner i lektorutdanningen som er en sentral del i det nye læreplanverket.³²² Denne kritikken kan sees på som et paradoks, i all den grad UiO har benyttet deres 20 valgfrie studiepoeng blant annet på fag én, og ingen på tverrfaglige studieemner. På det vis kan man antyde en intern uenighet om studieprogrammets oppbygging. Men per nå, kan ikke diskusjonen tolkes til å inkludere en debatt om man skal styrke didaktikkens plass på studiet.

Et moment som oppgaven ikke har som formål å besvare, men som bør nevnes avslutningsvis i delkapittelet er at allmendidaktiske og fagdidaktiske perspektiv også kan være inkludert i utdanningens andre komponenter i undervisning og pensumlitteratur. Dette er perspektiver oppgaven ikke tar for seg, men som kan nedtone de spenningene jeg har forelagt her. En faktor som kan tale for dette momentet er fagdidaktikkens vekst i forskningsmiljøet siden 1970-tallet, hvor den i dag i de fleste fagfelt anerkjennes som en gren under disiplinfaget. Oppveksten av fagdidaktisk forskning kan tolkes på minimum to måter: 1) Økt mengde bestillinger av forskning innenfor profesjonsfaget, og/eller 2) Fagdidaktikken som eget teoretisk fagfelt foruten lektorutdanningen har fått en økt anerkjennelse innenfor disiplinens fagfelt. Didaktikk kan som nevnt i teorikapittelet oppleves som et eget teoretisk fagfelt, eller

³¹⁹ UiO, *Svar på ...*, 11.

³²⁰ UiO, *Svar på ...*, 14.

³²¹ UiO, *Svar på ...*, 13.

³²² UiO, *Svar på ...*, 2.

noe som er tilpasset lektorutdanningen der man har en mer begrenset horisont av didaktikkens fagfelt.

5.5 Strukturelle trekk ved lektorutdanningen

Jeg har tidligere vist at lektorutdanningen bygger på fire kompetansefelt: Disiplinfagene, pedagogikk, didaktikk og praksis. Her vil jeg kort se på introduksjonen til studieprogrammet, og hvordan institusjonene bygger og forsterker kunnskapsfeltene om hverandre for å sikre en progresjon av historiedidaktisk kompetanse gjennom utdanningen. Denne praksisen vil jeg se i lys av deres egne modeller «Matrisemodellen» ved UiO og «Tromsøtrappa» ved UiT, begge modellene viser hvordan studieprogrammets spenninger kan bli formet til å være mest mulig fruktbare mot hverandre. Som nevnt i teorikapittelet, tar de til ordet for at man alt fra start bør se konturene av lærerrollen som praksisorientert og vitenskapelig forankret gjennom en redegjørelse for progresjon i utdanningens fire kompetansefelt.

5.5.1 Utført praksis

Ved UiO er det første året viet til fag 2, mens UiT har inkludert et 10 poengs profesjonsfag første semester.³²³ UiO sin dedikasjon til fag to reiser to spørsmål for lektorutdanningen: Den første går på om man tidlig starter med tilegnelsen av profesjonstilhørighet, mens et annet relevant spørsmål er om studentene blir behandlet som lektor- eller disiplinister dette året? Bakgrunnen for ulik oppbygning vet vi lite om, men en kartlegging av frafall har vist tendenser til at det er utdanningsinstitusjonene uten profesjonsfag det første året som har det høyeste frafallet blant lektorprogrammene.³²⁴ Dette kan støttes av en rapport fra Helseth mfl. som blant annet understreker at «integrasjonen mellom campusundervisningen og praksisoppholdet er selve kjernen i praksis».³²⁵ Da kan det være verdt å reflektere over at det ved begge institusjoner ikke gis ut mer enn totalt 10 studiepoeng i profesjonsfagene de første to årene.³²⁶ Resultatet kan være at læringsutbytte fra praksis blir redusert, noe som sammenfaller med studenters tilbakemelding om manglende kobling mellom disiplin fag og praksis.³²⁷ Dette kan bryte med kjennetegnet til profesjonsutdanning som forutsetter at

³²³ PFF-1020 ved UiT er et pedagogisk fag.

³²⁴ NOKUT, *Høyt opptaksnivå, lav fullføring*, 15 og Kunnskapsdepartementet, *Lærerloftet*, 43. På en annen side besitter UiO data på et redusert frafall etter innføringen av fag to første studieår. Se UiO, *Svar på ...*

³²⁵ Helseth mfl., *Kvalitet i praksis*, 21. Uten det teoretiske på plass kan utbytte av praksis bli redusert. Dette aktualiserer problemstillingene i forrige delkapittel.

³²⁶ PFF-1020 1. semester ved UiT og PROF-1015 3. semester ved UiO. UiT har ingen fagdidaktikk de to første årene, mens UiO har 5 studiepoeng. Didaktikkens innhold i PROF-1015 sitt pensuminnhold er begrenset til et bokkapittel: Kvande & Naastad, «HISTORIE: Hva er historiedidaktikk?». Den reelle introduksjonen til historiedidaktikken kan slik debatteres hvorvidt er i tredje eller femte semester.

³²⁷ NOKUT, *Høyt opptaksnivå, lav fullføring*.

studentene opplever forståelse om samspill og spenning mellom teori og praksis i utdanningen.³²⁸ Det er problematisk, både med hensyn til de offentlige bestillingene som legger sterke føringer på en felles profesjonsidentitet og «praksisrettet» forskning, samtidig som det bryter med trekk fra UiT sin studiemodell «Tromsøtrappa».³²⁹

Didaktikk utgjør et av fire kompetansefelt, og skal være en komponert del i fagplanen i symbiose med de andre feltene for å ha en fortløpende progresjonsutvikling. Introduksjonen til fagdidaktiske emner kommer likt uavhengig av studentenes fagkombinasjoner, og er gitt ved tredje, sjette og syvende semester ved UiO, mens UiT har didaktikk femte og åttende semester. Dette kan gi refleksjoner på to områder. For det første kan didaktikkens innplassering på et overordnet nivå si noe om hvor tidlig innfasing av didaktikk sees på som nødvendig av utdanningsinstitusjonene for å nå tilstrekkelig grad av progresjonsutvikling som forventes. Det kan vurderes til et tidligere ønske om etablering av profesjonstilhørighet ved UiO, samtidig som UiT trolig har vektlagt en høyere disiplinlig bakgrunnskunnskap ved introduksjonen til didaktikk som viktigere. I så tilfelle er det et paradoks at UiO stiller tydeligere kriterier om progresjon innenfor disiplinlige kunnskaper i sine didaktiske emner enn UiT.³³⁰ Dette med begrunnelse om dens nødvendighet for fagdidaktisk undervisning. For det andre innebærer det følgelig at studentgruppen internt på studiestedet har ulikt disiplinlig utgangspunkt i den didaktiske undervisningen, men som ikke blir tilpasset de fagdidaktiske emnene.³³¹ En slik praksis bør tilsi manglende kobling med disiplinlig profesjonsutvikling, for at studentenes førkunnskaper er tilstrekkelig til å lykkes med faget. Paradokset av UiO sine tydeligere progresjonskriterier av disiplinlig kompetanse, med begrunnelse av nødvendighet for fagdidaktisk undervisning er på det vis forsterkende når de samtidig åpner opp for en høy ulik grad av disiplinlig kompetanse i den didaktiske undervisningen.³³² Følgen i historiedidaktikken for eksempel, er at de med historie som sekundærfag, må ta et høyeregradsemne i historiedidaktikk med førkunnskaper utelukkende fra laveregradsstudier innenfor fagfeltet. For studentene ved UiO kan slike forventninger

³²⁸ Grimen, «Profesjon og kunnskap», 84. Gjelder både disiplinlig, profesjonsfag og praksis.

³²⁹ NOKUT, *Høyt opptaksnivå, lav fullføring*. Det kan argumenteres for at UiO gjennom etableringen av en profesjonsrettet mentorordning med søkelys på utvikling av læreidentitet har prøvd å bøte på noen av disse utfordringene. For en lengre utledning, se <https://www.uio.no/studier/program/lektorprogrammet/promo/>.

³³⁰ UiT krever førkunnskaper innenfor praksis og profesjonsfag. UiO inkluderer i tillegg kriterier om disiplinlig progresjon.

³³¹ Den ulike bakgrunns kompetansen blir ikke fremhevet som et element på programmenes planmessige nivå.

³³² UiO, *Svar på ...*, 12.

stilles spørsmål ved når fag to undervises «det studieåret studentene sliter mest og har lavest studieprogresjon».³³³

På en annen side kan didaktikkens relativt sene ankomst i studieløpet være problematisk for studentenes tilegnelse av didaktisk kompetanse. De tidlige praksisperiodene vil med hensyn til didaktikk være hemmet av en manglende akademisk kunnskap, og bli konsentrert rundt en vertikal kunnskap.³³⁴ Dette vil være problematisk på to områder. For det første kan det videreføre, eller skape hverdagskunnskaper som fra et akademisk perspektiv ikke lengre ansees som gyldig. Et resultat av dette, kan være at den akademiske kunnskapen ikke blir gitt det fruktbarhetspotensiale det kan ha overfor hverdagskunnskapen. Ved tidspunktet den akademiske kunnskapen blir introdusert, kan undervisningsidentiteten allerede ha fått grobunn. Dette kan begrense i hvilken grad man ser gjeldende praksis med en utenforstående kritisk vurdering, om man alt er etablert som en del av profesjonen. Svarene på undervisningens spørsmål om forstand og fornuft kan ha satt seg, og vanskeliggjøre en progresjons- og endringsutviklende kultur. Det vil kunne hemme profesjonens legitimitet ovenfor storsamfunnet, som i særskilt grad er interessert i den vertikale kunnskapen. For det andre kan en konsekvens være en redusert progresjonsutvikling av didaktikken for studenten, som i tillegg kan være en tapt kunnskapsinnhenting for praksisplassen. Ved tidlig innføring av didaktikk som akademisk kunnskap, kan studentene oppleve et positivt faglig bidrag overfor profesjonskollegiet, og på denne måten i større grad se teoriens verdi for yrkesutøvelsen i samband med kollegaer.

Oppsummert står utdanningsinstitusjonene av de grunner ovenfor et dilemma i historiedidaktikkens strukturelle innpass av lektorstudiet. De må veie behovet for førkunnskap innenfor disiplinlagene opp mot en tidlig etablering av profesjonstilhørighet med valgenes fordeler og ulemper. I struktureringen har det medført til ulike resultater ved UiO og UiT. UiO gir tidligere innpass av didaktikk, men med progresjonskriterier av disiplinlagene. UiT sitt senere innpass av didaktikk kan reflekteres til en større vektleggelse av førkunnskap av disiplinlagene, men i et paradoks stiller de ikke progresjonskriterier av dem for å ta didaktiske emner. Det kan dermed se ut som at det er en større avstand mellom disiplinlaget og didaktikken ved UiT, enn UiO som i større grad setter deres progresjon i sammenheng. Det kan da stilles spørsmål ved hvorfor UiT ikke har en tidligere innføring av didaktikk, for å

³³³ UiO, *Svar på ...*, 12.

³³⁴ Om ikke didaktiske perspektiver har blitt undervist i disiplinlagene vel og merke.

ivareta en profesjonsutvikling av studentene, når den faglige disiplinkompetansen ikke kreves i like stor grad.

5.6 Historiedidaktikk i lys av fagplanen

Jeg vil i denne delen diskutere momenter av lektorutdanningens didaktiske mål om inngående kunnskap om fagdidaktiske spørsmål, og evnen til å orientere seg i eksisterende teori.³³⁵ Dette vil jeg gjøre i relasjon til historiedidaktisk teori om utdanning av lektorer. Jeg vil først redegjøre for historiedidaktisk teori om høyere utdanning, før jeg diskuterer lektorutdanningens mål om inngående kunnskap om fagdidaktiske spørsmål.

5.6.1 Den historiedidaktiske horisont

I teoridelen av oppgaven redegjorde jeg for at historiedidaktikere har avvist en historiefagdidaktisk tilnærming til lekfolk. Til kontrast, er det en allmenn aksept blant historiedidaktikere om gyldigheten til historiefagdidaktikk i utviklingen av historikere.³³⁶ Det vil si at historiefagdidaktikk kan, og blir fortsatt sett på som relevant og gyldig i utdannelsen av faghistorikere. Utfordringen for lektorutdanningen blir hvordan man skal forholde seg til en didaktikk som er avvist overfor lekfolk, men akseptert i skifte fra lek- til fagfolk. Lektorutdanningen er et løp som tar for seg å utdanne fagfolk, men hvor kompetansen skal forberede studenten til en undervisning rettet mot lekfolk. Det stiller institusjonene ovenfor to spørsmål om hvilket innhold av historiedidaktikk lektorutdanningen burde legge opp til: 1) Forholder den didaktiske undervisningen på utdanningen seg til historiefagdidaktikk, hvis formålet med utdanningen er å forberede lektorstudentene på å fremme læreprosesser hos lekfolk? 2) Tar universitetenes historiedidaktiske undervisning utgangspunkt i å gjøre bruk av de historiebegreper som hører til livsverden (dvs. historiebruksdidaktikk) eller de historiebegreper som hører til den vitenskapelige arena (historiefagdidaktikk)?

Svaret på spørsmålene kan vurderes til å få avgjørende utfall i historiedidaktikkens utforming og innhold i utdanningen av lektorer. Er det historiefagdidaktiske paradigmet relevant, nyttig og anvendelig for yrkesutøvelsen til studentene og dermed dens funksjon innenfor historiedidaktiske emner? For i en livsverden er man mest opptatt av å bruke historie(bevissthet) for å frembringe historie (=de levende historiene), mens man i fagverdenen først og fremst interesserer seg for hvordan fortidige løp skal studeres og

³³⁵ UiO, *Programplan*, 3 og UiT, *Fagplan*, 3.

³³⁶ Jensen, «Historiebruksdidaktikk», 89.

beskrives. Gitt at lekfolk styres av pragmatiske vurderinger³³⁷, er det med hensyn på hva de kan bruke og utnytte for å orientere seg i hverdagen og fremtiden som avgjør historiefagets relevans. Dermed er det en allmenn historiebevissthet med innflytelse fra et mangfold av arenaer som danner bakgrunnen for elevenes historiefrembringende virksomhet. Det er denne tolkningen som kanskje ligger bak historiefagdidaktikkens fall i det praktiske møte med lekfolk, og at fagfeltet har konverget nærmere hverandre i den didaktiske teorien.³³⁸ Jensen tar til ordet for en tilnærmende lik tolkning når han hevder følgende:

Læringsteorske skift kan påkalde særlig interesse i forbindelse med uddannelse af lærere, er det, fordi den opgave, som de aller fleste lærere skal kunne håndtere, består i at fremme læreprocesser hos lægfolk. En læreruddannelsens didaktik må derfor snarere defineres som en lægdidaktik end som en fagdidaktik – dvs. en didaktik, der er baseret på oparbejdet indsigt i, hvordan lægfolk oppfatter og håndterer læreprocesser.³³⁹

Han stiller seg derfor bak et utgangspunkt om å benytte de historiebegreper som hører til livsverden, og går hardt ut mot utdanningsinstitusjoner som tar utgangspunkt i historiefagdidaktikk når lektorstudentenes kommende oppgave er å fremme læreprosesser hos lekfolk.³⁴⁰ Vitenskapsfaget historie er her en rettleder for å kvalifisere undervisningen, men ikke et formål man skal nå. Den faglige kvaliteten må sees i lys av statlig politikk og nasjonale bestillinger som skolen er gitt et mandat for å ivareta. I norsk kontekst vil det medføre å kunne bidra til kritisk viten og demokratisk medborgerskap gjennom vitenskapelige arbeidsmåter. Vitenskapsfaget er en konstruktiv dialogpartner i elevenes møte med historie på andre arenaer, men må foregå på skolefagets premisser. Det tilsier mål om å utvikle en kvalifisert og progresjonsutviklet historiebevissthet.³⁴¹

På det vis bør ikke historiedidaktikere begrense seg til å undersøke historiebevissthet i dens dannelse, form, innhold, funksjon, videreutvikling og raffinering. De bør i tillegg være bevisst på, og overveie hvilke retninger historiebevissthet bør bearbeides og videreutvikles mot barn, unge og voksne. Følgelig er overveielse av hvilket grunnlag, med hvilken rett og på hvilke områder man vil bearbeide medborgeres historiebevissthet et sentralt tema å ta for seg. I norsk

³³⁷ Oppgaven setter dette som en forutsetning, da undervisningen skal være sentrert rundt elevenes livsverden.

³³⁸ Hypotesen om en pragmatisk tilnærming blant lekfolk kan også være bakgrunnen for den offentlige bestillingen om å gi elevene «livsmestring».

³³⁹ Jensen, «Historiebrugsdidaktik», 86.

³⁴⁰ Jensen, «Historiebrugsdidaktik».

³⁴¹ Her ser vi en sterk innflytelse av begge de historiedidaktiske tradisjonene: Tysk-nordisk gjennom dens vektleggelse av elevenes historiemøte på andre arenaer, og angloamerikanske tanker om en historieundervisning som i høy grad er bygget rundt vitenskapelige arbeidsmetoder.

kontekst, med nasjonale planverk om utdanning av demokratiske medborgere, vil det implisere overveielse over hvordan historie kan/bør føres i det hensyn. Videre blir et sentralt spørsmål hvordan man kan kvalifisere historiebevissthet og historiebruk, et spørsmål det som nevnt i teorikapittelet er uenighet om. Didaktikken må av de grunner forholde seg både med et klart standpunkt i den vitenskapelige arenaen med deskriptivt-forklarende årsaker, samtidig som den har et foreskrivende-normativt perspektiv med utgangspunkt i demokratiet. På det vis kan man ta til ordet for Klafki sitt begrep om fornuft, hvor man taler for refleksjoner rundt den akademiske kunnskapen på et verdimesig grunnlag.³⁴² Man kan derfor skimte tendenser at det både finnes ytre og indre stemmer som tar til argumentasjon for at utdanningsinstitusjonene bør forholde seg til at den praktiske utførelsen av historiedidaktikk til lektorstudenter bør bestå av historiebruksdidaktikk.

Jeg har tidligere i oppgaven diskutert uenighetene innad i fagmiljøet når det kommer til hva en kvalifisert historiebevissthet inneholder, og hvordan man kan operasjonalisere sentrale begreper som har gått igjen i nasjonale styringsdokumenter. I slike tilfeller tar senter for profesjonsstudier til ordet for at profesjonen kun kan løse samfunnsoppdraget gjennom en vitenskapelig basert kunnskap.³⁴³ Det krever evnen til selvstendighet, selvkritikk og institusjonell faglig utvikling. For å løse samfunnsoppdraget må det av de grunner være en bevissthet, og refleksjoner omkring hvordan ulik historiedidaktisk undervisning ved høyere utdanning får ringvirkninger for den praktiske utførelsen av didaktikk i lektoryrket. Uten å stille spørsmål ovenfor den fagdidaktiske undervisningen, risikerer man at lektorstudentene mangler en selvkritisk refleksjon rundt sin profesjonsdannelse og fagdidaktiske paradigmer. Uten utgangspunkt i refleksjoner om hva, hvordan og hvorfor når det gjelder fagdidaktikk risikerer lektorstudenten å tape en selvkritisk refleksjon rundt sine didaktiske vurderinger. Det kan medføre en manglende etterlevelse av den profesjonelle standarden som samfunnet forventer. Jeg vil nå bevege meg over til institusjonenes ambisjoner for studentenes didaktiske kompetanse.

5.6.2 Ambisjonens utfordringer / Studieplanens mål for didaktikken

Ved UiO og UiT er målet for historiedidaktikken å gi inngående kunnskap om fagdidaktiske spørsmål, og at studenten skal orientere seg i eksisterende teori.³⁴⁴ Et mål om inngående kunnskap til fagdidaktiske spørsmål, kan i lys av mine funn fra de nasjonale bestillingene om

³⁴² Klafki, *Dannelsesteori og didaktik*.

³⁴³ Lund, Jakhelln & Rindal, «Fremragende lærerutdanning».

³⁴⁴ UiO, *Programplan*, 3 og UiT, *Fagplan*, 3.

et økt behov for didaktisk kompetanse kritiseres. En tidligere masteroppgave fra Anna Obstfelder Ytrebø viser at enkelte lærere i dag har en historiefagdidaktisk tilnærming til undervisningen.³⁴⁵ Først og fremst vil en slik undervisningsstil bryte med dagens kunnskapssyn om elevsentrert og prosessorientert undervisning, men det er også aktuelt for didaktikken. Jeg har ikke gjort undersøkelser på om dette også er tilfelle for dagens studenter, eller nylig utdannede, men det åpner opp for at man kan stille seg spørsmål ved utdanningsinstitusjonenes mål for didaktikken: a) Er målet om inngående didaktisk kompetanse høyt nok til at studentene klarer å forholde seg til fagdidaktiske spørsmål og eksisterende teori i tilstrekkelig grad for å nå de offentlige kriteriene? eller b) Avviser studentene fagdidaktisk teori?

Dette er ikke spørsmål denne oppgaven har til hensikt å besvare, men er verdt å reflektere rundt. Begge situasjonene vil være problematiske målt mot den offentlige bestillingen som krever at undervisningen skal gjøre på et vitenskapelig grunnlag. I case a) vil utfordringen ligge i at utdanningen ikke i tilstrekkelig grad klarer å tilegne studentene de kvalifikasjoner det er forventet at de skal utvikle i løpet av studiet. Det kan i dette tilfelle stilles spørsmål om målsetningen om inngående kunnskap om fagdidaktiske spørsmål er forsvarlig i utdanningens mål om å utdanne kvalifiserte lektorer, eller om det skyldes andre faktorer som utvalg av pensumlitteratur eller hensikten med de didaktiske emnene. Gitt case b) er man utsatt for et opprør fra profesjonen ovenfor det akademiske feltet og myndighetene. I dikotomien mot *akademia* vil tendensen være en rangering av hverdagskunnskapen over den akademiske kunnskapen, som kan antyde en for sen innføring av didaktisk teori. Ved dikotomi mot myndighetene vil det være en illojalitet ovenfor bestillingen.³⁴⁶

Den utførte praksisen av historiedidaktikk må også sees i et bredere lys, hvor «map is not the territory». Det er ikke utenkelig at teoriene ikke samsvarer med profesjonens realitet. Blant annet har offentlighetens økte kontrollbehov, med økt grad av byråkratisering og dokumentasjon, medført mindre tid til relasjonsbygging med elevene og videreutvikling av undervisningsmetodikk. Det kan godt tenkes at i en hektisk hverdag, er det den enkleste utvei som har trumfet, med følge av at den kjente undervisningsmetoden og faglige innfallsvinkelen har bestått. Dette kan være en årsak bak læreres utførte praksis av historiefagdidaktisk

³⁴⁵ Ytrebø, 2019, *Utformingen av de nye kjerneelementene ...*. En slik undervisning vil også bryte med kunnskapssynet i dagens skole om en elevsentrert og prosessorientert undervisning.

³⁴⁶ Som tidligere nevnt, er det et kriterium å være kritisk til dagens praksis ved en vitenskapelig tilnærming. Illojaliteten kan derfor også sees på som et forsvar av den bestillingen som er gjort.

undervisning. Utført praksis er ikke nødvendigvis i samsvar med profesjonskollegiets ønsker og ambisjoner, men kanskje en konsekvens av yrkets handlingstvang, og manglende handlingsrom av ressurs- og tidsbegrensende faktorer.

Uavhengig, vil et manglende profesjonsrettet arbeid hvor man ikke forholder seg til fagfeltets avvisning av en historiefagdidaktisk undervisning til lekfolk, kunne skade fagets legitimitet ovenfor academia og myndigheter. Offentlige myndigheter er klare på dette punktet når de skriver at «Forskningsbasert lærerutdanning innebærer blant annet at undervisningen og læremidlene bygger på nyere nasjonal og internasjonal forskning innenfor fagene, pedagogikken, didaktikken og praksisopplæringen».³⁴⁷ Det er kriterier om en profesjon som har en endrings- og progresjonsorientert yrkesutøvelse. Det kan implisere at utdanningen må endres, for å imøtegå den praktiske utførelsen. Et sentralt spørsmål er om utdanningene sikrer en selvkritisk refleksjon for didaktikk som redskap ved inngående, og ikke avansert kunnskap om fagdidaktiske spørsmål?

5.7 Emneplaner ved utdanningsinstitusjonene

Jeg har til nå analysert utdanningsinstitusjonenes uttrykk av fortolkninger på de offentlige føringene, med følge i lokalt handlingsrom og andre forhold knyttet til lektorutdanningen som praksis, studiedesign og didaktikkfagets relasjon til utdanningens andre kompetansefelt. Jeg har også drøftet deler av historiedidaktikken som ansees som gyldig innenfor fagfeltet, men som er avvist overfor lekfolk, for å vise lektorutdanningens spenninger mellom didaktikk som et forsknings- og praksisfelt. Derfor vil jeg i en avsluttende del for kapittelet redegjøre for UiO og UiT sine historiedidaktiske emneplaners forhold til nasjonale planverk og fagplan. Dette for å tjene som et eksempel på hvordan universitetene møter spenningen mellom didaktikk som forsknings- og praksisfelt.

Emneplaner har til formål å formidle hvilke kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse studenten skal sitte igjen med etter fullført emne. Emneplaner angir slik sett hva emnets undervisning skal etterstrebe, og fungerer som didaktikkens «overordnede rammeverk» ved institusjonen. Til sammen utgjør dette ryggraden for utvalget av pensumlitteratur, forelesningsoversikt og eksamen. Målene gir slik uttrykk for hva emneansvarlige anser som essensen av historiedidaktikk, innenfor de rammer man er utdelt med tanke på studiepoeng og

³⁴⁷ KD, *Lærerutdanningen 2025*, 11.

progresjonsnivå til studentene.³⁴⁸ Ergo kan emneplan fungere som en kilde til utdanningsinstitusjonene sine valg omkring hvilke didaktiske profiler de ønsker å formidle.

UiT har på minimum to områder overlapp i sine historiedidaktiske emner ved lavere- og høyeregradsstudier for høst 2021 og vår 2022.³⁴⁹ For det første har de overlapp mellom emnenes innhold og mål tilknyttet læreplan og læringsstrategier. For det andre har de overlapp i flere deler av pensumlitteraturen.³⁵⁰ På bakgrunn av dette funnet kan man stille spørsmål ved om UiT har en progresjonsutviklet undervisning, som de ønsker.

Etter de historiedidaktiske emnene ved UiT skal man ha tilegnet seg kompetanse i: a) Historiefagets egenart og legitimitet, b) Historiefag som dannelsesfag, c) historiefagets egenart og ulike tilnærminger til historiefaget i klasserommet, d) Redegjørelse for problemfeltet mellom faghistorie og skolehistorie i lys av læreplanens dannelsesperspektiv for faget, e) Kildekritikk og historiesyn knyttet til det fagdidaktiske skillet mellom faghistorie og lekshistorie, f) Historie i det offentlige rom og g) Historiefaget i skolen og lærerrollen.³⁵¹ Emnenes mål kobler altså det historiedidaktiske innholdet opp mot, eller i lys av vitenskapsfaget historie sin egenart. Her stadfestes det blant annet et problemfelt mellom faghistorie og skolehistorie, og at årsaken for dette ligger på nasjonale planverks dannelsesperspektiv. Relasjonen til vitenskapsfaget historie forsterkes når studenten videre skal utvikle ferdigheten til å anvende sentrale historiefaglige og fagdidaktiske begreper som kildekritikk, historiebevissthet og historiebruk i egen undervisningsplanlegging.³⁵² Med hensyn til emnenes programoversikt kan vi derfor snakke om en historiedidaktisk profil ved UiT som har dreininger til disiplindefag. En visjon som også kan tolkes til å komme frem i deres selvevaluering: «Lektorstudentene må forberedes til å bringe elevene inn i fagenes univers».³⁵³

Ved UiO skal man gjennom tre emner som samlet utgjør profesjonsfaget ved fullføring av lektorutdanningen. Emnene forener pedagogikk, fagdidaktikk og praksis i et integrert

³⁴⁸ De faglige kravene vil variere etter undervisningen foregår på første eller siste studieår for eksempel.

³⁴⁹ Det er et årskull mellom studentene på lavere- og høyeregradsstudia. Overlapp i studiet i progresjonen for studenten kan derfor ikke stadfestes med sikker empiri.

³⁵⁰ Det gjelder bokkapitlene 4, 7 & 8 hos Lund, *Historiedidaktikk*, 4. og 6. utg.; Braudel, «Meddelhavet ...», 7-52; Collingwood, «The Historical Imagination» og Qvale, «Om Admiral Pottebacker».

³⁵¹ Innhentet fra emneplaner for PFF-2027 og PFF-3027 ved UiT.

³⁵² Dette stiller et aktuelt spørsmål for fremtidig forskning, når det er stor enighet i fagmiljøet om vanskeligheten av å operasjonalisere fagdidaktiske begreper. Vil en inngående kunnskap i historiedidaktikk være nok for en kvalifisert anvendelse av fagdidaktiske begreper?

³⁵³ UiT, *Selvevaluering*, 26.

temabasert og profesjonsrettet læringsløp.³⁵⁴ Integrasjonen til et profesjonsfag baserer seg altså på en idé om å koble ulike kunnskapsdimensjoner sammen i et felles oppdrag: Å styrke lektorens profesjon. Historiedidaktikk vil ergo bli undervist parallelt med praksis og pedagogikk i profesjonsfagets semestre i studieløpet: Tredje, sjette og syvende semester.³⁵⁵

Emnenes to laveregradsstudier PROF1015 og PROF3025 har til hensikt å gi 1) grunnlag for å kunne utvikle en profesjonell læreridentitet og 2) Teoretisk og praktisk forståelse av undervisning, læring, faglig utvikling og klasse- og læringsledelse. I høyeregradsemne PROF4045 skal den teoretiske og praktiske forståelsen av undervisningen utvides til å innebære tilpasset opplæring og vurdering, i form av differensiert undervisning og vurdering for og av læring.

Her har man formål å tilegne seg kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse som i større grad er koblet til de andre aspektene av profesjonsfaget: Praksis og pedagogikk. Det er med hensikten av kommende planlegging og gjennomføring av undervisning i skolen emnene danner sitt rammeverk. Profesjonsemnene forsøker altså å gi spenningene mellom teori og praksis en fruktbarhet i utviklingen av undervisning, læring, faglig kompetanse og klasse- og læringsledelse. For historiedidaktikken innebærer det å tilegne seg erfaringer, kunnskap og metodiske redskaper for å ta den didaktiske kompetansen ut i yrkesutøvelsen.

En av følgene i denne metoden å undervise i profesjonsfag på er at historiedidaktikken som egen gren av utdanningen mister sin posisjon på karakterkortet. Eksamensformene ved UiO er alle samlet rundt oppgaver som integrerer pedagogikk og fagdidaktikk. På denne måten får man ikke lengre analysert studentenes særskilte kompetanse innenfor didaktikk eller pedagogikk, men kun i en integrert profesjonsrettet sammenheng. En slik praksis kan på den ene siden medføre at didaktikken mister sin plass i hegemoniet av lektorutdanningen, samtidig som man på den andre siden kanskje sikrer en bedre integrasjon av 1) produkt og prosess, samt 2) faget som kategori og relasjon. På det vis kan UiO sine profesjonsemner på et programmessig nivå kunne tyde på en innflytelse fra den fagdidaktiske utviklingen med en nærmere kobling til allmenn didaktikk ved at deres faggrenser har blitt flyttet.

³⁵⁴ Ved å formulere felles læringsutbyttebeskrivelsene for pedagogikk, fagdidaktikk og praksis utfordrer UiO de nasjonale retningslinjene sin modell med læringsutbyttebeskrivelser for pedagogikk, fagdidaktikk og praksis hver for seg.

³⁵⁵ Målt i pensumlitteratur er studentens første møte med historiedidaktikk i realiteten ved sjette semester.

5.8 Utdanningsinstitusjonenes handlingsrom og veivalg

Dette kapitlet har hatt som formål å besvare spørsmålene om hvordan utdanningsinstitusjonene uttrykker sine fortolkninger av samfunnskontraktene med det offentlige, og hvilket handlingsrom det legger opp til i lektorutdanningen. Mine funn på et overordnet programmessig nivå kan tyde på ulike svar ved både UiO og UiT. I besvarelsen av første spørsmål har det blitt tydeliggjort en skilnad mellom UiO og UiT sine fortolkninger av nasjonale planverk, og deres spenninger til det offentlige. UiT virker med sin etterspørsel av økt offentlig kontroll ut til å være mer aksepterende for offentlig innblanding, enn UiO som kritiserer graden av offentlig innblanding. Dette kan tyde på at institusjonenes behov for autonomi er ulikt, som dermed har gitt utfall i ulik grad av spenning til det offentlige. UiO sin høyere grad av dissonans til det offentlige, kan gi refleksjoner om hvorvidt man i utførelse og dialog yter en større motstand til nasjonale myndigheter, enn hva UiT gjør, som har en større aksept og ønske om offentlige føringer.

Utdanningsinstitusjonene sine tolkninger av offentlige føringer gir trolig utgangspunkt for et ulikt handlingsrom i de historiedidaktiske emnene. Mine funn tyder på at UiT har snevret inn sin didaktiske profil i større grad til den disiplinfaglige grenen av utdanningen, mens UiO har en tydeligere profesjonsfaglig rettet didaktikk. Tross dette, er UiO alene om å stille disiplinfaglige progresjonskrav for de didaktiske emnene. På det vis kan det argumenteres for at integrasjonen mellom FoU- og praksisdimensjonene mellom campus og praksisskolene har en tydeligere profil ved UiO, som i større grad har en symbiose av lektorutdanningens fire komponenter. En slik operasjonalisering er i større grad i samsvar med myndighetenes ønsker, og kan tyde på at spenningene har gitt en fruktbarhet. Utdanningsdesignet ved UiT er dermed mer disiplin- og forskningsorientert og i høyere grad basert på teoriundervisning, enn hva UiO gir uttrykk for i sin profesjonsrettede og erfaringsorienterte ivaretagelse.

Kapittel 6: Avslutning

Denne oppgaven har tatt for seg hvordan nasjonale føringer på lektorutdanningen har kommet til uttrykk ved UiO og UiT på et programmessig nivå, og reflektert over hvilke implikasjoner det har medført, ved å undersøke UiO og UiT sine uttrykk av fortolkninger rettet mot offentlighetens føringer, både i anledning til lektorutdanningen generelt, og didaktikken generelt.. Dette har jeg gjort, ved å benytte historiedidaktikken som et eksempel. Jeg har derfor undersøkt hvordan dette har gitt utslag når det gjelder historiedidaktikkens rolle i utdanningen, med hensyn på lokalt handlingsrom. Dette med hensikt for å diskutere ulike typer av historielærere og historielæreidealer på historiefaglige og historiedidaktiske premisser. Dette kapittelet vil prøve å belyse mine to hovedproblemstillinger, og gi en konklusjon på dem i lys av mine empiriske funn:

1. Hvordan kommer nasjonale føringer på lektorutdanningen til uttrykk ved UiO og UiT på et programmessig nivå?
2. Hvordan gir dette utslag når det gjelder historiedidaktikkens rolle i utdanningen?

6.1 Besvarelse av oppgavens problemstillinger

Det er mange kriterier i dagens skole. Lektoren må kjenne til relevante regelverk, holde seg oppdatert i forhold til styringsdokumenter og kunnskapsfelt, og ha en rolle som endrings- og utviklingsagenter og formidlere av ny kompetanse. Dette setter lektorutdanningen på flere prøvelser. I demokratiske samfunn, er det vanlig at holdninger møtes og brytes, hvor diskusjonen på et emnes mål, innhold og funksjon er til debatt. Dette gjelder også for skolefaget historie, som tjener som et eksempel, og viser hvordan skolen er bundet til politiske interesser i fagenes form, innhold og funksjon. Derfor er det naturlig at historie, og andre skolefag også er politikk, med spørsmål om hva vi vil være av samfunn, og hvordan vi ønsker å leve. Det kan man neppe forvente å ha en samlet enighet om, og derfor vil det også være forskjellige holdninger til fagenes form, innhold og funksjon. Disse ulike holdningene til skolens mandat, og visjon har oppgaven hatt til ambisjon om å avdekke, gjennom å gå gjennom overordnede politiske føringer gjennom en hermeneutisk metode for å avsløre språklige og ikke-språklige talemåter, med bakgrunn i offentlige bestillinger knyttet til lektorutdanningen.

I kontekstualiseringen av utdanningssektoren, har den norske skolen vist seg å bære preg av konkurransesamfunnet, som stiller tydeligere krav om innholdsfokusering (realkompetanse) og en sterkere generalisering (lengre gyldighet). En følge av dette, kan være at fagdidaktikk

som profesjonsområde risikerer å tape til både disiplinlagene og til de andre profesjonselementene av utdanningen gjennom pedagogikk og allmenndidaktikk, eller til studiemodeller som utgjør en kombinasjon av disse elementene. Man må derfor være innstilt på at det som av mange oppleves som fagdidaktikk, bærer preg av heterogene miljøer med ulike idealer. Om didaktikk blir forstått som en del av disiplinlaget, eller fagkunnskapen, gjennom en dynamisk faktor innenfra på disiplinlagets hva, så kan det skje en didaktisering av disiplinlaget, som vil kunne tendere i en retning hvor det ikke lengre vil være mulig å skille fagdidaktikk og disiplinlag.

Mine undersøkelser har vist hvordan variasjoner av fortolkninger til de overordnede politiske føringene, henger sammen med utdanningsinstitusjonenes lokale handlingsrom, og andre forhold knyttet til lektorutdanningen som studiedesignet. Dette kommer blant annet til syne i utformingen av de historiedidaktiske emnene ved UiO og UiT.

Det første oppgaven tok for seg å undersøke, var samfunnskontraktene mellom offentligheten og utdanningsinstitusjonene. Disse har stilt en rekke forventninger til utdanningsinstitusjonene, med begrunnelse i en forsikring om en nasjonal standard på lektorutdanningen. Samtidig symboliserer samfunnskontraktene en offentlig legitimering av utdanningen. For lektorutdanningen har reguleringene fra myndighetene de siste to tiårene stilt høyere krav til en forskningsorientert yrkesutøvelse. Bestillingene, kan gjennom offentlighetens økte kontroll og innblanding i utdanningssektoren gjennom rammeplaner, planverk og styringsdokumenter, med bestilling av mer produktkontroll, være uttrykk for at lektorstudentene ikke har levert til offentlighetens forventninger, med følge i en redusert autonomi for utdanningsinstitusjonene og profesjonen. Den økte kontrollen har møtt blandet respons ved utdanningsinstitusjonene. UiT har uttrykt en varmere respons til offentlige føringer enn hva UiO har, med større grad av aksept og forståelse for Forskrift om Rammeplan som eksempel. På denne måten, kan det se ut til å være en interessekonflikt i akademia om hvilken rolle myndighetene skal ha i utviklingen av lektorstudenter. Likevel, må det huskes at i nasjonale myndigheters strategi for lærerutdanningen, uttrykkes det fra offentligheten ambisjoner om en redusert innblanding i utdanningen. Det kan slik tyde på at utdanningsinstitusjonene har klart å gjenopprette noe av storsamfunnets tillit, med følge av mer fremtidig prosesskontroll i sektoren.

For didaktikkens rolle i utdanningen, kan de overordnede politiske føringene se ut til å ha forsterket dens rolle i utdanningen, ved å sikre et minimum på 30 studiepoeng i utdanningen. Dette forsterkes gjennom deres krav om en sterkere profesjonsfaglig kompetanse, og kan

tolkes til at didaktikk spiller en sentral rolle for storsamfunnets tillit til profesjonen. Det er flere funn som tyder på at UiO og UiT ikke har like store ambisjoner. For det første ved at målet ved didaktikk er begrenset til å gi inngående kunnskap. For det andre at ingen av dem bruker sine valgfrie studiepoeng på didaktikk.³⁵⁶ For det tredje har UiO fjernet rene didaktiske karakterer.³⁵⁷ De offentlige føringene har også vist seg å påvirke andre utdanninger, gjennom at de politiske dokumentene har medført endringer for disiplinemnene, som også har innflytelse på disiplinstudentenes utdanning, eksempelvis ved at flere fagmiljøer ved UiO har praksis som en integrert del av disiplinfaglige emner, og at UiT har en økende grad av tilpasning ved disiplinemnene av hensyn til lektorstudentene.³⁵⁸

Utdanningsinstitusjonene må videre følge med på offentlighetens indirekte kriterier til lektorutdanningen, som Opplæringslova og læreplan. Utdanningssektoren har de siste tiår vært utsatt for et målskifte på bakgrunn av samfunnets behov for kompetanse. I denne perioden, har de gjennom LK20, i kontrast til innskrenkningene for lektorutdanningen, åpnet opp for en større grad av prosesskontroll gjennom manglende bestilling av realinnhold. Offentligheten holder likevel grep om sektoren, og viser til hvordan prosessmålene kan nås. Det taler for en redusert autonomi for profesjonen, særlig innenfor didaktisk kompetanse som tar for seg kunsten å undervise, som i lys av andre politiske føringer med vektleggelse av didaktisk kompetanse kan sees på som et paradoks. Videre har tendensen i LK20, vist seg å i større grad representere et større mangfold av det historiedidaktiske fagfeltet, ved en større implementering av angloamerikanske perspektiver i tillegg til de tysk-nordiske. De legger også normative føringer, med påleggelse av at lektoren må følge et bestemt grunnsyn i deres planlegging, gjennomføring og utvikling av opplæringen.³⁵⁹

Utdanningens praksiselement, som en ekstern faktor, kan ha medført flere implikasjoner for utdanningens didaktikk. For det første kan det ha gitt negative følger for campusens fokus på det praktiske nivået av didaktikk, om de ansvarlige for didaktikk og lektorutdanningen i stor grad har bakgrunn fra utdanningens andre domener, eller en teoritung didaktisk bakgrunn. For det andre kan praksis som et eksternt element gi utfordringer i ulike visjoner og fortolkninger

³⁵⁶ Om de uten politiske føringer hadde redusert didaktikkens plass kan oppgaven ikke besvare, men de politiske føringene er uavhengig et minstekrav på didaktisk fokus i lektorutdanningen.

³⁵⁷ Deres begrunnelse for valget, er som nevnt en idé om å koble ulike kunnskapsdimensjoner sammen i et felles oppdrag: Å styrke lektorens profesjon. På en annen side kan det være et uttrykk for at didaktisk (og pedagogisk) kompetanse ikke må kontrolleres i samme grad som disiplinemnene (på egne premisser).

³⁵⁸ UiO, *Svar på ...*, 13 og UiT, *Selvevaluering*, 15..

³⁵⁹ LK20, «overordnet del», 1.

av lektorutdanningen og didaktikk generelt, som flere undersøkelser har avslørt.³⁶⁰ Både UiO og UiT har anerkjent denne utfordringen, og gjort tiltak gjennom partnerskapssamarbeid med ulike skoler, for å gi spenningene en økt fruktbarhet. De nasjonale føringene, i en allerede kompleks utdanning, har gjort studiedesignet for UiO og UiT snevrere, men med ulik respons. UiT opplever forskriften om rammeplan som for vag, og ønsker økt grad av føringer for å sikre et profesjonsfokus i disiplinkomponentene av utdanningen. UiO på den andre siden, vil ha økt grad av lokal autonomi, og tar til ordet for at rammeplanens detaljnivå begrenser en optimal utdanning.

UiO og UiT uttrykker seg slik forskjellig til de overordnede politiske føringene, og har innenfor det lokale handlingsrommet endt opp med ulike løsninger. Den strukturelle koherensen har slik gitt ulikt utfall, hvor UiO gir tidligere innpass til didaktikk, med en visjon som er nærmere lagt til en integrert profesjonskompetanse sammen med pedagogikk og praksis. I tillegg kreves det progresjon i disiplinlagene, og kan sees på som et uttrykk for at utdanningens komponenter i sterkere lys må sees i sammenheng, enn hva UiT tar til ordet for når disiplinlaglig progresjon ikke kreves for didaktikkemnene. UiT har videre en smalere didaktisk profil, som i større grad er knyttet til den disiplinlaglige grenen av utdanningen. Med de hensynene, kan det tolkes til en sterkere integrert helhetlig visjon for lektorutdanningen ved UiO, hvor perspektivene mellom FoU- og praksisdimensjonene i større grad spiller på hverandre enn hva UiT uttrykker på et programmessig nivå.

Videre forskning

Det kan derfor være interessant for videre forskning å sette et søkelys på hvordan studenter og utdanningslærere ser på didaktikkens rolle i skapelsen av lektoridentitet, og integrasjonen med utdanningens andre domener. Observasjon, og intervjuer av didaktikkens aktører (studenter og ansatte) vil slik sett være gode veier videre for mer kunnskap om de politiske føringenes utslag på didaktikkens innhold ved lektorutdanningen. Et dypdykk på didaktiske emner, med hensyn til forelesningsnotater, tidligere eksamener og pensumlitteratur er en annen innfallsvinkel som kunne belyst problemfeltet på en produktiv måte. I lys av denne oppgavens antydninger om en didaktisering av disiplinlagene ved lektorutdanningen, kunne undersøkelser på det feltet vært berikende for å se om det foregår en didaktisering av dem. At disiplinlagene, også angår disiplinstudentenes faginnhold, vil være et forsterkende element i behovet for videre forskning på dette feltet.

³⁶⁰ Munthe, «Læreren og læring»; Smith, «Teacher educators'»; Caspersen, «The valuation of knowledge».

Primærkilder

Kunnskapsdepartementet (KD). *Lærerløftet. På lag for kunnskapsskolen. Plan/Strategi*. Oslo: Kunnskapsdepartementet, 2014.

Kunnskapsdepartementet. *Lærerutdanning 2025*. Oslo: Kunnskapsdepartementet, 2017. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_net_11.10.pdf

Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*.

NOU 2008: 3. *Sett under ett – Ny struktur i høyere utdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2008-3/id497182/>

NOU 2015: 8. *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>

NRLU. *Nasjonale retningslinjer for lektorutdanning for trinn 8-13*.

St. meld. nr. 11 (2008-2009). *Læreren, Rollen og utdanningen*.

St. meld. nr. 16 (2001-2002), *Kvalitetsreformen om ny lærerutdanning*.

St. meld. nr. 16 (2006-2007). *... og ingen sto igjen - Tidlig innsats for livslang læring*.

St. meld. nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*.

Universitetet i Oslo. *NOKUTs evaluering av lektorutdanning for trinn 8-13: Svar på spørsmål til selvevaluering fra Universitet i Oslo*. [Begrenset tilgang]

Universitet i Oslo. *Programplan for lektorprogrammet ved UiO*. [Begrenset tilgang]

Universitet i Tromsø. *Fagplan – Lektor i språk og samfunnsfag trinn 8-13 – master*. Tilgjengelig fra https://en.uit.no/education/program/661261/lektor_i_sprak_og_samfunnsfag_trinn_8-13_-_master

Universitet i Tromsø. *2021 - Selvevaluering lektorutdanning for trinn 8-13*. [Begrenset tilgang]

Utdanningsdirektoratet. *Læreplanen i historie – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (HIS01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet. <https://www.udir.no/k106/his1-02#>

Utdanningsdirektoratet. *Læreplanen i historie – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (HIS01-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Fagfornyelsen. <https://www.udir.no/lk20/his01-03>

Utdanningsdirektoratet. *Læreplanen – Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen (overordnet del)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Fagfornyelsen. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Sekundærkilder

Aftenposten. «Holocaust og andre verdenskrig ikke med i skissene til ny læreplan.» *Aftenposten*. 28.11.2018. <https://www.aftenposten.no/kultur/i/7IzAao/holocaust-og-andre-verdenskrig-ikke-med-i-skissene-til-ny-laereplan>

Angell, Svein Ivar. «Frå felleskap til kompetanse – Integrasjon i læreplanverket 1974-2020». I *Fordommer i skolen. Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering*, redigert av Marie von der Lippe, 259-275. Oslo: Universitetsforlaget, 2021.

Andresen. Øyvind. «Den nye læreplanen i historie radbrekker faget.» *Fædrelandsvennen*. 07.11.2018. <https://www.fvn.no/mening/kronikk/i/A2ynBE/den-nye-laereplanen-i-historie-radbrekker-faget>

Bernstein, Basil. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. Maryland: Rowman Littlefield Publishers, Inc, 2000.

Berge, Kjell Lars. «Skolen og humaniora: Noen begrunnelser for gjenopprettelse av et ødelagt forhold», *Nytt Norsk Tidsskrift* 32, no. 1-2 (16. mai 2016): 166-173. DOI: 10.18261/issn.1504-3053-2016-01-02-2015.

Biesta, Gert. *The Beautiful Risk of Education*. New York: Routledge, 2013.

Biesta, Gert. *Educational Research – An Unorthodox Introduction*. London: Bloomsbury Academic, 2020.

Bratberg, Astrid. *Hvem eier lærerprofesjonen? : En caseundersøkelse om implementering av rammeplan ved samfunnsfaglig lektorutdanning, NTNU*. Mastergradsavhandling. NTNU, 2016. Hentet fra: <http://hdl.handle.net/11250/2421202>

Brekke, Mary. «Praksisopplæringens dannende oppgave». I *Dannelse i skole og lærerutdanning*, redigert av Mary Brekke, 29-45. Oslo: Universitetsforlaget, 2010.

Børhaug, Kjetil. «Oppseding til medborgerskap – mellom globalisering og elevens livsverd». *Nytt Norsk Tidsskrift*, 35 (3-4) (2018):268-278. DOI: 10.18261/issn.1504-3053-2018-03-04-07

Caspersen, Joakim. «The valuation of knowledge and normative reflection in teacher qualification: A comparison of teacher educators, novice and experienced teachers». *Teaching and Teacher Education* (30) (februar 2013): 109-119. DOI: 10.1016/j.tate.2012.11.003.

Caspersen, Joakim, Hanna Bugge og Sigurd Martin Nordli Oppegaard. *Humanister i lærerutdanningene – Valg og bruk av pensum, kompetanse og rekruttering, faglig identitet og tilknytning*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus, 2017.

Dahl, Thomas Dahl, Berit Askling, Kåre Heggen, Lise I. Kullbrandstad, Torunn Lauvdal, Lars Qvortrup, Kjell G. Salvanes, Kaare Skagen, Siw Skrøvset og Fredrik W. Thue. *Om lærerrollen – Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016.

Eliasson, Per. «Historieämnet i de nya läroplanerna». I *Historien är närvarande – Historiedidaktik som teori och tillämpning*, redigert av Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander, 249-272. Lund: Studentlitteratur AB, 2014.

Folkenborg, Rune. *Én fortid – mange fortellinger*. Oslo: Cappelen Damm AS, 2018.

Grimen, Harald. «Profesjon og kunnskap». I *Profesjonsstudier*, redigert av Anders Molander og Lars Inge Terum, 71-86. Oslo: Universitetsforlaget, 2008.

Grossman, Pam. «Forword». I *Teacher educators as members of an evolving profession*, redigert av M. Ben-Peretz, S. Kleeman, R. Reichenberg og S. Shimoni, v-vii. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield, 2013.

Grossman, Pam, Karen Hammerness, Morva McDonald & Matt Ronfeldt. «Constructing Coherence: Structural Predictors of Perceptions of Coherence in NYC Teacher Education Programs». *Journal of Teacher Education* nr. 59 (4) (september/oktober 2008): 273-287. DOI: 10.1177/0022487108322127.

Gundem, Bjørg Brandtzæg. *Skolens oppgave og innhold. En studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget AS, 1998.

Halvor Jensen, Andreas Niels. *Historielærerpraksis anno 2005/2006: set i lyset af 1993-2006*. Odense: Syddansk Universitet, 2006.

Hammerness, Karen. «From coherence in theory to coherence in practice». *The Teachers College Record* nr 108, (7) (2006): 1241-1265. DOI: 10.1111/j.1467-9620.2006.00692.x

Hammerness, Karen. «Examining Features of Teacher Education in Norway». *Scandinavian Journal of Educational Research* nr. 57, (4) (2013): 400-419. DOI: 10.1080/00313831.2012.656285.

Hattie, John. *Visible learning. A synthesis of over 800 metaanalyses relating to achievement*. London: Routledge, 2009.

Hegerstrøm, Turid. *Til glede og besvær – praksis i høyere utdanning*. NOKUT, 2018.

Heggen, Kåre og Finn Daniel Raaen. «Koherens i lærerutdanninga» *Norsk pedagogisk tidsskrift* 98, no. 1 (2014): 3-13. DOI: 10.18261/ISSN1504-2987-2014-01-07.

Heggen, Kåre og Kirsten E. Thorsen. «Praksisopplæring – et felles prosjekt mellom høgskole og praksisskole?» *Norsk pedagogisk tidsskrift* 99, no. 5 (2015): 362-374. DOI: 10.18261/ISSN1504-2987-2015-05-05

Helseth, Ingvild Andersen, Stein Erik Lid, Eirin Kristiansen, Eva Fetscher, Hilde Johanne Karlsen, Karl Johan Skeidsvoll og Kjersti Stabell Wiggen. «Kvalitet i praksis – utfordringer og muligheter». NOKUTs utredninger og analyser. 2019.

Helsvig, Kim G. «1975-2011. Mot en ny samfunnskontrakt?» I *Universitet i Oslo 1811-2011*, Bind 6, redigert av John Petter Collett. Oslo: Unipub, 2011.

Hopmann, Stefan. «On the evaluation of curriculum reforms». *Journal of Curriculum Studies* nr. 35, (4): 459-478, 2003.

Hopmann, Stefan. «‘Didaktik meets Curriculum’ revisited: Historical encounters, systematic experience, empirical limits». *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, nr. 1 (1): 14-21.

Imsen, Gunn. «Allmenn didaktikk og fagdidaktikk – mellom dannelse og utdanningspolitikk». I *Fag og didaktikk i lærerutdanning – Kunnskap i grenseland*, redigert av Sigmund Ongstad, 243-257. Oslo: Universitetsforlaget, 2006.

Jensen, Bernard Eric. *Historiedidaktiske sonderinger*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 1994.

Jensen, Bernard Eric. «Historiebevidsthed og historie – hvad er det?» i *Historieskabte så vel som historieskabende: 7 historiedidaktiske essays* redigert av Henning Brinckmann og Lene Rasmussen, 5-18. Gesten: OP-forlaget Aps, 1996.

Jensen, Bernard Eric. «Historiebrugsdidaktik – om at etablere en ny slags historiedidaktik». I *Fag og didaktikk i lærerutdanning – Kunnskap i grenseland*, redigert av Sigmund Ongstad, 85-99. Oslo: Universitetsforlaget, 2006.

Jensen, Bernard Eric. «Historiebevidsthed – en nøgle til at forstå og forklare historisk-sociale processer». I *Historiedidaktikk i Norden 9: del 1 – Historiemedvetande og historiebruk*. Redigert av Per Eliasson, KG Hammarlund, Erik Lund og Carsten Tage Nielsen, 14-34. Malmö: Malmö högskola och Högskolan i Halmstad, 2012.

Jensen, Bernard Eric. *Historiebevidsthed/fortidsbrug: Teori og empiri*. Aarhus: Historia forlag, 2017.

Karlsson, Klas-Göran. «Historiedidaktik och historievetsenskap – ett förhållande i utveckling». I *Historien är nu – En introduktion till historiedidaktikken*, redigert av Klas-Göran Karlsson og Ulf Zander, 193-210. Lund: Studentlitteratur AB, 2009.

Karlsson, Klas-Göran. «Historia, historiedidaktik och historiekultur – teori och perspektiv». I *Historien är närvarande – Historiedidaktik som teori och tillämpning*, redigert av Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander, 13-90. Lund: Studentlitteratur AB, 2014.

Klafki, Wolfgang. *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. 3. utgave. Aarhus: KLIM, 2014.

Kvalbein, Inger Anne. *Lærerutdanningskultur og kunnskapsutvikling*. Oslo: Høgskolen i Oslo, 1999.

Kvande, Lise og Nils Naastad. «Historie: Hva er historiedidaktikk?» I *Hva skal vi med historie? : Historiedidaktikk i teori og praksis*, 2. utg., redigert av Lise Kvande og Nils Naastad, 19-46. Oslo: Universitetsforlaget, 2020.

Kvande, Lise og Nils Naastad. *Hva skal vi med historie? – Historiedidaktikk i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget, 2013.

Kvande, Lise og Nils Naastad. *Hva skal vi med historie? – Historiedidaktikk i teori og praksis*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget, 2020.

Kyvik, Svein og André Vågan. *Forskningsbasert utdanning? Forholdet mellom forskning, utdanning og yrkesutøvelse i de korte profesjonsutdanningene*. Abstrakt forlag, 2014.

Kyvik, Svein, André Vågan, Tine Sophie Prøitz og Per Olaf Aamodt. «Research-based education in undergraduate professional programmes». I *From Vocational to Professional Education – Educating for social welfare*, redigert av Jens-Christian Smeby og Molly Sutphen. New York: Routledge, 2015.

Kårbøl, Karsten. «Hva er det felles beste? Historie og bærekraft». I *Bærekraftsdidaktikk*, redigert av Ole Andreas Kvamme & Elin Sæther (red.), 43-58. Bergen: Fagbokforlaget, 2019.

Langfeldt, Gjert. *Ansvarlighet i skolen – Politiske og pedagogiske svar: resultater fra forskningsprosjektet «Achieving school accountability in practice»*. Oslo: Cappelen Damm akademisk, 2008.

Lee, Peter. ««Walking Backwards into Tomorrow» Historical Consciousness and Understanding History». *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 4, no. 2 (2004).

Lund, Andreas, Rachel E. Jakhelln og Ulrikke E. Rindal. «Fremragende lærerutdanning – Hva er det, og hvordan kan vi få det?» I *Veier til fremragende lærerutdanning*, redigert av Andreas Lund, Rachel E. Jakhelln og Ulrikke E. Rindal, 13-36. Oslo: Universitetsforlaget, 2015.

Lund, Erik. «Historiebevissthetsbegrepet i engelsk historiedidaktikk – Teoriutvikling og didaktisk konkretisering i en ny læreplan». I *Historiedidaktik i Norden. Del 1: Historiemeditande – historiebruk*, redigert av Per Eliasson, KG Hammarlund, Erik Lund og Carsten Tage Nielsen, 96-116. Malmö: Malmö högskola och Högskolan i Halmstad, 2012.

Lund, Erik. *Historiedidaktikk – en håndbok for studenter og lærere*. 4. utg. Oslo: Universitetsforlaget, 2011.

Lund, Erik. *Historiedidaktikk – en håndbok for studenter og lærere*. 5. utg. Oslo: Universitetsforlaget, 2016.

Lund, Erik. *Historiedidaktikk – en håndbok for studenter og lærere*. 6. utg. Oslo: Universitetsforlaget, 2020.

Mattsson, Matts. «Vetenskapsteoretiske vägval». I *Læreren som forsker – Innføring i forskningsarbeid i skolen*, redigert av Mary Brekke og Tom Tiller, 79-105. Oslo: Universitetsforlaget, 2013

Mjåland, Kristian. *Frafall ved den integrerte lektor- og adjunktutdanningen ved UiB*. Rokkansenteret, 2010.

Munthe, Elaine. «Læreren og læring: Mellom usikkerhet og skråsikkerhet». *Norsk pedagogisk tidsskrift* nr. 89 (6) (2005): 431-445. DOI: 10.18261/ISSN1504-2987-2005-06-05.

Nielsen, Kayser Nielsen. *Historiens forvandlinger – Historiebrug fra monumenter til opplevelsesøkonomi*. Århus: Aarhus Universitetsforlag, 2010.

Nielsen, Rune. «En kan bli slått knockout av mindre.» *Bergensavisen*. 08.12.2018. <https://www.ba.no/debatt/debatt/meninger/en-kan-bli-slatt-knockout-av-mindre/o/5-8-941165>

NOKUT. *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Del 1: Hovedrapport*. Oslo: NOKUT, 2006.

NOKUT. *Kvalitetsområder for studieprogram*. Oslo: NOKUT, 2016.

NOKUT. *Høyt opptaksnivå, lav fullføring. Kartlegging av Lektorutdanning for trinn 8-13*. Oslo: NOKUT, 2019.

Ohman Nielsen, May-Brith. «Historiedidaktikk, et allestedsnærværende tema for allestedsnærværende mennesker». I *Fag og didaktikk i lærerutdanning – Kunnskap i grenseland*, redigert av Sigmund Ongstad, 146-162. Oslo: Universitetsforlaget, 2006.

Ongstad, Sigmund. «Introduksjon». I *Fag og didaktikk i lærerutdanning – Kunnskap i grenseland*, redigert av Sigmund Ongstad, 11-16. Oslo: Universitetsforlaget, 2006.

Ongstad, Sigmund. «Fag i endring. Om didaktisering av kunnskap». I *Fag og didaktikk i lærerutdanning – Kunnskap i grenseland*, redigert av Sigmund Ongstad, 19-55. Oslo: Universitetsforlaget, 2006.

Ongstad, Sigmund. *Fag og didaktikk i lærerutdanning – Kunnskap i grenseland*. Oslo: Universitetsforlaget, 2006.

Pedersen, Ove Kaj. *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzels Forlag, 2011.

Power, Michael. *The Audit Society Rituals of Verificiation*. New York: Oxford University Press, 1997.

RBnett, leder. «Farlig historieløshet». *Rbnett*. 28.11.2018. <https://www.rbnett.no/meninger/i/M1pK9o/farlig-historieloshet>

Reichborn-Kjennerud, Kristin og Signy Irene Vabø. «Styring, kontroll og organisasjonslæring». *Nordiske organisasjonsstudier* nr. 18: 3-9, 2016.

Sjølie, Ela. «The role of theory in teacher education: Reconsidered from a student teacher perspecive». *Journal of Curriiculum Studies* 46, (6):729-750, 2014.

Skilbrei, May-Len. *Kvalitative metoder – Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Bergen: Fagbokforlaget, 2019.

Skjøsberg, Harald. «Skolen som fremmer historieløshet». *Minervanett*. 11.01.2022. <https://www.minervanett.no/fagfornyelsen-historie-hoyre/skolen-fremmer-historieloshet/396648>

Skram, Harald Frode. «Historiefaget i Kunnskapsløftet: Dyktiggjøre og bevisstgjøre.» *Acta Didactica Norge* 5, no. 1, Art. 2 (Juni 2011): 1-29. <https://doi.org/10.5617/adno.1063>

Smeby, Jens-Christian. «Profesjon og danning». I *Profesjonsstudier*, redigert av Anders Molander og Lars Inge Terum, 87-102. Oslo: Universitetsforlaget, 2008.

Smeby, Jens-Christian og Kåre Heggen. «Coherence and the development of professional knowledge and skills». I *Journal of Education and Work* 27, no. 1 (2014): 1-21. DOI: 10.1080/13639080.2012.718749.

Smith, Kari. «Teacher educators' expertise: What do novice teachers and teacher educators say?» *Teaching and teacher education* 21, no. 2 (2005): 177-192. DOI: 10.1016/j.tate.2004.12.008.

St. meld. nr. 48 (1996-1997). *Om lærerutdanning*.

Stoltenberg, Jens. *Statsministerens nyttårstale 2008*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/smk/taler-og-artikler/2008/nyttarstale-2008/id495221/>

Stugu, Ola Svein. «Frå undervisningslære til teori om historiemedvit og historiekultur – nokre nyare utviklingslinjer i historiedidaktikken». I *Småskrifter fra Historisk institutt* nr. 1 (2000): 1-18. Trondheim: Norges-teknisk-naturvitenskapelige universitet. ISSN: 1502-4431.

Stugu, Ola Svein. «Historiedidaktikkens dilemmaer». I *Historiedidaktikk i Norden 8: Hvor går historiedidaktikken?* Redigert av Sirkka Ahonen, Marianne Poulsen, Ola Svein Stugu, Magnús Thorkelsson og Ulf Zander, skriftserie for historie og klassiske fag, nr. 45, 15-24. Trondheim: Institutt for historie og klassiske fag, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 2004.

Stugu, Ola Svein. *Historie i bruk*. 2. utg. Oslo: Det norske Samlaget, 2016.

Sæle, Christian. «Samordning og omstilling. Historiebruk i Ludvigsen-utvalgets utredning om fremtidens skole». I *Historie og Politikk – Historiebruk i norsk politikerutforming etter 1945*, redigert av Teemu Ryymin. Oslo: Universitetsforlaget, 2017.

Tage Nielsen, Carsten. «Begrepet historiebevidsthed og dets didaktiske utfordringer». I *Historiedidaktikk i Norden. Del 1: Historiemedvitande – historiebruk*, redigert av Per Eliasson, KG Hammarlund, Erik Lund og Carsten Tage Nielsen, 35-53. Malmö: Malmö högskola och Högskolan i Halmstad, 2012.

The European Council. *Quality history education in the 21st century – Principles and guideilens* (). Hentet fra <https://edoc.coe.int/en/teaching-history/7754-quality-history-education-in-the-21st-century-principles-and-guidelines.html>

Thue, Fredrik W. og Kim G. Helsvig. *1945-1975. Den store transformasjonen*, bind 5 av *Universitet i Oslo 1811-2011*, redigert av John Petter Collett. Oslo: Unipub, 2011.

Universitet i Oslo. *Strategi 2020*. Hentet fra <https://www.uio.no/om/strategi/Strategi2020Norsk.pdf>

Warring, Anette. «Historiebevidsthedens teori og empiri – en indledning». I *Historiedidaktikk i Norden 9: Del 1 – Historiemedvetande – Historiebruk*. Redigert av Per Eliasson, KG Hammarlund, Erik Lund og Carsten Tage Nielsen, 8-13. Malmö: Malmö högskola och Högskolan i Halmstad, 2012.

Wineburg, Sam. *Historical Thinking and other unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press, 2001.

Wineburg, Sam. «Unnatural and essential: the nature of historical thinking». I *Teaching History* nr. 129 (desember 2007): 6-11.

Wirth, Laurent. «Facing the misuses of history». I *Council of Europe: The missues of history, report from Symposium on «Facing misuses of history»*, redigert av Laurent Wirth og Georg Iggers, 23-56. Oslo: Council of Europe Publishing, 2000.

Ytrebø, Anna Obstfelder. *Utformingen av de nye kjerneelementene for historiefaget i videregående opplæring. En historiedidaktisk studie*. Mastergradsavhandling. Universitet i Tromsø. 2019.

Zander, Ulf. «Katastrofernas historiekultur». I *Hvor går historiedidaktikken? : Historiedidaktikk i Norden 8*. Redigert av Sirkkha Ahonen, Marianne Poulsen, Ola Svein Stugu, Magnús Thorkelsson og Ulf Zander, 27-46. Trondheim: Institut for historie og klassiske fag, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 2004.