



Program for lærerutdanning

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk

Samfunnsfagdidaktikk i lærerutdanningen

Seks lærerutdanneres syn på samfunnsfagdidaktikkens rolle i den nye grunnskolelærerutdanningen

Henrik Skjelbred

Trondheim, mai 2011

Forord

Det har vært en engasjerende og lærerik prosess å skrive denne masteroppgaven. Flere personer har bidratt med hjelp på ulike måter, og jeg vil benytte anledningen til å takke disse.

Takk til alle ansatte ved PLU, NTNU som har bidratt med nyttige innspill og diskusjoner i oppgavens planleggingsfase. En spesiell takk til min veileder, Lise Kvande, for verdifull oppfølging gjennom hele prosessen.

Hjertelig takk for faglig støtte, kritiske spørsmål og sosiale avbrekk til mine medstudenter i kullet på masterstudiet i samfunnsfagdidaktikk '11.

Ikke minst vil jeg rette en stor takk til mine seks informanter, som forblir anonyme. De har med største velvillighet gitt av sin arbeidstid og delt sine synspunkter for å gjøre denne undersøkelsen mulig.

Takk til min flotte familie, Nina og Daniel, for oppmuntring hele veien!

Trondheim, mai 2011

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ undersøkelse av hvordan seks lærerutdannere ser på samfunnsfagdidaktikken som begrep og fagfelt i den nye grunnskolelærerutdanningen.

Lærerutdanningen ble reformert høsten 2010, noe som betyr at datainnsamlingen har blitt gjort i en overgangsfase. Informantenes tanker om samfunnsfagdidaktikk kombineres derfor med et innblikk i deres opplevelse av den nye reformen og tilhørende styringsdokumenter.

Statens styring av lærerutdanningen har tradisjonelt foregått gjennom juridiske, økonomiske og informative styringsmidler. I nyere tid har ulike former for evaluering etablert seg som et viktig fjerde styringsmiddel fra statens hold. Dette gjelder særlig de siste 40 årene, da norsk utdanningspolitikk har vært preget av desentralisering. Spesielt de siste 20 årene har lærerutdanningen i økende grad blitt regulert gjennom målstyring, samtidig som lokal metodefrihet har blitt mer vanlig. Prinsippet i den nye reformen er fremdeles statlig målstyring, men føringene bærer preg av et ønske om innstramming gjennom en økning av antall målformuleringer. Jeg har sett på hvordan lærerutdannerne forholder seg til dette.

Det empiriske grunnlaget for oppgaven er seks intervju, som er analysert med utgangspunkt i en sosialkonstruktivistisk og hermeneutisk forståelse. På grunnlag av dette drøfter oppgaven flere ulike faktorer som virker inn på arbeidet med samfunnsfagdidaktikk. Blant funnene som er gjort i oppgaven pekes det på betydelig misnøye med kvaliteten på de nasjonale retningslinjene. Det er sterk variasjon omkring hvor nøye man har vært med å følge de retningslinjene som er gitt. Selv om retningslinjenes omfang har blitt utvidet, mangler fremdeles en tydelig avgrensning av hva fagdidaktikken skal omfatte. Mye av fortolkningen overlates dermed til lærerutdannerne selv, blant annet i spørsmålet om begrepsforståelse og omfang. Oppgaven diskuterer også hvorvidt det kan være sammenheng mellom lærerutdannerens utdanningsbakgrunn og tilnærminger til fagdidaktikken som begrep og fagfelt. Tendensene i datamaterialet tyder blant annet på at liten grad av didaktisk fordypning i egen utdanning ofte leder til en interesse for metodiske spørsmål og overveielser.

Lærerutdannere med ulike typer didaktisk fordypning viser på sin side større interesse for fagenes begrunnelse og teoretiske diskusjoner tilknyttet fagdidaktikkens mer akademiske aspekter. Jeg finner også tegn til at fagdidaktikkens praktiske, undervisningsrettede spørsmål har tydelig forrang i lærerutdannerens undervisning, selv om flere interesserer seg for øvrige aspekter ved didaktikkbegrepet utenfor klasserommet.

Innhold

FORORD	I
SAMMENDRAG	II
INNHold	III
FIGURER OG TABELLER	VI
FORKORTELSER	VII
1. INNLEDNING	1
<hr/>	
1.1 OPPGAVENS TEMA	1
1.2 VALG AV FOKUS OG AVGRENSNING	1
1.2.1 OPPGAVENS RELEVANS	2
1.2.2 PROBLEMSTILLING	3
1.3 OPPGAVENS STRUKTUR	4
2. SENTRALE BEGREP OG PRESISERINGER	5
<hr/>	
2.1 ALLMENN LÆRERUTDANNING, GRUNNSKOLELÆRERUTDANNING OG LÆRERUTDANNING	5
2.2 LÆREPLANER	5
2.3 STATEN	6
2.4 DIDAKTIKK, FAGDIDAKTIKK OG SAMFUNNSFAGDIDAKTIKK	6
2.4.1 DIDAKTIKK	7
2.4.2 FAGDIDAKTIKK	8
2.4.3 FAGDIDAKTIKK I FORHOLD TIL FAG OG PEDAGOGIKK	9
2.4.4 SAMFUNNSFAGDIDAKTIKK	10
2.5 KATEGORISERING AV STYRINGSMIDLER	11
3. LÆRERUTDANNINGENS HISTORISKE OG POLITISKE RAMMEVERK	13
<hr/>	
3.1 MODELL FOR STYRING AV LÆRERUTDANNINGEN	13
3.2 STYRING AV LÆRERUTDANNINGEN FRA 1826 TIL 1992	15
3.3 STYRING AV 4-ÅRIG LÆRERUTDANNING FRA 1992	17
3.3.1 HOVEDTREKK I NASJONAL OG INTERNASJONAL POLITIKK	17
3.3.2 RAMMEPLANENES OMFANG	20
3.3.3 STYRING AV FAGDIDAKTIKK I RAMMEPLANENE	21
3.4 VURDERING AV RAMMEPLAN SOM STYRINGSMIDDEL	22
3.5 SAMFUNNSFAG I LÆRERUTDANNINGEN	24
3.6 BAKGRUNNEN FOR NY GRUNNSKOLELÆRERUTDANNING I 2010	25
3.6.1 NOKUTS EVALUERING AV ALLMENN LÆRERUTDANNINGEN I NORGE (2006)	25
3.6.2 ST. MELD. NR. 11 (2008-2009) – LÆREREN ROLLEN OG UTDANNINGEN	26
3.6.3 RUNDSKRIV FRA KUNNSKAPSDEPARTEMENTET	27
3.7 FØRINGER FOR DAGENS GRUNNSKOLELÆRERUTDANNING	27
3.7.1 NIVÅDELING	27

3.7.2	INNHold OG OMfang	28
3.7.3	NASJONALT KVALIFIKASJONSramMEVERK	28
3.7.4	FORSKRIFT OM RAMMEPLAN FOR GRUNNSKOLELÆRERUTDANNINGENE	29
3.7.5	FAGDIDAKTIKK	30
3.7.6	UMIDDELBARE ERfARINGER MED GLU-REFORMEN	31
3.8	OPPSUMMERING AV LÆRERUTDANNINGENS UTVIKLING	32
4. METODE		33
4.1	FORSKNINGSDESIGN	33
4.1.1	KVALITATIV METODE	33
4.1.2	SOSIALKONSTRUKTIVISME	34
4.2	DATAUTVALG	34
4.2.1	VALG AV INSTITUSJONER	34
4.2.2	FAGPLANER	35
4.2.3	VALG AV INFORMANTER	35
4.3	DATAINNSAMLING	36
4.4	ANALYSE	37
4.4.1	HERMENEUTISK TEKSTFORSTÅELSE	37
4.4.2	TRANSKRIPSJON	38
4.4.3	REFLEKSIV OBJEKTIVITET	38
4.5	PRESENTASJON	39
4.5.1	BRUK AV SITATER	39
4.5.2	KATEGORISERING AV DATAGRUNNLAGET	40
4.5.3	KONFIDENSIALITET OG ANONYMISERING	40
4.5.4	PRESENTASJON AV INFORMANTENE	41
5. RESULTATER, ANALYSE OG DRØFTING		43
5.1	OPPLEVELSE AV STYRINGSdokUMENTENES LEGITIMITET	43
5.1.1	FØLELSEN AV FORPLIKTELSE TIL INNHold KONTRA STRUKTUR	46
5.1.2	MISNØYE MED STYRINGSdokUMENTENE	47
5.1.3	BEHOVET FOR SENTRAL STYRING	49
5.1.4	INSTITUSJONSLEDELSENS ROLLE	50
5.1.5	PRAKSIS	52
5.2	SAMFUNNSFAGDIDAKTIKK: BEGREPSFORSTÅELSE OG VEKTLegGING	53
5.2.1	SAMFUNNSFAGETS TREDELING	55
5.2.2	FAGDIDAKTIKK OG FORMALKOMPETANSE	57
5.2.3	FAGDIDAKTIKK OG REALKOMPETANSE	60
5.2.4	FORHOLDET MELLOM FAGKUNNSKAP OG FAGMETODIKK I UNDERVISNINGEN	61
5.2.5	BREDDE OG DYBDE	62
5.2.6	FAGMILJØET OG ENKELTPERSONERS PÅVIRKNINGSKRAFT	64
5.2.7	PENSUM	66

6. OPPSUMMERING OG SAMMENFATNING AV FUNN	68
6.1 HVORDAN STYRES SAMFUNNSFAGET I GRUNNSKOLELÆRERUTDANNINGEN?	68
6.1.1 HVORDAN OPPLEVER LÆRERUTDANNERNE DEN EKSTERNE STYRINGEN?	70
6.1.2 RESSURSER	71
6.2 HVORDAN DEFINERES SAMFUNNSFAGDIDAKTIKKEN SOM BEGREP OG FAGFELT?	72
6.2.1 INDIVIDUELLE INTERESSER OG KOMPETANSE	72
6.2.2 PENSUM	73
6.2.3 POLITISKE SIGNALER	73
6.3 AVSLUTTENDE KOMMENTAR	74
REFERANSELISTE	76
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE	81

Figurer og tabeller

Figurer

FIGUR 1: GUSTAV KARLSENS MODELL FOR STYRING AV NORSK LÆRERUTDANNING	14
FIGUR 2: GRAFISK FREMSTILLING AV ANTALL SIDER I NYERE RAMMEPLANER OG RETNINGSLINJER	20
FIGUR 3: FORDELING AV FAG OG PRAKSISOPPLÆRING 5. – 10. TRINN	29
FIGUR 4: FORDELING AV FAG VED DE UTVALGTE INSTITUSJONENE, 1. STUDIEÅR	30

Tabeller

TABELL 1: INFORMANTER MED PSEUDONYM OG NØKKELINFORMASJON	42
---	----

Forkortelser

ALU	<i>Allmennlærerutdanning</i>
EU	<i>Den europeiske union</i>
EQF	<i>Det europeiske kvalifikasjonsrammeverket for livslang læring</i>
EØS	<i>Det europeiske økonomiske samarbeidsområde</i>
GLU	<i>Grunnskolelærerutdanning</i>
KUD	<i>Kirke- og undervisningsdepartementet (1814-1982)</i>
KUF	<i>Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet (1991-2001)</i>
NOKUT	<i>Nasjonalt organ for kvalitet i undervisningen</i>
NOU	<i>Norges offentlige utredninger</i>
NSM	<i>Natur, samfunn og miljø</i>
L97	<i>Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (1997)</i>
LK06	<i>Læreplanen for Kunnskapsløftet (2006)</i>
R92	<i>Rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning (1992)</i>
R99	<i>Rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning (1999)</i>
R03	<i>Rammeplan for allmennlærerutdanningen (2003)</i>
UFD	<i>Utdannings- og forskningsdepartementet (1990-1991, 2002-2005)</i>

1. Innledning

1.1 Oppgavens tema

Denne masteroppgaven tar for seg samfunnsfagdidaktikkens rolle ved et utvalg lærerutdanningsinstitusjoner i Norge. Det fokuseres spesielt på de føringene som er gitt fra nasjonalt politisk hold, og hvordan lærerutdannerne selv opplever disse. Gjennom en kvalitativ studie søker oppgaven å belyse hvordan samfunnsfagdidaktikken legges opp ved seks av de ni institusjonene som har valgt å tilby valgfaget *samfunnsfag 1* fra første studieår i 2010. Hensikten er å gi et innblikk i hva som definerer samfunnsfagdidaktikken som begrep og fagfelt i en tid som kjennetegnes ved mindre statlig detaljstyring og mer rendyrket målstyring av lærerutdanningen. Gjennom en sosialkonstruktivistisk tilnærming legger oppgaven vekt på å identifisere generelle tendenser med utgangspunkt i lærerutdannernes eget syn på feltet.

1.2 Valg av fokus og avgrensning

Høsten 2010 ble ny forskrift og nye nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningene tatt i bruk (Kunnskapsdepartementet 2010c). Dette er den fjerde lærerutdanningsreformen etter at lærerutdanningen ble gjort fireårig i 1992 (Karlsen 2005: 409-410). Reformen innebærer blant annet at vi nå har fått en nivådelt lærerutdanning, der studentene velger mellom to parallelle studieløp som kvalifiserer til lærer på henholdsvis 1. – 7. trinn eller 5. – 10. trinn. En annen sentral endring er at det nå åpnes for at institusjonene kan tilby valgfag, herunder *samfunnsfag 1*, allerede fra første studieår (Kunnskapsdepartementet 2010a). Tendensen i de siste rammeplanene for lærerutdanningen har vært at man beveger seg bort fra detaljstyring av studiene, og dermed gir større rom for lokale interesser og fortolkninger ved de enkelte institusjonene (Telhaug 1997: 83; Karlsen 2005: 410). Fraværet av detaljstyring kjennetegner også de nasjonale retningslinjene fra 2010, men samtidig har omfanget av rene målformuleringer økt betydelig siden forrige rammeplan.

Bakgrunnen for den siste lærerutdanningsreformen er i stor grad knyttet til NOKUTs evaluering av allmennlærerutdanningen fra 2006. NOKUT-rapporten påviste til dels store variasjoner mellom landets allmennlærerutdanningsinstitusjoner i omfanget av fagdidaktikk, både fra fag til fag og fra institusjon til institusjon (NOKUT 2006: 53). Dette har inspirert meg til å se nærmere på hva som definerer fagdidaktikken i fravær av tydelige definisjoner i styringsdokumentene.

1.2.1 Oppgavens relevans

Som oppgaven viser, har jeg valgt å undersøke et felt som er i kontinuerlig endring. Oppgaven ville ha sett totalt annerledes ut dersom den ble skrevet for ett år siden, og trolig også om den hadde blitt skrevet ett år senere. Slik sett er den på mange måter en statusrapport, som bidrar til å beskrive den nye grunnskolelærerutdanningen i sin etableringsfase. Selv om retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen nettopp har blitt iverksatt, kan vi trolig vente en ny reform i overskuelig fremtid. Dette underbygges spesielt av debatten om 5-årig lærerutdanning (NOKUT 2006: 82; KS 2008; St.meld. nr. 11 (2008-2009): 73). Slik jeg ser det, er dette et argument for å studere hvilken hensikt og virkning de hyppige reformene har på lærerutdanningen. Samtidig er dette et argument for å studere de nye retningslinjene allerede første året de tas i bruk, fremfor å vente til enda flere institusjoner tilbyr samfunnsfag som valgfag i 2. – 4. studieår. Etter mitt syn har jeg i år, med forrige rammeplan friskt i minnet, hatt en gylden mulighet til å studere den nye grunnskolelærerutdanningens konkrete og umiddelbare innvirkning på samfunnsfaget og på fagdidaktikken.

Lærerutdanningsforsker Inger Anne Kvalbein argumenterer for nytten ved forskning på fagdidaktikk i lærerutdanningen. I forbindelse med en kasusstudie hun selv har gjort skriver hun:

Med fagdidaktikk tillagt betydelig vekt i planene kan det være interessant å se nærmere på hvordan profesjonsorientering kan utspilles i hverdagens utdanningspraksis på en norsk høgskole, hvilken plass didaktikk og fagdidaktikk har i utdanningen, og hvordan lærerutdanningsdidaktikken nedfelt i utdanningsinstitusjonens kultur setter studenter i posisjoner som er kongruente eller inkongruente med læreryrkets sentrale utfordringer (Kvalbein 2006: 279-280).

Selv om jeg har valgt et litt annet fokus enn Kvalbein, og ikke minst en annen metodisk tilnærming, understreker dette sitatet viktigheten av å belyse den rollen didaktikk og fagdidaktikk har i lærerutdanningen og dens konkrete fag.

Jeg har også valgt å støtte meg til internasjonal litteratur, der det gis signaler om hva som bør karakterisere fruktbar forskning på lærerutdanningen. Blant annet har professorene Pam Grossman (Stanford University) og Morva McDonald (University of Washington) skrevet en artikkel der de tar for seg hva som er nødvendig for å heve kvaliteten på lærerutdanningsforskning:

Fremtidig forskning må fremheve hvordan kontekstuelle faktorer som nasjonal og statlig politikk, institusjonell kontekst og lokale forhold spiller en rolle i organiseringen og praksisen ved lærerutdanningen. Som vi argumenterer for innledningsvis, må forskning fra et organisatorisk perspektiv gå hånd i hånd med forskning som ser i dybden på praksisen i lærerutdanningen [...] (Grossman & McDonald 2008: 197, min oversettelse).

Som vi ser av dette sitatet, argumenteres det for at forskning på lærerutdanning bør omfatte politiske faktorer, nasjonale føringer, institusjonelle kontekster og lokale forhold. Dersom man har som mål å forstå situasjonen på mikronivå må man, kort fortalt, ha et kontinuerlig blick mot forholdene på meso- og makronivå. Dette argumentet ligger til grunn for mitt valg om å kombinere studiet av det konkrete arbeidet ved lærerutdanningen med eksterne forhold.

Selv om min oppgave føyer seg inn i rekken av forskning på lærerutdanning, er den på flere måter original på sitt område. For det første er det foreløpig beskjedent med forskning på lærerutdanningens samfunnsfag, ikke minst rettet mot holdninger til eksterne styringsmekanismer og synet på fagdidaktikk. Dette til tross for at samfunnsfag er definert som det fjerde største faget i grunnskolen, regnet i antall undervisningstimer. Bare norsk, matematikk og kroppsøving har flere undervisningstimer (UFD 2005: 31). Tall fra *Følgegruppen for lærerutdanningsreformen* viser også at samfunnsfag er det mest populære valgfaget på studieretningen for 5. – 10. trinn, etter matematikk og norsk (Følgegruppen for lærerutdanningsreformen 2011: 29).

For det andre er min oppgave tidlig ute med å kartlegge virkningene av den nye lærerutdanningsreformen, selv om betydelig forskning og oppfølging på dette området kan ventes i tiden fremover. Av den grunn antas det at oppgaven også kan være av en viss interesse for lærerutdanningens øvrige fag, spesielt i spørsmålet om statlige styringsmidler og deres legitimitet.

1.2.2 Problemstilling

Arbeidet med oppgaven har sammenfalt med en reformprosess i lærerutdanningen. Derfor har den nye rammeplanen og de nasjonale retningslinjene blitt gjort til et konkret utgangspunkt for oppgaven. Selv om oppgaven søker å trekke inn flere mulige variabler som påvirker samfunnsfagdidaktikken, har jeg valgt et fokus som vier ekstra plass til retningslinjene og styring av lærerutdanningen i en historisk og politisk kontekst. Oppgavens overordnede spørsmål kan sammenfattes i følgende problemstilling:

Hvordan styres samfunnsfaget i grunnskolelærerutdanningen, og hvordan definerer lærerutdannere samfunnsfagdidaktikken som begrep og fagfelt?

Sett i forhold til oppgavens omfang må problemstillingen sies å ha et vidt fokus.

Problemstillingen består av to delspørsmål, som knytter spørsmålet om samfunnsfagdidaktikk til den nye reformen i et styringsperspektiv. Begrunnelsen for dette er ønsket om å danne et helhetlig bilde, kombinert med mangelen på tidligere forskning på feltet. En konsekvens av et såpass bredt fokus er at problemstillingen ikke vil kunne besvares i sin helhet gjennom denne oppgaven, men den vil identifisere noen tendenser som gir grunnlag for videre kartlegging. For å presisere hva denne problemstillingen og oppgaven søker å omfavne vil jeg utdype fokusområdet gjennom fire underpunkter. Målet med oppgaven er å:

- a. Vurdere hvordan samfunnsfaget i den nye lærerutdanningen styres gjennom statlige føringer, og hvordan dette fremstår i et historisk perspektiv
- b. Kartlegge hvordan lærerutdannere i samfunnsfag forholder seg til de ulike styringsmekanismene de er underlagt
- c. Undersøke hvilke tendenser som eksisterer i det konkrete synet på – og arbeidet med samfunnsfagdidaktikk i den nye grunnskolelærerutdanningen
- d. Vurdere hva som forårsaker tendensene i punkt c.

1.3 Oppgavens struktur

Oppgaven er delt inn i 6 hovedkapitler. Kapittel 2 åpner med å presentere og redegjøre for bruken av sentrale begrep. Kapittel 3 er et historisk kapittel som redegjør for sentrale trekk i lærerutdanningens utvikling, med hovedvekt på de siste 20 årene. Relevant forskning på lærerutdanningen trekkes inn der det er naturlig. Kapitlet redegjør også for den nye grunnskolelærerutdanningen og bakgrunnen for at denne ble innført i 2010. Videre kommer metodekapitlet (kapittel 4). Her drøftes og begrunnes metodiske vurderinger gjennom teori og etiske refleksjoner. I kapittel 5 presenteres resultatene fra datainnsamlingen. Presentasjonen av resultater kombineres med en tematisk analyse og drøfting av empirien i lys av aktuell teori. Til slutt oppsummeres hovedfunnene i kapittel 6, der funnene settes i sammenheng med oppgavens problemstilling og fokusområde.

2. Sentrale begrep og presiseringer

2.1 Allmennlærerutdanning, grunnskolelærerutdanning og lærerutdanning

Allerede i innledningen har flere ulike begrep blitt benyttet for å omtale lærerutdanningen. For å unngå forvirring tilknyttet disse begrepene vil jeg kort redegjøre for hvordan de anvendes i denne oppgaven. De to begrepene *allmennlærerutdanning (ALU)* og *grunnskolelærerutdanning (GLU)* viser til lærerutdanningen henholdsvis *før* og *etter* reformen i 2010. Fra 2010 ble begrepet *allmennlærerutdanning* erstattet av begrepet *grunnskolelærerutdanning*, for å understreke fokuset på differensiering av kompetansen (St.meld. nr. 11 (2008-2009): 63).

Da denne oppgaven tidvis diskuterer lærerutdanningen i et historisk perspektiv har jeg enkelte steder valgt å bare bruke begrepet *lærerutdanning*, der den gamle eller nye betegnelsen ikke er dekkende. I det norske utdanningssystemet er det imidlertid flere veier til læreryrket. Ved siden av allmennlærerutdanning/grunnskolelærerutdanning har vi eksempelvis førskolelærerutdanning, faglærerutdanning, yrkesfaglærerutdanning, ettårig praktisk-pedagogisk utdanning og masterutdanning i fagdidaktikk. Følgelig kan begrepet *lærerutdanning* også referere til et antall utdanningsløp som ikke faller inn under gjeldende *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene* fra 2010. Når begrepet brukes i denne oppgaven er det imidlertid forstått synonymt med *allmennlærerutdanning/grunnskolelærerutdanning*, med mindre noe annet er spesifisert.

2.2 Læreplaner

Lærerutdanningens innhold og struktur reguleres gjennom rammeplaner og retningslinjer på nasjonalt nivå, og konkretiseres gjennom fagplaner ved de enkelte institusjonene. De ulike planene og retningslinjene går under samlebetegnelsen *læreplaner*. I denne oppgaven studeres de ulike læreplanene på flere måter, og jeg vil her redegjøre for hva jeg har valgt å vektlegge ut ifra min problemstilling.

Læreplanteoretiker John I. Goodlad skiller mellom fem læreplannivåer:

- Ideenes læreplan (intensjonene bak læreplanen)
- Den skrevne læreplanen (den som er formelt vedtatt)

- Den tolkete læreplanen (ulike tolkninger av læreplanteksten)
- Den gjennomførte læreplanen (undervisning ut fra tolkninger av læreplanteksten)
- Den erfarte læreplanen (elevenes, eventuelt andres, utbytte av undervisningen, blant annet hva slags læring som skjer)

(Goodlad 1979, gjengitt i Koritzinsky 2008: 29).

Jeg har valgt en relativt bred tilnærming til læreplanen som fenomen, ved at jeg støtter meg til flere av de nivåene som Goodlad skisserer. I hovedsak vil jeg være opptatt av den skrevne læreplanen, slik den foreligger i form av rammeplan og nasjonale retningslinjer. I tillegg ser jeg til en viss grad på læreplanens intensjoner slik de uttrykkes i øvrige politiske dokumenter som stortingsmeldinger og rundskriv. I møtet med mine informanter er det særlig deres tolkning av læreplanen, samt deres undervisning som er i fokus. Intervjuene tar til dels også utgangspunkt i gjeldende fagplaner ved de utvalgte samfunnsfagseksjonene. Det punktet Goodlad beskriver som *den erfarte læreplanen* berøres kun indirekte i denne oppgaven, gjennom informantenes betraktninger.

2.3 Staten

Statsapparatet består av ulike konstitusjonelle institusjoner. Når vi så snakker om staten er det gjerne som samlebetegnelse på disse institusjonene. I den tid vi har hatt en nasjonal lærerutdanning i Norge har de viktigste for lærerutdanningen sin del vært Stortinget, regjeringen, fagdepartementet, Stortingets fagkomité, Utdanningsdirektoratet og de politiske partiene. Innflytelse og innbyrdes styrkeforhold mellom disse på utdanningsfeltet har variert betydelig over tid (Karlsen 2003: 83). Når statsapparatets ulike institusjoner tidvis forenkles til *staten* eller tilsvarende samlebetegnelser i denne oppgaven, er det fordi hovedfokus i min fremstilling ligger på de *faktiske konsekvensene* som styringen får for lærerutdanningen, snarere enn en redegjørelse for helheten i de bakenforliggende prosessene på politisk plan.

2.4 Didaktikk, fagdidaktikk og samfunnsfagdidaktikk

Dette delkapitlet redegjør for begrepene *didaktikk*, *fagdidaktikk* og *samfunnsfagdidaktikk*. Det finnes flere definisjoner av alle disse tre begrepene (se for eksempel Ongstad 2006: 56; Koritzinsky 2008: 21). Snarere enn å støtte meg til bestemte definisjoner vil jeg i det følgende redegjøre for begrepenes opprinnelse, inntog i den norske lærerutdanningen og utviklingen gjennom i senere tid. Hovedvekten i denne fremstillingen vil ligge på den akademiske

debatten omkring begrepene. I senere kapitler vil jeg komme inn på hvordan begrepene forstås og brukes i praksis, både i politiske dokumenter og av lærerutdannere i samfunnsfag.

2.4.1 Didaktikk

Ordet *didaktikk* stammer fra det greske ordet *didaskein* som betyr ”å være lærer” eller ”å oppdra” (Ongstad 2006: 21). I sin bok *Didactica Magna*, som ble utgitt i 1657, definerte Comenius didaktikken som kunsten å lære bort alt til alle (ibid.). Fra 1800-tallet ble didaktisk teori gradvis en avgrenset disiplin knyttet til *tenkning rundt-* og *planlegging av* undervisning. Innen 1950-tallet hadde den tyske didaktikken, som dominerte i Vest-Europa, tatt ulike retninger. Ulike vitenskapelige og ideologiske syn hadde allerede da, ifølge Ongstad, ført til at vi knapt lenger kunne snakke om didaktikken, men snarere om didaktikkene (ibid.: 22).

Som teori- og forskningsområde kan didaktikken omfatte både deskriptive og normative spørsmål. På den ene siden handler den om å beskrive hva som faktisk *er*, men den kan også omhandle hva som *burde være* (Nielsen 2007: 25). Et annet skille kan trekkes mellom teoretisk og praktisk orientering. Didaktikken kan ha en teoretisk dimensjon, som går på teorien og læren om undervisning, mens den praktiske dimensjonen berører spørsmålene omkring konkret planlegging av- og beslutninger vedrørende undervisning (ibid.: 26). Her ser vi at det ligger et grunnlag for ulike tilnærminger til didaktikken som fagfelt. For å ta et sideblikk til lærerutdanningen ved Universitetet i Oslo, er det blitt beskrevet et spenningsfelt mellom hensynet til nærhet til skolens behov på den ene siden, og tilpasninger til akademias verden på den andre siden (Elstad 2008: 206). Lærerutdanningen ved universitetet befinner seg i dette spenningsfeltet, hvor det til dels eksisterer motsigende interesser, normer og verdier (ibid.).

I dag er det ikke uvanlig å sammenfatte forståelsen av didaktikkbegrepet til undervisningens *hva, hvordan og hvorfor* (Sjøberg 2001: 16; Imsen 2006). Imsen knytter de tre spørsmålene til ulike utviklingstrekk ved lærerutdanningen, som til ulike tider har tilført didaktikkbegrepet ulikt innhold (Imsen 2006).

Frem til 1970-tallet handlet den didaktiske tenkningen først og fremst om prinsipper for metoder i undervisningen. Disse prinsippene fremstilles gjerne som undervisningens *hvordan* (Lorentzen, Streitlien, Høstmark & Aase 1998; Sjøberg 2001). Spørsmålet om *hvordan*, som viser til det praktisk-metodiske, har en lang tradisjon i lærerutdanningen. Herunder kommer

spørsmål om organisering, strukturering, tilrettelegging og presentasjon av lærestoffet (Sjøberg 2001: 17).

Hva-spørsmålet i lærerutdanningen har også røtter langt tilbake. Linjene trekkes gjerne tilbake til den tyske didaktikktradisjonen, og særlig den nyhumanistiske dannelsestenkingen på 1700- og 1800-tallet. Spørsmålet om undervisningsinnhold kunne ikke være tilfeldig, for det skulle bidra til elevens dannelse, til samfunnets og individets beste. Denne tyskorienterte didaktikken, som kombinerte refleksjoner omkring innhold og metodikk, ble gradvis introdusert for det norske lærerutdanningsmiljøet fra 1960-tallet. Med dette ble også didaktikken tilført et mer akademisk perspektiv, med spørsmål om fagenes egenart, mål, ambisjoner og historiske utvikling (Sjøberg 2001: 16; Imsen 2006: 245).

Den tredje dimensjonen som har blitt tilført didaktikkbegrepet er spørsmålet om legitimering av undervisningen, eller den såkalte *hvorfor*-dimensjonen. Spørsmålet omfatter fagenes begrunnelse og legitimeringsgrunnlag, altså hva som gjør faget viktig ut ifra politiske og pedagogiske realiseringsmål. Dette spørsmålet gjorde seg særlig gjeldende fra 1980-tallet, ifølge Imsen. Dermed ble det tysk-inspirerte, normative didaktikkbegrepet utvidet til å omfatte mer pedagogisk-psykologiske aspekter som særlig har røtter i engelsk og amerikansk undervisningstenkning (Sjøberg 2001: 17; Imsen 2006: 246).

2.4.2 Fagdidaktikk

Så lenge det har eksistert systematiserte former for utdanning, har man måttet forholde seg til spørsmål vedrørende dannelsesidealer, formidlingsmetoder og valg av fag, som er aspekter ved det vi i dag gjerne omtaler som fagdidaktikk. Dette til tross for at *begrepet fagdidaktikk* i seg selv ikke har særlig lang historie (Lorentzen et al. 1998: 24).

Som *begrep* dukket fagdidaktikken opp i det norske språket i 1970, primært gjennom Trond Ålviks bok *Undervisningslære*. I 1972 ble begrepet brukt i læreplanen for allmennlærerutdanningen (Ongstad 2006: 19). Det oppsto tidlig en forståelse av at dette feltet både trengte en avgrensning og en styrking. Blant annet ble det skrevet i en utredning om didaktikk/metodikk i lærerutdanningen i 1973: *"Det er grunn til å hevde at innenfor norsk pedagogikk har det fagdidaktiske feltet stått relativt svakt. Det har i stor utstrekning vært inkludert i det fagmetodiske, uten at en avklaring egentlig noen gang har funnet sted"* (Lærerutdanningsrådet 1973: 33).

Sigmund Ongstad problematiserer begrepet og viser at det fremdeles er vanskelig å gi en entydig og dekkende definisjon: *"Fagdidaktikk som forestilling er begrepsmessig ustabil og i bevegelse"* (Ongstad 2006: 20). Gunn Imsen er inne på det samme når hun skriver at *"Både allmenn didaktikk og fagdidaktikk er konstruert og samfunnsskapt, og preget både av de personer som konstruerer teoriene og av det samfunnet de befinner seg i. Derfor vil de også være i kontinuerlig forandring"* (Imsen 2006: 244).

2.4.3 Fagdidaktikk i forhold til fag og pedagogikk

"For noen er fagdidaktikk først og fremst en del av fagfeltet pedagogikk, mens begrepet for andre i første rekke er knyttet til det fag eller fagområde som det undervises i" (Lorentzen et al. 1998: 7).

Fagdidaktikkens posisjon i forhold til fag og pedagogikk har vært, og er til dels fremdeles, vanskelig å avgrense. Gjennom inntoget til begrepet fagdidaktikk på 1970-tallet fulgte en uunngåelig debatt: Er fagdidaktikken primært et faglig eller et pedagogisk anliggende? Hvordan skal den plasseres i forhold til den allmennpedagogiske didaktikkdisiplinen og den praktisk rettede fagmetodikken? (Lærerutdanningsrådet 1973: 40; Lorentzen et al. 1998: 11). Et utvalg oppnevnt av Lærerutdanningsrådet i 1972 prøvde seg blant annet på oppgaven med å plassere fagdidaktikken inn imellom de etablerte begrepene. De utarbeidet en modell med forslag til avgrensning av allmenntilrettevisningsfag, fagmetodiske og fagdidaktiske oppgaver, men resultatet bærer mer preg av overlapping enn tydelige skiller (Lærerutdanningsrådet 1973: 41). Mens utvalget forsøkte å trekke skiller mellom fagdidaktikk og fagmetodikk, mente Ålvik at fagmetodikken var underordnet fagdidaktikken (Ålvik 1974: 10). Dette er ett av flere eksempler på debatten som fulgte i de første årene.

Årene fra 1970-1990 beskrives gjerne som perioden da *"fagdidaktikken finner sin form"* (Lorentzen et al. 1998: 126). Da fagdidaktikken kom inn i lærerutdanningen ble dette fagfeltet tilknyttet de enkelte undervisningsfagene. Argumentet var at den universelle allmenndidaktikken ikke var tilstrekkelig til å ta høyde for de enkelte fagenes egenart (ibid.: 133-134). Dermed ble fagdidaktikken og allmenndidaktikken tilsluttet ulike lærerutdanningsfag, og i hovedsak tildelt ulike oppgaver. I lærerutdanningen tilskrives allmenndidaktikken primært pedagogikkfaget. Den orienterer seg mot generelle, prinsipielle problemstillinger tilknyttet rammer, struktur, organisasjon og makt. Fagdidaktikken

omhandler i større grad de didaktiske overveielser som knyttes til undervisningens konkrete fag (Sjøberg 2001: 14).

Debatten i forkant av lærerutdanningsreformen i 1998 aktualiserte fagdidaktikkens stilling i forhold til allmenndidaktikk og pedagogikk. Debatten gikk på en eventuell utvidelse av pedagogikkfaget. Som argument *mot* dette ble det hevdet at ”*innslaget av pedagogikk/didaktikk ivaretas stadig bedre i det vi kaller skolefagene*” (NOU 1996: 22, s. 206). Videre ble det argumentert med at ”*Den pedagogiske progressivismen med elevsentrert og elevaktiviserende læringsarbeid er ikke lenger forbeholdt pedagogisk teori som sådan, men den har i betydelig grad erobret også den skolefaglige ekspertisen i lærerutdanningen*” (ibid.). Disse påstandene fikk ikke stå ubestridt, og uenigheten var naturlig nok sterkest blant pedagogene i allmennlærerutdanningen (Kvalbein 2006: 279). Anbefalingen i NOUen var allikevel at en utvidelse av pedagogikkfaget var ønskelig, men dette forslaget ble avvist på det politiske planet (Telhaug 2006: 169). Det ble ingen utvidelse den gang, men med rammeplanen av 2010 har det blitt en utvidelse til 60 studiepoeng i form av det nye faget *Pedagogikk og elevkunnskap*, eller *PEL*. Argumentet for utvidelsen var behovet for et pedagogikkfag som fungerte som samlende for profesjonsutdanningen. I St.meld. nr.11: ”*Læreren Rollen og utdanningen*” ble det understreket at utvidelsen ikke skulle gå på bekostning av fagdidaktikken, men at man skulle arbeide for en relasjon mellom pedagogikk og fagdidaktikk (St.meld. nr. 11 (2008-2009): 20-21).

2.4.4 Samfunnsfagdidaktikk

Ongstad viser til en økende bevissthet omkring de enkelte fagenes didaktikk. Her fremhever han spesielt ulike *allianser av fag* som pådrivere i utviklingen av ny fagdidaktisk forskning (Ongstad 2006: 40). Samfunnsfaget er en slik allianse mellom historie, geografi og samfunnskunnskap. Spørsmålet om behovet for en felles, overordnet samfunnsfagdidaktikk har vært diskutert. Dette er et tema som knytter seg til spørsmålet om gevinsten ved tverrfaglig tilnærming, noe som særlig var diskutert på 1970-tallet (Lorentzen et al. 1998: 128). Theo Koritzinsky er en av de som har knyttet denne diskusjonen til samfunnsfag. På et seminar i 1980 fremhevet han visse fordeler knyttet til fagintegrering i samfunnsfagene, og argumenterte med at dette på mange måter er mer virkelighetsnært. Samtidig var han kritisk til å gjøre samordning av fag til et mål i seg selv. Da risikerer man det motsatte, nemlig fagoppsplitting. Det var dette som langt på vei skjedde i o-faget, ifølge Koritzinsky: ”*Den*

eneste tråden i mange o-fagsbøker er den som binder boka sammen i permen” (Koritzinsky 1981: 30).

I realiteten er imidlertid fagdelt undervisning snarere regelen enn unntaket i lærerutdanningens samfunnsfag. Dette henger sammen med forelesernes fagspesialiserte utdanning (Koritzinsky 1981: 29), men også med den styrkede bevisstheten omkring fagdidaktisk tenkning (Lorentzen et al. 1998: 134). Slik sett er samfunnsfagdidaktikken i lærerutdanningen preget av fagets tredeling. Snarere enn en overordnet samfunnsfagdidaktikk er det lengre tradisjon for å omtale de adskilte disiplinene historiedidaktikk, geografididaktikk og samfunnskunnskapsdidaktikk. Særlig har historiedidaktikken lange tradisjoner, som strekker seg tilbake til tiden før betegnelsen *samfunnsfag* oppsto (Lorentzen et al. 1998: 139). Det samme gjelder i stor grad geografididaktikken. Samfunnskunnskapen er på sin side i en litt annen situasjon. Faget er relativt nytt som skole- og lærerutdanningsfag, og det er en kombinasjon av flere vitenskapsfag. Derfor har det vært en utfordring å definere felles hensikt, mål, innhold og arbeidsmåter. Kjetil Børhaug uttrykker det slik:

”Samfunnskunnskapfaget fremstår på mange måter som uferdig, og behovet for å videreutvikle den didaktiske tenkningen om det er stort” (Børhaug 2005: 179).

2.5 Kategorisering av styringsmidler

Når det gjelder staten som utøver av styring, brukes det ulike typer styringsmidler. Selv om de nasjonale retningslinjene utgjør et viktig utgangspunkt for min tilnærming, er disse bare én brikke i et større samspill av virkemidler som staten bruker for å regulere lærerutdanningen.

Professor Ulf Lundgren har blant annet vært medlem av OECD-utvalget som vurderte skolepolitikken i Norge. Han viser hvordan den statlige styringen av skolesystemet foregår ved hjelp av ulike virkemidler, som han grovt sett deler inn i fire hovedkategorier. Disse er *rettslige, økonomiske, ideologiske og evaluerende* styringsmidler (Lundgren 1990: 38). Forholdet mellom de ulike styringsmidlene er dynamisk, og har ifølge Lundgren særlig endret karakter i løpet av desentraliseringsbølgen fra 1970-tallet (ibid.).

Rettslige styringsmidler, også omtalt som *legale* eller *juridiske* styringsmidler (Karlsen 2005: 403; Haug 2010: 16), er de føringer som lærerutdanningen er juridisk forpliktet til å innordne seg etter. I praksis omfatter dette lover, forskrifter, rundskriv og avtaleverk som lærerutdanningen er underlagt (Karlsen 2005: 403).

Økonomiske, eller finansielle (Karlsen 2005: 403; Haug 2010: 16) styringsmidler er det som angår økonomiske ressurser og system for ressursberegning og ressurstildeling (Karlsen 2005: 403).

Ideologiske, eller informative (Karlsen 2005: 403) styringsmidler vil for lærerutdanningen sin del i hovedsak dreie seg om gjeldende rammeplaner og retningslinjer.

Evaluerende, eller kontrollerende (Karlsen 2005: 403) styringsmidler introduserte Lundgren som egen kategori på slutten av 1980-tallet, da skolepolitiske styringsprosesser var i ferd med å desentraliseres på flere måter. Desentraliseringen innebar ifølge Lundgren at de tre første styringsmidlene ble mer uklare. Som følge av dette fremhevet han evaluering som en metode for å styrke den sentrale styringen: *"Et nasjonalt evalueringssystem [kan] erstatte de tidligere, sentrale styringssystemene. Det som på den ene siden viser seg å bli en endring i styresystemet ved å overføre myndighet fra sentrum til periferi, vil på den andre side bli en styrking av et sentralt styresystem"* (Lundgren 1990: 39). Eller som professor Hans N. Weiler formulerte det på samme tid: *"Muligheten er alltid til stede for at den makten desentraliseringen avgir med den ene hånden, kan evalueringen ta tilbake med den andre"* (Weiler 1990: 68). Eksempler på evaluerende styringsmidler er krav om rapportering, intern og ekstern evaluering og akkreditering (Karlsen 2005: 403).

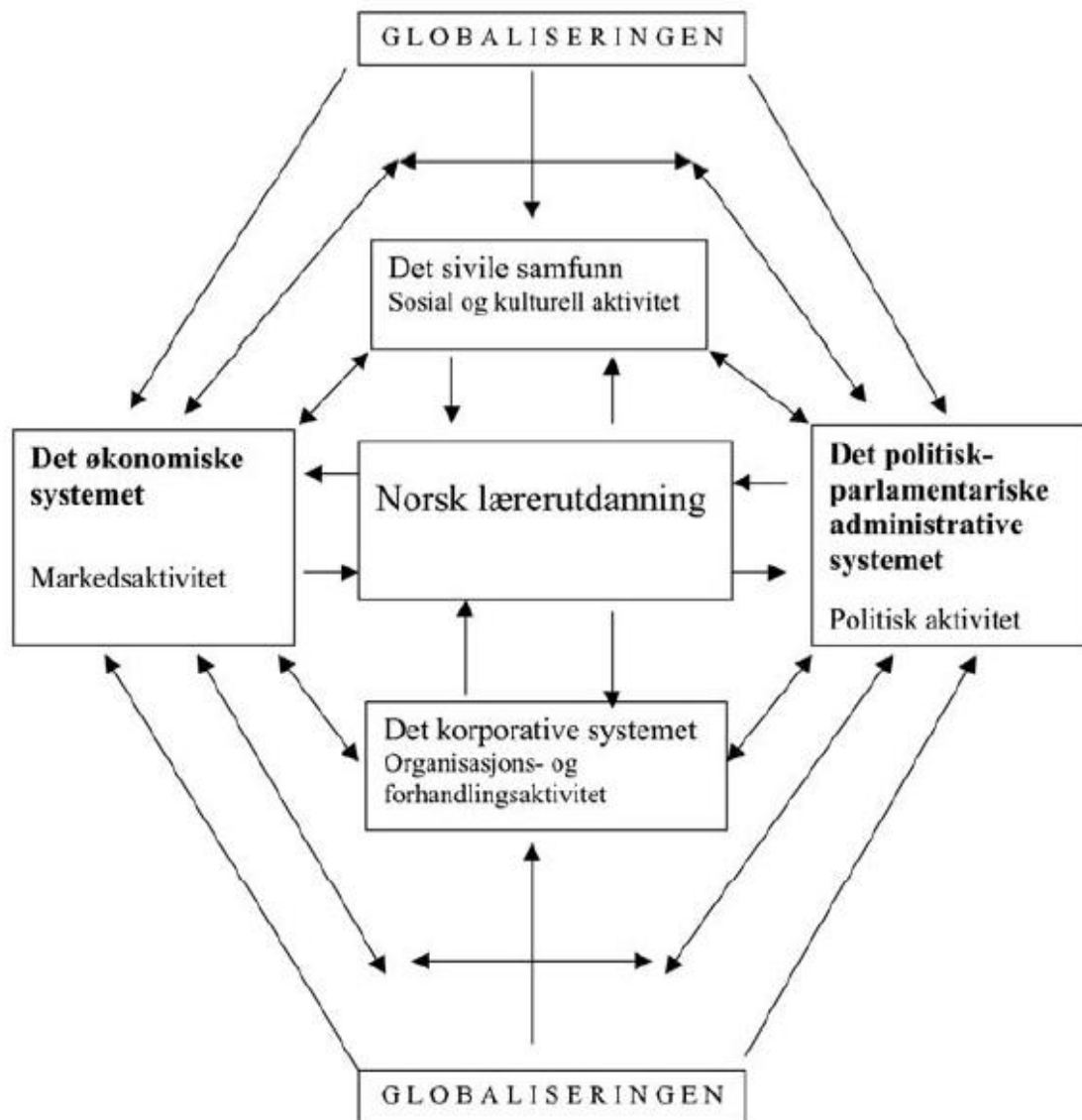
3. Lærerutdanningens historiske og politiske rammeverk

”Begrunnelsen for styring av allmennlærerutdanning har alltid vært at den har stått i en særstilling som nasjonal oppgave, og at dette betinger og legitimerer sterkere nasjonale føringer enn for de fleste andre utdanninger” (NOKUT 2006: 80).

Dette kapitlet søker å redegjøre for lærerutdanningens utvikling, innhold og posisjon. En dekkende fremstilling av denne utviklingen forutsetter både et historisk, politisk, og internasjonalt perspektiv. For oversiktlighetens skyld har jeg her valgt den historiske dimensjonen som ramme for min fremstilling. Politiske og internasjonale perspektiver plasseres i den historiske konteksten der de hører hjemme. Det er lagt vekt på de utviklingstrekkene som illustrerer hvordan statlig involvering og styring er en dynamisk prosess som har endret seg over tid. Selv om jeg trekker linjene tilbake til 1800-tallet, da den landsomfattende lærerutdanningen ble satt i system, ligger hovedvekten i dette delkapitlet på utviklingen siden 1992. Dette fordi jeg i min oppgave særlig ønsker å se dagens styringsmekanismer i lys av den nyliberalistiske utviklingen som har preget de siste tiårene.

3.1 Modell for styring av lærerutdanningen

Store deler av min historiske fremstilling av lærerutdanningen støtter seg til Gustav Karlsens gjennomgang av lærerutdanningens historie i et styringsperspektiv (Karlsen 2005). I forbindelse med sin analyse har Karlsen utviklet en modell (se Figur 1) som illustrerer de ulike kreftene som utøver innflytelse på lærerutdanningen. I den historiske fremstillingen som følger, vil jeg vise hvordan de ulike delene av modellen fungerer i et dynamisk samspill som både har vært og fremdeles er i endring.



Figur 1: Gustav Karlsens modell for styring av norsk lærerutdanning (Karlsen 2005: 404).

Blant aktørene, systemene og prosessene i denne modellen er det *”Det politisk-parlamentariske administrative systemet”* (uthevet) som utgjør kjernen i statsdannelsen. *Globaliseringen* har også fått en sentral plass i modellen. Det er imidlertid verdt å merke seg at modellen primært fremstiller globaliseringens effekt på lærerutdanningen som indirekte, via samfunn og systemer på nasjonalt plan. Pilene i modellen går stort sett begge veier, noe som er gjort for å understreke at styringen av lærerutdanningen ikke kan betraktes som en enveisprosess. Lærerutdanningen er heller ikke en statisk størrelse, slik denne modellen kan gi inntrykk av. Innenfor lærerutdanningen er styring *innenfra* og *nedenfra* også sentralt for forståelsen av styringsmekanismene (Karlsen 2005).

3.2 Styring av lærerutdanningen fra 1826 til 1992

Systemet med landsomfattende lærerutdanning i Norge begynte i praksis med seminaret på Trondenes den 7. februar 1826 (Dahl 1959: 5). Innen 1839 var seminarer på plass på landsbygda i samtlige av landets fem stift, med bakgrunn i *Lov om allmueskolen på landet* av 1827 (ibid.: 7). Selv om private seminarer hadde eksistert tidligere, var det gjennom de offentlige stiftsseminarene at staten som politisk aktør tok ansvar for en nasjonal lærerutdanning. Ut over lovparagrafens klarsignal var det ingen statlig styring av virksomheten ved seminarene gjennom reglement og læreplan. Lokal autonomi er dermed et nøkkelord for denne fasen av den nasjonale lærerutdanningen (Karlsen 2005: 406-407). I praksis innebar den lokale autonomien at kirken og biskopen langt på vei bestemte innholdet i utdanningen (Dahl 1959).

Da de første landsomfattende reglementene kom, var disse basert på seminarenes egne reglement. De fastsatte både opptakskrav, utdanningslengde, organisering og innhold. Først i 1890/1891 kom en egen seminarlov og tilhørende reglement. Med dette ble den statlige styringen skjerpet gjennom bruk av juridiske virkemidler. Ved innføringen av *Lærerutdanningsrådet*, som skulle iverksette lovens bestemmelser, kom lærerutdanningen gradvis inn under en byråkratisk styringslogikk (Karlsen 2005: 407). Parallelt med at den statlige styringen ble strammet inn, åpnet loven av 1890 for oppretting av private seminarer. Dette bidro til en konkurranse om studentene, i en tid da misnøyen med offentlige seminarer var stor. Seminarlærerne organiserte seg i *Seminarlærernes Landsforening* i 1899 (Karlsen 2005: 408).

I 1902 ble betegnelsen *seminar* avløst av betegnelsen *lærerskole*, samtidig som opplæringen omsider ble utvidet til tre år. Allerede her viser Dahl at internasjonale forhold ble brukt som argumentasjon. De fleste land hadde allerede treårig lærerutdanning, og det ble slått fast at Norge måtte følge etter for å holde seg på høyde med andre land (Dahl 1959: 220). Kampen for en ytterligere utvidelse fulgte da *Lærerutdanningskomitéen* ble opprettet i 1913. De gikk raskt inn for en forlengelse av lærerutdanningen til fire år. Av økonomiske hensyn ble dette først realisert i 1930, i et forbigående øyeblikk av økonomisk optimisme. Omtrent på samme tid begynte krisen i verdensøkonomien å merkes i Norge, og regjeringen var nær ved å kansellere vedtaket om utvidelse (Dahl 1959: 318; Solberg 2002: 97). Som denne utviklingen viser, var internasjonale forhold tidlig en påvirkende faktor for lærerutdanningen, selv om

økonomiske hensyn var det som i realiteten avgjorde de fleste beslutningene (Dahl 1959: 320).

Den økonomiske krisen i mellomkrigstiden førte til en overproduksjon av lærere og stor arbeidsledighet. Som følge av dette ble mange av de private skolene nedlagt eller overtatt av staten. Etter andre verdenskrig hadde situasjonen igjen endret seg, og man opplevde lærermangel. Dette førte til kamp om studieplassene. Samtidig førte etterkrigstidens sosialdemokratiske periode til at lærerutdanningen i all hovedsak ble underlagt offentlig regi (Karlsen 2005: 408). I samme periode endret det økonomiske aspektet karakter, ved at investeringer i skoleverket i økende grad ble sett som en forutsetning for økonomisk vekst (Lundgren 1990: 25).

Politisk sentral styring dominerte lærerutdanningen til utpå 1970-tallet. Til gjengjeld hadde lærerutdannere betydelig korporativ, faglig innflytelse som aktører i utdanningspolitikken. For eksempel besto Lærerutdanningskomitéen, som i 1930 fikk gjennomslag for 4-årig lærerutdanning, av fremtredende lærerutdannere (Dahl 1959: 237). I 1938 ble det krav om at rektorer og lektorer i lærerutdanningen "til vanlig" skulle ha embetseksamen. Samtidig ble pedagogikken styrket, noe som ble sett på som en kvalitetsheving. Loven av 1938 kjennetegnes ved sterk statlig styring og detaljerte føringer (Karlsen 2005: 409). I 1954 kom imidlertid *Lov om forsøk i skolen*, som medførte en viss svekkelse av den sentrale politiske styringen over innhold og organisering (ibid.).

Med *Lov om Lærerutdanning* av 1973 ble 3-årig allmennlærerutdanning innført. Samtidig ble fullført videregående skole en forutsetning for å få opptak til studiet. Dette la grunnlaget for lærerutdanningen som en del av høyere utdanning. Man kunne ikke lenger komme inn på lærerutdanningen uten krav om examen artium. Karlsen beskriver den 4-årige lærerutdanningen fra 1930 til 1973 som lærerutdanningens storhetstid i Norge. Utdanningen hadde prestisje, det var vanskelig å komme inn, man var sikret jobb og solid samfunnsposisjon (Karlsen 2005: 409).

Perioden fra 1970-tallet medførte vesentlige endringer i styringssystemene, med både nye aktører og endrede funksjoner hos eksisterende aktører. Nå ble også lærerutdanningen mer formelt og reelt en del av høyere utdanning. I 1976 ble det opprettet regionale styrer, som innebar større lokal frihet samtidig med en sentralisering på regionalt plan (Karlsen 2005:

409). Lorentzen et al. beskriver 1970-tallet som det store reformtiåret i norsk utdanning, og knytter utviklingen til både sosialdemokratiske likhetsidealer og voksende markedsliberalisme (Lorentzen et al. 1998: 126). Mange beskriver 1970-tallet som epoken da den politiske desentraliseringsbølgen startet, selv om de realpolitiske konsekvensene for lærerutdanningen primært tidfestes til 1990-tallet (Karlsen 2005; Utdanningsforbundet 2006: 17).

3.3 Styring av 4-årig lærerutdanning fra 1992

Perioden fra 1992, da allmennlærerutdanningen ble gjort 4-årig, preges av hyppige reformer (Kvalbein 2003: 101). Etter reformen i 1992 fulgte nye reformer i 1998, 2003 og senest i 2010. Utviklingen fra reform til reform viser tydelig hvordan politiske krefter, både nasjonalt og internasjonalt, har hatt sine konsekvenser for lærerutdanningen. Først vil perioden fremstilles med vekt på den politiske utviklingen, med hovedfokus på reformene som har blitt gjennomført. Deretter kommer et eget avsnitt om utviklingen i rammeplanenes omfang i samme periode. I siste avsnitt fokuseres det spesifikt på omtalen av fagdidaktikk i rammeplanene gjennom perioden.

3.3.1 Hovedtrekk i nasjonal og internasjonal politikk

Overgangen til 4-årig allmennlærerutdanning skjedde i en epoke som var preget av nyliberalismens fremmarsj (Telhaug 1997: 83; Karlsen 2005: 410). I tråd med den internasjonale utviklingen ble offentlig planlegging ansett for å være mindre nødvendig, til fordel for markedskreftene. Denne styringstenkningen knyttes blant annet til *New Public Management*, som innebærer at man satser på kvalitetsheving og effektivisering gjennom økt tiltro til de liberale konkurranse- og markedskreftene. Med dette fulgte en desentraliseringsbølge som resulterte i mindre statlig detaljstyring til fordel for lokal selvråderett. For utdanningssektoren innebar den nyliberalistiske styringsstrategien at man i økende grad satset på rendyrket *målstyring*. Målstyring innebærer at myndighetene formulerer de målene som forventes oppfylt, mens lokale myndigheter eller profesjonsgrupper står mer eller mindre fritt til å vurdere hvordan målene best kan nås (Eide 1990: 75). Som kompensasjon for den svekkede detaljstyringen økte statens fokus på kvalitetssikring gjennom kontroll og dokumentasjon av resultater. Sagt med andre ord kjennetegnes perioden ved at mål og kontroll ble sentralisert, mens bruk av virkemidler ble desentralisert (Garm 2003: 63; Karlsen 2005: 410). Karlsen har tidligere beskrevet denne utviklingen som en *desentralisert sentralisme* (Karlsen 2004: 333).

I styringen av lærerutdanningen kom denne utviklingen til syne på flere måter. Da beslutningen om å innføre 4-årig allmennlærerutdanning ble tatt i 1991, var dette i seg selv delvis begrunnet ut ifra distriktpolitiske hensyn. Et av argumentene var at 4-årig utdanning ville gi lærerne mer gjennomgående kompetanse, noe som ville komme utkantskolene til gode (Telhaug 2006: 41). Kort tid etter at den 4-årige allmennlærerutdanningen hadde blitt innført, fulgte *høgskolereformen* i 1994. Dette skjedde under ledelse av Arbeiderpartiets utdannings- og forskningsminister Gudmund Hernes. Med høgskolereformen ble landets 98 regionale høgskoler omorganisert til 26 nye institusjoner. Resultatet ble en styrking av høgskoleledelsen på regionalt nivå. For lærerutdanningens del innebar dette, i likhet med andre profesjonsutdanninger, at de ikke lenger forholdt seg direkte til departementet, men til en regional høgskoleledelse (Karlsen 2005: 410; Telhaug 2006: 86). Store deler av makten ble med dette desentralisert gjennom å delegeres til den regionale høgskoleledelsen som mellomledd. Et tilsvarende grep ble gjort i lovverket. *Lov om lærerutdanning* fra 1973 ble opphevet i 1995, og lærerutdanningen ble underlagt *Lov om universiteter og høgskoler* (NOU 1995: 18, s. 21). Med dette mistet lærerutdanningen den spesifikke styringen, til fordel for ordninger som er mer generelle for høyere utdanning (Karlsen 2005: 413).

Telhaug beskriver slutten av 1990-tallet som en restaurativ periode hva styring av lærerutdanningen angår. Allerede i NOU 1996: 22 "*Lærerutdanning – Mellom krav og ideal*" ble det stilt spørsmål ved om rammeplanenes fullmakter var for vide (Telhaug 2006: 147). Forfatterne ga uttrykk for en viss bekymring omkring den lokale friheten som hadde preget de siste par tiårene. Det kan se ut til at ønsket om lokal frihet viste seg vanskelig å kombinere med ønsket om å sikre både faglig innhold og tilfredsstillende organisering, men også med å sikre et visst minimum av fagdidaktikk i lærerutdanningen. I sin diskusjon om pedagogikkfaget skrev de:

I dagens lærerutdanning ivaretas utvilsomt det pedagogiske/didaktiske innslaget i skolefagene på høyst ulikt vis fra institusjon til institusjon, fra fag til fag og fra lærer til lærer. [...] Rammeplanene må fortsatt gi rom for lokal frihet, men det må likevel utformes nasjonale planer for «skolefagene» i lærerutdanningen som gir en presis beskrivelse av forpliktelsen til å ivareta den pedagogiske-didaktiske komponenten. *Krav til fagdidaktikk i alle grunnskolens fag, må være absolutt* (NOU 1996: 22, s. 206).

I sin videre anbefaling markerte NOUen støtte til styrkingen av sentrale kontrolltiltak: *”Det må også iverksettes kontrolltiltak som kan gi sikkerhet for at de nasjonale rammeplaner etterleves ved den enkelte institusjon for lærerutdanning”* (NOU 1996: 22, s. 206).

Med reformen i 1998 ble andelen obligatoriske fag utvidet fra 50 til 60 vekttall.

Rammeplanen fra 1999 (heretter R99) varslet skjerpet statlig kontroll, ikke minst med tanke på standardisering av utdanningsmodellen (Telhaug 2006: 148). Den fagspesifikke delen av rammeplanen markerte for øvrig en økt tiltro til styring ved hjelp av målformuleringer, med en punktvis fremstilling av forventet måloppnåelse. Dette ble kombinert med mindre grad av styring av arbeidsformer og vurdering, selv om disse fremdeles var til stede (KUF 1999).

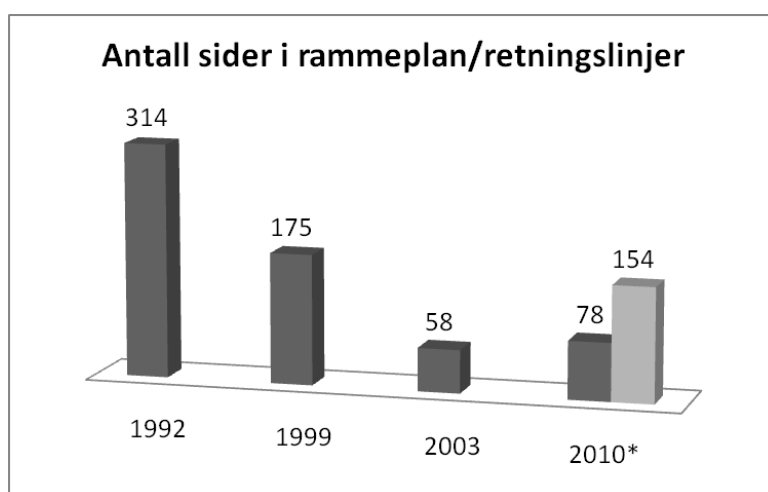
Lærerutdanningens generelle utvikling i nyere tid har vært nært beslektet med internasjonale politiske strømninger i samtiden, og er således ikke noe særnorsk fenomen. Den relativt hyppige forekomsten av reformer er heller ikke særnorsk. Ifølge Ninna Garm har det *”vært et høyt tempo på utdanningsreformer i land over hele verden, og det er et globalt og internasjonalt bilde som danner bakteppet for den nye norske kvalitetsreformen og den nye lærerutdanningsreformen”* (Garm 2003: 63). Karlsen fremhever også forpliktende internasjonale avtaler som avgjørende for at nye styringssystemer har vokst frem. Med dette legges flere av premissene for lærerutdanningen over på internasjonale aktører (Karlsen 2005: 411). Lærerutdanningsreformen i 2003 er et konkret eksempel på at internasjonale prosesser får konsekvenser for den norske lærerutdanningen. Reformen kom parallelt med *Kvalitetsreformen*, som ble vedtatt i 2001 og iverksatt i 2003. Kvalitetsreformen var i all hovedsak en oppfølging av *Bologna-prosessen* fra 1999, som forpliktet Norge og en rekke andre europeiske land til å standardisere høyere utdanning gjennom en felles struktur. Konkret betydde dette en ny ordning med studiepoeng, ny karakterskala, nytt gradssystem og systematisk kvalitetssikring (St.meld. nr. 16 (2001-2002); Karlsen 2005: 412).

Det er også verdt å merke seg den politiske utviklingen på nasjonalt nivå i samme periode. Ved siden av den internasjonale påvirkningen som bidro til å definere den nye lærerutdanningen, var det også endringer i regjeringen. For første gang siden 1986 fikk partiet Høyre ansvaret for høyere utdanning i 2001, da Kristin Clemet ble utdannings- og forskningsminister (Karlsen 2004). Clemet er siviløkonom, noe som ifølge Karlsen er et eksempel på at utdanningspolitikken tilpasses og innordnes i forhold til den økonomiske politikken. Karlsen beskriver denne utviklingen som et hovedtrekk i utdanningspolitikken

både nasjonalt og internasjonalt (Karlsen 2004: 331). I senere tid har vi sett at lærerutdanningens verdigrunnlag i økende grad begrunnes ut ifra økonomiske perspektiv, på bekostning av det tradisjonelle dannelsesfilosofiske perspektivet (Utdanningsforbundet 2006: 17). Andre utviklingstrekk som knyttes til Clemets ministerperiode er innføring av karakterkrav for å komme inn på lærerutdanningen, samt utstrakt bruk av forskningsresultater og internasjonale undersøkelser for å legitimere nye reformer (St.meld. nr. 30 (2003-2004)).

3.3.2 Rammeplanenes omfang

Utviklingen i den norske utdanningspolitikken preges som vist av en svekking av informative styringsmidler, kombinert med en styrking av øvrige, ikke minst evaluerende styringsmidler. Rent symbolsk kan de siste tiårenes utvikling illustreres ved å sammenligne omfanget av de rammeplanene som ble utgitt i denne perioden (se Figur 2). *Rammeplan for allmennlærerutdanningen* fra 2003 (heretter R03) er med sine 58 trykte A4-sider den korteste rammeplanen i nyere tid. Fagplanskriverne hadde en tydelig mal og klare avgrensninger da de skrev planene for de enkelte fagene, og måtte forsøke å holde seg til én side per fag. Der dette ble vanskelig fikk de utvide til to sider per fag (Osdal & Madssen 2010: 170). R03 var i stor grad basert på tilrådingene fra Norgesnettrådet, som påviste stor misnøye med de detaljerte innholdsbeskrivelsene i gjeldende R99 (Norgesnettrådet 2002: 36, 43). Til sammenligning var rammeplanen for fireårig allmennlærerutdanning fra 1992 (heretter R92) på 314 sider og R99 var på 175 sider. Utviklingen i rammeplanenes omfang symboliserer den gradvise implementeringen av målstyring, kombinert med færre detaljerte føringer for *hvordan* målene skulle nås. Tallene fra 2010 viser hvordan omfanget nå igjen har økt, ikke gjennom økt styring av arbeidsmåter, men gjennom en økning i antall målformuleringer:



Figur 2: Grafisk fremstilling av antall sider i nyere rammeplaner og retningslinjer.

*Tallene for 2010 gjelder hhv. retningslinjer for 5.–10. trinn alene og kombinert med 1.–7. trinn.

Norgesnettrådet og NOKUT påviser en sammenheng mellom graden av detaljstyring i rammeplanene og graden av misnøye med rammeplanene blant lærerutdannere. I 2002 ble R99 kritisert for å innebære flere begrensninger enn muligheter (Norgesnettrådet 2002: 36). Ingen tilsvarende kritikk ble funnet i 2006, da R03 ble evaluert (NOKUT 2006: 71).

3.3.3 Styring av fagdidaktikk i rammeplanene

”Den offentlige didaktiske dagsorden settes verken av didaktikere eller fagdidaktikere, men av utdanningspolitikere og skolebyråkrater” (Imsen 2006: 251).

I følgende avsnitt vil jeg vise hvordan rammeplanenes omtale av fagdidaktikken generelt, og samfunnsfagdidaktikken spesielt, har endret seg i tråd med den utviklingen som har vært skissert til nå. Perioden har vært preget av en styrking i fokus på faglig kompetanse, på bekostning av pedagogiske fag (Karlsen 2005; Utdanningsforbundet 2006: 25). Midt oppi denne drakampen mellom fag og pedagogikk har styrking av fagdidaktikken vært et uttrykt ønske gjennom hele perioden (NOU 1996: 22; Kvalbein 2006: 279; Utdanningsforbundet 2006). Dette har vært kombinert med en gradvis mindre omtale av hva det fagdidaktiske feltet skal omfatte, på samme måte som økt sentral kontrollstyring har blitt kombinert med økt lokal metodefrihet. En gjennomgang av lærerutdanningens rammeplaner de siste 30 årene viser denne utviklingen tydelig.

Selv om begrepet fagdidaktikk dukket opp i læreplanen for allmennlærerutdanningen i 1972, var det gjennom rammeplanen fra 1980 at fagdidaktikken for alvor ble tilknyttet de enkelte skolefagene. I *Studieplan for allmennlærerutdanning* fra 1980 finner man en grundig redegjørelse for fagdidaktikk som begrep og fagfelt både i den generelle og de fagspesifikke delene (KUD 1980: 12, 113-114). Begrepet blir avgrenset og plassert i forhold til beslektede emner som fagmetodikk, pedagogikk og praktisk lærerarbeid. For samfunnsfaget sin del er fagdidaktikken alene viet nærmere fem sider (KUD 1980: 113-115, 126-128). Ved siden av å avklare selve begrepet, skisserer planen tydelig hvordan fagdidaktikken skal inngå i alt fra mål, innhold, lærestoff, arbeidsmåter, organisering av undervisningen, læremiddel og vurdering (ibid.).

Ved overgangen til 4-årig allmennlærerutdanning oppstår en ny måte å omtale fagdidaktikken på. Selv om R92 er større i sitt omfang enn rammeplanen fra 1980, og selv om det var bestemt at fagdidaktikken skulle styrkes, er den grundige redegjørelsen for begrepet falt bort. Til

gjengjeld blir flere fagdidaktiske temaer systematisk omtalt gjennom planen, blant annet i innledningskapitlet "*Å være lærer*" (KUF 1994: 8). For samfunnsfaget sin del blir det gjort klart at fagdidaktikken er innarbeidet i alle hovedemnene i planen (ibid.: 276). Selve begrepsavklaringen er imidlertid tatt vekk. Her skal det sies at samfunnsfaget er nærmest i en særstilling. R92 bærer preg av ulik struktur fra fag til fag. Sammenlignet med de øvrige fagene er samfunnsfag ett av få fag som *ikke* har et eget avsnitt om fagdidaktikk. Generelt for alle fag er imidlertid at fokuset på begrepsavklaring er betydelig redusert i forhold til tidligere (KUF 1994).

Det sentrale begrepet i R99 er *didaktisk kompetanse*. I den generelle delen blir det redegjort for hva didaktisk kompetanse innebærer (KUF 1999: 20-21). Selv om definisjonen av *fagdidaktikk* fremdeles mangler, ser vi her at redegjørelsen for begrepet *didaktisk kompetanse* er tatt inn igjen, slik det ble etterlyst i NOU 1996: 22 "*Lærerutdanning – Mellom krav og ideal*". Også i planen for samfunnsfag er begrepet *fagdidaktikk* nesten utelukkende erstattet med *didaktisk kompetanse* eller *didaktisk refleksjon* (KUF 1999).

R03 markerte som tidligere nevnt et foreløpig høydepunkt i den målstyrende utviklingen. Her er definisjonen av *didaktisk kompetanse* fremdeles til stede, men den er redusert til 10 linjer i rammeplanens generelle del. I planen for samfunnsfag er enhver definisjon av begrepet fraværende. Stylingen av fagdidaktikken er bakt inn i de 16 målformuleringene som i hovedsak utgjør planen for *samfunnsfag 1*. Målformuleringene gjelder for samfunnsfaget som helhet, og ikke spesifikt for de enkelte fagområdene historie, geografi og samfunnskunnskap slik det har vært i tidligere rammeplaner. I R03 er også enhver styring av arbeidsformer og vurdering falt bort (UFD 2003a: 43-44).

3.4 Vurdering av rammeplan som styringsmiddel

Selv om det foreløpig er beskjedent med forskning på den nye grunnskolelærerutdanningen og dens informative styringsmidler, er det interessant å se hvordan legitimiteten til tidligere rammeplaner, og særlig R03 har blitt vurdert. Karlsen konkluderer slik:

Gjeldende rammeplaner er så generelle og upresise at nærmest en hvilken som helst fagplan lar seg tolke innenfor «rammen». Det betyr at informative styringsmidler trolig har fått svekket styringskraft. I tillegg er gjeldende læreplaner allerede i ferd med å bli foreldet i og med at grunnskolen nå får nye læreplaner fra skoleåret 2006–2007 som viktig del av det såkalte «Kunnskapsløftet». Det innebærer *ikke* at styringen over

utdanningens innhold er bortfalt, men den bestemmes mer ut fra nasjonale prøver og kontrollordninger (Karlsen 2005: 413).

Karlsen påpeker her rammeplanens svekkede posisjon som styringsmiddel. En av årsakene er ifølge Karlsen at den bærer preg av upresise formuleringer. Samtidig understreker han en styrking av nasjonale prøver og kontrollordninger, det Lundgren omtaler som *evaluerende styringsmidler*. Han er langt ifra alene om å påpeke rammeplanenes svekkede styringskraft. Kvalbein fremhever rammeplanenes sviktende evne til å reformere etablerte praksiser:

Når det til stadighet kommer nye nasjonale pålegg som til tider setter søkelys på de samme mangler i lærerutdanningen, kan det sees som uttrykk for at hverdagens lærerutdanningspraksis i liten grad lar seg reformere og styre gjennom sentrale regler og påbud. Riktig nok kan fags plassering og omfang i utdanningen, nye utdanningsmodeller, raskt endres på de enkelte lærerutdanningsinstitusjonene, men endringer med hensyn til hvordan lærerutdanningen skal gjennomføres, hvilke kunnskaper, holdninger og handlinger som skal utvikles og fremvises gjennom utdanningen, blir ofte svært lite påvirket (Kvalbein 2003: 101).

Kvalbein viser med dette hvordan de hyppige lærerutdanningsreformene ikke lykkes med å endre alt de har til hensikt å endre. Med utgangspunkt i Karlsen (2005) og Kvalbein (2003) sine konklusjoner er det åpenbart at det som omfatter styring av det *innholdsmessige planet* delvis er forflyttet til evaluerende styringsmidler. Samtidig tilskrives rammeplanene fremdeles en evne til å definere og omdefinere studiets og de enkelte fagenes rammer på det *strukturelle planet*.

Den foreløpig siste offentlige evalueringen av lærerutdanningen, som ble presentert av NOKUT i 2006, kom frem til følgende:

Statens styring av lærerutdanningens innhold og organisering har blitt redusert, mens statens styring av utdanningens ”produksjonsforhold”, økonomiske forutsetninger og produksjon i form av antall avlagte eksamener og forskningspublikasjoner, har øket (NOKUT 2006: 65).

Tilsvarende konstaterer samme NOKUT-rapport at ”*en forandring i rammeplanen ikke umiddelbart fører til endringer i virksomheten*” (NOKUT 2006: 72). NOKUT-rapporten presenteres grundigere i et eget avsnitt.

I 2010 fant Hilde Osdal og Kjell-Arild Madssen følgende i sin evaluering av norskfaget i R03: ”Atskilleg læreplanforskning har etter kvart vist at læreplantekstar blir tolka, eventuelt også omtolka eller gjenskapte, snarare enn sette i verk og implementerte” (Osdal & Madssen 2010: 171).

Som disse sitatene viser, har forskere fra ulikt hold kommet frem til at det ligger en viss ”treghet i systemet” når nye reformer skal iverksettes i lærerutdanningen. Samtidig er det vanskelig å si hvor mye av denne tregheten som kan tilskrives overgangen til målformuleringer alene. Mye kan tyde på at det ikke bare er rammeplanens svekkede integritet, men *summen* av ulike styringsmidler under R03-perioden som innebærer at det totalt sett ble utøvd mindre grad av detaljstyring rettet mot lærerutdanningen enn tidligere. Videre må utviklingen ses i lys av øvrige, ”ikke-statlige” utviklingstrekk, i tråd med Karlsens modell for styring av norsk lærerutdanning (Figur 1).

3.5 Samfunnsfag i lærerutdanningen

Samfunnsfag er en fellesbetegnelse for de tre fagområdene *historie*, *geografi* og *samfunnskunnskap*. Skolefagene historie og geografi i lærerutdanningen har røtter tilbake til de første stiftsseminarene på 1830-tallet, da elevene blant annet skulle få ”*kunnskaper i fedrelandets historie og geografi*” (Dahl 1959: 25). Fra slutten av 1800-tallet ble samfunnslære et tillegg til historiefaget (Koritzinsky 2008: 38). På 1930-tallet ble samfunnslære gradvis styrket, og geografifaget fikk også noen samfunnsfaglige elementer. I etterkrigstiden fikk skolen et større ansvar for å oppdra elevene til demokratiske borgere. Med dette ble samfunnslære gradvis innført som eget fag i skolesystemet. Betegnelsen samfunnslære ble avløst av betegnelsen samfunnskunnskap på 1960-tallet. Det var også på denne tiden fagene ble samordnet under fellesbetegnelsen *samfunnsfag* (ibid.).

Fra 1992 til 2003 var en del av lærerutdanningens samfunnsfag innlemmet i den obligatoriske studieenheten NSM (Natur, samfunn og miljø). Argumentet for dette var behovet for et tydeligere fokus på miljøspørsmål i lærerutdanningen (KUF 1999: 145).

Lærerutdanningsfaget NSM var på 10 vekttall (tilsvarende 30 studiepoeng), og tilsvarte *ikke* noe enkeltfag i grunnskolen. Allikevel vokste NSM også frem som skolefag etter Reform 97, som en form for videreføring av o-fag på småskoletrinnet. Med reformen i 2003 ble NSM fjernet som lærerutdanningsfag, uten tegn til tydelige begrunnelser fra departementet (Andersen 2003; St.meld. nr. 16 (2001-2002); Håland 2005: 166).

3.6 Bakgrunnen for ny grunnskolelærerutdanning i 2010

I dette delkapitlet vil jeg se nærmere på de sentrale utviklingstrekkene som resulterte i en ny lærerutdanning fra 2010. Selv om årsakene her er mange, vil jeg i hovedsak konsentrere meg om de spørsmålene som angår fagdidaktikk og styringstenkning.

3.6.1 NOKUTs evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge (2006)

NOKUT ble etablert i 2003 som følge av Kvalitetsreformen og oppfølgingen av Bologna-prosessen (NOKUT 2010). I september 2006 presenterte de rapporten *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006*. NOKUT var gitt i oppdrag fra Utdannings- og forskningsdepartementet å evaluere lærerutdanningen i Norge. Evalueringen omfattet samtlige av landets 20 lærerutdanningsinstitusjoner (NOKUT 2006: 2). Blant komitéens konklusjoner går flere elementer direkte på fagdidaktikken i lærerutdanningen. For det første påpeker de at rammeplanen i den generelle delen ikke sier noe spesifikt om omfanget av eller innholdet i fagdidaktikk (ibid.: 53). Deres evaluering av utdanningsinstitusjonene slår blant annet fast at *”Selv om kravene i planverket og selv om forskning i fagdidaktikk har hatt betydelig vekst, er målet om fagdidaktikk som integrert del av alle fag i allmennlærerutdanningen på ingen måte nådd”* (ibid.). Mer konkret om variasjonen mellom institusjonene påpeker de følgende:

Fagdidaktikken tildeles varierende posisjon og betydning i undervisningen ved allmennlærerutdanningsinstitusjonene. Fagplanene viser at omtalen av fagdidaktikken av og til kan mangle i planenes generelle del, og at omfanget kan variere sterkt fra fag til fag, selv ved samme høgskole, til tross for at faglærerne i egenverdinger og intervjuer sier de ser fagdidaktikken som det egentlige profesjonsrettede elementet i faget (NOKUT 2006: 53).

En av rapportens anbefalinger er dermed at *”Institusjonene bør styrke den fagdidaktiske delen av fagene og klargjøre pedagogikkfagets funksjon og posisjon i utdanningen”* (ibid.: 79). Det går tydelig frem av rapporten at NOKUT ser den store variasjonen i fagdidaktikkens posisjon som en utfordring. Disse bekymringene, i tillegg til en rekke andre elementer som fremgår av rapporten, var en direkte forløper til GLU-reformen (St.meld. nr. 11 (2008-2009)).

Når det gjelder spørsmålet om styring, konkluderer NOKUT-rapporten med at en innstramming er nødvendig for å styrke lærerutdanningen. De argumenterer imidlertid *ikke* for en sterkere sentral styring, men en lokal styrking ved institusjonene *”gjennom utnyttelse av de virkemidler som finnes, og gjennom sterkere profileringer av utdanningen”* (NOKUT 2006: 80).

3.6.2 St.meld. nr. 11 (2008-2009) – Læreren Rollen og utdanningen

Regjeringens planer om å innføre en ny og differensiert lærerutdanning ble uttrykt gjennom St.meld. nr. 11 (2008-2009) – *Læreren Rollen og utdanningen*. Posten som kunnskapsminister tilhørte *Sosialistisk Venstreparti*, som har et langt mindre markedsliberalistisk verdisyn enn sin forgjenger *Høyre*. Reformen ble begrunnet gjennom behovet for alderstilpasset kompetanse og større faglig fordypning blant lærere (St.meld. nr. 11 (2008-2009): 9). Med *kvalitetsheving* som et nøkkelord argumenterer stortingsmeldingen blant annet for følgende tiltak:

- Differensiert fireårig lærerutdanning med to separate studieretninger
- Utvidet pedagogikkfag, fra 30 til 60 studiepoeng
- Utvide mulighetene for utdanning på masternivå
- Innføring av obligatorisk bacheloroppgave
- Styrking av praksisfeltet

(St.meld. nr. 11 (2008-2009)).

Med tanke på styrings spørsmålet uttrykker St.meld. nr. 11 (2008-2009) at styring av lærerutdanningen bør styrkes både fra myndighetenes og fra institusjonenes side (ibid.: 16). Det blir signalisert et ønske om å videreføre målstyringen uten å frata institusjonene sin lokale frihet:

Departementet vil sette klare resultatmål for kvalitetsutvikling og koordinere og stimulere lærerutdanningsinstitusjonenes arbeid. Det er samtidig viktig å finne det riktige balansepunktet der myndighetenes styringsform ikke fratar institusjonene nødvendig frihet, ansvar og initiativ for å kunne organisere sin egen virksomhet (St.meld. nr. 11 (2008-2009): 28).

Konkrete styringsformer som blir nevnt er:

- Oppfølging ved en nasjonal følgegruppe
- Krav til læringsutbytte, med utgangspunkt i nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk
- Bruk av indikatorer for å måle utdanningskvaliteten kvalitativt og kvantitativt

(St.meld. nr. 11 (2008-2009): 28).

De forslagene og begrunnelsene som fremkommer av stortingsmeldingen viser at både forskning og internasjonale forhold har hatt stor innflytelse. Det vises til at det er lite forskning på lærerutdanning i Norge. Tiltakene som blir foreslått viser i stor grad til

anbefalingene som fremkommer av NOKUT-rapporten fra 2006. Ut over dette blir det vist til klasseromsforskning og internasjonal forskning. Stortingsmeldingen viser også til rådføring med sentrale organisasjoner og enkeltpersoner (St.meld. nr. 11 (2008-2009): 57).

En konkret anbefaling som *ikke* tas direkte til følge er anbefalingen fra blant andre NOKUT (2006) og KS (2008) om å utvide lærerutdanningen til 5 år. Dette blir blant annet begrunnet med behovet for en grundigere utredning (St.meld. nr. 11 (2008-2009): 73). Til gjengjeld blir det lansert en plan om å utvide tilbudet om mastergrad for de som ønsker det (ibid.: 74).

3.6.3 Rundskriv fra Kunnskapsdepartementet

I rundskriv F-13-09 redegjør Kunnskapsdepartementet for implementeringen av GLU-reformen. I dette rundskrivet påpekes det at de nasjonale retningslinjene ble utarbeidet innenfor en knapp tidsramme, og at omfattende hørings- og diskusjonsprosesser ikke var mulig. Som følge av dette presiseres det fra departementet sin side at retningslinjene eventuelt vil kunne endres ”*når institusjonene har vunnet erfaring med dem*” (Kunnskapsdepartementet 2009: 4). Denne klargjøringen er også tatt med i forordet til de nasjonale retningslinjene (Kunnskapsdepartementet 2010b: 2, 2010c: 2).

Ettersom min datainnsamling har foregått på et tidlig stadium i reformprosessen, er denne presiseringen viktig å merke seg. Av samme grunn har jeg lagt stor vekt på hvordan mine informanter umiddelbart opplever retningslinjene, noe jeg kommer tilbake til i oppgavens resultatdel.

3.7 Føringer for dagens grunnskolelærerutdanning

I dette delkapitlet vil jeg presentere noen av hovedtrekkene i føringene for dagens grunnskolelærerutdanning. Ved siden av å se på fagdidaktikken spesielt vil jeg trekke frem de mest sentrale endringene som skiller nye GLU fra tidligere ALU i struktur og innhold.

3.7.1 Nivådeling

Den mest fremtredende endringen som har kommet med GLU-reformen er nivådeling. Studentene skal nå velge ved oppstart om de vil utdannes til lærere på 1. – 7. trinn eller på 5. – 10. trinn. I praksis betyr dette at lærerutdanningen nå består av to adskilte utdanninger med adskilte nasjonale retningslinjer og adskilt undervisning, men med felles rammeplan.

3.7.2 Innhold og omfang

Som vist har rammeplanens omfang blitt redusert fra 314 sider i 1992 til 58 sider i 2003. I 2010 er nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1. – 7. trinn på 76 sider. Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5. – 10. trinn er på 78 sider. Denne økningen betyr imidlertid ikke at man har gått tilbake til de detaljstyrende formuleringene som er å finne i tidligere rammeplaner. De nye retningslinjene er fremdeles målstyrte, basert på det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket (Kunnskapsdepartementet 2009: 6). Med andre ord inneholder de nye retningslinjene *flere mål* enn R03, men fremdeles ingen detaljstyring av arbeidsmetoder og vurderingsformer.

Hva angår innholdet i de fagspesifikke retningslinjene, understrekes det fra Kunnskapsdepartementet at arbeidet har vært delegert til kvalifiserte faggrupper, uten at departementet har lagt føringer for arbeidet. Retningslinjene er heller ikke fastsatt av departementet (Kunnskapsdepartementet 2010d: 10). Samtidig har det blitt uttrykt flere forventninger fra departementets side gjennom St.meld. nr. 11: *”Læreren Rollen og utdanningen”*. En av disse er at *”De faglige emnene, så vel som fagdidaktikk og metodikk knyttet til fagene, skal være i tråd med gjeldende læreplanverk”* (St.meld. nr. 11 (2008-2009): 17).

3.7.3 Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk

Nytt i rammeplanen og retningslinjene av 2010 er at det nye nasjonale kvalifikasjonsrammeverket er utgangspunkt for målformuleringene. Dette rammeverket er utarbeidet med henvisning til *Det europeiske kvalifikasjonsrammeverket for livslang læring* (EQF). EQF er et felles europeisk sett med standarder på utdanningsområdet, og en referanseramme for nivåklassifisering av enkeltindividens dokumenterte kvalifikasjoner. Her beskrives punkt for punkt hvilken grad av kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse som skal oppnås gjennom studiet. EQF er ikke forpliktende ovenfor medlemslandene i EU/EØS, men de enkelte landene oppfordres til å utarbeide nasjonale kvalifikasjonssystemer som et ledd i en samordnet europeisk utdanningsstruktur innen 2012 (Europaportalen 2009; EU 2010). Implementeringen av EQF symboliserer et nytt steg i internasjonaliseringen av høyere utdanning som har vært beskrevet av blant andre Garm (2003) og Karlsen (2005).

3.7.4 Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene

Nytt fra 2010 er også at rammeplanen for første gang har blitt gitt forskrifts form. Formålet med dette har vært å gi føringer til utdanningsinstitusjonene på et mer overordnet nivå. (St.meld. nr. 11 (2008-2009): 17; Aasen 2010: 78).

Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1. – 7. trinn og 5. – 10. trinn (Kunnskapsdepartementet 2010a) legger klare føringer for hvordan fag og praksisopplæring skal fordeles utover studieløpet (se Figur 3). Kravet til praksisopplæring er at den skal bestå av minst 100 dager fordelt på 4 år. Minst 60 dager skal gjennomføres i løpet av de to første studieårene, og minst 40 dager i løpet av de to siste. Det er også et krav at praksisopplæringen skal integreres i alle fagene i utdanningen, og tilpasses til studentenes fagvalg (Kunnskapsdepartementet 2010a: 4). Ved siden av praksisopplæring er det nye faget *Pedagogikk og elevkunnskap*, eller *PEL* (60sp), det eneste som er obligatorisk i grunnskolelærerutdanningen for 5. – 10. trinn. Ut over dette har fokuset på faglig fordypning økt fra den tidligere allmennlærerutdanningen, ved at studentene skal oppnå 60 studiepoeng i minst to undervisningsfag. Fag og praksisopplæring skal ifølge forskriften tilbys etter følgende modell:

1. – 2. studieår:	Praksisopplæring Pedagogikk og elevkunnskap: 30 studiepoeng, med 15 studiepoeng hvert år Undervisningsfag I: 60 studiepoeng Undervisningsfag II: 30 studiepoeng
3. studieår:	Praksisopplæring Pedagogikk og elevkunnskap: 30 studiepoeng Undervisningsfag II: 30 studiepoeng
4. studieår:	Praksisopplæring Undervisningsfag III: 60 studiepoeng, eventuelt to fag på 30 studiepoeng, hvorav ett kan være et skolerelevant fag på 30 studiepoeng

Figur 3: Fordeling av fag og praksisopplæring 5. – 10. trinn (Kunnskapsdepartementet 2010a: 5).

Innenfor rammene som er gitt i forskriften står institusjonene fritt til å foreta egne prioriteringer. Felles for de utvalgte institusjonene er at de tilbyr *samfunnsfag I* som valgfag

1. studieår. Felles for mitt utvalg er også at 1. studieår kan illustreres med følgende figur, der samfunnsfag utgjør *undervisningsfag II*:

Pedagogikk og elevkunnskap 15sp	Undervisningsfag I 30sp	Undervisningsfag II 15sp
Praksisopplæring		

Figur 4: Fordeling av fag ved de utvalgte institusjonene, 1. studieår.

Som figuren viser, har alle de utvalgte institusjonene lagt *samfunnsfag 1* over to år. Halve faget (15 studiepoeng) er lagt til 1. studieår, noe som innebærer at ikke alle institusjonene hadde planlagt faget i sin helhet da datainnsamlingen ble gjennomført.

3.7.5 Fagdidaktikk

Under lesing av statlige dokumenter har jeg forsøkt å se hvordan Kunnskapsdepartementet bruker begrepet fagdidaktikk. Begrepet forekommer hyppig i St.meld. nr. 11: *"Læreren Rollen og utdanningen"*, blant annet i forbindelse med forventningene som stilles til utarbeidelsen av rammeplan og retningslinjer. Ingen av departementets publikasjoner eller tilhørende rundskriv redegjør imidlertid for hva de legger i begrepet. NOKUT har tidligere påpekt at fagdidaktisk kompetanse er vektlagt i lærerutdanningens rammeplaner, men at presiseringer omkring omfang og innhold i fagdidaktikken er fraværende i de aktuelle dokumentene (NOKUT 2006: 53).

Det nærmeste vi kommer en begrepsavklaring i St.meld. nr. 11: *"Læreren Rollen og utdanningen"* er en definisjon av begrepet didaktikkkompetanse: *"Didaktikkkompetanse: høyt faglig nivå kombinert med evne til å formidle faget"* (St.meld. nr. 11 (2008-2009): 48). Denne definisjonen fremhever formidlingsaspektet som det sentrale ved didaktikken. Når det gjelder begrepet *fagdidaktikk*, må vi tilbake til 2008 og St.meld. nr. 31: *"Kvalitet i skolen"* for å finne en presisering av begrepet fra departementets hold:

Fag- og yrkesdidaktikk dreier seg om sammenhengen mellom undervisning og læring, dvs. hva som skal til for at læring i fag skal finne sted. Dette er viktige spørsmål som gir grunnlag for å skape godt læringsutbytte hos elever, studenter og lærlinger (St.meld. nr. 31 (2007-2008): 68).

Det jeg leser av de gjengitte sitatene er at Kunnskapsdepartementet legger seg opp mot en definisjon som nærmest sidestiller fagdidaktikk med *fagmetodikk*, ettersom begrepene *formidling, læring og læringsutbytte* er i fokus. Det er ikke dermed sagt at rammeplanen og retningslinjene ikke omfatter mer akademiske spørsmål. Uten at det knyttes til didaktikkbegrepet, står det eksempelvis i rammeplanen: *”Utdanningene skal sette læreryrket inn i en historisk og samfunnsmessig sammenheng og bidra til kritisk refleksjon og profesjonsforståelse”* (Kunnskapsdepartementet 2010a: 1). I retningslinjene for *samfunnsfag I* ivaretas dette kravet primært gjennom følgende mål: *”[Studenten skal ha] kunnskap om samfunnsfag som skolefag og nyere samfunnsfagdidaktikk”* (Kunnskapsdepartementet 2010c: 76). Min lesning av de nasjonale retningslinjene for samfunnsfag tilsier at slike formuleringer er, i mangel av begrepsavklaringer, svært åpne for fortolkning. Følgelig vil de kunne tilskrives ulik betydning ut ifra hva man legger i didaktikkbegrepet. Med andre ord ser de presiseringene omkring omfang og innhold i fagdidaktikken som NOKUT tidligere har etterlyst, fremdeles ut til å være fraværende.

3.7.6 Umiddelbare erfaringer med GLU-reformen

Slik det ble varslet i St.meld. nr. 11: *”Læreren Rollen og utdanningen”* blir den nye reformen fulgt opp av en nasjonal følgegruppe. I mars 2011 la *Følgegruppen for lærerutdanningsreformen* frem sin første rapport om innfasing og oppstart av nye grunnskolelærerutdanninger. I denne rapporten gir følgegruppen tilrådninger til både utdanningsinstitusjonene og Kunnskapsdepartementet vedrørende videre innfasing og realisering av GLU-reformen. Blant de tilrådingene som blir gitt til institusjonene, er en understreking av behovet for bredde og stabilitet i fagmiljøene for å sikre kvaliteten i opplæringen (Følgegruppen for lærerutdanningsreformen 2011: 32). Videre påpeker følgegruppen at det er en viss usikkerhet omkring reglene for differensiering. De anbefaler Kunnskapsdepartementet å opprettholde en tydelig differensiering med separate løp, men foreslår samtidig at det bør vurderes å åpne for noe samkjøring mellom de to utdanningene. Deres argument er at de to utdanningsløpene har et felles ansvar for utdanning av lærere til mellomtrinnet (ibid.: 30).

Følgegruppen signaliserer at de i sin videre oppfølging vil prioritere arbeid med praksisopplæringen. I tillegg vil de fokusere mer på hva som foregår rent kvalitativt i utdanningene, for å skaffe innsikt i hvordan lærerutdanningsreformen tolkes, forhandles og utvikles lokalt (ibid.: 84).

3.8 Oppsummering av lærerutdanningens utvikling

I dette kapitlet har jeg gitt en fremstilling av lærerutdanningens utvikling fra sin begynnelse på 1800-tallet og frem til i dag. Hensikten har vært å illustrere hvordan lærerutdanningen påvirkes av ulike styringsmekanismer, og hvordan disse har utviklet seg over tid. Kapitlet åpnet med å vise til Karlsens modell for styring av lærerutdanningen (Figur 1). I min fremstilling har jeg først og fremst lagt vekt på statens og globaliseringens rolle, da jeg har vært mest opptatt av innholdet i de informative styringsdokumentene som regulerer lærerutdanningen. Kapitlet har også søkt å vise hvordan Lundgrens ulike typer styringsmidler fungerer i et samspill.

Den tidlige historien (fra 1826 til 1992) viser utviklingen fra seminar til lærerskole, fra lokale reglement til nasjonale lover, fra 2-årig til 4-årig utdanningsløp, overgangen til høyere utdanning og en begynnende desentralisering. Fra 1992 fremstilles en lærerutdanning som preges av hyppige reformer, internasjonalisering, økt målstyring og kvalitetssikring, samt mindre styring av arbeids- og vurderingsformer. Parallelt med mindre detaljstyring fremstår styrking av fagdidaktikken som et tydelig ønske, noe som byr på utfordringer. Konkret har omtalen av fagdidaktikk i rammeplanene blitt kraftig redusert, samtidig som kravet til økt integrering av fag og fagdidaktikk har blitt stående. Forskere fra ulikt hold har også funnet at de hyppige reformene som preger lærerutdanningen har begrenset evne til å påvirke det faglige innholdet i utdanningen.

Til slutt i kapitlet har jeg presentert den nye GLU-reformen, med hovedvekt på det som er nytt sammenlignet med tidligere ALU. Blant de faktorene jeg har trukket frem som spesielt interessante er:

- Nivådeling av lærerutdanningen (1. – 7. trinn og 5. – 10. trinn)
- Utvidet pedagogikkfag (fra 30 til 60 studiepoeng)
- Mulighet for å legge valgfag (og dermed samfunnsfag) til 1. studieår
- Implementering av nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk, med påfølgende utvidelse av antall målformuleringer

Sammen med intervjuene som har blitt gjennomført, vil elementer fra dette kapitlet utgjøre hovedgrunnlaget for diskusjon og drøfting av problemstillingen og dens underspørsmål i senere kapitler.

4. Metode

Metodekapitlets hensikt er å redegjøre for mine valg og vurderinger i forbindelse med alle ledd i forskningsprosessen. Herunder vil jeg utdype *hva* undersøkelsen fokuserer på, *hvem* jeg har brukt som informanter, *hvor* undersøkelsen har blitt utført, og *hvordan* den har blitt utført (jf. Thagaard 2009: 48). I det følgende vil jeg begrunne mine valg gjennom relevant teori, samtidig som jeg kritisk vil vurdere hvordan valgene står i forhold til det feltet jeg har hatt ønske om å utforske.

Kapitlet har også til hensikt å drøfte og underbygge oppgavens reliabilitet og validitet. Reliabilitet handler om datagrunnlagets *pålitelighet* og *autensitet*. Reliabiliteten i kvalitative intervju knyttes til vurderinger omkring de enkelte leddene i forskningsprosessen fra valg av datagrunnlag, metode for innsamling, bearbeiding, til analyse og presentasjon (Johannessen, Tuft & Kristoffersen 2010: 40, 229). Begrepet validitet brukes om datagrunnlagets *gyldighet*. Kort fortalt handler validiteten om metoden er egnet til å undersøke det den har til hensikt å undersøke (Kvale & Brinkmann 2009: 250). I lys av dette har jeg lagt vekt på å fremheve både styrker og svakheter ved de valgene som er tatt. I tilknytning til valgene diskuteres også etiske aspekter. Metodekapitlet er inndelt i fem delkapitler, med utgangspunkt i forskningsprosessens ulike faser: *forskningsdesign*, *datautvalg*, *datainnsamling*, *analyse* og *presentasjon*. Gjennom dette ønsker jeg å gi en utfyllende redegjørelse for prosessen fra start til slutt. På denne måten inviteres også leseren til å ta stilling til de vurderingene jeg har gjort omkring oppgavens pålitelighet og gyldighet.

4.1 Forskningsdesign

4.1.1 Kvalitativ metode

For å forstå lærerutdannernes opplevelse av både styringsmekanismer og fagdidaktikk har det vært nødvendig å fremskaffe fylldig informasjon om deres tanker omkring disse emnene. I tillegg er lærerutdanningens samfunnsfagmiljø i minste laget til å kunne utforskes kvantitativt. Dette er to hovedårsaker til at jeg vurderte kvalitativ metode som et naturlig utgangspunkt for datainnsamling.

Noen grunnleggende utfordringer ved bruk av kvalitativ metode knytter seg til den kvalitative metodens egenart. Kvalitative metoder er ennå i en utviklingsfase. Det faktum at kvalitative data sjelden kan tallfestes gjør at selve fortolkningsprosessen blir av spesiell betydning for

oppgavens reliabilitet og validitet. Som det ble nevnt innledningsvis i kapitlet, vil jeg derfor styrke den kvalitative forskningens troverdighet og overførbarhet gjennom å presisere og tydeliggjøre valgene omkring fremgangsmåter under hele forskningsprosessen, fra metodevalg til tolkning og presentasjon (jf. Thagaard 2009: 11).

4.1.2 Sosialkonstruktivisme

I denne oppgaven har jeg valgt å orientere meg mot et sosialkonstruktivistisk syn på kunnskapsdannelse. Innenfor dette perspektivet forklares vår forståelse av omverdenen gjennom de kategorier vi gir uttrykk for. Forståelsen er preget av den kulturen vi lever i, og virkeligheten blir til gjennom våre tankekonstruksjoner (Thagaard 2009: 43). En intervjusituasjon kan dermed ses som et møte mellom to kulturer, der partene stiller med ulik forforståelse av det som skal diskuteres. Derfor er det et viktig konstruktivistisk perspektiv på kvalitative metoder at forsker og informant utformer kunnskapen i felleskap. I og med at begge parter har innflytelse på intervjuprosessen, og således på kunnskapsutvekslingen, legger sosialkonstruktivismen føringer for hvordan intervjudata kan forstås. En konsekvens er at samtalen mellom intervjuer og intervjuobjekt ikke kan ses som en objektiv beskrivelse av virkeligheten, men som et uttrykk for vår *opplevelse* av virkeligheten. Dialogen er aktør- og kontekstavhengig. (Thagaard 2009: 43).

4.2 Datautvalg

4.2.1 Valg av institusjoner

Grunnskolelærerutdanningen i Norge er fordelt på 20 institusjoner, både høyskoler og universitet (Følgegruppen for lærerutdanningsreformen 2011). De aller fleste av disse tilbyr samfunnsfag som valgfag i utdanningsløpet. Om lag halvparten av institusjonene har imidlertid valgt å tilby samfunnsfag først i 2. og 3. studieår, og kan dermed tidligst studeres i studieåret 2011-12, ettersom de nye nasjonale retningslinjene kun gjelder for 1. studieår i 2010-11. Ni institusjoner, herunder både høyskoler og universitet, har ifølge egne internettsider valgt å tilby *samfunnsfag 1* som valgfag allerede 1. studieår, og dermed fra høsten 2010. Dette gjelder hovedsakelig for studenter på grunnskolelærerutdanningen for 5. – 10. trinn. Disse institusjonene møter med andre ord kravene til forskbarhet ut ifra mitt fokus, og seks av institusjonene utgjør empirigrunlaget for denne oppgaven.

På det tidspunktet da de første intervjuene fant sted var tanken å oppsøke samtlige av de ni institusjonene som var i gang med det nye samfunnsfaget i løpet av høsten 2010. Derfor ble ikke institusjonene utvalgt etter noen spesielle kriterier ut over dette. Først da seks intervjuer var gjennomført og delvis analysert, oppsto en forståelse av at datagrunnlaget allerede var av tilfredsstillende omfang i forhold til oppgaven. Av den grunn valgte jeg å avslutte datainnsamlingen etter seks intervjuer, for å unngå en u håndterlig mengde med data og de utfordringene dette ville medføre for analyseprosessen (jf. Thagaard 2009: 60).

4.2.2 Fagplaner

I forkant av de enkelte intervjuene ble aktuelle fagplaner studert og sammenlignet med de nasjonale retningslinjene. Valget om å ta utgangspunkt i fagplanene ligger i behovet for et håndterlig sammenligningsgrunnlag. Jeg samlet inn de aktuelle fagplanene i god tid før intervjuene for å danne meg et foreløpig bilde av arbeidet ved de seksjonene jeg hadde oppsøkt. Gjennomgangen av fagplanene gjorde det også naturlig å bruke disse som supplement og utgangspunkt for diskusjon under selve intervjuet (jf. Thagaard 2009: 13). Samtlige fagplaner ble hentet fra de aktuelle institusjonenes internettsider i perioden august – oktober 2010.

Fagplaner fremhever til dels ulikheter mellom institusjonene på en oversiktlig måte, selv om oppsettet tidvis varierer sterkt fra institusjon til institusjon. I min sammenligning var det eksempelvis store variasjoner omkring hvor konkret fagdidaktikken ble beskrevet, noe som er et hovedpoeng i min analyse. Det er heller ingen automatikk i at fagplanene gjenspeiler fagets innhold slik det fortøner seg praktisk i selve studiet. Derfor har det vært mer fruktbart å sammenligne de enkelte fagplanene med de nasjonale retningslinjene enn med hverandre.

Det må presiseres at fagplanene *ikke* utgjør en del av det empiriske grunnlaget for oppgavens analyse. De har snarere fungert som et utgangspunkt for intervjuene som har vært gjennomført. Derfor vil det ikke refereres til fagplanene i oppgavens drøftingsdel.

4.2.3 Valg av informanter

Etter hvert som institusjonene ble plukket ut gikk arbeidet ut på å skaffe én informant fra hvert sted. Dette ble gjort ved å kontakte de aktuelle seksjonene per telefon, for så å spørre etter personer som var villig til å stille til intervju. Som betingelse fra min side stilte jeg at informantene hadde vært involvert i fagplanarbeidet ved seksjonen. Videre la jeg vekt på at

ikke alle informantene skulle være seksjonsledere ved sine respektive seksjoner. Tanken bak disse betingelsene var å sikre en viss variasjon blant informantene, ut ifra en antakelse om at seksjonslederens rolle kan avvike noe fra rollen til øvrige seksjonsmedlemmer. Ut over disse to premissene var det opp til mine kontaktpersoner, som hovedsakelig var seksjonsledere ved samfunnsfag, å foreslå aktuelle informanter. Denne typen utvalg kan beskrives som tilgjengelighetsutvalg (Thagaard 2009: 56). Et viktig poeng ved denne formen for utvalg er at de informantene som går med på å stille opp, ofte kan være de som er mest fortrolig med det feltet som skal undersøkes. Resultatet av dette kan bli at det oppstår en skjevhet ved at visse typer personer blir overrepresentert i utvalget (ibid.: 57). Med tanke på undersøkelsens formål vurderte jeg imidlertid dette mer som en fordel enn en ulempe. Hensikten har ikke vært å generalisere, men å skaffe mest mulig kunnskap om feltet (jf. Johannessen et al. 2010: 106). Til dette formålet mener jeg at risikoen for en viss skjevhet er en pris som har vært verdt å betale for å bruke informanter med god kjennskap til styringsdokumenter og studieplanlegging.

4.3 Datainnsamling

Ut ifra behovet for å fremskaffe fyldig informasjon om mine informaners synspunkter og perspektiver, anså jeg intervju som den beste metoden for datainnsamling (jf. Thagaard 2009: 87). Intervjuene ble gjennomført ved hjelp av en intervjuguide (Vedlegg 1). En av utfordringene knyttet til datainnsamlingen var å skape en intervjusituasjon som kombinerte en eksplorativ tilnærming med strukturerte former. Ønsket var å formulere en intervjuguide som berørte visse forhåndsvalgte tema samtidig som informantenes egne opplevelser skulle prioriteres. Med dette som utgangspunkt vurderte jeg det som hensiktsmessig å legge opp til en semistrukturert tilnærming. Et semistrukturert intervju kjennetegnes ved at temaene i hovedsak er fastlagt på forhånd, samtidig som rekkefølgen bestemmes underveis. Dette ga en fleksibel intervjusituasjon som lot meg ta utgangspunkt i informantens fortelling, samtidig som jeg kunne sørge for å komme innom de fastlagte temaene (jf. Thagaard 2009: 89; Johannessen et al. 2010: 137). For å sikre at intervjuene tok utgangspunkt i informantenes syn ble det lagt vekt på å innlede hvert tema med et åpent spørsmål som oppfordret dem til å beskrive situasjonen med egne ord. På denne måten fikk informantene i stor grad velge hvordan de ønsket å vinkle fremstillingen, hvilke elementer de ville fremheve og hvilken retning intervjuet skulle ta.

Før selve intervjuene startet ble mine informanter gjort kjent med oppgavens formål i grove trekk. Jeg presenterte meg som masterstudent i samfunnsfagdidaktikk, noe som kan være av interesse i forhold til oppgavens validitet. Innenfor det sosialkonstruktivistiske perspektivet er det en utbredt oppfatning at informantenes beskrivelse av sine erfaringer preges av relasjonen til forskeren. Det må gis rom for å vurdere hvorvidt informantenes svar påvirkes av intervjuerens fremtoning (Thagaard 2009: 44). På den ene siden kan min status som student innebære at informantene (bevisst eller ubevisst) forholdt seg annerledes til meg enn de ville ha gjort i møte med en forsker med større faglig og akademisk tyngde. På den andre siden er det også en mulighet at mitt tydelige fagdidaktiske fokus medførte at informantene følte et behov for å gi inntrykk av et tilsvarende tydelig fagdidaktisk fokus ved sine respektive seksjoner. Det må imidlertid tilføyes at jeg ikke fikk inntrykk av noen slik påvirkning under intervjuene.

Innledningsvis ble det videre opplyst om anonymisering, konfidensiell behandling og informert samtykke. Intervjuene ble gjennomført på informantenes kontor og på møterom ved informantenes institusjoner. Ett intervju ble av praktiske hensyn gjennomført per telefon. Datainnsamlingen foregikk i perioden fra november 2010 til januar 2011. Intervjuenes varighet varierte fra ca. 70 til 110 minutter.

Jeg valgte å dokumentere intervjuene ved hjelp av lydopptak. Mine informanter ga uttrykk for å være vant med rollen som intervjuobjekt, og viste ingen tegn til ubekvemhet knyttet til dette. Lydopptakene ble gjort ved bruk av bærbar pc og mobiltelefon, med informantenes muntlige samtykke. Av hensyn til konfidensialitet ble de digitale lydfilene forsvarlig lagret under passordbeskyttelse, og slettet etter transkripsjon.

4.4 Analyse

4.4.1 Hermeneutisk tekstforståelse

I analysen av datamaterialet har jeg valgt å kombinere det sosialkonstruktivistiske utgangspunktet med en hermeneutisk tekstforståelse. Hermeneutikk er fortolkning og læren om fortolkning. Utgangspunktet for hermeneutikken som fortolkningslære er at mening bare kan forstås i lys av en større sammenheng. Vi må jakte på et meningsinnhold som er dypere enn det umiddelbart innlysende. Målet med en slik tilnærming er ikke å finne en objektiv, ubestridt sannhet. Til gjengjeld snakker man gjerne om ulike nivåer av tolkning (Thagaard

2009: 39). En hermeneutisk tekstanalyse forutsetter at tekstens enkelte deler tolkes i lys av helheten, samtidig som helheten forstås gjennom en dypere analyse av de enkelte delene (ibid.). Behovet for en slik tilnærming i mitt datamateriale grunner i et ønske om å undersøke hvordan informantene beskriver fenomener som retningslinjer og fagdidaktikk med egne ord, kombinert med et ønske om å se hvordan de selv bruker begrepene (jf. Thagaard 2009: 43).

4.4.2 Transkripsjon

Jeg valgte å transkribere intervjuene fra muntlig til skriftlig form, for å gjøre samtalene bedre egnet for analyse (jf. Kvale & Brinkmann 2009: 188). Transkripsjonen ble utført på egen hånd, både av hensyn til konfidensiell behandling og for å sette i gang meningsanalysen så tidlig som mulig. Det omfattende arbeidet med å transkribere intervjuene fungerte i seg selv som en tolkingsprosess, og ga uttelling i form av god oversikt allerede før den strukturerte analysen ble påbegynt (jf. Kvale & Brinkmann 2009: 188). I den grad informantene snakket dialekt, valgte jeg å ”oversette” intervjuene til bokmål. Dette vurderte jeg som et nyttig hjelpemiddel for å anonymisere informantene. I forlengelsen av dette valget var det naturlig å gi transkripsjonen en formell, skriftlig stil, hvor registrering av detaljer som pauser, følelsesuttrykk og lignende stort sett ble utelatt. Begrunnelsen for dette var et ønske om å bevare og gjengi intervjuets meningsinnhold i et autentisk og lettlest format.

4.4.3 Refleksiv objektivitet

Funnenes gyldighet avhenger av forskerens objektivitet. I hermeneutisk forstand snakkes det gjerne om *refleksiv objektivitet*. Dette innebærer at forskeren reflekterer over sin egen rolle i kunnskapsproduksjonen, underforstått at det i realiteten er umulig å befri seg fullstendig fra subjektive forståelser. Forskeren ”*streber etter objektivitet om subjektivitet*” (Kvale & Brinkmann 2009: 247).

Forutsetningene for objektivitet knyttes også til de forkunnskapene man har om det feltet som skal utforskes. Spørsmålet rundt fordeler og ulemper omkring kjennskap til kulturen man skal utforske er diskutert (Thagaard 2009: 77). Førstehånds erfaringer med mitt forskningsfelt ville ha bidratt med nyttig kunnskap omkring arbeidets karakter og premisser. Samtidig kan det tenkes at denne typen involvering ville ha blitt en utfordring både med tanke på objektivitet og med tanke på ønsket om å ta utgangspunkt i informantenes synspunkter. Et alternativ til denne innenfra/utenfra-tenkningen er begrepet *posisjonert innsikt* (Thagaard 2009: 77). Her rettes oppmerksomheten mot forskerens posisjon og kompetanse i kraft av å være forsker.

Analyse- og tolkingsgrunnlaget preges av tidligere erfaringer og perspektiver, uavhengig av om forskeren er innenfor eller utenfor kulturen (ibid.). Dette understreker viktigheten av bevissthet omkring egne forutsetninger. Jeg vil derfor kort redegjøre for mitt eget utgangspunkt som forsker, ettersom kjennskap til eget ståsted kan bidra til å belyse premissene for intervju, så vel som analyse og tolkning (jf. Thagaard 2009: 38, 77).

I forkant av datainnsamlingen var min kjennskap til fagplanarbeid og samfunnsfagdidaktikk ved den nye grunnskolelærerutdanningen langt på vei begrenset til min egen sammenligning av foreliggende fagplaner. Til tross for mangel på førstehånds erfaringer, har jeg allikevel en viss tilknytning til kulturen i kraft av å være tidligere allmennlærerstudent med fordypning i samfunnsfag. Med denne bakgrunnen følger en viss forforståelse av hvordan lærerutdanningskulturen er, i det minste ved én bestemt institusjon. Videre har mine perspektiver blitt påvirket av den teori og forskning jeg har vært borti både før og under arbeidet med denne oppgaven. Resultatet av denne erfarings- og teoribaserte forkunnskapen er at jeg har møtt informantene med visse antakelser om hvordan feltet ser ut. Jeg har lagt vekt på å være bevisst disse antakelsene gjennom hele prosessen, for å kunne tilstrebe en refleksiv objektivitet i analyseprosessen (jf. Kvale & Brinkmann 2009: 247). I oppgavens resultatdel kommer dette til syne ved at jeg diskuterer hvordan enkelte funn står i forhold til hva jeg på forhånd hadde ventet å finne.

4.5 Presentasjon

4.5.1 Bruk av sitater

I presentasjonen av intervjuene har jeg lagt vekt på hva som gjør at tendenser i datamaterialet fremtrer som vesentlige, snarere enn å fokusere på fenomeners utbredelse og tallfesting av tendenser (jf. Thagaard 2009: 223). Dermed vil oppgavens resultatdel i liten grad ta hensyn til *hvor mange som mener hva*. Samtidig er det av interesse for oppgaven å vise hvilke funn det er stor grad av enighet omkring, og hvilke spørsmål det er ulike synspunkter rundt. Samsvar og variasjon mellom informantene blir derfor gjort til et poeng i seg selv, uten at datamaterialet gir grunnlag for å vurdere hvordan et større utvalg ville ha fordelt seg statistisk innenfor tilsvarende kategorier. Valget om å gjøre dette til et poeng henger også sammen med oppgavens omfang, da det ikke er rom for å sitere samtlige informanter i tilknytning til samtlige tema. Derfor er det nødvendig å redegjøre for hvordan de utvalgte sitatene samsvarer med de utelatte.

Ved å fremstille informantenes synspunkter gjennom selektiv bruk av sitater, slik jeg har valgt, hviler det et etisk ansvar på meg som forsker. Dersom man ikke tar hensyn til det helhetlige perspektivet kan analysen få et positivistisk preg, noe som ikke lar seg forene med den sosialkonstruktivistiske tankegangen (Thagaard 2009: 147). For å legitimere mitt valg av sitater legger jeg derfor vekt på å fremstille informantenes uttalelser i den samme konteksten som de ble formidlet, uten å trekke dem ut av sin sammenheng.

4.5.2 Kategorisering av datagrunnlaget

Tilnærmingen i analysekapitlet er i hovedsak *temasentrert*. En temasentrert tilnærming innebærer at jeg sammenligner informasjon fra alle informanter om hvert tema (Thagaard 2009: 171). Jeg har valgt å fokusere på enkelte tema, som i mitt tilfelle er utvalgt ved hjelp av datastyrt koding (jf. Kvale & Brinkmann 2009: 209). I en slik sammenligning er det viktig å samtidig se utsagnene i lys av teksten som helhet, i tråd med den hermeneutiske tilnærmingen, slik at forståelsen ikke blir fragmentert (Thagaard 2009: 171). Kodingen og kategoriseringen av datamaterialet ble utført ved hjelp av dataprogrammet *QSR NVivo 9*, som er et hjelpeprogram for analyse av kvalitativt datamateriale. Programmet lot meg blant annet sortere ulike fragmenter av transkripsjonen i egnede kategorier, slik at det ble lettere å sammenligne de enkelte informantenes syn innenfor utvalgte tema.

4.5.3 Konfidensialitet og anonymisering

Da intervjuene inneholdt personopplysninger, var det naturlig å anonymisere alt forskningsmateriale og behandle det konfidensielt. Dette valget grunnet i behovet for å beskytte informantenes privatliv (jf. NESH 2009). Konfidensiell behandling innebærer at det innsamlede materialet ikke skal være tilgjengelig for andre, og at alt som blir gjengitt anonymiseres etter bestemte regler slik at informantenes identitet forblir skjult (ibid.). Jeg passet også på å poengtere valget om anonymisering og konfidensiell behandling ovenfor informantene, for å etablere et tillitsforhold.

Det samfunnsfaglige miljøet i grunnskolelærerutdanningen er relativt gjennomskiktig med tanke på antall involverte. Dersom seksjonene i mitt utvalg er representative på nasjonalt nivå, betyr det at det er om lag 70 personer i faste heltidsstillinger ved landets samfunnsfagseksjoner. I tillegg kommer stipendiater og vikarer. Miljøets gjennomskiktighet byr på strategiske og etiske utfordringer når informantenes anonymitet skal ivaretas.

Eksempelvis kan variabler som regionale forhold og seksjonsstørrelse bidra til å avdekke informantenes identitet selv om verken personer eller institusjoner nevnes ved navn. I slike tilfeller er det riktig å la kravene til konfidensiell behandling av opplysninger gå foran kravet om etterprøvbarhet (Thagaard 2009: 27). For å allikevel kunne presentere de mest relevante funnene, samtidig som informantenes anonymitet har blitt ivaretatt, er visse *endringsstrategier* benyttet i datamaterialet (jf. Thagaard 2009: 224). Slike endringsstrategier innebærer at enkelte trekk ved materialet endres, slik at det blir vanskeligere å kjenne igjen enkeltpersoner. Denne strategien forutsetter særdeles nøye vurderinger omkring hva som kan endres uten å berøre sentrale poeng i teksten (ibid.).

Én av endringsstrategiene jeg har benyttet i mitt datamateriale er at intervjuene som nevnt ble transkribert på bokmål til fordel for dialekt/talespråk. Videre er intervjuene redigert på en slik måte at egennavn som kan bidra til identifikasjon er endret, samtidig som tekstens meningsinnhold bevarer. I sitatene som gjengis i denne oppgaven har konkrete navn på personer, institusjoner og geografiske områder blitt tildekt ved å erstatte dem med vikarierende, nøytrale betegnelser som ”min kollega”, ”denne institusjonen” og lignende. Også her har kravet om å bevare tekstens meningsinnhold vært prioritert, for å unngå at endringene har fått noen innvirkning på budskapet som formidles. Endringene er markert med klammer.

4.5.4 Presentasjon av informantene

Det viktigste leddet i anonymiseringen er at mine informanter har blitt tildelt fiktive navn (se Tabell 1), slik at enhver omtale foregår gjennom bruk av pseudonymer. Jeg har gjort en vurdering av hvilken nøkkelinformasjon det har vært nødvendig og forsvarlig å ta med av hensyn til drøftingsgrunnlaget, samtidig som kravene til anonymitet har blitt ivaretatt. Grunnet miljøets gjennomsiktighet må dessverre enkelte interessante fakta utelates, men jeg finner det forsvarlig å presentere informantenes stillingsnivå, utdanningsbakgrunn og relevant arbeidserfaring. Arbeidserfaringen er vist ved bruk av intervaller, slik at den gir drøftingsverdi uten å avdekke for mye. Pseudonymer og nøkkelinformasjon fremgår av *Tabell 1*:

<p><i>Navn: "Morten"</i></p> <p><i>Stilling: Førsteamanuensis</i></p> <p><i>Doktorgrad: Politisk filosofi</i></p> <p><i>Mastergrad/hovedfag: Politisk filosofi</i></p> <p><i>Antall år i grunnskole/videregående: 0</i></p> <p><i>Antall år i lærerutdanningen: 1-4</i></p>	<p><i>Navn: "Gunnar"</i></p> <p><i>Stilling: Førstelektor</i></p> <p><i>Mastergrad/hovedfag: Geografi</i></p> <p><i>Mellomfag: Statsvitenskap</i></p> <p><i>Antall år i grunnskole/videregående: 0</i></p> <p><i>Antall år i lærerutdanningen: 15-19</i></p>
<p><i>Navn: "Vidar"</i></p> <p><i>Stilling: Førstelektor</i></p> <p><i>Mastergrad/hovedfag: Sosiologi</i></p> <p><i>Mellomfag: Handelshøgskolen</i></p> <p><i>Antall år i grunnskole/videregående: 10-14</i></p> <p><i>Antall år i lærerutdanningen: 15-19</i></p>	<p><i>Navn: "Sverre"</i></p> <p><i>Stilling: Høgskolelektor</i></p> <p><i>Mastergrad/hovedfag: Historie</i></p> <p><i>Mellomfag: Samfunnskunnskap</i></p> <p><i>Antall år i grunnskole/videregående: 5-9</i></p> <p><i>Antall år i lærerutdanningen: Over 20</i></p>
<p><i>Navn: "Trond"</i></p> <p><i>Stilling: Høgskolelektor</i></p> <p><i>Mastergrad/hovedfag: Statsvitenskap</i></p> <p><i>Antall år i grunnskole/videregående: 0</i></p> <p><i>Antall år i lærerutdanningen: 5-9</i></p>	<p><i>Navn: "Erik"</i></p> <p><i>Stilling: Høgskolelektor</i></p> <p><i>Mastergrad/hovedfag: Sosiologi</i></p> <p><i>Antall år i grunnskole/videregående: 5-9</i></p> <p><i>Antall år i lærerutdanningen: 1-4</i></p>

Tabell 1: Informanter med pseudonym og nøkkelinformasjon.

5. Resultater, analyse og drøfting

I dette kapitlet presenteres funnene fra datainnsamlingen. For å gjengi materialet i oversiktlige rammer, og for å etablere et sammenligningsgrunnlag, brukes en tverrsnittbasert, kategoribasert inndeling (jf. Johannessen et al. 2010: 166; Thagaard 2009: 150). Analyse og drøfting av resultatene presenteres fortløpende i tilknytning til hvert tema. Herunder anvendes aktuell teori og analysemetoder som er presentert i oppgavens tidligere kapitler.

Resultatene er sortert i to overordnede kategorier, basert på problemstillingens to delspørsmål. Første kategori omhandler hvordan mine informanter forholder seg til de eksterne kravene de er underlagt fra statlig og institusjonelt hold. Andre kategori omfatter de funnene som går på samfunnsfagdidaktikken som begrep og fagfelt. Både presentasjon og drøfting veksler mellom et fokus på faktiske forhold og på bakenforliggende årsaker vedrørende de aktuelle temaene, slik mine informanter ser det.

5.1 Opplevelse av styringsdokumentenes legitimitet

Intervjuene åpnet med en samtale om hvordan prosessen med å planlegge det nye studiet og faget hadde foregått. Det første som utpeker seg i denne sammenhengen er at informantene viser sterkt varierende følelse av forpliktelse til retningslinjenes innholdskrav. Forsøket på å stramme inn styringen gjennom utvidete retningslinjer og forskriftsfesting av rammeplanen ser ut til å ha slått ut svært forskjellig fra seksjon til seksjon. Ytterpunktene blant mine informanter er på den ene siden de som i all hovedsak har videreført det faglige innholdet fra tidligere studiemodeller i ALU, til de som på den andre siden har opplevd både anstrengelse og frustrasjon gjennom innsatsen for å imøtekomme retningslinjenes krav. Sistnevnte ytterpunkt kan her representeres ved sitat fra Morten:

Noe av det som har vært litt frustrerende har vært at retningslinjene er svært detaljerte, så det har blitt vanskelig å skulle vurdere temaene og sette de detaljerte retningslinjene inn i en undervisningsplan som kunne fungere inn i klasserommet. Og det er mange områder som er veldig spesifikke også. Så er det jo tydelige skiller mellom 1. – 7. og 5. – 10. Og i tillegg skal jo didaktikken integreres i alle delene. Så alle de tingene har vært veldig utfordrende (Morten).

Morten uttrykker at de har hatt til dels store problemer med å manifestere retningslinjene i et fornuftig studieløp. Uttalelsen kan ses i forbindelse med Mortens opplevelse av retningslinjene som sådan:

Jeg synes de er for detaljerte. De legger for mange føringer. Det er for lite rom til å bruke egen kompetanse og til å legge opp et studieopplegg, for eksempel i historie, som gir god oversikt over både norsk historie og verdenshistorie. Det blir for mye vektlegging av bestemte punkter, sånn at det blir vanskelig å få oversikt. Det ser vi også av tilbakemeldingene vi får fra studentene så langt. De synes det er spennende, men det er en del unaturlige skift, selv om vi har prøvd å legge det opp så systematisk så mulig (Morten).

Morten gir et bilde av nasjonale retningslinjer som innebærer flere begrensninger enn muligheter. Han har en opplevelse av at seksjonen sitter på en spisskompetanse som ikke får slippe til innenfor styringsrammene. Jeg forstår dette slik at han føler en forpliktelse til retningslinjene som ikke tillater egne tilpasninger i særlig grad. Når vi ser denne uttalelsen i sammenheng med andre informanter, er det tydelig at retningslinjenes legitimitet oppleves svært ulikt fra institusjon til institusjon. I mitt utvalg representerer Sverre og hans seksjon en tydelig motsetning til Morten:

[De nye retningslinjene] kom jo relativt fort, og vi følte vi ikke hadde særlig med ressurser til å sette i gang og lage helt nye planer. Så vi la oss på den malen at vi nærmest laget en slags blåkopi av de første 15 studiepoengene som vi hadde på allmennlærerutdanningen. [...] Vi har nok i veldig stor grad videreført det gamle faget (Sverre).

Sverre og hans seksjon har i all hovedsak valgt å videreføre faget slik det allerede var etablert, fremfor å lage et nytt fag med utgangspunkt i de nye retningslinjene. Umiddelbart kan dette sitatet gi assosiasjoner til departementets egen uttalelse om tidspresset som har vært, og at man forventer en viss forsinkelse når nye føringer iverksettes. I den videre samtalen gir Sverre imidlertid uttrykk for at tidsnøden ikke er eneste grunn til at tidligere faginnhold har blitt videreført. På spørsmål om synet på de nye retningslinjene svarer han: *”Jeg synes det er greit. Ja. Jeg har en positiv opplevelse. [...] Jeg bryr meg egentlig ikke så veldig mye om læreplanene og hva de sier. Jeg gjør omtrent det jeg har kommet frem til er rimelig fornuftig”* (Sverre). Hans seksjon har med andre ord ikke foretatt noen overdrevet lesing av retningslinjene da faget skulle utformes. Som følge av dette har han heller ikke noe spesielt anstrengt forhold til de nye retningslinjene.

Det kan være flere forklaringer på hva som forårsaker den tydelige forskjellen mellom Morten og Sverre på dette området. En åpenbar forskjell mellom de to er imidlertid deres arbeidserfaring. Morten har ingen erfaring fra skoleverket, og han er relativt ny i

lærerutdanningen. Sverre har på sin side vært i lærerutdanningen siden lenge før de hyppige reformene begynte på 1990-tallet. Uten at dette ble gjort til et poeng i intervjuene, fremstår det for meg som en mulig årsak til de ulike opplevelsene de har i tilknytning til retningslinjene. Når Sverre må forholde seg til at lærerutdanningen reformeres mer eller mindre jevnlig med ca. 6 års mellomrom, er det ikke utenkelig at han utvikler en grad av motvilje mot å redefinere samfunnsfaget gang på gang. Mitt inntrykk er at han ser de hyppige reformene som mer tidkrevende enn styrkende for lærerutdanningen. Dersom dette er tilfelle, er det i tråd med Kvalbeins konklusjon om at de stadig nye nasjonale påleggene i svært liten grad påvirker hvordan lærerutdanningen gjennomføres (Kvalbein 2003: 101). Jeg er tydeligvis ikke den første som har stilt Sverre spørsmål omkring hans syn på reformene, for han serverer meg et sitat som han har formulert etter en mannsalder i lærerutdanningen: "*Læreplaner kommer og læreplaner går. Men min didaktikk, den består*" (Sverre). En annen forskjell som utpeker seg mellom Morten og Sverre er for øvrig deres formalkompetanse, noe som diskuteres senere i et eget avsnitt.

De resterende informantene har i stor grad lagt seg på et kompromiss, der retningslinjene blir fortolket og konkretisert med utgangspunkt i egen kompetanse og tidligere erfaringer. Dette forteller at selv om de nye retningslinjene blir beskrevet som mer styrende *på papiret*, blir det *i realiteten* gjort tilpasninger der man ikke er enig i de kravene som stilles. Her fremstår riktignok Morten og hans seksjon som et unntak.

Den holdningen som de fleste informantene representerer, stemmer godt overens med det synet som flere forskere etter hvert har på lærerutdanningens rammeplaner. I et tidligere kapittel ble det vist hvordan rammeplanens evne til å styre fagets innhold er begrenset (Kvalbein 2003; Karlsen 2005; NOKUT 2006; Osdal & Madssen 2010). Selv om mesteparten av denne forskningen refererer til R03, tyder mine funn på at retningslinjenes legitimitet fremdeles er begrenset, til tross for det som er en tilnærmet fordobling av antall kompetansemål for *samfunnsfag 1*. Det må imidlertid understrekes at reformen ikke har fått rimelig tid til å implementeres i sin helhet. Også i selve retningslinjene gis det uttrykk for at det må forventes en viss forsinkelse når de nye planene skal tas i bruk (Kunnskapsdepartementet 2010b: 2, 2010c: 2).

5.1.1 Følelsen av forpliktelse til innhold kontra struktur

Erik tilhører omtrent samme kategori som Sverre når det gjelder følelsen av forpliktelse til retningslinjene. Han har i all hovedsak videreført fagets innhold slik det var før reformen. Det som er interessant i den sammenhengen, er at han gir uttrykk for at rammeplanen og retningslinjene oppleves som svært styrende når det gjelder de strukturelle kravene til utformingen av faget. Følgende sitat er et eksempel på dette:

Jeg har fått inntrykk av at det er en tanke fra myndighetenes side at man skal være forsiktig med å slå sammen grupper, for eksempel. Det som foregår andre året skal være såpass spesifikt for andre året at der er det ikke plass til en fjerdeårsstudent som kunne tenkt seg å velge samfunnsfag. [...] Vi sliter nok alle med de økonomiske rammene. Og det burde være mulig å slå sammen grupper der det er faglig forsvarlig. I enkelte emner. Så kunne jeg kanskje forelese for 30 i stedet for å forelese for 20. Så dette virker for meg veldig rigid. Og jeg klarer ikke å se noen faglige begrunnelser for slikt (Erik).

Det jeg opplever som interessant med dette er den store forskjellen mellom følelsen av forpliktelse til de strukturelle rammene og kravene til innhold. Erik, og flere av de andre informantene, gir uttrykk for at det er både legitimt og nødvendig å gjøre visse fortolkninger i forhold til retningslinjenes innholdskrav. Samtidig gir de få signaler om at de kan tillate seg å rokke ved de strukturelle rammene som er gitt. I mars 2011, altså en tid etter at intervjuene ble gjennomført, ble den første rapporten fra *Følgegruppen for lærerutdanningsreformen* lagt frem. Rapporten påviser ulike fortolkninger av de strukturelle kravene fra institusjon til institusjon, samtidig som den gir sin prinsipielle støtte til Erik og de andre informantene som ønsker muligheten for en viss samkjøring av undervisning der det oppleves som forsvarlig (Følgegruppen for lærerutdanningsreformen 2011: 32).

Styringsdokumentenes evne til å styre det strukturelle, men i mindre grad det innholdsmessige, er i tråd med vurderingene som blant andre Kvalbein (2003) og Karlsen (2005) har gjort av tidligere rammeplaner. Her kan det se ut som lite har endret seg med de nye føringene, selv om både rammeplanen nå har fått forskrifts form og antall målformuleringer er blitt utvidet.

Det kan se ut til at institusjonsledelsen ved de ulike institusjonene føler en større forpliktelse til å ivareta de strukturelle kravene, mens ansvaret for innholdskravene overlates til seksjonene selv. Dette kan være en forklaring på at enkelte opplever de strukturelle kravene

som mer forpliktende enn innholdskravene. Institusjonsledelsens rolle diskuteres senere i et eget avsnitt.

5.1.2 Misnøye med styringsdokumentene

Et viktig poeng i intervjuene var informantenes personlige opplevelse av de nye styringsdokumentene, og spesielt de nasjonale retningslinjene for 5. – 10. trinn. Tanken bak dette var å skape et bilde av hvordan mine informanter opplever det å bli styrt fra sentralt hold, og hvilke tanker de har om sentral styring og lokal handlefrihet. Intervjuene bærer først og fremst preg av utilfredshet med de nasjonale retningslinjene. Fem av mine seks informanter har konkrete innvendinger mot retningslinjenes innhold eller oppbygging. Som jeg allerede har vært inne på, mener noen at målene er for detaljerte. I dette avsnittet vil jeg trekke frem flere årsaker til at informantene ikke er fornøyd med de nasjonale retningslinjene, for å få frem noe av variasjonen i synet på styring.

Jeg starter med Morten, som føler at retningslinjene er altfor detaljerte. Han opplever de detaljerte målformuleringene som en mistillit mot ham som lærer:

Når det gjelder FoU-arbeidet mitt så har jeg jo full akademisk frihet. Jeg kan skrive om hva det måtte være. Så vi har full akademisk frihet når det gjelder forskning. Og de stoler på det å kunne bruke de ressursene jeg har som forsker på en fornuftig måte. Og da blir det veldig rart at de blir så kontrollerende i forhold til fagplanen og fagplanarbeid. For hvis det var sånn at jeg som fagperson kan forske fritt og levere forskning som har en akseptabel kvalitet, så burde jeg være i stand til å lage fagplaner som har et godt faglig feste. Så jeg føler litt at de ikke stoler helt på oss som fagpersoner. Og det er litt demotiverende og litt håpløst egentlig (Morten).

Han tilføyer at dette er tilfelle *”Både når det gjelder faglig og fagdidaktisk”* (Morten). Trond etterlyser også større rom for å utnytte seksjonens spisskompetanse, samtidig som han er tilhenger av retningslinjer som ivaretar samfunnsfagets overordnede felles oppgave. Her mener han imidlertid at de nasjonale retningslinjene ikke stemmer overens med kompetansemålene i LK06, slik det ble stilt som krav fra departementet (St.meld. nr. 11 (2008-2009): 17): *”Jeg synes at for det første må tidsepokene ryddes. Denne skivebommen med at du skal ta med nyere historie på 1. – 7. trinn er jo en skivebom uten like. Hvorfor skal du holde på med det? Slike ting må ryddes opp”* (Trond).

Mens Morten og Trond knytter misnøyen til for detaljert styring, gir andre uttrykk for at retningslinjene innebærer for svak eller uklar styring av det fagdidaktiske:

Jeg mener at retningslinjene kanskje kunne ha fokusert mer på fagdidaktikk. Nå synes jeg det blir veldig mye sånn formuleringer som vi ikke greier å ta på alvor. Altså, hvis vi kunne ha hatt mer tydelige formuleringer på fagdidaktikk, så tror jeg det er bra. For det er ikke til å stikke under en stol at veldig mye samfunnsfagundervisning har vektlagt den faglige undervisningen på bekostning av fagdidaktikk (Vidar).

Vidar snakker heller ikke nødvendigvis om tydelige *detaljstyrende* formuleringer. Som han selv presiserer er han prinsipielt tilhenger av overordnede føringer. Dermed ser han langt på vei ut til å være enig med Morten og Trond om hvordan retningslinjene bør være *i prinsippet*, men variasjonen i uttalelsene kan tyde på at de leser ulike ting av de formuleringene som står i gjeldende retningslinjer. NOKUT-rapporten etterlyste en tydeligere avklaring av fagdidaktikkens omfang og innhold i styringsdokumentene (NOKUT 2006: 53). Uttalelsene fra mine informanter, så vel som min egen gjennomgang av retningslinjene, viser at slike avklaringer fremdeles mangler. Følelsen av uklare krav er noe som går igjen hos flere av informantene. Tre informanter trekker frem LK06 som et bedre og mer håndgripelig styringsdokument. Her representert ved Gunnar, som etterlyser tydeligere styring, gjerne også på detaljnivå:

Ikke bare det fagdidaktiske, men det faglige burde jo være sterkere styrt sentralt. Det er for stor variasjon. [...] Vi har skulet ganske mye til Kunnskapsløftet. Det er rett og slett fordi vi føler at vi er forpliktet til å gi undervisning knyttet til den gjeldende læreplanen (Gunnar).

Som sitatene viser, varierer ankepunktene sterkt fra informant til informant. Det man er enig om, og som trekkes frem av fem informanter, er at retningslinjene bærer preg av å være hastverksarbeid. Faggruppens tidspress blir også påpekt i selve forordet til de nasjonale retningslinjene (Kunnskapsdepartementet 2010b: 2, 2010c: 2). Som følge av dette synes informantene å være samstemte om at målene i retningslinjene virker lite gjennomtenkt, og preget av kompromisser innad i den nasjonale faggruppen. Opplevelsen av halvhjertede styringsdokumenter ser ut til å bidra med en følelse av motvilje blant enkelte til å føye seg etter retningslinjene. Som Erik sier det: *"Hvis man skal gå inn og detaljstyre hver enkelt lærerutdanning, da må det være veldig godt begrunnet"* (Erik). Dermed er det nærliggende å anta at retningslinjene ville ha blitt tatt mer på alvor dersom de kunne ha vist til større grad av konsensus i lærerutdanningsmiljøet, for eksempel gjennom utvidet tid til høringsrunder.

Den misnøyen som knytter seg til en følelse av sterk detaljstyring er i tråd med de funnene som Norgesnettrådet (2002) og NOKUT (2006) har gjort tidligere. Misnøyen med detaljstyringen i R99 forsvant med de generelle formuleringene i R03. Også mine informanter gir uttrykk for at de syntes R03 var lettere å forholde seg til enn de nye retningslinjene.

5.1.3 Behovet for sentral styring

Til tross for den konkrete kritikken av gjeldende retningslinjer er det enighet blant informantene om behovet for en viss sentral regulering av studiet. Det er også enighet om at LK06 ikke er et tilstrekkelig styringsdokument i seg selv. Det de fleste ser for seg er mer overordnede rammer, uten for mange innholds krav på detaljnivå. De mener også at det trengs føringer som til en viss grad definerer og sikrer et minimum av fagdidaktikk i studiet. Sverre begrunner dette ut ifra erfaringer som sensor ved andre institusjoner:

Jeg er nok tilhenger av at det er nasjonale signal. Fordi jeg har sett såpass, som sensor mange plasser, over mange år, at det skjer litt for lett at fagdidaktikken kommer i bakgrunnen. Og derfor synes jeg ikke det er nok at dette bare skal bestemmes lokalt. Det er klart, man skal ikke gå altfor detaljert. Men det bør ligge nasjonale føringer, ja. [...] Jeg kunne også tenke meg et antall studiepoeng eller sidetall, et eller annet som markerer at dette skal ha en klar plass (Sverre).

Sverre er den eneste som nevner en mulig tallfesting av det fagdidaktiske innholdet, slik vi eksempelvis kjenner fra *praktisk-pedagogisk utdanning* (UFD 2003b: 13), selv om prinsippet med overordnede føringer i seg selv er et gjennomgående ønske blant informantene. Vidar er også tilhenger av mer overordnede retningslinjer: *"Jeg [synes] faktisk at disse retningslinjene bør være mest mulig overordnet. De skal ikke være detaljstyrende. Dette er min klare holdning"* (Vidar). Samtidig vektlegger han behovet for en viss likhet mellom institusjonene, spesielt for *samfunnsfag 1*. Dette begrunner han med at det vil øke studentenes muligheter for mobilitet mellom utdanningsinstitusjonene, noe som også var et uttrykt mål fra departementets hold (Kunnskapsdepartementet 2010c: 7). Følgende sitat fra Vidar belyser noe av konflikten mellom standardisering og selvråderett:

Nå tror jeg kanskje ikke det er alle som tenker over den konflikten som ligger i kravene til standardisering. Eller likhet mellom utdanningene. Og dette med størst mulig lokal selvråderett. For der ligger det klart en konflikt. Og vi, hos oss, vil nok være interessert i begge deler for vi er interessert i å få studenter fra [andre institusjoner] som ønsker seg til den fordypningen vi har spesialisert oss på. Men da må vi jo akseptere at vi ikke kan ha et opplegg som er helt i utakt med det de har hatt fra før. Altså, hvis det kommer noen helt fra [en annen institusjon] så må jo de stilles på det samme grunnlag som våre

studenter. Du har jo ting som vi har hatt, verdenshistorie i *samfunnsfag 1*, hvis de da på [den andre institusjonen] har norges historie så blir det jo helt speilvendt. Og da blir det jo galt. Da får de to runder med norges historie og ingen verdenshistorie. Så såne ting må man jo på en måte prøve å holde styring på (Vidar).

Som vi ser er det flere argumenter for en viss standardisering av det faglige innholdet. Dette begrunner statens ønske om at den lokale friheten skal begrense seg til valg av tilnæringsmåter og vurderingsformer, og ikke til valg av faglig innhold. Spørsmålet som da reiser seg er hvorvidt gjeldende retningslinjer er egnet til å sikre en slik standardisering, eller om de tjener imot sin hensikt på dette området. Her sikter jeg til den markante utvidelsen av antall målformuleringer, som formodentlig er et forsøk på å standardisere det faglige innholdet. Mine funn tyder imidlertid på at standardiseringen ikke nødvendigvis øker proporsjonalt med antall målformuleringer. Vidar bemerker en interessant konsekvens ved omfattende styringsdokumenter. Med henvisning til skoleverket og L97 viser han at dersom det forventede læringsutbyttet overskrider et visst punkt, blir man nødt til å gjøre et utvalg av tema. I praksis betyr dette stor grad av frihet:

[L97] var en plan som var veldig omfattende. Og i praksis fører dette til veldig stor frihet, fordi du ikke klarer å innfri alt, og du må velge ut noe. Med en svær plan må man velge. Og det kolliderer med tanken som lå bak [de nasjonale retningslinjene], at man skulle ha mer standardiserte utdanninger slik at folk skulle kunne skifte fra utdanning til utdanning (Vidar).

Her viser Vidar hvordan svært omfattende planer kan tjene mot sin hensikt. Når antallet spesifikke mål blir urealistisk stort, står man i realiteten fritt til å velge de målene man anser som egnet. Mine funn tyder på at dette også er tilfelle med de nasjonale retningslinjene. Dette gjelder spesielt spørsmålet om man skal velge å fokusere i *dybden* på enkelte tema, eller å gå gjennom flest mulig tema i *bred* forstand, noe jeg vil komme tilbake til.

5.1.4 Institusjonsledelsens rolle

Alle fagplaner som legges frem av samfunnsfagseksjonene er formelt godkjent av de respektive institusjonenes ledelse. I mine intervju var vi innom hvordan ledelsens involvering får betydning for faget. Her er det stor grad av enighet mellom informantene. Generelt har ledelsen hatt få eller ingen innvendinger som går på det faglige innholdet i planene. Det som ser ut til å oppta ledelsen ved samtlige institusjoner er de mer strukturelle rammene, slik som vurderingsformer, koordinering med andre fag og økonomiske spørsmål. Følgende sitat fra Morten og Gunnar oppsummerer mine informanters opplevelse av ledelsens rolle:

[Dialogen med ledelsen] kunne være i forhold til ressurser og i forhold til vurderingsformer. Og litt i forhold til andre fag, sånn at de ikke fikk bare muntlige eksamener for eksempel, eller bare skriftlig, men mer variert. Og vi har vel også litt samarbeid med andre fag i forhold til hvilke opplegg de ser for seg, i forhold til seminarer, forelesninger, bruk av veiledninger og så videre. Så der har vi vært i dialog med både ledelsen og andre fag (Morten).

Når det gjelder ledelsen, så har de ikke blandet seg mye inn i det faglige innholdet. Det ser det ikke ut som de gjør ved noen skoler. [...] Det de vurderer er sånt som ting som kan koste noe. Ekskursjoner og sånt (Gunnar).

Gunnar trekker også frem at det har vært en kamp mellom valgfagene for å få plass i den nye studiemodellen for GLU. Kravene som stilles til den nye grunnskolelærerutdanningen innebærer at hver enkelt institusjon har måttet gjøre en vurdering av fagtilbudet i forhold til ressurser (Kunnskapsdepartementet 2009: 6). I denne prosessen er det også ledelsen ved Gunnars institusjon som har tatt avgjørelsen om at samfunnsfag foreløpig bare skal tilbys for 5. – 10. trinn, og ikke for 1. – 7. trinn.

De fleste institusjonene i mitt utvalg regner imidlertid med å tilby samfunnsfag for både 1. – 7. trinn og 5. – 10. trinn i løpet av 2 – 3 år. Dette innebærer et økt ressursbehov, ettersom de to studieløpene skal foregå helt adskilt. I praksis vil dette kunne innebære en dobling i arbeidsmengden, uten at dette følges opp med en tilsvarende økning av ressurser. Slik sett ligger spørsmålet om ressurser an til å spille en viktigere rolle i nær fremtid. Departementet har antydnet at institusjonene på dette grunnlaget bør vurdere om det er hensiktsmessig å opprettholde et bredt fagtilbud på begge utdanningsløpene. De fleste institusjonene og samfunnsfagseksjonene har allikevel ytret et ønske om å opprettholde og videreføre det tilbudet som eksisterer så langt det lar seg gjøre (Kunnskapsdepartementet 2009). Hvorvidt dette lar seg gjennomføre gjenstår å se. En kommentar fra Sverre tyder på at det er all grunn til å ta departementets vurdering på alvor. Hans institusjon hadde planlagt å tilby samfunnsfag for både 1. – 7. og 5. – 10. trinn fra første studieår, men mangel på søkere gjorde at faget ble avlyst på studiet for 1. – 7. trinn: *”Her var det jo usikkerhet. Blir det både 1. – 7. og 5. – 10.? Og vi var jo nokså presset, for å si det slik, når det gjelder ressurser. Så vi var veldig lettet da det bare ble 5. – 10.”* (Sverre).

Opplevelsen til mine informanter er ganske entydig når det kommer til ledelsens involvering i fagets planlegging. Ledelsen legger seg generelt ikke borti det faglige innholdet. Det som

betyr noe er de ytre, strukturelle rammene som faget skal passes inn i. Av hensyn til fagdidaktikken betyr dette at ledelsen har liten grad av direkte innblanding. Samtidig virker det som de på den økonomiske siden kan ha innvendinger mot visse vurderingsformer og eventuelle ekskursjoner og studieturer. På dette området vil ledelsens rolle kunne innebære føringer og begrensninger for det fagdidaktiske arbeidet, som forvalter av økonomiske styringsmidler. Dette kan også knyttes til seksjonenes størrelse og sammensetning, noe jeg vil komme tilbake til. Kort oppsummert ser institusjonsledelsens rolle, i sine ulike former, særlig ut til å påvirke faget på to måter: Gjennom forvaltning av økonomiske midler og gjennom oppfølging av juridisk forpliktende strukturelle krav.

5.1.5 Praksis

Et felt som blir nevnt av alle informantene, og som kan knyttes til institusjonsledelsens rolle, er praksisfeltet. Både rammeplanen og retningslinjene understreker at det nye studiet skal fremme integrering av teori og praksis (Kunnskapsdepartementet 2010a: 1, 2010c: 6). Med dette kravet forventer mange, både lærere og studenter, at praksisopplæringen skal bli mer profesjonsrettet og relevant.

Praksisfeltet er også et område som flere trekker frem i arbeidet med fagdidaktikk. Her får studentene prøve seg på planlegging og gjennomføring av undervisning, som på ulike måter blir tilknyttet arbeid med fagdidaktikk. Dermed er organiseringen av praksis en viktig ramme for hvordan arbeidet med fagdidaktikk kan foregå.

Mine informanter gir svært ulike bilder av praksisordningene ved sine respektive institusjoner, og her er det tydelig at institusjonsledelsens rolle har vært sentral i organiseringen. Det er blandede opplevelser av den nye grunnskolelærerutdanningens konsekvenser for praksisfeltet. Ved enkelte institusjoner har det blitt et tydeligere faglig fokus i praksisen, noe som blir opplevd som positivt for samfunnsfaget sin del:

Det er utstrakt integrering mellom de fire studiefagene, ikke minst knyttet mot praksis. Nå har de tre uker praksis, eller 15 dager i høst. 10 dager er samlet i to uker slik det var vanlig før, men så har de også fem punktpraksisdager hvor to av dem hører til samfunnsfag. Så på to av dagene skal våre studenter ha hovedfokus på samfunnsfagundervisning. Og det er en liten revolusjon (Gunnar).

Ved Gunnar sin institusjon har integreringen av teori og praksis blitt løst blant annet ved å knytte et antall punktpraksisdager til de enkelte studiefagene. Gunnar er optimistisk til denne løsningen, som han mener vil styrke den faglige forbindelsen til praksisfeltet.

Ved Vidar sin institusjon ser vi en ganske annerledes løsning. Der ser vi et eksempel på at den nye praksisordningen har ført til *mindre* kontakt mellom praksisfeltet og enkeltfagene:

Vi har en del studenter som har veldig klare forventninger om en ny og bedre lærerutdanning. Og spesielt en lærerutdanning som vektlegger forholdet mellom teori og praksis. Så viser det seg at vi ikke er inne i praksis i det hele tatt det første året. Rett og slett fordi det er en allmennpraksis, og det er bestemt at dette skal brukes til å ha noen sånne opplegg. [...] Selv om de går på samfunnsfag så har de først og fremst praksis i alle andre fag (Vidar).

Slik Vidar fremstiller praksisordningen ved sin institusjon, er det lite som tyder på at praksisfeltet har blitt knyttet til studentenes fagvalg, slik rammeplanen legger opp til (Kunnskapsdepartementet 2010a: 4). Også hos de øvrige informantene finner jeg en blanding av positive og negative opplevelser knyttet til de ulike praksisordningene. Det som kjennetegner uttalelsene, særlig hos de som har negative opplevelser, er en følelse av at institusjonsledelsen sitter på det meste av makten gjennom å fortolke og definere de strukturelle rammene for praksisfeltet. På den måten opplever mange at selve praksisfeltet er det området hvor institusjonsledelsen har mest direkte innvirkning på arbeidet med samfunnsfagdidaktikk.

5.2 Samfunnsfagdidaktikk: Begrepsforståelse og vektlegging

Rammeplanen fra 1980 viet flere sider til å definere både fagdidaktikk og samfunnsfagdidaktikk som begrep og fagfelt i lærerutdanningen. 30 år senere er enhver definisjon av begrepene fjernet fra rammeplan og nasjonale retningslinjer. Spørsmålet som da reiser seg er hvordan begrepet samfunnsfagdidaktikk forstås av de som forholder seg til styringsdokumentene. Jeg har valgt å se på hvorvidt det er samsvar i definisjon og vektlegging i mitt materiale på tvers av institusjonene.

Under intervjuene spurte jeg informantene hva de la i begrepet *samfunnsfagdidaktikk*. Tanken bak dette var blant annet å se hvorvidt de gir uttrykk for en overordnet ”tverrfaglig-didaktisk” definisjon, eller om de foretrekker å snakke om ulike fagdidaktikker tilknyttet samfunnsfagets enkelte fagområder. Det som viser seg er at de fleste informantene viser liten interesse for å

snakke om en felles samfunnsfagdidaktikk. Til tross for dette prøver samtlige informanter seg på en definisjon, selv om de gir uttrykk for at det er vanskelig å formulere en definisjon på stående fot. Svarene gir imidlertid et bilde av samstemthet på tvers av datamaterialet, selv om svarene er improviserte. Det som kjennetegner svarene i stor grad er at informantene, med litt ulike formuleringer, definerer samfunnsfagdidaktikk som samfunnsfagets *hva, hvordan og hvorfor*. Det kan illustreres med følgende utdrag fra intervjuet med Gunnar:

Didaktikk er jo undervisningslære, og det går jo rett og slett på hvordan undervisningen i samfunnsfag kan begrunnes, hvordan det kan gjennomføres og hva som rett og slett bør tas opp. Så det er de tre ”hva”, innhold og ”hvordan”, metodikk, og ”hvorfor”, begrunnelser (Gunnar).

Sitatet fra Gunnar er beskrivende for hvordan informantene svarer umiddelbart på oppfordringen om å definere samfunnsfagdidaktikk. ”Samfunnsfagdidaktikken” blir imidlertid beskrevet som en kunstig betegnelse, og de fleste gir uttrykk for at de foretrekker å snakke om de tre adskilte disiplinene *historiedidaktikk, geografididaktikk og samfunnskunnskapsdidaktikk*. Både Gunnar som er geograf, Sverre som er historiker, og Trond som tilhører samfunnskunnskapen er samstemte om dette:

Nå kan det være vanskelig å si om det er en egen samfunnsfagsdidaktikk. Jeg har vel mer inntrykk av at det er historiedidaktikk, som er mest utarbeidet i Norge, og den skiller seg en god del ut fra geografididaktikk for eksempel. Og samfunnskunnskapsdidaktikk, den er mer vanskelig (Gunnar).

Jeg [vil] hevde at denne samfunnsfagbetegnelsen er en kunstig konstruksjon på veldig mange måter. Og vi er nok relativt fagdelt her, altså. Så vi tenker historiedidaktikk og geografididaktikk som litt adskilt her, for å si det slik (Sverre).

Altså, hvis du ikke går inn i de enkelte disiplinene der, så blir det allmenndidaktikk. Og det siste vi ønsker er den didaktiske relasjonsmodellen som studentene kommer og sier seg fornøyd med. Det går ikke. Vi må inn i faget. Og da må vi inn i samfunnskunnskapsdidaktikken, historiedidaktikken og geografididaktikken. Og det vil jo være ulike problemstillinger rundt det (Trond).

Uttalelsene bærer preg av at den fagdidaktiske bevisstheten innenfor *enkeltfagene* historie, geografi og samfunnskunnskap er økende, samtidig som jeg finner lite som tyder på at det eksisterer noen *tverrfaglig didaktikk* innenfor fagalliansen samfunnsfag. Faktisk så arbeidet for et tverrfaglig-didaktisk nasjonalt miljø ut til å være sterkere under NSM-perioden, ifølge Gunnar:

[I NSM-perioden] møttes faglærerne årlig på en stor NSM-konferanse, og vi var også på studieturer sammen. Så etter det har vi egentlig ikke fått diskutert med samfunnsfagskolleger på andre plasser. [...] Jeg tror kanskje avstanden er litt for stor til at vi kunne snakket om noe sånt felles samfunnsfagdidaktisk miljø (Gunnar).

5.2.1 Samfunnsfagets tredeling

Mangelen på en overordnet, tverrfaglig samfunnsfagdidaktikk er ikke nødvendigvis ensbetydende med mangel på tverrfaglige tilnærminger i undervisningen. De nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen for 5. – 10. trinn setter som krav at fagene historie, geografi og samfunnskunnskap skal vektlegges likt (Kunnskapsdepartementet 2010c: 75). Ved fem av de seks institusjonene jeg har undersøkt, er det kun ett eller to av samfunnsfagets tre fagområder som er representert ved faste stillinger i seksjonen. Dette blir opplevd som en utfordring av de det gjelder. Allikevel gir alle uttrykk for at de tilstreber en balansert tredeling. Løsningene varierer fra regional kompetanseutveksling, innleiing av fagkompetanse, til å dekke opp manglende fagområder gjennom en mer tverrfaglig tilnærming. Morten sin seksjon, som mangler geograf, har lagt seg på sistnevnte løsning:

”Når det gjelder geografi er det nok litt vanskeligere. Vi har på en måte ingen stemme som taler fagets sak. [...] Men noe av pensum dekker jo noen av spørsmålene som er geografisk. For eksempel i samfunnskunnskap er det jo noen spørsmål om hva som er geografi og hva som er samfunnskunnskap. Og der tror jeg ikke det finnes bare klare svar, jeg tror det er deler av pensum som overlapper, og det vil jo være i tråd med retningslinjene. Studentene møter samfunnsfag når vi underviser, og ikke nødvendigvis bare den ene disiplinen (Morten).

Her vil jeg særlig rette oppmerksomheten mot siste setning i sitatet. Morten viser at tverrfaglig undervisning er, om enn noe påtvunget, en realitet selv om man ikke nødvendigvis snakker om en tverrfaglig didaktikk. Vidar representerer en av de større samfunnsfagseksjonene i utvalget, der hvert av de tre fagområdene er representert med førstestillinger. Dette innebærer at de er selvforsynt med kompetanse, og at de har hatt muligheten til å fordele de tre fagområdene mellom seg. Allikevel er det nettopp *han* som trekker frem en mulig fordel med små seksjoner:

Det jeg la merke til med NSM var at de små høgskolene lyktes bedre i det å få til en tverrfaglig profil. For det var relativt få ansatte, og de måtte gå sammen. Og da ligger det nok i sakens natur at du blir mer orientert mot selve lærerutdanningen som sådan. Det er veldig mange som har kritisert oss for at vi ikke tenker nok lærerutdanning og tenker mer fag. Og jeg tror den kritikken er berettiget. Og det henger nok litt sammen

med størrelsen på seksjonen, og spesialiseringen, men også det med kulturforskjeller fra institusjon til institusjon (Vidar).

Det som viser seg ved seksjonen til Vidar er at deres adskilte behandling av fagene har medført en del kritikk, fordi fokuset på lærerutdanning har kommet i skyggen av fokuset på fag. Som nevnt var deler av samfunnsfaget i lærerutdanningen tidligere del av en større fagallianse, ved det obligatoriske faget NSM. Som Vidar bemerker, var det her de små høgskolene som lyktes med å få til en tverrfaglig profil. Dette fordi de ble tvunget til å gå sammen for å dekke opp fagets ulike områder. Seksjonen til Morten, der de mangler geografer, er et eksempel på at dette også kan være tilfelle i dagens samfunnsfag. Dersom fagintegrering er et resultat av mangel på kompetanse, må det imidlertid understrekes at dette byr på utfordringer med tanke på det rent faglige. Selv om den tverrfaglige tilnærmingen kan tenkes å gi en didaktisk gevinst i seg selv, vil det være flere naturlige begrensninger forbundet med at for eksempel en historiker underviser i geografi eller tilsvarende.

Spørsmålet om fagdeling kontra fagintegrering mellom samfunnsfagene har vært diskutert (se for eksempel Koritzinsky 1981: 29-31; Lorentzen et al. 1998: 128-129). Min oppgave tar ikke stilling til hvorvidt en eventuell fagintegrering er et mål i seg selv. Samtidig vil det være relevant å se tverrfaglig arbeid i et fagdidaktisk perspektiv. Ongstad hevder at arbeid på tvers av fag legger et grunnlag for ny fagdidaktisk tenkning (Ongstad 2006: 40). Det samme hevder Koritzinsky er tilfelle for samfunnsfagene, under visse forutsetninger (Koritzinsky 1981: 30, 2008: 57).

Det som kommer frem i mine intervju er at det i liten grad eksisterer noen overordnet fagdidaktikk som integrerer flere av fagområdene innenfor samfunnsfag. Man støtter seg i praksis til en adskilt *historiedidaktikk*, *geografididaktikk* og *samfunnskunnskapsdidaktikk*. Forsøk på integrering ender ofte i en allmenndidaktisk tilnærming, noe informantene gir uttrykk for at de ønsker å unngå. Samtidig er realiteten at de fleste seksjonene mer eller mindre tvinges til å gjennomføre en viss grad av integrering, i mangel av tilstrekkelig fagkompetanse. Uten at de fagdidaktiske konsekvensene ved dette ble diskutert konkret med mine informanter, er det min oppfatning at forsøk på integrering får konsekvenser i en eller annen form. På den ene siden kan det tenkes, slik Ongstad og Koritzinsky hevder, at utstrakt tverrfaglig arbeid fremmer nye fagdidaktiske tilnærminger. En annen konsekvens kan være at fagdidaktikken innenfor foreleserens kompetansefelt favoriseres på bekostning av det

”ukjente” faget som blir forsøkt integrert, eller at undervisningen rett og slett blir mer allmenndidaktisk orientert. Dette gir ikke mitt datamateriale grunnlag for å vurdere.

5.2.2 Fagdidaktikk og formalkompetanse

Gjennom samtalen om begrepet *samfunnsfagdidaktikk* reflekterer informantene over sin egen vektlegging av de ulike områdene *hva*, *hvordan* og *hvorfor*, som de bruker for å gi en definisjon på begrepet. I denne refleksjonsprosessen er det mulig å spore noen av nyansene som skiller informantene i deres syn på fagdidaktikken, samtidig som noen av årsakene til variasjonen i vektlegging kommer frem. Uttalelsene bærer preg av at vektleggingen av fagdidaktikken spenner seg mellom et praktisk og et akademisk nivå, der mange opplever at de vektlegger det ene mer enn det andre.

I første omgang har jeg forsøkt å se informantenes vektlegging av fagdidaktikken i tilknytning til deres formalkompetanse, som viser til hvilken utdanning de har. Hos de informantene som er bevisst hvordan de vektlegger fagdidaktikken i egen undervisning, er den vanligste koblingen en tilnærmet sidestilling av fagdidaktikk og fagmetodikk. Gjennom samtaler om hva som blir vektlagt i selve undervisningen, nevner flere at det metodiske gjerne blir prioritert innenfor fagdidaktikken:

Jeg derimot har bakgrunn fra videregående skole, og for så vidt lærerbakgrunn. Så for min del er det naturlig at jeg kanskje er mer orientert mot [fagdidaktikk], og det har jeg for så vidt vært, men på en annen måte. Jeg er jo opptatt av det metodiske. Tusen triks i ludo. Nettopp det å vektlegge hvordan man skal undervise i skolen, mens kanskje [min kollega som har en didaktisk doktorgrad] er mer opptatt av didaktikk i den mer teoretiske betydningen som relaterer til fagdidaktisk litteratur og ofte på dette med *hva*-siden av didaktikk, altså innholdet. Og jeg er ikke uenig i det, men kanskje vi vektlegger dette litt ulikt. Og jeg tror alle i seksjonen er enig sånn offisielt i at didaktikk er viktig for det vi driver med, men man legger forskjellige ting i didaktikkbegrepet. Ikke at vi er uenige i definisjonen, men at vi vektlegger forskjellige aspekter (Vidar).

Vidar har betydelig erfaring som lærer i videregående skole. Som sitatet viser, knytter han denne bakgrunnen til sin primære interesse for fagdidaktikkens metodiske aspekt. Videre ser vi av sitatet at det er generell enighet om selve begrepsdefinisjonen innad i samfunnsfagseksjonen. Samtidig kommer det frem en variasjon i vektleggingen av de ulike aspektene. Vidar mener at vektleggingen også kan relateres til graden av didaktisk fordypning i egen utdanning og forskning, noe han viser ved å påpeke at hans kollega med en didaktisk doktorgrad befatter seg med fagdidaktikk på et mer teoretisk og akademisk plan.

Gunnar antyder et tilsvarende standpunkt. Også han knytter interessen for fagdidaktikk til eget kompetansenivå, eller det han selv omtaler som ”divisjon”:

Det går vel mer på at enkelte har jobbet mer med [fagdidaktikk] enn andre. Den som har jobbet mest med det [i vår seksjon], eller som er på høyest akademisk nivå, er han som tok [en didaktisk doktorgrad]. Det er klart at han er på et betydelig høyere nivå enn oss andre som er mer opptatt av metodikken. [...] Jeg er nok i en annen divisjon enn [ham] (Gunnar).

Både Vidar og Gunnar, som begge er førstelektorer, bruker her ulikt didaktisk kompetansenivå til å forklare ulike syn på fagdidaktikken. I hovedsak fremstiller de det som at lærerutdannere med rent faglig utdanning på hovedfagsnivå, slik som dem selv, har en tendens til å være mest opptatt av fagdidaktikkens metodologiske og rent skolerettede spørsmål. Begge har et inntrykk av at forelesere med doktorgrad innenfor et didaktisk felt er mer opptatt av å diskutere fagdidaktikken på et mer akademisk, teoretisk nivå.

Samtlige av mine informanter har rent faglige utdanninger. Fem informanter har utdanning på hovedfagsnivå, mens én informant har tatt doktorgrad. Morten har doktorgrad i politisk filosofi. Derfor er det interessant å se hva han sier om egen vektlegging av fagdidaktikk:

Jeg har jo en litt annerledes fagbakgrunn, så jeg kommer til med en litt annen tilnærming enn de som har bakgrunn som lærere. Men det som jeg legger i begrepet er hvordan man skal undervise i samfunnsfag i grunnskolen, og litt om begrunnelsen til faget, hvorfor underviser vi samfunnsfag, hvilke aspekter i samfunnsfag er viktig? Så for min del er det hvordan og hvorfor. Men dette med hva man skal undervise er jo ofte lagt til lærebøker og kunnskapsløftet. [...] Så det jeg er opptatt av er hvordan man underviser og hvorfor man har samfunnsfag i skolen (Morten).

Morten viser interesse for mer enn metodikken. Det kommer også tydelig frem i hans betraktninger som ble gjengitt tidligere i kapitlet, vedrørende innholdet i de nasjonale retningslinjene. Som han selv oppsummerer, er han mest opptatt av spørsmålene *hvordan* og *hvorfor*. Morten har det han selv beskriver som en ”litt annerledes fagbakgrunn”. Dette kan vise til hans mangel på didaktisk og pedagogisk fordypning, eller til hans fagområde, som ikke er det vanligste i lærerutdanningens samfunnsfagmiljø. Selv om Vidar og Gunnars betraktninger fra egen seksjon tyder på at graden av *didaktisk* utdanning er med på å påvirke synet på fagdidaktikk, kan Mortens uttalelse tyde på at utdanningsnivå i seg selv er med på å påvirke synet på fagdidaktikk som begrep. Morten har blitt eksponert for akademiske verdier

gjennom sitt doktorgradsprogram, noe som trolig også har påvirket hans syn på begrepet fagdidaktikk (jf. Elstad 2008: 207). Allikevel vektlegger også Morten primært det metodiske i selve undervisningen: ”I timene forsøker vi å integrere fagdidaktikk der det er mulig. For eksempel hvis man skal undervise om bærekraftig utvikling, eller miljøvern. Hvordan ville et slik undervisningsopplegg se ut?” (Morten).

Vidar og Gunnar gir uttrykk for at de rangerer fagdidaktikkens *hvordan* på et lavere, eller i det minste mer praktisk og håndgripelig nivå, mens både *hva*-spørsmålet og *hvorfor*-spørsmålet assosieres med et høyere og mer akademisk nivå. Dette samsvarer med tanken om at det såkalte *dannelsesperspektivet* som ilegges *hva*-spørsmålet tilfører didaktikken et mer akademisk perspektiv, slik det har vært påpekt av blant andre Imsen (Imsen 2006: 245). Her er vi også inne på spenningsfeltet mellom fagdidaktikken som skolerettet og akademisk disiplin (jf. Elstad 2008). Slik jeg leser uttalelsene fra mine informanter, virker det som ”fagdidaktikk” i undervisningen ligger svært nært ”fagmetodikk” i praksis, uavhengig av foreleserens egen definisjon av begrepet. Denne observasjonen tyder på at fagdidaktikkbegrepets praktiske, metodologiske perspektiv, er det som primært forbindes med skolerlevant undervisning. Selv om fagdidaktikkens akademiske perspektiv ikke finner veien til klasserommet like lett, er det like fullt en sentral del av lærerutdanningskulturen, for eksempel i forskningssammenheng.

Skillet mellom fagdidaktikk som et undervisningsorientert *hvordan*-spørsmål og som et akademisk orientert *hva*- og *hvorfor*-spørsmål er imidlertid ikke så entydig som min diskusjon til nå har gitt inntrykk av. Blant mine informanter er det særlig én person som utfordrer denne slutningen. Trond, som er høgskolelektor, viser hvordan de arbeider med fagdidaktikk som noe mer enn ren metodikk:

Etter praksis legger [studentene] frem ett av undervisningsoppleggene som de hadde under praksis og som blir diskutert og kommentert. [...] Det jeg merker er at studentene snakker om hvordan de underviste, men jeg vil at de skal undervise sine medstudenter. Og det er veldig forskjell på å snakke om undervisning og hvordan det gjøres, og det å faktisk gjøre det. Og jeg merker at de kvier seg litt for det, for mange av emnene er jo store og utfordrende, men samtidig krever vi at de må sette seg inn i dette, og de må sette seg inn i hvordan de har lagt opp undervisningsopplegget, hva de har valgt ut, begrep de har brukt og så videre (Trond).

I dette sitatet viser Trond at et skolerettet fagdidaktisk fokus ikke nødvendigvis må begrense seg til metodiske spørsmål. For å oppsummere dette avsnittet, ser det altså ut til (dog ikke uten unntak) at flere trekker linjer mellom formalkompetanse og synet på fagdidaktikk. I flere tilfeller ser det også ut til at enkelte lærerutdannere skiller mellom fagdidaktikken som et skoleorientert fagfelt i undervisningen og som et akademisk orientert forskningsfelt (jf. Elstad 2008: 206). Noe som kunne ha bidratt til å nyansere disse funnene er informanter med formell didaktisk fordypning, gjerne på doktorgradsnivå.

5.2.3 Fagdidaktikk og realkompetanse

Jeg har også sett på sammenhengen mellom synet på fagdidaktikk og informantenes realkompetanse. Realkompetansen måles her i deres erfaring fra skoleverket. En forventning jeg hadde i forkant av intervjuet, basert på egne antakelser, var at det ville være en synlig sammenheng mellom realkompetanse og interessen for fagdidaktikk generelt, og muligens fagmetodikk spesielt. Funnene jeg har gjort viser imidlertid, med et par unntak, at denne hypotesen ikke er holdbar.

Jeg velger å begynne med Vidar, som støtter opp under min hypotese. Som vi ser av hans sitat i forrige avsnitt, knytter han sin interesse for det metodiske til sin bakgrunn fra videregående skole. Et annet utsagn som støtter min hypotese kommer fra Sverre. Han strekker seg lengre enn de fleste informantene, og antyder at praktisk erfaring ikke bare er en fordel, men en forutsetning for god undervisning av lærerstudenter:

Jeg reiste litt i England og besøkte høgskoler og lignende. Du kunne møte folk og kolleger på en annen høgskole som jeg visste hadde høy faglig kompetanse på et eller annet tema. Så spurte jeg hvorfor ikke han eller hun underviste i dette. Og da fikk jeg til svar at ”nei, dette kunne ikke han undervise lærerstudenter i, for han hadde ikke praktisk erfaring med å ha stått i et klasserom og undervist elever i obligatorisk skole”. Så lenge han ikke hadde gjort det, så ville han ikke stå og undervise studenter om det. Og det ga en liten aha-opplevelse. Det er mange år siden, men jeg husker det godt enda (Sverre).

Men her ser det også ut til at styrkingen av min hypotese slutter. Gunnar, som også ble sitert i forrige avsnitt, viser også tydelig interesse for det metodiske. Til gjengjeld er hans erfaring med skoleverket begrenset til praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) og praksisoppfølging av egne studenter.

Selv om spørsmålet om fagdidaktisk interesse er et interessant tema, valgte jeg å ikke spørre

mine informanter om *i hvilken grad* de interesserte seg for fagdidaktikk. Jeg anså dette som et ledende spørsmål, som muligens kunne generere kunstige svar. Allikevel ble interessen for fagdidaktikk et naturlig tema i flere av intervjuene. Enkelte av informantene gir uttrykk for at de er lite interessert i fagdidaktikk. En av disse er Erik, som selv har mange års erfaring som lærer i videregående skole: *”Det som først og fremst gjør at jeg jobber her jeg jobber, det er ikke primært en interesse for didaktikk. Det er primært en interesse for samfunnsfag i vid forstand”* (Erik). Med dette kan det slås fast at det er betydelige forskjeller i interessen for den fagdidaktiske delen av samfunnsfaget, men at det ikke er belegg i mitt datamateriale for å påvise noen sammenheng mellom realkompetanse fra læreryrket og interesse for fagdidaktikk.

5.2.4 Forholdet mellom fagkunnskap og fagmetodikk i undervisningen

Som jeg allerede har antydnet, ser det ut til å kunne være en viss variasjon i hvordan man forholder seg til fagdidaktikken i teori og i praksis. Flere av informantene nevner at det er en tilsvarende forskjell på hva de vektlegger i prinsippet og i praksis når det gjelder fagkunnskap og fagmetodikk. Det de opplever som grunnleggende kunnskapshull blant studentene medfører at de i praksis ofte ender opp med å vektlegge ren fagkunnskap i selve undervisningen. Ofte går dette på bekostning av fagdidaktikken. Her bruker jeg Vidar som eksempel:

På den ene siden er jeg nok i praksis ofte en mann som vektlegger faglig innhold. [...] Men samtidig er jeg nok ideelt sett, hvis jeg skal tenke mer prinsipielt eller ideelt, så er det at jeg er i en lærerutdanning, og en utdanning for samfunnsfaglæreryrket, så bør det [fagdidaktiske] på en måte være det viktigste. Men for å få det til må du også, selvfølgelig, ha en faglig kompetanse. Og det ser vi jo når vi reiser rundt i praksisbesøk, og ser på studenter, at hvordan de tar opp et tema avhenger veldig av om de kan dette temaet godt. Så hvis du ikke har noen særlig faglig tyngde i et tema, så vil det også føre til at du tar didaktiske valg som ikke alltid er like gode. Det er jo slik at de som er mest utrygge i forhold til faglig innhold har en tendens til å følge læreboka mer slavisk. Og det er veldig uheldig (Vidar).

Denne bemerkningen er interessant fordi det viser at lærerutdannernes fagdidaktiske interesse alene ikke er nok til å sikre at fagdidaktikken vektlegges i undervisningen. Studentene får mindre utbytte av fagdidaktiske refleksjoner og diskusjoner dersom den grunnleggende fagkunnskapen ikke er på plass. Slik sett er også studentenes forkunnskaper en faktor som bidrar til å definere omfanget av fagdidaktikk i studiet. Tilsvarende funn har blitt gjort av Kvalbein både i 1999 og 2004 (Kvalbein 2006: 285).

Videre har jeg forsøkt å se hvordan dette spiller inn nå som faget har blitt flyttet til første studieår. Dette spørsmålet er relevant fordi institusjonene i mitt utvalg kjennetegnes ved at de har, uavhengig av hverandre, besluttet å foreta denne strukturelle endringen. Her trekker mine informanter frem både positive og negative konsekvenser. Den generelle endringen er at studentene er noe yngre, noe som kommer til uttrykk på flere måter. Noen fremhever større kunnskapshull og mangel på erfaring med høyere utdanning på minussiden. Samtidig trekkes det frem større motivasjon blant studentene som et positivt trekk blant flere. I sum er det få konsekvenser å spore i direkte tilknytning til fagdidaktikken på dette området.

5.2.5 Bredder og dybde

Et tema som på mange måter virket oppklarende for arbeidet med fagdidaktikk er dimensjonen som gikk på forholdet mellom fokus på bredde og dybde i faget. Fokuset på bredde innebærer at man legger opp til et stort antall tema, med den hensikt å dekke flest mulig av målene i retningslinjene eller LK06. Fokuset på dybde innebærer på den andre siden at man velger ut enkelte tema, for så å fordype seg mer grundig i problematikken omkring disse. På dette punktet uttrykker mine informanter tydelige forskjeller i både fortolkning og prioriteringer.

Signalene i de nasjonale retningslinjene kan etter mitt syn være tvetydige på dette området. På den ene siden signaliseres det at utdanningen for 1. – 7. trinn skal fokusere på begynneropplæring, mens utdanningen for 5. – 10. trinn skal fokusere på faglig fordypning (Kunnskapsdepartementet 2010b: 73, 2010c: 75). Samtidig fremgår det av de konkrete fagene i retningslinjene for 5. – 10. trinn at *samfunnsfag 1* går bredt ut, mens *samfunnsfag 2* skal gi større rom for fordypning (Kunnskapsdepartementet 2010c: 75, 77). Begrunnelsen for dette er særlig at det skal være mulighet for studentene å bytte mellom ulike institusjoner uten at det kolliderer med det faglige innholdet (ibid.: 7). Slik sett kan retningslinjene for *samfunnsfag 1* tolkes i retning av at *både* bredde og dybde skal vektlegges, alt etter hvordan man leser dem. Blant mine informanter er det klare forskjeller med tanke på fortolkning og preferanser. Flere av informantene gir uttrykk for at de har lagt seg på et bredt spekter av tema i *samfunnsfag 1*: ”Du kan si at de første to årene på *samfunnsfag 1* er typisk at vi prøver å nå over en rekke tema, selv om det hender vi må gå med syvmlsstøvler over en del store tema. Mens [i *samfunnsfag 2*] er tanken at det skal fordypes. Det ligger for så vidt også i retningslinjene” (Vidar). Andre er tydelige på at de har gjort et bevisst valg om å trekke ut enkelte tema, for så å studere disse i dybden. Særlig er Trond tilhenger av dette:

Problemet, føler vi, er at de [nasjonale retningslinjene] forsøker å favne alt, heller enn å spisse det til på enkelte områder. [...] Derfra gikk vi da til at *vi* tar det ned gjennom avgrenset tematikk og tidsepoker. Vi fortsetter med å tenke at dette har en overføringsverdi, hvis vi altså presser studentene til å gå i dybden på noen områder og se kompleksiteten, metodikken, problematikken rundt dette, og på mange måter tenker vi en overføringsverdi at en annen type tematikk, en annen tidsepoke, vil være like stort og omfattende, og at vi aldri kan ta utgangspunkt i bare læreboken og lese gjennom den før du underviser. [...] Du må kunne faget. Og kan du faget godt, så triller jo lett en fortelling ut fra en lærer. Som vekker interesse. Som er didaktisk (Trond).

Valget om å gå i dybden på enkelte tema er, som Trond understreker, et didaktisk valg. Han baserer dette på en veletablert tankegang, særlig innen historiefaget, nemlig at fortellingen er det bærende i faget. Dybdekunnskap er i seg selv det metodiske verktøyet, ved at den gjør studentene til gode fortellere. Ut ifra en slik tankegang er det også meningsløst å forsøke å trekke et kunstig skille mellom fag og fagdidaktikk. Uten å ta parti i debatten om bredde og dybde, vil jeg legge vekt på hvilke konsekvenser dette får for ulikhetene mellom institusjonene.

Det kommer tydelig frem av Tronds uttalelse at valget om å gå i dybden ikke primært handler om hvordan hans seksjon tolker retningslinjene. For meg er det åpenbart at dette er et valg de har gjort ut ifra egen overbevisning om hva slags kunnskap en lærer bør ha. Slik jeg ser det kan dette valget knyttes til seksjonens forståelse av fagdidaktikken som fagfelt. Trond understreker selv at det blir unaturlig å trekke et skille mellom fag og fagdidaktikk. Lærerens kunnskap er i seg selv det viktigste vektøyet for læring. For andre er det et tydeligere skille mellom fag og fagdidaktikk, der man for eksempel trekker et skille mellom kunnskap og metodikk. Dette viser etter mitt syn at den ulike vektleggingen mellom bredde og dybde kan knyttes til hvordan man fortolker fagdidaktikkens konkrete oppgave. Hvilket valg man som lærerutdanner havner på, i spørsmålet om bredde og dybde, blir i stor grad et spørsmål om lærerutdannerens kunnskapssyn og læringsstrategier. Jeg får også en opplevelse av at dette forsterkes gjennom manglende avklaringer i retningslinjene, kombinert med et meget ambisiøst mål om å sikre *både* bredde- og dybdekunnskap innenfor et fag på 30 studiepoeng.

Ulikhetene i fokuset på bredde og dybde fremstår for meg som et signal på at fagdidaktikken fremdeles fortolkes og vektlegges svært ulikt, slik NOKUT også uttrykte bekymring for i 2006. Det ser ut til at de nye retningslinjene ikke har lyktes, i det minste foreløpig, med å tydeliggjøre forventningene til fagdidaktikk i studiet. Den umiddelbare konklusjonen jeg

trekker av dette, er at rendyrket målstyring ikke uten videre lar seg forene med ønsket om en klarere avgrensning av fagdidaktikken som fagfelt.

5.2.6 Fagmiljøet og enkeltpersoners påvirkningskraft

Alle informantene ble spurt direkte om hva de tror forårsaker forskjeller i fagdidaktikken fra institusjon til institusjon. Det som er felles for svarene, er at de svarer ved å trekke frem kompetanse og interesse hos enkeltpersoner og i miljøet som helhet. Sverre mener at den konkrete fagdidaktiske tilnærmingen i studiet først og fremst er et resultat av personlig utvikling, spesielt hos de som har lang fartstid i lærerutdanningen. Fagdidaktiske overveielser som er fundamentert i en lang praksis med gode erfaringer lar seg ikke uten videre endre gjennom nye føringer: *”Jeg har etter hvert min didaktikk som har utviklet seg over mange år. Og når du har holdt på så lenge så er det ikke så lett alltid å forandre seg, kanskje”* (Sverre). De fleste opplever at fagdidaktikken defineres av den enkeltes interesse, og innad i miljøet på seksjonen. Gunnar trekker frem kollegiet som definerende faktor: *”Det er i stor grad sammensetningen av kollegiet som fremdeles vil bestemme hvordan faget bygges opp og gjennomføres”* (Gunnar).

Trond trekker frem tre konkrete årsaker til at fagene ser forskjellig ut fra sted til sted:

Jeg tror det er tre ting: ressurser, kompetanse og fortolkning. Det tror jeg. Fortolkning dreier seg om hvordan fagfolk fortolker at du skal ta ned opplysningstiden for eksempel, eller la oss ta demokrati og deltakelse som eksempel. Hvordan fortolker fagfolkene demokrati og deltakelse? Det vil jo være ulikt perspektiv i forhold til en statsviter, en pedagog eller en sosiolog, ikke sant? Så kommer det inn hvilke personer som er ansatt, helt konkret fagbakgrunn som er knyttet til fortolkning, men som også er knyttet til hva faget i den forstand tradisjonelt har vært. Så har du ressurser. Her på huset kunne vi for eksempel gjerne ha tenkt oss å ha en eldre historiker, vi kunne gjerne tenkt oss å ha en geograf, men på grunn av nedskjæringene som har vært nå, har det blitt som det har blitt, så derav er det et kjempeproblem (Trond).

Her knytter Trond kompetanse og fortolkning både til enkeltpersoner og til miljøet som helhet. Ulik *fortolkning* innebærer at de samme målformuleringene vil tolkes ulikt fra seksjon til seksjon, med utgangspunkt i bakgrunnen til den som skal undervise. Spesielt innenfor samfunnskunnskapen har man ulike retninger, her eksemplifisert ved statsvitenskap og sosiologi. Spørsmålet om *kompetanse* går på mye av det samme. Her vises det til at konkrete opplegg og tema som setter preg på studiets innhold varierer i forhold til den konkrete fagkunnskapen og de fagdidaktiske tilnærmingene man har kjennskap til som foreleser. Over

begge disse årsakene ligger *ressurser*, som tvinger frem prioriteringer som igjen vil variere fra sted til sted.

Intervjuene gir inntrykk av at miljøet i enkelte seksjoner påvirkes i stor grad av enkeltpersoner med engasjement for fagdidaktisk arbeid. Morten reflekterer over hvordan miljøenes fagdidaktiske profil blir slik den blir:

Det tror jeg rett og slett er mye tilfeldig. Men jeg tror nok allikevel at det er helt nødvendig at det er noen som brenner litt for fagdidaktikken på seksjonen også. Jeg tror det er veldig viktig, og jeg ser at de i seksjonen som brenner en del for det, de løfter det frem på en måte som andre ikke gjør (Morten).

Dette tyder på at enkeltpersoner i seksjonene kan være sentrale for å øke fokuset på fagdidaktikk. Sverre representerer et miljø som i lengre tid har hatt en tydelig fagdidaktisk profil i seksjonen. De identifiserer seg med en bestemt retning, den engelske didaktikken, og er enige om at fagdidaktikken har en naturlig fremtredende rolle i samfunnsfaget. Konsekvensen av et slikt miljø er at det er vanskelig for nye personer å rokke ved det veletablerte. I intervjuet med Sverre var vi inne på hvem som styrer prosessen etter at seksjonen har fått klarsignal til å hente inn nye personer. Han beskriver en tenkt situasjon hvor hans seksjon skal ansette en ny person:

Det vi mangler her er jo da en sosiolog eller statsviter. Og det er greit, da lyser vi ut en stilling for sosiolog eller statsviter alt etter som. Men vi markerer veldig tydelig at fagdidaktikken er sentral her. Så du kan komme her og ha doktorgrad og greier, men du får ikke jobben hvis du ikke har en fagdidaktisk bakgrunn også (Sverre).

Det Sverre sier her er interessant for hvordan sammensetningen av seksjonene får konsekvenser for det fagdidaktiske. Så snart det blir gitt klarsignal fra ledelsen, står seksjonen fritt til å finne en person de mener er egnet for stillingen med tanke på kompetanse og andre kvaliteter. Allerede her ser vi tendenser til at det etablerte synet på fagdidaktikk ligger an til å videreføres i tråd med seksjonens egne preferanser. En lignende *dørvoktermekanisme* har vært brukt for å beskrive universitetsmiljøet, for eksempel i spørsmålet om å etablere en pedagogisk del av lærerutdanningen som en del av universitetenes virksomhet (Elstad 2008: 224-225). "Inntrengere" som utfordrer etablerte disipliner har tradisjonelt en tendens til å frastøtes (ibid.). Slike mekanismer, dersom de er representative, kan være et tegn på at veletablerte miljøer er tilbøyelige til å reprodusere det regjerende synet på fagdidaktikken

gjennom valget av nye kollegaer. Denne hypotesen om reproduksjon underbygges av følgende eksempel fra Sverre:

Vi har jo hatt folk i seksjonen som har vært mer kritisk og egentlig lite interessert i didaktisk tenkning. Men det som har skjedd, det var en kollega for ikke lenge siden, han var en veldig flink lærer, flink kar på alle måter, men han syntes det ble for mye, så han søkte seg over på [et annet institutt] (Sverre).

Eksemplene fra Morten og Sverre antyder at enkeltpersoner kan ha stor påvirkningskraft dersom de ønsker å tilføre seksjonen noe nytt, i dette tilfellet fagdidaktikk. Det samme er *ikke* tilfelle dersom enkeltpersoner står for en nedprioritering av fagdidaktikken i et godt etablert miljø.

5.2.7 Pensum

Når det gjelder valg av fagdidaktisk pensum trekkes det frem at utvalget på det norske markedet er veldig begrenset. Det har riktignok skjedd en utvikling i de senere årene, og nå finnes det fagdidaktiske lærebøker innenfor hvert av samfunnsfagets tre fagområder. Samtidig er valg- og variasjonsmulighetene små, noe som understrekes av samtlige informanter. Her er Trond representativ for mitt utvalg: *”Utfordringen til samfunnsfag er jo at det er skrevet lite. Det er det første. Vi tar jo utgangspunkt i de fagdidaktiske bøkene som finnes”* (Trond). I forhold til retningslinjene betyr dette at tilgjengelig litteratur setter begrensninger i muligheten for å oppfylle kravene. Morten påpeker dette: *”Et annet problem med de veldig spesifikke retningslinjene er jo at det er ikke sikkert det finnes pensum som dekker de retningslinjene”* (Morten). Det kommer også frem at både studentene og lærerne ikke alltid er like fornøyde med de bøkene som finnes. Til en viss grad løses dette ved å hente inn supplerende pensumlitteratur i form av artikler eller lignende. Erik forteller om en av de fagdidaktiske pensumbøkene:

Jeg er ikke fornøyd med alt de har gjort. Og jeg har valgt å kutte ut enkelte kapitler om forklaringer i samfunnsfaget. Og jeg får en del negative reaksjoner blant studentene på boka. [...] Det har kommet en rekke bøker for ex.fac samfunnsfag. Så der henter jeg alternativt stoff (Erik).

Selv om enkelte orienterer seg utenfor de vanligste lærebøkene i fagdidaktikk, er det totale norske litteraturutvalget begrenset. Noen har positive erfaringer med å trekke inn engelskspråklig litteratur, men resultatet av litteraturutvalget er allikevel stor grad av likhet mellom institusjonene når det gjelder pensumvalg. I praksis blir det også sagt at

pensumlitteraturen i stor grad definerer det fagdidaktiske innholdet i studiet: *”Vi har vel 700-800 sider med didaktisk pensum. Og de føringene som er der, bestemmer en del av faget uansett av hva rammeplanen sier egentlig”* (Gunnar).

Det ser altså ut til at det begrensede utvalget innen fagdidaktisk pensum bidrar til større likhet mellom institusjonene i sitt arbeid med fagdidaktikk. Det vil være ulike måter å forholde seg til lærebøkene på, men slik utvalget er nå, ser det ut til at fagdidaktiske lærebøker kan bidra til å samkjøre fagdidaktikken i minst like stor grad som de nasjonale retningslinjene gjør det. Det paradoksale ved dette er at lærebøkens evne til å standardisere fagdidaktikken er utilsiktet, og i realiteten er et resultat av mangel på valgmuligheter.

6. Oppsummering og sammenfatning av funn

Avslutningsvis vil jeg gi en oppsummering av det jeg opplever som de mest interessante funnene, i lys av min problemstilling. Oppgavens overordnede problemstilling har vært følgende:

Hvordan styres samfunnsfaget i grunnskolelærerutdanningen, og hvordan definerer lærerutdannere samfunnsfagdidaktikken som begrep og fagfelt?

I tillegg ble det skissert fire underpunkter som skulle utdype mer konkret hva jeg ønsket å finne ut gjennom denne problemstillingen. Disse var å:

- a. Vurdere hvordan samfunnsfaget i den nye lærerutdanningen styres gjennom statlige føringer, og hvordan dette fremstår i et historisk perspektiv
- b. Kartlegge hvordan lærerutdannere i samfunnsfag forholder seg til de ulike styringsmekanismene de er underlagt
- c. Undersøke hvilke tendenser som eksisterer i det konkrete synet på – og arbeidet med samfunnsfagdidaktikk i den nye grunnskolelærerutdanningen
- d. Vurdere hva som forårsaker tendensene i punkt c.

Ved hjelp av disse underpunktene vil jeg i dette siste kapitlet sammenfatte mine funn for å vise hvordan teori og empiri har bidratt til å besvare problemstillingen. På flere områder er det vanskelig å trekke klare skiller mellom punktene. I hovedsak kan underpunkt a. og b. tilknyttes problemstillingens første delspørsmål. Punkt c. og d. er mer rettet mot problemstillingens andre delspørsmål. I oppsummeringen er punktene derfor sammenfattet til to hovedpunkt, basert på problemstillingens to delspørsmål.

6.1 Hvordan styres samfunnsfaget i grunnskolelærerutdanningen?

Første delspørsmål går på statens rolle og virkemidler i styringen av lærerutdanningens samfunnsfag. I denne oppgaven har jeg valgt å fokusere primært på informative styringsmidler, altså rammeplanen og de nasjonale retningslinjene.

Gjennomgangen av gjeldende føringer og tilhørende dokumenter viser et tydelig ønske om å stramme inn styringen i forhold til tidligere rammeplaner. I de nye føringene kommer ønsket

om innstramming særlig til syne gjennom en betydelig økning i antall målformuleringer. Detaljstyring av arbeids- og vurderingsformer er imidlertid ikke blitt gjeninnført. For eksempel når det gjelder fagdidaktikk uttrykkes det flere steder at dette skal utgjøre en viktig del av studiet. Samtidig er det etter mitt syn vanskelig å se hva som konkret legges i begrepet fagdidaktikk fra departementets side. Derfor er det grunn til å hevde at ønsket om en styrking av fagdidaktikken ikke følges opp med en redegjørelse for hva begrepet innebærer.

NOKUT gjorde tilsvarende funn knyttet til R03. Rammepleanen var uklar i sin omtale av fagdidaktikken, både med tanke på omfang og innhold. Dette resulterte i betydelige ulikheter mellom institusjonene med tanke på vektlegging av fagdidaktikken. Jeg kan ikke se at slike avklaringer er tatt inn i føringene for GLU. Her er det heller ikke avklart noe forholdstall mellom fag og fagdidaktikk, ut over kravet om at begge deler skal være med. Konsekvensen av dette blir, slik mine informanter også viser, at (samfunns)fagdidaktikken både som begrep og fagfelt defineres ut ifra lærerutdannelsens fortolkning, og ikke ut ifra felles definisjoner. Dersom dette stemmer, kan det videre være grunn til å stille spørsmål ved hvorvidt målstyringens virkning står til hensikten. Mangelen på detaljstyring oppfordrer til lokal tilpasning av studiet, slik departementet har uttrykt ønske om. Samtidig, ved å unngå å definere fagdidaktikken, legges veien åpen for en lokal tilpasning av fagdidaktikken, ikke bare i valg av innhold og tilnæringsmåter, men i spørsmålet om omfang og i forståelsen av selve begrepet. Mindre detaljstyring betyr økt behov for fortolkning, noe som igjen leder til større forskjeller. Særlig oppfatter jeg de ulike valgene knyttet til bredde- og dybdefokus som tegn på dette. Kanskje er dette et tegn på at ren målstyring ikke er tilstrekkelig til å imøtekomme den kritikken som NOKUT rettet mot forrige rammeplan vedrørende avgrensning av fagdidaktikken.

Til tross for mangelfull begrepsavklaring i styringsdokumentene, ser det ut til å være visse likhetstrekk mellom departementets begrepsbruk og enkelte informanters tilnærming til fagdidaktikken i samfunnsfaget. Slik jeg leser departementets bruk av begrepene *didaktikk* og *fagdidaktikk*, ser det ut til at det metodiske aspektet er det som vektlegges mest. Tilsvarende vektlegging fant jeg også hos flere av informantene, ikke minst i selve undervisningen. Her er sammenhengen uklar, men det kan se ut til at mange forbinder tanken om å gjøre faget skolerettet med en metodologisk tilnærming, både i politiske dokumenter og blant lærerutdannerne selv.

Ved å se den siste reformen i lys av den nyliberalistiske utviklingen som har vært i Norge de siste par tiårene, er det grunnlag for å påpeke en viss kursendring. Ønsket om å stramme inn den statlige kontrollen av lærerutdanningen er tydelig i de informative og juridiske styringsmidlene som vedrører GLU-reformen. Det at informative styringsmidler har beveget seg bort fra detaljstyring i de siste tiårene kan imidlertid se ut til å ha gjort det vanskelig for rammeplanen og retningslinjene å (gjen)oppnå legitimitet, med forbehold om at undersøkelsen er gjort på et tidlig stadium i reformen. Mine funn gir inntrykk av at føringene har blitt strammet inn *på papiret*, men ikke i like stor grad *i realiteten*. Dette tyder på at det er lettere å få aksept i lærerutdanningsmiljøet for en utvidelse av den lokale friheten enn en innstramming. Det hjelper heller ikke på de informative styringsmidlenes troverdighet at departementet selv signaliserer at de har vært preget av hastverksarbeid og at endringer kan komme.

6.1.1 Hvordan opplever lærerutdannerne den eksterne styringen?

Blant mine informanter er det stor variasjon i graden av forpliktelse de føler til rammeplan og retningslinjer. Dette kommer tydelig frem av de ulike rollene retningslinjene har spilt i utformingen av faget. Enkelte har brukt betydelig tid på å skreddersy et studium som er i tråd med retningslinjene. Andre har knapt lest de nye retningslinjene, og stort sett videreført faget med samme innhold som tidligere. Det at rammeplanen nå har fått forskrifts form ser ut til å ha liten direkte betydning for hvordan den følges opp. Dette punktet ville trolig kunne ha vært belyst bedre ved å intervju representanter fra institusjonenes ledelse.

Samtidig som oppfølgingen av retningslinjenes målformuleringer varierer, er det klare tendenser til at de formelle kravene til fagets og utdanningsløpets *struktur* generelt oppleves som mer forpliktende. Min tolkning av dette tilsier at de strukturelle kravene, som først og fremst defineres i rammeplanen, av mange oppleves som mer bindende enn de enkelte målformuleringene i både rammeplan og retningslinjer. En mulig forklaring er at de strukturelle kravene primært følges opp av institusjonsledelsen, mens de konkrete målformuleringene forblir de enkelte seksjonenes ansvar.

Utvidelsen av antall målformuleringer gir en opplevelse av sterk sentral styring blant mine informanter. I tillegg oppleves de detaljerte målene som ulogiske, både sett i forhold til LK06 og med tanke på studiets naturlige progresjon. Føringene har heller ikke oppnådd tilstrekkelig troverdighet gjennom grundige høringsrunder. Etter mitt skjønn har summen av disse

trekkene medført en motvilje mot å etterleve de konkrete kravene som stilles til faget. Informantene har noe ulikt syn på hvordan gode retningslinjer konkret bør utformes, men det er stor grad av enighet om at føringer bør gis på et mer overordnet nivå. Dette gjelder også fagdidaktikken konkret, hvor det i tillegg etterlyses mer tydelige formuleringer omkring både omfang og innhold.

De nasjonale retningslinjene for 5. – 10. trinn er svært ambisiøse, og etter mitt syn noe tvetydige, i den forstand at de legger opp til et studium som skal sikre både bredde- og dybdekunnskap. Mine funn antyder at det i realiteten ikke lar seg gjennomføre å sikre begge deler innenfor et omfang på 30 studiepoeng, og at man i praksis må foreta et valg om å satse på én av delene. Trolig kan dette valget knyttes til lærerutdannelsens forståelse av kunnskapssyn og læringsstrategier. Resultatet av dette blir store forskjeller mellom de enkelte institusjonene, slik informantene både påpeker og illustrerer gjennom egne prioriteringer.

6.1.2 Ressurser

Spørsmålet om ressurser aktualiseres ytterligere nå som lærerutdanningen har blitt nivådelte, og det kreves ressurser til å følge opp to selvstendige og adskilte studieløp. Ressursene forholder seg i særlig grad til statens *økonomiske styringsmidler*, men også til institusjonsledelsen, som forvalter både økonomi og andre ressurser. Ressursenes konkrete innvirkning på fagdidaktikken tydeliggjøres i stor grad gjennom de øvrige punktene, hvor alt på en eller annen måte peker tilbake til tilgangen på økonomiske midler og ressurser.

Et eksempel er sammensetning av seksjonene. Med utvidete ressurser ville seksjonene kunne blitt mer selvforsynt med kompetanse innenfor alle samfunnsfagets fagområder, noe de naturlig nok ønsker selv. Samtidig trekkes det frem større vilje til – eller behov for – tverrfaglig arbeid ved små seksjoner, som noen anser som en mulig gevinst i seg selv.

Institusjonsledelsens rolle som ressursforvalter får spesielt innvirkning på fagdidaktikken gjennom ulike løsninger på praksisfeltet. Ved enkelte institusjoner tallfestes en viss andel praksis som forbeholdes de enkelte valgfagene. Dette gir anledning til nye måter å arbeide med fagdidaktikk på. Andre opplever at det motsatte skjer, noe som illustrerer betydningen av institusjonsledelsens og ressursenes rolle.

6.2 Hvordan defineres samfunnsfagdidaktikken som begrep og fagfelt?

Selv om informantene definerer begrepet samfunnsfagdidaktikk noenlunde likt, er det tydelig at de vektlegger ulike sider ved begrepet i egen undervisning. I forrige avsnitt oppsummerte jeg hvordan dette funnet kan ses i lys av de nasjonale føringene som er gitt. Funnene på dette området er ikke entydige, men det synes i det minste å være klart at det ikke primært er informative styringsmidler som definerer hva et fokus på fagdidaktikk konkret innebærer. I dette avsnittet vil jeg oppsummere de funnene jeg har gjort som omfatter øvrige påvirkningsfaktorer.

6.2.1 Individuelle interesser og kompetanse

En av de mest åpenbare årsakene til ulikheter mellom institusjonene, og som de fleste trekker frem, er den individuelle interessen og fagdidaktiske kompetansen som den enkelte lærerutdanner og fagseksjon besitter.

Det som også kan knyttes til dette punktet er realkompetanse og formalkompetanse. Jeg fant ingen sammenheng mellom arbeidserfaring fra skolen og interesse for fagdidaktikk, slik jeg hadde forventet. På en annen side kom jeg frem til at det var tegn til sammenheng mellom innslaget av didaktikk i lærerutdannernes egen utdanning, og synet på fagdidaktikk som begrep. I grove trekk ser det ut til, riktignok med ett klart unntak, at rent faglige utdanninger har en tendens til å lede til en interesse for en mer praktisk orientert fagdidaktikk, med hovedvekt på metodologiske spørsmål. Didaktisk fordypning, særlig på doktorgradsnivå, forbindes av mange med en mer akademisk tilnærming til fagdidaktikken som begrep, gjerne med et større fokus på begrunnelsesdelen. Dette viser også hvordan ulik fortolkning henger sammen med interesser og kompetanse. Ulik fortolkning ser ut til å være viktig for hvordan informative styringsmidler slår ut. Variasjonen i fortolkninger er kanskje mest utbredt i samfunnskunnskapsfaget, hvor fagdidaktikken er minst utarbeidet og lærerutdannernes utdanningsbakgrunn er mest variert.

Jeg ser også tegn til forskjell mellom hvordan man *definerer* fagdidaktikk og hvordan man *underviser i* fagdidaktikk. Informantene viser ulik grad av interesse for de akademiske sidene ved begrepet fagdidaktikk, men det ser allikevel ut til at det er metodiske spørsmål som ofte dominerer fagdidaktikken i undervisningen.

Ved å slå fast at interesser og kompetanse både individuelt og i seksjonen som helhet spiller en rolle, reises et nytt og viktig spørsmål: Hvem bestemmer hvordan samfunnsfagseksjonene skal se ut, med tanke på størrelse og kompetansefordeling?

Med tanke på betydningen av samfunnsfagseksjonenes sammensetning, kan det se ut til at mange viktige beslutninger nærmest er overlatt til tilfeldighetene. Mitt datamateriale påviser store forskjeller mellom institusjonene på dette området. Fem av seks institusjoner mangler tilstrekkelig kompetanse på minst ett av de tre fagområdene. Selv om en noenlunde jevn tredeling mellom fagene er et uttrykt krav i retningslinjene, er det ingen statlige styringsmekanismer som sikrer tilstrekkelig kompetanse i seksjonene. Uten at prosessen bak sammensetningen av de ulike seksjonene har blitt studert i detalj i denne oppgaven, er mitt inntrykk at sammensetningen blir til i et samspill mellom statlige organer, institusjonsledelsen og seksjonene selv, og at ansvarsområdet på dette feltet muligens ikke er fullstendig avklart. Derfor mener jeg at prosessen bak sammensetning av seksjonene, spesielt med tanke på samfunnsfagets tredeling, kunne og burde gjøres til utgangspunkt for en selvstendig studie.

6.2.2 Pensum

Det begrensede utvalget av pensumlitteratur ser ut til å ha en samlende effekt når det gjelder fagdidaktisk innhold i samfunnsfaget. Per i dag eksisterer fagdidaktiske lærebøker innen både historie, geografi og samfunnskunnskap, men valgmulighetene er relativt små. Selv om både enkeltartikler og engelskspråklig litteratur brukes i et visst omfang, er det langt større likhet i den fagdidaktiske pensumlitteraturen enn i den fagspesifikke. I praksis kan dette bety at pensumlitteraturen, paradoksalt nok, bidrar til å gjøre det fagdidaktiske arbeidet mer likt på tvers av institusjonene, i den grad samme bøker og kapitler tas i bruk.

6.2.3 Politiske signaler

Som *fagfelt* ser det ut til at det forekommer en faktisk påvirkning av samfunnsfagdidaktikken gjennom politiske signaler, både i form av retningslinjer, rammeplaner og øvrige dokumenter. Styrking av fagdidaktikken har vært et uttrykt ønske i rammeplaner og øvrige politiske dokumenter så lenge begrepet har vært brukt i det norske språket. Mine informanter viser også at det gradvis har utviklet seg en større bevissthet omkring fagdidaktikkens plass i lærerutdanningen og samfunnsfaget. Det har blitt en del av FoU-arbeidet, og det har blitt etablert en rekke fagdidaktiske utdanninger på masternivå. Endelig er også fagdidaktiske lærebøker på norsk, til tross for begrensede valgmuligheter, langt mer tilgjengelig enn det var

for bare 10-15 år siden. Mine funn gir imidlertid ikke grunnlag for å drøfte på hvilke måter og i hvilken grad styrkingen av fagdidaktikk er et resultat av politiske signaler.

6.3 Avsluttende kommentar

Oppgavens vidtgående fokus har resultert i et bredt spekter av funn, men prisen for dette er lavere generaliseringsverdi. Til gjengjeld har funnene bidratt til å kaste lys over et felt som er lite utforsket tidligere. En slik bred beskrivelse av feltet mener jeg har vært en nødvendighet for å tilrettelegge for mer systematiske undersøkelser av de enkelte temaene.

Ut over de funnene som er gjort i min oppgave er det trolig et antall øvrige elementer som virker inn på fagdidaktikken, uten at det har blitt fanget opp i mine intervju. Totalt sett viser dette at samfunnsfagdidaktikkens rolle i lærerutdanningen er et tema som med fordel kan utforskes mer omfattende og systematisk. Blant de mest åpenbare oppfølgingsspørsmålene som denne oppgaven reiser er, etter mitt syn, spørsmålet om prosessen omkring seksjonssammensetning. Oppgaven reiser også spørsmål om sammenhengen mellom hvordan man befatter seg med fagdidaktikk *i prinsippet* og *i praksis*, og om sammenhengen mellom fagdidaktikken som *profesjonsforberedende* og *akademisk* disiplin. Noe som særlig kunne ha supplert mine funn på disse områdene er informanter med en tydeligere akademisk tilnærming til fagdidaktikken som begrep. Hva vektlegger de i egen undervisning, og hvordan opplever de retningslinjene? Flere av funnene viser også at studier som involverer representanter fra institusjonsledelse og eventuelt statlige organer kan være berikende og avklarende.

Oppgaven kombinerer studiet av styringsmekanismer med de faktiske forhold ved utvalgte seksjoner, noe som bidrar til å si noe om styringsmidlenes hensikt og effekt. Summen av de funnene som er gjort viser at samfunnsfagdidaktikken påvirkes av en rekke faktorer, både internt i seksjonen og eksternt gjennom institusjonell og statlig styring og ressursforvaltning. Begrepsforståelsen og arbeidsmetodene tilknyttet samfunnsfagdidaktikk ser ut til å oppstå i et skjæringspunkt mellom personlige preferanser og ulike styringsmekanismer. Dette hovedfunnet mener jeg har en generaliseringsverdi i analytisk forstand, til tross for det begrensede datagrunnlaget. Uten å kunne generalisere *på hvilke måter* og *i hvilken grad* personlige preferanser og eksterne føringer kombineres, er det grunnlag for å slå fast *at* det blir gjort, og at det dermed oppstår ulikheter mellom institusjonene. Med andre ord er det åpenbart at ulike forståelser av fagdidaktikkens egenart som begrep og fagfelt fremdeles eksisterer, til tross for forsøket på innstramming gjennom ulike styringsmidler.

Ønsket om styrking av fagdidaktikken som uttrykkes fra politisk hold ser i beste fall, basert på mine funn, ut til å ha en indirekte effekt på samfunnsfaget i praksis. Formuleringene i retningslinjene som angår fagdidaktikk oppleves som såpass generelle at det meste overlates til fortolkningen. Så lenge konkrete begrepsavklaringer uteblir fra styringsdokumentene, mener jeg det er grunn til å anta at ulike fortolkninger kommer til å eksistere.

Referanseliste

- Andersen, H. P. (2003). Innhogg – Natur, samfunn og miljø – et politisk produkt på vei ut av allmennlærerutdanningen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, årgang 87, side 216-227. Oslo: Universitetsforlaget.
- Børhaug, K., Fenner, A.-B. & Aase, L. (red.) (2005). Fagenes begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dahl, H. (1959). Norsk lærerutdanning fra 1814 til i dag. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eide, K. (1990). Evaluering som prisen på autonomi – hvem lurer hvem?. I M. Granheim, U. P. Lundgren & T. Tiller (red.), *Utdanningskvalitet – styrbar eller ustyrkelig?*, side 73-84. Oslo: TANO AS.
- Elstad, E. (2008). Universitetets lærerutdanning i spenningsfeltet mellom akademia og skolen. I G. Knudsen & T. Evenshaug (red.), *Universitetet og lærerutdanningen*, side 205-238. Oslo: Unipub.
- EU (2010). The European Qualifications Framework (EQF). Hentet 17.12.2010 fra http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_en.htm
- Europaportalen (2009). EQF - Europeisk kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring. Hentet 1.11.2010 fra <http://www.regjeringen.no/nb/sub/europaportalen/eos-notatbasen/notatene/2006/apr/eqf.html?id=557597>
- Følgegruppen for lærerutdanningsreformen (2011). Frå allmennlærer til grunnskulelærer – Innfasing og oppstart av nye grunnskulelærerutdanningar [elektronisk versjon]. Hentet 12.4.2011 fra <http://ffl.uis.no/category.php?categoryID=6424>
- Garm, N. (2003). Lærerutdanningsreformen i internasjonalt perspektiv. I G. E. Karlsen & I. A. Kvalbein (red.), *Norsk lærerutdanning – Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv*, side 63-79. Oslo: Universitetsforlaget.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry. The study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Grossman, P. & McDonald, M. (2008). Back to the Future: Directions for Research in Teaching and Teacher Education [elektronisk versjon]. *American Educational Research*

Journal 2008, Vol. 45, No. 1, side 184-205. Hentet 13.9.2010 fra
<http://aer.sagepub.com/content/45/1/184>

Haug, P. (red.) (2010). *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Håland, B. (2005). Integreert undervisning – dømt til å mislykkes? Et forsøk på en analyse. I M. Lea (red.), *Vekst og utvikling. Lærerutdanninga i Stavanger 50 år. – Tidvise Skrifter nr. 54*, side 166-180. Stavanger: Universitetet i Stavanger.

Imsen, G. (2006). Allmenn didaktikk og fagdidaktikk – mellom dannelse og utdanningspolitikk. I S. Ongstad (red.), *Fag og didaktikk i lærerutdanning*, side 243-257. Oslo: Universitetsforlaget.

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode (4. utg)*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.

Karlsen, G. E. (2003). Styring av norsk lærerutdanning – et makroperspektiv. I G. E. Karlsen & I. A. Kvalbein (red.), *Norsk lærerutdanning – Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv*, side 82-100. Oslo: Universitetsforlaget.

Karlsen, G. E. (2004). Innhogg: St.meld. nr. 30 (2003-2004) – Kultur for læring – et utdanningspolitisk perspektiv. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift, årgang 88*, side 331-335. Oslo: Universitetsforlaget.

Karlsen, G. E. (2005). Styring av norsk lærerutdanning – et historisk perspektiv. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift, årgang 89*, side 402-416. Oslo: Universitetsforlaget.

KS (2008). Notat om ny lærerutdanning sett i et omdømme- og rekrutteringsperspektiv [elektronisk versjon]. Hentet 23.1.2011 fra
<http://www.ks.no/Global/NotatLarerutdanning.pdf>

Koritzinsky, T. (1981). Behov for en ny didaktikk i samfunnsfagene?. I T. Ålvik & L. Monsen (red.), *Lærerutdanning i samfunnsfag – Rapport fra et seminar ved ODH*, side 24-31. Lillehammer: Oppland Distriktshøgskole.

Koritzinsky, T. (2008). *Samfunnskunnskap – Fagdidaktisk innføring (2. utg)*. Oslo: Universitetsforlaget.

KUD (1980). *Allmennlærerutdanning – Studieplan*. Drammen: Kirke- og undervisningsdepartementet/Universitetsforlaget.

- KUF (1994). Rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning. Oslo: Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet.
- KUF (1999). Rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning. Oslo: Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2009). Rundskriv F-13-09. Dato: 20.11.09. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2010a). Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1. – 7. trinn og 5. – 10. trinn. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2010b). Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1. – 7. trinn. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2010c). Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5. – 10. trinn. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2010d). Rundskriv F-05-10. Dato: 21.03.10. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvalbein, I. A. (2003). Styring av hverdagens lærerutdanning. I G. E. Karlsen & I. A. Kvalbein (red.), *Norsk lærerutdanning – Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv*, side 101-116. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvalbein, I. A. (2006). Didaktikk og profesjonsorientering i allmennlærerutdanning. I S. Ongstad (red.), *Fag og didaktikk i lærerutdanning*, side 274-286. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lorentzen, S., Streitlien, Å., Høstmark Tarrou, A.-L. & Aase, L. (1998). *Fagdidaktikk – Innføring i fagdidaktikkens forutsetninger og utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lundgren, U. P. (1990). OECD-rapporten – en bakgrunn. I M. Granheim, U. P. Lundgren & T. Tiller (red.), *Utdanningskvalitet – styrbar eller ustyrlig?*, side 25-46. Oslo: TANO AS.
- Lærerutdanningsrådet (1973). *Didaktikk/metodikk i lærerutdanningen – Utredning om metodikkundervisningen ved lærerskolene av et utvalg oppnevnt av Lærerutdanningsrådet*. Oslo: Forsøksrådet for skoleverket.

- NESH (2009). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi [elektronisk versjon]. Hentet 3.5.2011 fra <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nielsen, F. V. (2007). Fagdidaktikkens kernefaglighet. I K. Schnack (red.), *Didaktik på kryds og tværs* (1. utg, 3. opplag), side 25-45. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- NOKUT (2006). Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Del 1: Hovedrapport. Rapport fra ekstern komité. Oslo: Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.
- NOKUT (2010). Om NOKUT. Hentet 1.11.2010 fra <http://www.nokut.no/no/Om-NOKUT/>
- Norgesnettrådet (2002). Evaluering av allmennlærerutdanningen ved fem norskeinstitusjoner – rapport fra ekstern komité. Rapport 02/2002. Oslo: Norgesnettrådet.
- NOU 1995: 18 (1995). Ny lovgivning om opplæring «... og for øvrig kan man gjøre som man vil». Oslo: Statens Forvaltningstjeneste.
- NOU 1996: 22 (1996). Lærerutdanning – Mellom krav og ideal. Oslo: Statens Forvaltningstjeneste.
- Osdal, H. & Madssen, K.-A. (2010). Norsk I i allmennlærerutdanninga – mangfold og likskap. I P. Haug (red.), *Kvalifisering til læreryrket*, side 169-190. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Ongstad, S. (2006). Fag i endring. Om didaktisering av kunnskap. I S. Ongstad (red.), *Fag og didaktikk i lærerutdanning*, side 19-57. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sjøberg, S. (red.) (2001). *Fagdebatikk – fagdidaktisk innføring i sentrale skolefag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Solberg, P. (2002). Lærerskolen 100 år. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, årgang 86, side 97-110. Oslo: Universitetsforlaget.
- St.meld. nr. 11 (2008-2009). *Læreren Rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 16 (2001-2002). *Kvalitetsreformen – Om ny lærerutdanning Mangfoldig – krevende – relevant*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Telhaug, A. O. (1997). Utdanningsreformene – Oversikt og analyse. Oslo: Didakta Norsk Forlag AS.
- Telhaug, A. O. (2006). Skolen mellom stat og marked – Norsk skoletenkning fra år til år 1990 – 2005 (2. utg). Oslo: Didakta Norsk Forlag AS.
- Thagaard, T. (2009). Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitativ metode (3. utg). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- UFD (2003a). Rammeplan for Allmennlærerutdanningen. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- UFD (2003b). Rammeplan for Praktisk-pedagogisk utdanning. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- UFD (2005). Kunnskapsløftet – Læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Utdanningsforbundet (2006). Norsk allmennlærerutdanning - sett i lys av internasjonale trender og tilsvarende utdanninger i Norden. Oslo: Utdanningsforbundet.
- Weiler, H. N. (1990). Desentralisering og styring av utdanning – En øvelse i motsigelser?. I M. Granheim, U. P. Lundgren & T. Tiller (red.), Utdanningskvalitet – styrbar eller ustyrlig?, side 47-72. Oslo: TANO AS.
- Ålvik, T. (1974). Om fagdidaktikk: Et nøkkelbegrep i nyere lærerutdanning. *Pedagogen nr. 1, 1974*, side 3-18. Oslo: Norsk Lærerskolelag.
- Aasen, P. (2010). En lærerutdanning til skolens beste. *Bedre Skole nr. 2, 2010*, side 78-80. Oslo, Utdanningsforbundet.

Vedlegg 1: Intervjuguide

1. Strukturelle rammer og formalia
 - a. Tillatelse til opptak, konfidensialitet, frivillighet
 - b. Hva er din bakgrunn? Utdanning (felt, nivå og institusjon), arbeidserfaring (skole, lærerutdanning)
 - c. Seksjonens størrelse og kvalifikasjoner (hvem bestemmer?) Stillingsandeler, fast/midlertidig? Tid til undervisning?
 - d. Hvor mange studenter har dere på faget?
 - e. Hvordan er fordelingen av studiepoeng? (I år / neste år)
2. Informantens syn på feltet
 - a. Hvordan vil du beskrive prosessen fra rammeplanen og retningslinjene foreligger til faget er planlagt?
 - i. Hvem er involvert?
 - ii. Hvilken rolle spiller institusjonsledelsen? Styre/dekan?
 - iii. Hvordan bestemmes fagdidaktisk innhold?
 - b. Hvordan er erfaringene med det nye faget etter de første månedene?
 - i. Hva fungerer bra / dårlig?
 - ii. Vil noe endres til neste år?
3. Samfunnsfagdidaktikk som begrep
 - a. Hva legger du i begrepet samfunnsfagdidaktikk?
 - i. Diskuteres begrepet med studentene?
 - b. Hvordan jobbes det med samfunnsfagdidaktikk i studiet?
 - c. Hva anser du som samfunnsfaget (i lærerutdanningen) sin viktigste oppgave?
 - d. Er det spredning i seksjonen om hva som er god / relevant samfunnsfagdidaktikk?
 - e. Diskuteres dette med andre skoler? I regionen? Nasjonalt?
 - i. Hvilke forum benyttes?
 - ii. Er det mer utbredte forum innenfor de enkelte fagområdene?
4. Nasjonale retningslinjer
 - a. Nå har vi nye retningslinjer og ny struktur for utdanningen. Hva er nytt i faget?
 - b. Hvordan opplever du de nye retningslinjene i forhold til den forrige rammeplanen?
 - i. Omfang?

- ii. Spillerom?
 - iii. Fokus på fagdidaktikk?
 - c. Bør fagdidaktisk innhold og omfang bestemmes sentralt eller lokalt? Hvem sitt ansvar bør det være?
 - d. Bør rammeplanen / andre styringsmidler sørge for likt fagdidaktisk fokus nasjonalt?
 - e. Hvorfor oppstår forskjeller mellom høghskolene?
5. Forskriften
- a. Forskriften inneholder en rekke konkrete krav til kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse. Hvordan forholder man seg til dette ved institusjonen? Hvor ligger ansvaret for disse? Tilknyttet konkrete fag? Fordelt? Er valgfagene i særstilling her?
6. Pensum
- a. Hvordan vil du anslå forholdet mellom fagkunnskap og fagdidaktikk i pensumlitteraturen?
 - b. Anser du lærerutdanningens samfunnsfag som et kunnskapsfag eller et didaktisk fag?
 - c. Hvordan velges den fagdidaktiske litteraturen?
 - d. Hvordan vektlegges historie, geografi og samfunnskunnskap i forhold til hverandre?
 - i. Er dette en utfordring i forhold til seksjonens kompetanse?
7. Vurdering
- a. Hvilke arbeidskrav stilles til studentene?
 - i. Tas studentenes reaksjoner og meninger i betraktning?
 - ii. Hvordan spiller ressursene inn her?
 - b. Hvordan er eksamensordningen?
8. Økonomi
- a. Påvirkes fagdidaktikkens innhold, fokus og omfang av økonomiske rammer?
 - i. Seksjonens størrelse, kompetansenivå, årsverk?
 - ii. Fagdidaktiske verktøy som ekskursjoner og studieturer? Studentenes og institusjonens økonomi?
9. Praktisk
- a. Dere har nå lagt studiet til 1. studieår. Har dette fått betydning for fagets innhold, struktur, arbeid med fagdidaktikk? Evt. hvordan?

- b. Samfunnsfag kjøres nå parallelt med faget *Pedagogikk og elevkunnskap*. Har dette noen betydning for fagdidaktikken?
- c. I kraft av å være et valgfag må samfunnsfag "selge seg" til studentene.
Hvordan gjøres dette?
 - i. Hvilke valgmuligheter har studentene første studieår?
 - ii. Når velger de fag?