



Uniped, volume 39
no. 3-2016 p. 271–285
ISSN online: 1893-8981
DOI: 10.18261/issn.1893-8981-
2016-03-07

FAGFELLEVDERT ARTIKKEL

Utdanningshistorie i ny lærerutdanning

Kaare Skagen
Professor dr. polit.
Høgskolen i Oslo og Akershus
Kaare.Skagen@hioa.no

SAMMENDRAG

Artikkelen presenterer og drøfter funn fra en nasjonal spørreundersøkelse om undervisning, pensum og eksamen i fagemnet utdanningshistorie i faget Pedagogikk og elevkunnskap (PEL) i Grunnskolelærerutdanningen (GLU) og pedagogikkfaget i PPU. Svarprosenten fra lærestedene ligger på 60 og 70 prosent. Hovedfunnene er at utdanningshistorie er styrket i de nye retningslinjene i statlige styringsdokumenter. Både retningslinjene for GLU og gjeldende retningslinjer for PPU har en tydeligere formulering om utdanningshistorie enn før 2002. Over 80 % av lærestedene med GLU har offentlige pensumlister og 50 % pensumstoff i utdanningshistorie. 5 av de lærestedene som tilbyr PPU oppgir at de tilbyr undervisning i utdanningshistorie til sine studenter. Det ble funnet i alt to PPU-utdanninger med pensum, mens det ble funnet i alt 10 utdanninger uten klart definerte utdanningshistoriske tekster. Opplysningene om eksamen i det innhentede materialet har lav svarprosent. Det er store variasjoner i eksamensformer innenfor utdanningshistorie, og dette inkluderer eksamensformer der studentene i stor grad kan velge bort deler av pensum. En samlet konklusjon er at utdanningshistorie enda ikke har fått en stabil didaktisk forankring i praktisk-pedagogiske studier (PPU) og grunnskolelærerstudier (GLU).

Nøkkelord

skolehistorie, lærerutdanning, nasjonal spørreundersøkelse, variasjoner i pensum, ustabil didaktisk posisjon

ABSTRACT

This article presents findings from a national survey on teaching, curriculum and exams in the course *school history* in the subject Pedagogy in Teacher Education (PEL) in Teacher Education for primary and lower secondary school (GLU) and the pedagogy subject of PPU. The response rates from the educational institutions are 60 and 70 percent. The main findings are that school history courses are more important in the new guidelines in state policy documents. Both the guidelines for GLU and the current guidelines for PPU have a clearer formulation of school history than they did before 2002. Over 80% of institutions with GLU have published reading lists and 50% include syllabus material in school history. Five of the institutions that offer PPU say


UNIVERSITETSFORLAGET

 idunn.no
Nordiske tidsskrifter på nett

This article is downloaded from www.idunn.no. © 2016 Author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons CC-BY 4.0 License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

they offer lectures in school history to their students. Two PPU educations include school history texts in their syllabus, however 10 institutions do not include clearly defined school history texts. The information about the examinations in the collected material has a low response rate. There are large variations in the examination forms within school history, and these include examination forms where students may exclude parts of the syllabus. An overall conclusion is that school history has not yet attained a stable didactic position in Norwegian teacher education.

Keywords

school history, teacher education, national survey, variations in syllabuses, unstable didactic position

«Just as a society which is ignorant of its history is doomed to repeat its mistakes, so an education system which ignores its past is unlikely to achieve its own best future» (Lowe, 2002, s. 503–04; her sitert etter McCulloch, 2011, s. 2)

INNLEDNING

Tradisjonelt har utdanningshistoriske emner som utdanningshistorie, faghistorie og lærerutdanningens historie hatt en betydelig plass både i vitenskapsfaget og profesjonsfaget pedagogikk. Otto Anderssen, som var Norges første professor i pedagogikk ved Universitetet i Oslo i årene 1909–22, hadde doktorgrad i historie. Han skrev flere bøker og artikler om utdanningshistoriske temaer, og ga utdanningshistorie god plass i sin undervisning ved Pedagogisk Seminar i Oslo (Skagen, 2015). Utdanningshistorie ble i mellomkrigstiden regnet som et av hovedområdene i den vitenskapelige pedagogikken selv etter den eksperimentelle psykologiens fremmarsj innenfor pedagogikken i mellomkrigstiden (Dale, 1999, s. 110–111, 503–505). I profesjonspedagogikken ble utdanningshistorie regnet som en av to hoveddeler i pedagogikken av Skolelovkommissjonen i 1885 (Harbo, 1969 s. 154–160). Fra 1950-årene er historisk stoff jevnt og trutt blitt svekket både i vitenskaps- og profesjonsfaget pedagogikk. Det skjedde på 1900-tallet en tiltagende fagdifferensiering innenfor lærerutdanningen, der både psykologien og de nye samfunnsfagene fikk mer plass på bekostning av den historiske disiplinen (Sæter, 2011, s. 35–52).

Utgangspunktet for denne lille undersøkelsen er å samle kunnskap om utdanningshistorie- disiplinens status i norsk lærerutdanning, i et didaktisk perspektiv. Planer og forskrifter har overlatt denne disiplinen til institusjonenes gode vilje og gjennomføringskraft, og det er derfor på institusjonsnivå det må undersøkes hvilken form og hvilke muligheter emnet har fått. Det prosjektet denne artikkelen presenterer, har innhentet informasjon om hvilken posisjon utdanningshistorie har innenfor den nye grunnskolelærerutdanningen (GLU) og den praktisk-pedagogiske utdanningen (PPU). Materialet som foreligger gir opplysninger om undervisning, pensum og eksamen i utdanningshistorie i norsk lærerutdanning. Materialet belyser intensjonene for utdanningshistorieemnet,

men ikke møtet mellom lærerstudentene og utdanningshistorien. Materialet gir likevel grunnlag for å si noe om hvilket didaktisk opplegg som er bygget rundt dette emnet i lærerutdanningen.

I denne artikkelen blir det lagt til grunn at utdanningshistorie om skole, profesjoner, undervisning og læring representerer vesentlig kunnskap som lærerstudenter må ha adgang til for å utvikle en lærerprofesjonalitet. Også den åndsvitenskapelige, didaktiske teoritradisjonen innenfor pedagogikken hevder at historisk kunnskap ligger skjult i vår egen pedagogiske tenkning, og må utforskes for å undersøke om vår egen pedagogiske praksis er på høyde med tidligere pedagogisk tenkning og handling (Gundem, 2011; Klafki, 2002, s. 26–30).

Det legges videre til grunn at læring i lærerutdanningen har mindre sjanser for å finne sted uten at et faginnhold har undervisning, pensum og eksamen. Også lærerstudenter trenger at kyndige lærerutdannere setter utdanningshistorie på undervisningsplanene, tilbyr et relevant pensum og konstruerer eksamensordninger med opplysende og motiverende potensiale. Det er kombinasjonen mellom disse elementene som kan utgjøre et vellykket didaktisk opplegg, og som det er innhentet datamateriale om i denne lille undersøkelsen. Med vellykket didaktisk opplegg menes her at et faginnhold har støtte av undervisning, pensum og eksamensoppgaver med sensur slik at studentene skal gå inn for emnet med et størst mulig alvor. Det er en forutsetning i denne artikkelen at hvis utdanningshistorisk kunnskap skal få en plass i lærerstudenters bevissthet og erfaringer, er det nødvendig å gi emnet mest mulig støtte i studieopplegget. Siden det til slutt er lærerstudenten selv som velger med hvilken vilje og energi hun skal satse på utdanningshistorie, er studieopplegget likevel ingen fullstendig garanti for læring. God undervisning, relevant pensumstoff og jevnlig prøving til eksamen er likevel den satsningen som er nødvendig fra institusjonenes side for å støtte opp om emnet.¹

TEORETISK BAKGRUNN

I dette avsnittet blir det redegjort for den betydning en historisk horisont har for utvikling av bevissthet i et samfunns og i enkeltmenneskers utvikling. Slik historisk bevissthet er også et viktig element i lærerprofesjonalitet og dermed lærerutdanning. Det blir videre kort vist til hvordan historisk kunnskap er konstituerende for den tysk-kontinentale didaktikk-tradisjonen.

1. Forskningsundersøkelser viser at lærerstudenter oppfatter sine studier som lite krevende faglig sett. Studentene vurderer faginnholdet i studiene lavere jo lenger ut i studiet de kommer. De legger ned relativt liten innsats i forberedelser til undervisning, og leser ikke faglitteratur utover pensumkravene (Heggen, 2005). En sammenlignende analyse av læreplaner i norsk og finsk lærerutdanning viser forskjeller i kunnskapsprofiler mellom orientering mot forskningskunnskap og orientering mot kontekstuell, praksisorientert kunnskap. Forskjellene kommer til uttrykk ved forskjellig bruk av akademiske begreper og «common sense»-begreper. Forskjellige læreplaner og studieopplegg har innvirkning på hvordan lærerstudentene utvikler og uttrykker sin profesjonelle identitet (Afdal, 2012).

Betydningen av historisk bevissthet

Selv om vår historiske bevissthet ikke er avansert, kan ingen samfunnsborgere unngå å bli påvirket og selv videreformidle historiske erfaringer og følgene av dem. Det er en vidt akseptert grunnbetingelse for menneskelig eksistens at alle borgere av et samfunn er preget av historiske hendelser og strukturer. Samtidig skaper vi historie for kommende generasjoner gjennom våre handlinger i nåtiden. Alle institusjoner, også lærerutdanninger og skoler, har nedfelt ritualer, vaner og tankemønstre som preger hverdagen og setter rammer for virksomheten. Historisk forståelse og kunnskap er viktig for å realisere enkeltmenneskets individualitet, og viktig for å gjøre kvalifiserte valg innenfor lærerutdanning og skoleutvikling (Bourdieu, 1977).

Det er ikke å ta for hardt i at individualisme og en lengsel etter personlig originalitet og kreativitet står sterkt i vårt samfunn i dag. Selv om opplevelsen av møtet med verden er ny for den enkelte, så består mesteparten av den kunnskapen som tilegnes gjennom et menneskeliv av allerede akkumulert historisk erfaring som er en del av vår felles, offentlige kunnskapsarv. I utviklede samfunn er det grunnlagt institusjoner som bevarer, forvalter og utvikler kunnskapsarven videre, og utdanningsinstitusjoner som har avgrenset og tilpasset relevante kunnskapsmengder som barn og ungdom skal gjenoppdage og videreutvikle på sin ferd gjennom institusjonene mot det voksne livet (Terhart, 2003).

Her er det naturlig å sette dette spørsmålet inn i et profesjonsperspektiv og spørre i hvilken grad utdanningshistorisk og skolepolitisk kunnskap bør være en del av lærerens profesjonsbevissthet. Styringsdokumenter og programplaner har som intensjon å påvirke hvordan lærerstudenter former sin profesjonell identitet i løpet av lærerutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2009, 2015), men i enda større grad i løpet av de første årene i lærerarbeid. Det er i denne perioden at hovedtrekkene i lærerens subjektive didaktiske profil blir tegnet. I forskningen på læreres livshistorie(r) forbindes individuelle erfaringer sammen med skolepolitiske og utdanningshistoriske linjer som griper inn i læreres daglige arbeidsliv. Historiske øyeblikk som reformer, skoleforsøk og forandringer av forskrifter og regler påvirker lærernes liv i skolene (Ball & Goodson, 1997). Det enkelte lærerliv er så innvevd i og påvirket av skolepolitiske hendelser at den lærer som vil forstå og ha kognitiv kontroll på sitt eget yrkesliv, også må ha kunnskap om utdanningshistorie.

Noen momenter fra didaktisk teori

Didaktikkbegrepet brukes i denne artikkelen i den betydningen det har innenfor den nordiske og kontinentale akademiske tradisjonen, men også her har begrepet et bredt og mangesidig innhold både historisk og i samtidig didaktikk. For denne artikkelens formål er det relevant å peke på at didaktikk omfatter både teori og praksis. Gundem definerer « ... en praktisk kontekst hvor didaktikk blir brukt blant annet innen undervisning, i arbeid med læreplaner og

ellers i planleggingen av undervisning og læring...» som et kjerneområde innenfor didaktikken (Gundem, 2011).

I den nordisk-kontinentale tradisjonen innenfor didaktikk er det tre grunnleggende prinsipper som står frem når vi reduserer kompleksiteten: læreren, eleven og faginnholdet. Disse prinsippene regnes som konstituerende, og av dem følger noen konsekvenser. Faginnholdet har en konstituerende posisjon, og didaktikkbegrepet kan bare tenkes sammen med et kunnskapsinnhold. Det gjøres også en viktig distinksjon mellom undervisning og faginnhold på den ene siden, og elevenes eller studentenes læring på den andre siden. Disse to virksomhetene er begge didaktiske, men de er prinsipielt knyttet til to personer, nemlig læreren og den som skal motta læring. Elevens fortolkning kan aldri fastlegges i detalj på forhånd fordi læringsprosesser er for komplekse til at det kan opereres med full forutsigbarhet. Læring er i den forstand en autonom aktivitet som læreren ikke fullt ut kan kontrollere eller styre (Hopmann, 2007, s. 115).

Læreren, eller i vår sammenheng lærerutdanneren, er ansvarlig for å planlegge og gjennomføre de undervisningsrelaterte oppgavene slik som undervisning, veiledning, pensum og eksamen. Uansett hvilke anstrengelser lærerutdanneren gjør, så vil det til sist være lærerstudenten som selv tilegner seg og lærer fagstoffet. Likevel er det lærerutdanneren og institusjonens oppgave å utforme den didaktiske og faglige profilen i studieopplegget slik at en best mulig indre sammenheng eksisterer mellom undervisning, pensum og eksamen. Disse didaktiske elementene skal være så synlige og eksplisitte at de støtter arbeidet både for lærerutdannere og studenter. Studenten er ansvarlig for å tilegne seg kunnskap og å delta i de undervisningsrelaterte aktivitetene, men opplegget som påvirker arbeidet har betydning for læringen. Denne artikkelen undersøker noen sider ved studieopplegget innenfor utdanningshistorie i lærerutdanninger.

Lærerutdannelsens oppgave er altså å åpne den utdanningshistoriske verden for studentene ved å peke på utdanningshistorien gjennom undervisning, pensumomfang, faglig profil og eksamensordninger. Hovedspørsmålet som denne undersøkelsen vil drøfte på bakgrunn av det innsendte materialet, er om det er grunnlag for å si at den didaktiske, institusjonelle tilpasningen av utdanningshistorie i lærerutdanningen er slik at flest mulig studenter vil velge å ta skrittet inn i den utdanningshistoriske verden?²

FORSKNINGSPØRSMÅL, AVGRENSING OG METODE

Det utsendte skjemaet i 2014 spurte om hvilken status fagdisiplinene utdanningshistorie og skolepolitikk hadde innenfor studiene i ettårige praktisk-

- Denne formuleringen vrir på Klafki, som har skrevet at undervisningen må legge til rette (les: åpne den faglige verden) for at elevene (les: lærerstudentene) skal kunne få begreper til å åpne seg for verden (Hohr, 2011). Det didaktiske hovedpoenget her er at både lærerutdanningen og lærerstudenten må medvirke til å skape historisk bevissthet.

pedagogiske utdanninger og fireårig grunnskolelærerutdanning. Til norsk og/eller internasjonal utdanningshistorie ble det stilt spørsmål til tre didaktiske områder: undervisning, pensum og eksamen. Spørsmålene var strukturerte for først å få bekreftet eller avkreftet hvorvidt institusjonene i det hele tatt hadde virksomhet på disse områdene. Det ble også stilt spørsmål om hvorvidt det ble gitt undervisning i disse disiplinene, og hvilke temaer det eventuelt ble undervist i. Når det gjelder eksamen, ble det spurt om stoff fra pensum og undervisning på dette området hadde vært en del av eksamensoppgaver, og/eller om det var gitt egne eksamensoppgaver i utdanningshistorie.

Spørreskjemaet ble sendt til 17 institusjoner, og besvart av 14 av dem. De som har svart på undersøkelsen fordeler seg jevnt mellom studieledere og faglig ansatte som har direkte med utdanningshistorie å gjøre.

Undersøkelsen gjelder faget Pedagogikk og elevkunnskap (PEL) i GLU som skal ha til sammen 60 studiepoeng i grunnskolelærerutdanningen og pedagogikkemnet i PPU. Her ble det også søkt på hjemmesidene til lærestedene for å finne opplysninger om pensum. Denne artikkelen bearbeider bare den delen av materialet som angår utdanningshistorie fra utsendt spørreskjema og lærestedenes hjemmesider. Materialet om pensumstoff kunne gitt grunnlag for å undersøke forskjeller og likheter i utvalg, men dette faller utenfor denne artikkelen. Materialet om skolepolitikk som fagdisiplin i lærerutdanningen er planlagt publisert senere.

HVA SIER PLANER OG FORSKRIFTER OM EMNENE UTDANNINGSHISTORIE?

I rammeplanen av 1994 for allmennlærerutdanningen var emnet utdanningshistorie ikke eget hovedemne, men plassert som et delemne under Skole, kultur og samfunn. Rammeplanen inneholdt en presisering av emneteksten, og der var ordet historie ikke nevnt. I allmennlærerutdanningen var emnet ikke obligatorisk, men overlatt til institusjonen og pedagogikkseksjonene (Rammeplan KUF, 1994).

Innholdet i den nye grunnskolelærerutdanningen (GLU) er regulert i statlige retningslinjer. For begge utdanningsløpene 1.–7. og 5.–10. heter det i retningslinjene for Pedagogikk og elevkunnskap (PEL) under emnet PEL 3 *Utvikling av lærerens profesjonelle rolle og identitet* at emnet «... omhandler endringer i lærer- og elevrollen i et historisk, filosofisk, samfunnsmessig og internasjonalt perspektiv». Denne formuleringen følges opp i kravene til læringsutbytte der det heter at studentene skal ha «... kunnskap om sentrale faser og strategier i skolens historiske utvikling» (regjeringen.no, 2010).

I den tidligere rammeplanen for PPU hadde «historie» som tema en plass innenfor pedagogikkfaget som et delemne under *Samfunnsoppgaver og verdi-grunnlag* (Rammeplan KUF, 1999). Den nye forskriften inneholder én formu-

lering som peker direkte på historiske perspektiver: «... kunnskap om utviklingen av skolen som organisasjon og fagene som skole-, kultur-, og forskningsfag og bred forståelse for skolens mandat, opplæringens verdigrunnlag og opplæringsløpet» (regjeringen.no, 2013).

For tiden blir det i regi av Nasjonalt råd for lærerutdanning (NRLU) utarbeidet nye retningslinjer for de praktisk-pedagogiske utdanningene. De gjeldende retningslinjene inneholder denne formuleringen om utdanningshistorie blant kravene til læringsutbytte «...ulike teoretiske perspektiver på sammenhenger mellom utdanningshistorie, utdanningspolitikk og skolens og lærerens rolle i samfunnet» (NRLU, 2013). Forskriften for rammeplan for PPU-yrkesfag inneholder denne formuleringen: «... kan se yrkesopplæringen og yrkesutøvelsen i et historisk og kulturelt perspektiv...» (Forskrift KD, 2013). Det som er gjeldende forskrift for rammeplan PPU inneholder imidlertid ingen formuleringer om utdanningshistorisk kunnskap. Denne forskriften er under revisjon (Forskrift KD, 2012).

I GLU er det historiske og skolepolitiske perspektivet plassert innenfor et 15 studiepoengs emne – PEL 3, og utgjør ett av åtte punkter under kunnskapsdelen. Dette tilsier ikke altfor stor plass på pensumlistene. Omfanget av pensum i utdanningshistorie varierer en del fra lærested til lærested.

HOVEDFUNN OG DRØFTING

Undervisning i utdanningshistorie

I undervisningen i PPU vil det naturlig nok ikke være vanntette skott mellom temaene; tvert imot inneholder de siste tiårenes tradisjon bestrebelser på å samkjøre og integrere emner og temaer i undervisningen. Det kan innebære at utdanningshistoriske perspektiver blir tatt opp på forskjellige måter uten at dette kommer eksplisitt til uttrykk som overskrift på undervisningstemaer. Noen kommentarer på spørreskjemaene tyder på at informantene er seg bevisst denne distinksjonen. Ett svar forklarer hvordan utdanningshistorie kan inngå som forutsetning eller ramme for undervisning av samtidige temaer.

I de 9 svarene fra universiteter og høyskoler som tilbyr PPU oppgir 5 læresteder at de tilbyr undervisning i utdanningshistorie til sine studenter, mens 2 svarer benektende. Ett lærested opplyser om undervisning i fjor, men er ikke helt sikker på om dette er videreført til 2014. De temaene som oppgis er alle hovedsakelig innenfor nyere utdanningshistorie – det vil si etter innføringen av konfirmasjonen i 1736. Internasjonale, europeiske perspektiver er med i undervisningen, og er noen steder knyttet til fremveksten av testregimer de siste tiårene.

I de 11 svarene fra universiteter og høyskoler som tilbyr GLU i undersøkelsen, er det 8 som gir undervisning i utdanningshistorie mens én institusjon svarer nei. Også her gjelder det at noen av institusjonene med høyest studenttall i landet har besvart spørsmålene slik at funnene omfatter et høyere prosenttall av

studentene i GLU enn de cirka 70 % av lærestedene som materialet omfatter. Det er nyere norsk utdanningshistorie som dominerer, men internasjonale perspektiver er med. Skolens idégrunnlag og læreplaner nevnes som tema.

Oppsummerende om undervisning i utdanningshistorie er det en markert overvekt av læresteder som melder at det gis undervisning i utdanningshistorie sammenlignet med avgjorte nei-svar. Dette gjelder både PPU og PEL 3 i GLU, men materialet er noe mer omfattende for GLU enn PPU.

Pensum i utdanningshistorie

Ordet pensum betegner en del av et fagområdes kunnskapsstoff som er valgt ut til å arbeides med innenfor en utdanning. Bokstavelig kommer pensum fra «pendere» som betyr noe som avveies, og i en utdanning er denne avveiningen både faglig og pedagogisk (Henriksen, 2016). Stoffet tilpasses det formålet utdanningen har, og mengden avveies mot den tid som er til disposisjon. Innenfor en lærerutdanning er det mange emner som skal ha oppmerksomhet, og utdanningshistorie og skolepolitikk er ett av disse mange emnene. I akademisk tradisjon opererte fagene tidligere med et skille mellom «statarisk» og «kursorisk» pensum der det statariske skulle leses og gjennomgå grundig, mens det kursoriske kunne leses raskere og mer oversiktspreget. Pensum er en vesentlig del av fagkomponenten i den didaktiske helheten. Pensum er en skriftfesting av den kunnskapen som studentene skal tilegne seg, og pensum er valgt ut av et kompetent lærer- og forskerkollektiv. Pensum skal i lærerutdanning være både profesjonsrettet og forskningsbasert. Pensum representerer forbindelsen til den vitenskapelige og den erfaringsbaserte kunnskapen, og viderefører gjennom sin konstruksjon av denne kunnskapen denne forbindelsen til lærerprofesjonen.

Den didaktiske betydningen av pensum er viktig fordi pensum omfatter vitenskapelig kunnskap som ikke umiddelbart kan lastes opp fra Internett, og som heller ikke kan konstrueres i samtaler mellom studenter. Det er et sant paradoks at det kreves faglig kunnskap for å finne mer faglig kunnskap. Pensum skal representere en forbindelse mellom studiefagsnivå og den offentlige kunnskapstradisjonen av forskningskunnskap.

Når det gjelder utdanningshistorie, er det i alt registrert to PPU-utdanninger med pensum, mens det er funnet i alt 10 utdanninger uten pensum. Det er bare to med pensum, mens ti ikke har noe klart definerte utdanningshistoriske tekster.

I PPU-utdanningene er det 8 læresteder som ikke har lagt ut opplysninger om pensum på hjemmesidene sine. Tallene ovenfor gjelder altså læresteder, og ikke antall utdanninger. Ved de fleste lærestedene er det konsistens i pensumlistene i den forstand at de følger samme praksis: enten er pensum oppført, og da har alle utdanningene samme pensum. Eller så er pensumlister ikke lagt ut, og da gjelder det også for alle utdanningene. Det er likevel noen unntak der et

studietilbud kan ha noe stoff om utdanningshistorie, og et annet studietilbud ikke ha noe stoff. I de tilfellene er disse lærestedene ført opp under den gruppen læresteder som har noe pensum. 5 stykker har oppgitt deler av et samleverk mens 1 lærested har oppgitt en monografi over norsk utdanningshistorie. To utdanninger har oppgitt artikler som utdanningshistorisk innhold.

Blant de 18 lærestedene som tilbyr grunnskolelærerutdanning, har 16 lagt ut pensumlister på sine nettsider. Retningslinjene gjør det naturlig å plassere emnet utdanneshistorie i PEL3. Det er oppgitt praktiske grunner til at pensum ikke er lagt ut på hjemmesider. Ett lærested oppgir deler av pensum på nettet, men opplyser samtidig at en del artikler i tillegg vil bli delt ut ved studiestart. Av de utlagte pensumlistene er 4 uten artikler eller bøker der utdanningshistoriske perspektiver er markert i titlene. Av de tilgjengelige komplette pensumlistene har 11 et pensum i utdanningshistorie der titlene markerer det historiske perspektivet. Av disse har alle unntatt én pensumliste en monografi som dekker denne pensumlisten, mens én liste har artikler.³

Ett lærested har ført opp en monografi med innhold fra norsk utdanningshistorie, og 2 oppgir artikler med utdanningshistorisk innhold. Andre læresteder har samleverk med artikler rettet mot PPU på pensum, og noen av disse samleverkene omfatter utdanningshistorisk stoff. I PEL 3 på GLU er materialet betydelig mer omfattende enn i PPU, og bildet av utdanningshistorieemnet er tydeligere. Over 80 % av lærestedene har offentlige pensumlister, og av disse har mer enn 50 % pensumstoff i utdanningshistorie. 10 læresteder har en monografi på pensum, mens ett lærested har artikkelstoff.

De fleste pensumoppføringene både i GLU og PPU er en monografi over norsk utdanningshistorie eller utdrag fra en monografi, mens langt færre pensumlister har ført opp noen artikler. Blant de lærestedene som ikke har egne bøker eller artikler med tema fra utdanningshistorie, har noen ført opp samleverk der det finnes enkeltkapitler om utdanningshistorie. Men fremstillingen i samleverkene er enten begrenset tematisk, eller for allmenn, og i alle samleverkene som det er vist til i pensumlistene, er det samlet for lite stoff. Stoffet har for lite omfang og er knapt tilstrekkelig for å behandle «... ulike teoretiske perspektiver på sammenhenger mellom utdanningshistorie, utdanningspolitikk og skolens og lærerens rolle i samfunnet» slik retningslinjene ber om (NRLU, 2013).

Det skal gjøres en presisering av begrepet «pensum» slik det er brukt her, og tas et forbehold: I bearbeidingen av materialet er det brukt en noe restriktiv definisjon av pensum, slik at noen tekster som har historiske perspektiver, faller utenfor. Retningslinjene for PPU taler om forskjellige teoretiske perspektiver og kunnskapsgrunnlag som fundament for profesjonsutøvelse. Slike formuleringer tilsier et visst omfang av nyere utdanningshistorie for at dette perspektivet skal kunne bli virksomt. Noen pensumlister bruker artikler fra

3. Pensumstoff på lærestedenes nettsider er kartlagt via hjemmesiden til Følgegruppen for lærerutdanningsreformen: <http://fl.uis.no/>

samleverk der fremstillingen er svært generell, og nesten ikke er knyttet til norsk skoleutvikling i det hele tatt. Disse tekstene kvalifiserer ikke som relevante og tilstrekkelige ut fra en rimelig fortolkning av retningslinjene. Noen samleverk gir likevel et visst grunnlag for kunnskap om og drøfting av utdanningshistoriske spørsmål fra nyeste tid. Det gjelder Mikkelsen og Fladmoe (2009), som i tillegg til allment utdanningshistorisk stoff også gir plass for fagens historie.

Kunnskap og trygghet under eksamen i utdanningshistorie

På spørreskjemaet ble det spurt om hvorvidt «norsk eller internasjonal utdanningshistorie» hadde vært en del av eksamensoppgaver ved det enkelte lærested de siste fem årene. I PPU opplyser 2 læresteder at de har tatt inn utdanningshistorie som en del av eksamensoppgavene de siste 5 årene. 5 svar oppgir at det ikke har vært gitt oppgaver i utdanningshistorie. Ett svar påpeker at utdanningshistorie kan inngå i eksamensbesvarelser. For alle svarene er det usikkert hvor store komponenter vi snakker om der det er gitt eller kan være gitt oppgaver til eksamen. Noen svar oppgir at studentene «...kan...være...spurt...» om utdanningshistorie til muntlig eksamen. I andre tilfeller kan utdanningshistorisk stoff inngå «... implisitt som forutsetning/ramme for framstilling av pedagogisk/didaktisk orientering/navigering på et politisert profesjonsfelt». Konklusjonen er at bare omtrent 10 prosent av lærestedene gir utdanningshistoriske emner som del av eksamensoppgaver i PPU. Derimot har 5 av de 9 GLU-utdanningene i materialet bekreftet at utdanningshistorie har vært en del av eksamensoppgavene de siste fem årene.

Også i lærerutdanning spiller vurdering og eksamen en viktig rolle for å skape grunnlag for rettfærdige vurderinger og motivasjon samt tillit til at institusjonen sikrer kvalitet i utdanningen. Individuelle eksamener må utgjøre en vesentlig del av samlet vurdering av lærerstudentenes kunnskap på et fagområde. Eksamenskravene skal utformes på grunnlag av og samsvare med læreplaner og retningslinjer. Eksamen skal sikre at lærerstudentene arbeider med hovedområder i fagstoffer, at de ser sammenhenger mellom fagelementene og at de får et godt grunnlag til å utvikle sin egen personlige profesjonalitet. Eksamen er ikke først og fremst en læringssammenkomst for å utvide lærerstudenters kunnskap, men like mye en kontroll der kunnskap blir valgt ut av kompetente lærerutdannere. Arbeidet med å lage eksamensoppgaver, vurdere og drøfte dem, genererer didaktisk kunnskap som kan videreutvikle fagområdet. I undervisning og veiledning skjer det et utvalg av kunnskap på fagområdene, og dette utvalget representerer lærernes faglige og didaktiske prioriteringer (Kvale, 2000).

Det er stor variasjon i eksamensformene som prøver det faginnholdet der utdanningshistorie inngår. Det finnes ordninger med individuelle hjemmeoppgaver som skal skrives på 3 eller 5 dager, praksisbasert gruppe-eksamen kombinert med utstilling og muntlig eksamen eller en individuell muntlig eksamen som innledes med at «... studenten holder en forelesning over et emne fra pen-

sum.» (Høgskolen i Hedmark, 2014). Noen studier har bare en muntlig eksamen der det ikke er sagt noe om forberedelsestid, men det finnes også eksempler på muntlig eksamen med en halv times forberedelsestid. Ved ett lærested heter det at ved den avsluttende muntlige eksamen skal «Kandidaten innlede [...] kort til drøfting med utgangspunkt i et av sine skriftlige arbeider. Dette følges opp av ett eller flere sentrale tema fra pensum i pedagogikk og fagdidaktikk. Ved bedømming av eksamen benyttes karakterene Bestått eller Ikke bestått.» (Emneplan, UiTø, 2014). Tre læresteder har individuell skriftlig skoleeksamen uten hjelpemidler.

Eksamen skal medvirke til at lærerstudentene arbeider grundig og langvarig med kunnskapsstoffet. Mye av eksamenskritikken har vært basert på at eksamen ikke har fungert godt nok som læring. Eksamensordninger har likevel noen positive sider ved at de gir gode muligheter for å oppnå resultater som har høy grad av pålitelighet fordi prestasjonene er gjort under kontroll av institusjonen. Historisk representerte eksamen et gjennombrudd for likhet og prestasjonsbasert adgang til høyere utdanning og bedre stillinger uten hensyn til sosial herkomst (Klafki, 2002; Kvale, 2000). Kritikken av skoleeksamen de siste tiårene har likevel ført til en vekst i hjemmeeksamener og mappevurderingsordninger.

Eksamensordninger i pedagogikkfaget – der utdanningshistoriedisiplinen er plassert – ser ut til å variere mye fra institusjon til institusjon. Former som mappevurdering, skoleeksamen og individuell muntlig eksamen er tre former som er mye brukt (Fossøy & Sataøen, 2010). Den langvarige eksamenskritikken i norsk pedagogikk og skoledebatt har vært medvirkende til at det vi kan kalle den klassiske formen for eksamen har fått selskap av en rekke andre eksamensformer. Med klassisk eksamensform menes her en ordning der hele pensum i et faginnhold er gjenstand for en skriftlig eller muntlig skoleeksamen uten hjelpemidler, eller i en kombinasjon av hjemmeeksamen og skoleeksamen. Det har vært nedlagt et stort arbeid for å trykkesgjøre eksamen, og mye av anstrengelsene har gått ut på å fjerne uvissheten om hvilke deler av pensum studentene kan bli spurt innenfor. Forfatterens erfaring fra og samtaler med mange lærerutdannere gir inntrykk av at eksamen blir sett på som et lærings tiltak. Mange lærerutdannere vurderer eksamen hovedsakelig i et psykologisk læringsperspektiv. Eksamen må i et slikt perspektiv ikke ha for mange overraskende og ukjente elementer, og kontrolldimensjonen skal tones ned. Det at mappevurdering praktiseres på opptil halvparten av lærerutdanningsinstitusjonene, kan ses som et uttrykk for denne tendensen (Fossøy & Sataøen, 2010). En artikkel om læringsfremmende eksamensformer med tittelen «Fra kontroll til egenkontroll i mappevurdering» uttrykker også endringen på en god måte (Martens, 2004).

Eksamen er ikke bare en relasjon mellom lærere og studenter på en utdanningsinstitusjon. Gjennom et vitnemål kommuniserer institusjonen til arbeidsgivere og samfunnet for øvrig hvilke kunnskaper og ferdigheter studentene har dokumentert i sin studenttid. I slik dokumentasjon spiller eksamensresultatene

en avgjørende rolle, og derfor må det være høy grad av pålitelighet forbundet med eksamen. Det vil i praksis si at institusjonen må vite at de eksamensarbeidene studentene leverer, alltid må være uttrykk for deres egne kunnskaper og ferdigheter. I tillegg må det være slik at eksamensordningene er en prøving i hele bredden av de kravene som faginnholdet stiller. Og det er her spørsmålet dukker opp om hvorvidt trygghetsgjøringen av eksamen kan ha ført til en reduksjon i kunnskapskravene.

Der eksamen består utelukkende av hjemmeoppgaver, er det vanskelig å si med stor grad av sikkerhet hvem som står bak hele besvarelsen. Innføringen av forberedelsestid og fremføringer under muntlig eksamen kan i en del tilfeller føre til reelle begrensinger av kunnskapskravene. Der hvor det er kjent før eksamen at en betydelig del av tiden skal gå med til egen fremføring, kan dette naturlig føre til at samtalen i stor grad begrenser seg til den delen av pensum studenten har valgt.

Et vellykket didaktisk opplegg?

Utdanningshistorieemnet er en del av lærerutdanningen i de nasjonale retningslinjene for PPU og GLU, og bygger på nasjonale retningslinjer og forskrifter. Styringsdokumentene legger altså en forpliktelse på institusjonene for å sette sammen et didaktisk opplegg også for utdanningshistorieemnet i lærerutdanningen. På forskrifts- og retningslinjenivå, altså det statlige nivået, er det grunnlag for å si at den historiske dimensjonen er styrket sammenlignet med situasjonen før grunnskolelærerreformene. Dette gjelder også PPU, selv om denne utdanningen for tiden er inne i en fase der det skal utarbeides nye retningslinjer.

Institusjonene har også vist vilje til å sikre det utdanningshistoriske perspektivet ved å formulere utdanningshistorie i sine programplaner. Men forbedring i planene betyr ikke automatisk at utdanningshistorie har fått en sikker plass i studieoppleggene ved alle lærerutdanningsinstitusjonene. Vi har sett ovenfor at utdanningshistorie likevel ikke er like godt representert når vi undersøker undervisning og pensumlister. I GLU er minst 25 prosent av pensumlistene uten utdanningshistorisk stoff som gir muligheter til å tilegne kunnskap ifølge planintensjonene. De rapporterte opplysningene om undervisning gir grunn til å si at antagelig mellom 30 og 40 prosent av lærestedene ikke tilbyr undervisning i utdanningshistorie. Opplysningene om eksamen i det innhentede materialet har lav svarprosent, men de store variasjonene i eksamensformer innenfor fagdisiplinen inkluderer eksamensformer der studentene i stor grad kan velge inn noen deler av pensum, og velge bort andre deler.

Denne undersøkelsen gir ikke noen opplysninger om lærerstudentenes egen kunnskapstilegnelse av utdanningshistorisk stoff. Vi kan likevel holde oss til den innsikten Klafki har formulert, som sier oss noe om de didaktiske forpliktelsene en utdanningsinstitusjon og lærerne der har, og de kravene studenter også må stille til seg selv. Institusjonen må utforme et didaktisk opplegg med

indre sammenheng i sin virksomhet, og da snakker vi om forbindelsene mellom undervisning, pensum og eksamen. Et didaktisk opplegg kan selvsagt konstrueres på flere måter, men det avgjørende er at viktige dimensjoner som undervisning, pensum, eksamensordninger og sensur legger opp til et vennlig, men bestemt forløp der hele kunnskapsinnholdet i et emne må arbeides med før studenten får sitt arbeid med emnet godkjent. I et velfungerende didaktisk opplegg samvirker elementene slik at undervisning, pensum og eksamen viser til hverandre på en konstruktiv måte. Sjansene er da gode for at studieopplegget påvirker posisjoner og handlingsmønstre slik at studentenes arbeid med faginnholdet blir mest mulig optimalt. Hvis institusjonen har et slikt opplegg, har den gjort godt didaktisk håndverk, og de studenter som da fyller sine forpliktelser, har gode sjanser for å lære det de skal. I dag er det enda er en god del som mangler på at utdanningshistorie har fått slike didaktiske rammer å fungere innenfor i norsk lærerutdanning.

Innenfor pedagogiske fag i lærerutdanningen har utdanningshistorie både en tradisjon som fagdisiplin, og fortsatt en plass i den fagkretsen som omfattes av de nasjonale retningslinjene. Profesjonsstudier er i vekst som forskningsfelt, og interessen gjelder både studier av lærerutdanning og en rekke andre profesjoner. En viktig del av profesjonsstudiene er profesjonens historie. På samme måte som utdanningshistorien konstant minner oss om den betydningen skole og lærerutdanning har hatt for kontroversielle og viktige samfunnsproblemer, kan undersøkelser av andre profesjoners historie opplyse sentrale kunnskapsproblemer på andre arbeidsområder. Ikke alt i profesjonsfaglig utvikling som krever oppmerksomhet, er ekte nyheter. Utdanningshistorisk kunnskap kan bidra til å skille mellom gamle nyheter i strålende innpakning, og det virkelige nye og verdifulle. Utdanningshistorisk kunnskap er derfor vel egnet til å inngå i den dannelsen som utdanning til arbeid i en profesjon skal kvalifisere til.

LITTERATUR

- Afdal, H. W. (2012). Knowledge in teacher education curricula – Examining differences between a research-based program and a general professional program. *Nordic Studies in Education*, 03–04, s. 246–261.
- Ball, S., & Goodson, I. (1997). *Teachers' lives and Careers*. London: Open University Set Book.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dale, E. L. (1999). *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Forskrift om rammeplan for PPU (2012). *Forskrift om rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning for trinn 8–13*. Hentet fra http://www.regjeringen.no/upload/KD/Hoeringsdok/2012/12_3854/Forskrift_rammeplan_praktisk_pedagogisk_uttanning_trinn_8_13_korrigertversjon050912.pdf.
- Fossøy, I., & Sataøen, S. O. (2010). Pedagogikkfagets sjølvforståing. I P. Haug (red.), *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Gee, J. P. (2000–2001). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, 25, 99–125.
- Gundem, B. (2011). *Europeisk didaktikk. Tenkning og viten*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Harbo, T. (1969). *Teori og praksis i den pedagogiske utdanning. Studier i norsk pedagogikk 1818–1922*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Heggen, K. (2003). Fagkunnskapens plass i den profesjonelle identiteten. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 6, 448–460.
- Henriksen, (2016). Pensum. *Store Norske Leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/pensum>.
- Hohr, H. J. (2011). Kategorial danning og kritisk-konstruktiv didaktikk. I K. Steinsholt, & S. Dobson (red.), *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 163–175). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Hopmann, S. (2007). Restrained Teaching: The Common Core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109–124.
- Høgskolen i Hedmark (2014). *2PEL5101-3 Pedagogikk og elevkunnskap 3*. Hentet fra <http://www.hihm.no/content/view/full/48454/language/nor-NO>.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF) (1994). *Rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning*. Godkjent av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 10. juli 1992. Justert utgave 1994.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF) (1999). *Rammeplan og forskrift. Praktisk-pedagogisk utdanning*. Fastsatt 1.7.1999 av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Klafki, W. (2002). *Skoleteori, skoleforskning og skoleudvikling i politisk-samfundsmæssig kontekst*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2013). *Forskrift om rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfag for trinn 8.–13*. Forskrift 18. mars 2013 nr. 289. Hentet fra <http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2013-03-18-289>.
- Kunnskapsdepartementet (2015). *Lærerløftet. På lag for kunnskapsskolen*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd_strategiskole_web.pdf.
- Krumsvik, R., & Säljö, R. (red.) (2013). *Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S. (2000). Eksamen som konstruksjon av kunnskap. *Uniped*, 3, 6–22.
- Lowe, R. (2001). Do we still need history of education: Is it central or peripheral? *History of Education*, 31, 491–504.
- Martens, G. (2004). Fra kontroll til egenkontroll i mappevurdering. I M. Brekke (red.), *Norsk lærerutdanningsdidaktikk i endring. Læring, undervisning og danning i lys av ny forskning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- McCulloch, G. (2011). *The Struggle for the History of Education*. London: Routledge.
- Mikkelsen, R., & Fladmoe, H. (2009). (red.). *Lektor – adjunkt – lærer. Artikler for studiet i praktisk-pedagogisk utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nasjonale retningslinjer for lektorutdanning (2013). *Nasjonale retningslinjer for lektorutdanning for trinn 8–13*. Hentet fra <http://uit.no/Content/306735/Nasjonale%20retningslinjer%20LU%208-13.pdf>.
- Regjeringen.no (2010). *Retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1.–7.trinn*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2010/retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_1_7_trinn.pdf
- Regjeringen.no. (2013). *Forskrifter rammeplaner lærerutdanninger*. Hentet fra http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2013/Rundskriv_F_06_13_Forskrifter_rammeplaner_laererutdanninger.pdf.
- Regjeringen.no. (2013a). *Nasjonale retningslinjer LU*. Hentet fra <http://uit.no/Content/306735/Nasjonale%20retningslinjer%20LU%208-13.pdf>.
- Skagen, Kaare (2015). Otto Anderssen. *Store Norske Leksikon*. Hentet fra https://snl.no/Otto_Anderssen.
- St. meld. nr. 11 (2008–2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Sæther, J. (2011). *Norsk pedagogisk faghistorie. Utdrag frå formidling, forskning og debatt*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Terhart, E. (2003). Constructivism and teaching: a new paradigm in general didactics? *Journal of Curriculum Studies*, 35(1), s. 25–44. Hentet fra <http://www.tandf.co.uk/journals>.
- UiT/Norges arktiske universitet (2014). *PFF-1014 Profesjonsfag år 1 i lektorutdanning for trinn 8.–13. – 10 stp*. Hentet fra http://uit.no/studietilbud/emner/emne?p_document_id=378435&ar=2015&semester=V
- Willbergh, I. (2010). Mimetisk didaktikk: Om undervisning som kunst. I J. Midtsundstad & I. Willbergh, *Didaktikk. Nye teoretiske perspektiver på undervisning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Willbergh, I. (2015). The problems of ‘competence’ and alternatives from the Scandinavian perspective of Bildung. *Journal of Curriculum Studies*, 47(3), 334–354.