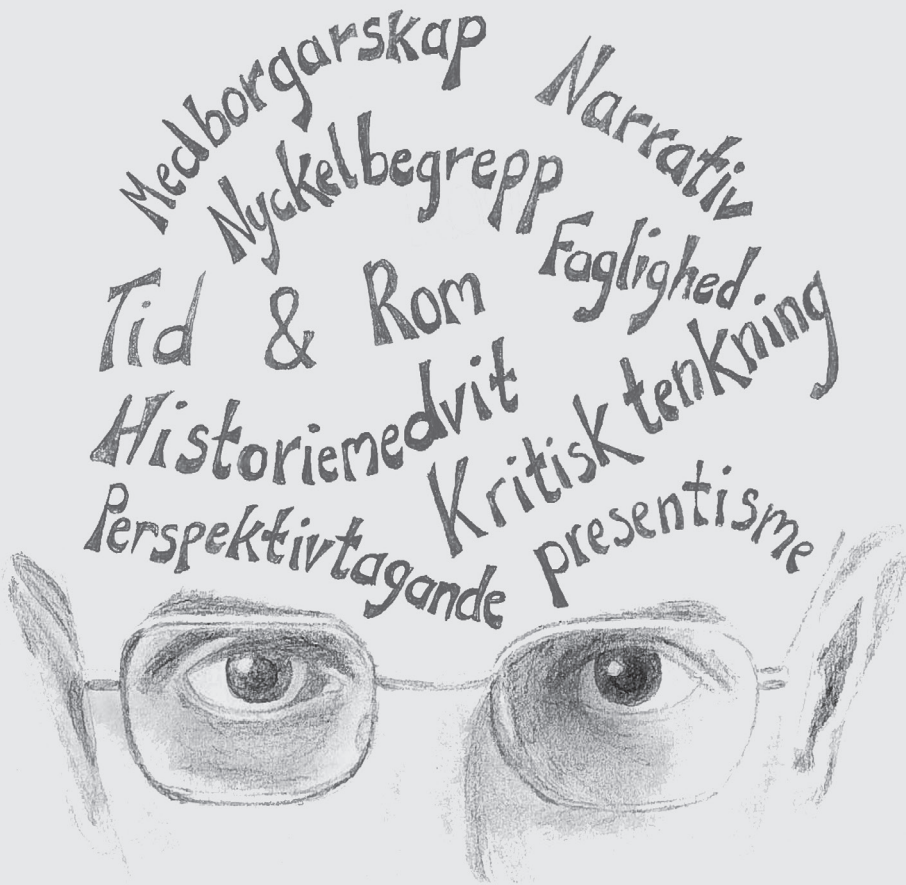


Lise Kvande (red.)

FAGLIG KUNNSKAP I SKOLE OG LÆRERUTDANNING

Nordiske bidrag til samfunnsfag-
og historiedidaktikk



FAGBOKFORLAGET

Faglig kunnskap i skole
og lærerutdanning

Lise Kvande (red.)

Faglig kunnskap i skole og lærerutdanning

Nordiske bidrag til samfunnsfag- og historiedidaktikk



FAGBOKFORLAGET

Copyright © 2014 by
Vigmostad & Bjørke AS
All Rights Reserved

ISBN: 978-82-450-2719-8
ISBN (trykt): 978-82-321-0404-8

Tilrettelagt for e-bok: John Grieg, Bergen

Forsidedesign ved forlaget
Forsideillustrasjon: Idunn K. Dagestad

Spørsmål om denne boken kan rettes til:
Fagbokforlaget
Kanalveien 51
5068 Bergen
Tlf.: 55 38 88 00 Faks: 55 38 88 01
e-post: fagbokforlaget@fagbokforlaget.no
www.fagbokforlaget.no

Materialet er vernet etter åndsverkloven.
Uten uttrykkelig samtykke er eksemplarfremstilling
bare tillatt når det er hjemlet i lov eller avtale med Kopinor.

Innhold

KAPITTEL 1

Samfunnsfagdidaktikk: I, om og for samfunnet	9
--	---

Lise Kvande

Litteratur	16
------------------	----

KAPITTEL 2

Grenser for viten? Perspektiver på «kunnskap» og fagdidaktikk	17
---	----

Lise Kvande

Fagdidaktisk kunnskap	19
-----------------------------	----

Fagdidaktikken og det mangfoldige kunnskapsbegrepet	21
---	----

Fagdidaktikk som vitensfelt	22
-----------------------------------	----

Fagdidaktikk i akademien	25
--------------------------------	----

Kunsten å oversette	27
---------------------------	----

Kunnskap og læring	29
--------------------------	----

Kunnskapsbegrepet i historiedidaktikken	32
---	----

Sluttord	34
----------------	----

Litteratur	36
------------------	----

KAPITTEL 3

Den nye samhällsläran i den grundläggande utbildningens lägre årskurser i Finland: en möjlighet till att förnya ämnet?	40
---	----

Jan Löfström

Bakgrunden till beslutet om den nya samhällsläran	40
---	----

Utgångsläget för den nya samhällsläran	43
--	----

De organisatoriska utmaningarna i den nya samhällsläran	45
---	----

De ämnesdidaktiska utmaningarna i den nya samhällsläran	49
---	----

Slutord	53
---------------	----

Litteratur	54
------------------	----

KAPITTEL 4**Vad finns i din historiska innehållsrepertoar?**

Ett bidrag til historiedidaktisk teoriutveckling.....	59
<i>Bengt Schüllerqvist</i>	
Inledning.....	59
Fornstidsgröt och presentism	61
Ett förändrat historieämne	62
Kontinuitet, sammanhang och annorlundahet.....	63
Historisk innehållsrepertoar	65
Begreppet tid-rum	66
Fyra aspekter av tid-rummet.....	67
Exempel-kunskaper	68
Historiskt språk och minneskunskaper	69
Sammanfattning.....	70
Litteratur	72

KAPITTEL 5**Kritiskt tänkande genom undervisning i historia?.....** 74

<i>Tom Gullberg</i>	
Inledning.....	74
Problemformulering och metod	75
Kritiskt tänkande som historisk kunskap.....	76
Kritiskt tänkande i finländska läroplaner.....	77
Vad innebär kritiskt tänkande i historieundervisningen?	79
Vilka metoder används för att tränande kritiskt tänkande?.....	84
Sammanfattande analys	87
Litteratur	88

KAPITTEL 6**Vad kan gymnasieelever när de kan tolka historiska primärkällor?**

Ett utforskande av innebörder och kritiska aspekter av historisk källtolkning..	90
<i>Patrik Johansson</i>	
Bakgrund.....	90
Syfte och frågeställningar	91
Empiriska data	93
Fenomenografi som metod	93
Historiedidaktisk forskning om elevers arbete med källor och källtolkning	95
Resultaten av den fenomenografiska analysen.....	99
Vad kan eleverna när de kan tolka historiska källor?	106
Avslutande diskussion	109
Litteratur	111

KAPITTEL 7

Innebörden av rättvisa i resonemang om rättvisefrågor i samhällskunskapsundervisning på gymnasiet.....	113
<i>Malin Tväråna</i>	
Introduktion	113
Teori	115
Metod, material och forskningsdesign.....	116
Fenomenografisk analys.....	117
Tre kategorier av uppfattningar av rättvisa	119
Slutsatser och diskussion.....	129
Litteratur	130

KAPITTEL 8

Danske grundskoleelevers opfattelse af skolefaget historie	132
<i>Rune Christiansen</i>	
Undersøgelsens udgangspunkt og formål	134
Undersøgelsens udformning og udsagnskraft	136
Undersøgelsens overordnede resultater.....	138
Elevernes generelle interesse for historiefaget fordelt på køn og alder	139
Elevernes interesse for forskellige typer af faglige emner i historieundervisningen	142
Mulige forklaringer på elevernes præferencer og refleksioner over den videre dataindsamling på området	147
Litteratur	150

KAPITTEL 9

Narrativa förkortningar i historieundervisningen – några möjligheter och problem.....	151
<i>Hans Olofsson</i>	
Ett klassrumsexempel.....	151
Narrativa förkortningar – ett globalt historiekulturellt fenomen	153
Berättande funktioner i en historiekulturell kontext.....	154
En närmare definition av begreppet	155
En typologi för narrativa förkortningar	157
Historisk »fetischism«, »schibbolethfunktion« och kommunikationsformer	161
En sammanfattning av definitionen.....	163
Narrativa förkortningar i nordiska grundskolor	163
Narrativa förkortningar i genomförd skolundervisning	166
Narrativa förkortningar i klassrummet	168
Från »allmänbildning« till metahistorisk förståelse?	170
Litteratur	172

KAPITTEL 10**Historiebevissthet og sammenhengsforståelse**

– en analyse av engelsk og dansk begrepsforståelse og praksis..... 176

Erik Lund

Innledning 176

Historiebevissthet og sammenhengsforståelse – den engelske versjonen 177

Historiebevissthet og sammenhengsforståelse – den danske versjonen 184

Sammenlignende drøfting 189

Oppsummering 195

Litteratur 198

KAPITTEL 11**Historiemedvetande: att förena förflutenhet**

och nutid, skolhistoria och livsvärld 201

KG Hammarlund

Inledning 201

Historiemedvetande: reflekterad kognition och upplevd erfarenhet 203

Historiemedvetande: process och kompetenser 205

Vardagshistoria i skolundervisningen 210

Framtida utmaningar..... 214

Litteratur 215

KAPITTEL 12

Fra universitet til skole 218

Nils E. Naastad

Litteratur 224

Abstracts in English 225

Forfatterane i denne boka..... 238

Samfunnsfagdidaktikk: I, om og for samfunnet

Lise Kvande

Med jamne mellomrom skriv nordiske aviser at skolen er i ei kunnskapskrise. Politikerane i alle landa krev ein skole med meir vekt på fagleg kunnskap. Elevene kan for lite etter endt utdanning; læringsutbyttet er ikkje godt nok, og *meir kunnskap* er svaret på denne situasjonen. Desse utspela er på ingen måte av ny karakter. Spørsmålet om kva innhaldet i skolen skal vere, er om lag like gamalt som skolevesenet sjølv (Sjøberg, 2001; Maltén, 1981; Nielsen, 2010; Jordheim, 1989).

Utfordringa for samfunnsfaga med dei kunnskapskrava som dukkar opp i desse diskusjonane, er at det for det meste blir sikta til matematikk og naturfag, av og til også engelsk og lese-/skrivekompetanse. Ein grunn til det er ei oppfatning av at desse faga har ein direkte verknad på nasjonal økonomi og næringsliv. Vel så viktig er det nok at desse faga har sine egne internasjonale testar, TIMSS- og PISA-undersøkingane, som rangerer kunnskapsnivået mellom ulike land. Samfunnsfag- og historieundervisninga¹ har ikkje slike gjennomgripande internasjonale måleinstrument.² Kunnskap i samfunnsfaga er i sin natur meir kontekstavhengig enn i andre fag, noko som gjer det uråd, eller i det minste langt meir krevjande, å gjennomføre stringente og heilskaplege samanliknande resultatstudiar på tvers av land. Her er ein heller i ferd med å innføre nasjo-

1 I denne innleiinga vil omgrepa *samfunnsfag* og *historie* bli brukt om einannan, i og med at historie er eitt av samfunnsfaga mens drøfting av historie utgjer hovuddelen av denne artikkelsamlinga.

2 Det finst riktig nok unntak, slik som den store *Youth and History*-studien frå midten av 1990- tallet (Angvik & Borries, 1997) som undersøkte visse sider ved historieforståingar og politiske haldningar mellom ungdom frå 27 europeiske land og dei internasjonale testane om demokratisk forståing og vilje til aktivt medborgarskap, *ICCS – International Civic and Citizenship Education Study*, som har blitt gjennomført fleire gongar, sist i 2009 (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr & Losito, 2010). Desse studiane er likevel i avgrensa grad eigna til å vurdere heilskap i historie- og samfunnsfagundervisninga.

nale prøver og/eller såkalla karakterstøttande prøver, eit arbeid både svenske og norske fagdidaktikarar har vore med på på oppdrag frå sine respektive skolestyresmakter dei siste åra. Dessverre har kravet om auka kunnskap ikkje ført til ei økonomisk satsing på etter- og vidareutdanning for samfunnsfaglærarar, slik det har i «PISA-faga». Eit unntak her er Sverige, som dei siste åra har satsa på forskarskoler, også innanfor samfunnsfag og historie. Fleire av dei svenske artiklane i denne boka kan sjåast som eit resultat av denne satsinga.

Testing eller ikkje: Det kan ikkje herske tvil om at samfunnsfaga, både samfunnskunnskap, historie, geografi og religion, er særst viktige i dagens samfunn, kanskje viktigare enn nokon gong. Dette er sams for heile Europa. Samfunna har blitt meir kulturelt og sosialt heterogene. Det er teikn som kan tyde på at det demokratiske underskotet har auka. Fiendtlege haldningar mot innvandring er på frammarsj, noko som mellom anna gir seg utslag i auka støtte til høgreakstreme parti og i ein auke i såkalla hatprat, som langt fleire enn erklærte antidemokratiske og rasistiske grupper står bak. Nye digitale media gir oss reiskap til å delta i diskusjonar og aksjonar både nært og fjernt – på godt og vondt. Kunnskap og utvikling av gode analytiske evner er viktig for å redusere faren for oppslutning om lettvinne politiske løysingar som ikkje alltid gagnar demokratiske samfunn. I denne samanhengen har realfaga mindre å bidra med enn samfunnsfaga.

Å utdanne kompetente ungdomar som har kunnskapar og ferdigheiter til å fungere som kvalifiserte, kritiske medborgarar, er eit sentralt mål i læreplanane i alle dei nordiske landa. For å kunne tilby ei utdanning som i størst mogleg grad når dette målet, trengst kunnskapsrike og kompetente lærarar. Det kan vi ikkje få utan å tilby ei lærarutdanning som set samfunnsfagleg kunnskap i høgsetet, og som koplar denne kompetansen med innsikt i korleis elevar best kan lære og ta til seg slik kunnskap.

Samfunnsfagdidaktikk er i dag eit vitalt fagfelt innanfor dei nordiske utdanningssystema. Forskingsaktiviteten i dei ulike undertypane samfunnsfagdidaktikk er aukande, og feltet er sentralt i all lærarutdanning. I tillegg til å vere eit eige fagfelt utmerker fagdidaktikken seg ved å fungere som kunnskapsagent mellom skolepolitikk og fagutdanning, mellom basisfag og fagdidaktikk, mellom fagutdanning og pedagogikk og mellom teori og praksis for komande lærarar og andre med ansvar for fagleg formidling.

Sett utanfrå blir samfunnsfagdidaktikk ofte vurdert som eit samla fagfelt. Ei hovudårsak til det er at samfunnsfaget i grunnskolen er organisert som eitt fag –

der både samfunnskunnskap, geografi og historie går inn, i nokre land også religionskunnskap. Fagdidaktisk forskning og utvikling er likevel basert på eit skilje mellom dei ulike basisfaga, sjølv om det er openberre samanhengar mellom dei.

Artiklane i denne boka viser noko av breidda i samfunnsfagdidaktisk forskning i Norden i dag. Artiklane har kome til som eit resultat av presentasjonar som vart gitt under den fjerde nordiske fagdidaktikkonferansen (NOFA4), som fann stad i Trondheim i mai 2013.³ Av dei 40 parallellsesjonane var ti om dei ulike samfunnsfagdidaktikkfelt. Det illustrerer noko av aktiviteten på feltet. Planen var å gi ut ein antologi med fagdidaktiske bidrag etter konferansen. Då om lag halvparten av manusa som kom inn, var innanfor feltet samfunnsfagdidaktikk, var det ikkje vanskeleg å avgjere at desse skulle få ei eiga artikkelsamling. Det er resultatet av dette arbeidet som her ligg føre.

Artiklane har vore gjennom ein grundig prosess med eksterne fagfellevurderingar av kvar tekst, i tillegg til at forfattarane har lese og kommentert kvarandre og dels skrive inn referansar til andre artiklar i boka.

Fagdidaktikken i dei ulike samfunnsfaga famnar breitt både i forskningstema, problemstillingar, kunnskapsgrunnlag og -perspektiv. Det blir også illustrert gjennom artiklane i denne boka, som spenner over samfunnsfag frå barneskolen og opp til og med vidaregåande skole – og med visse implikasjonar for lærarutdanningane. Tematisk tar forfattarane føre seg læreplanarbeid, innhald i faga, undervisningsmetodar, elevane sine oppfatningar og forståingar av sentrale omgrep og anna fagleg innhald. Hovuddelen av artiklane tar utgangspunkt i historiefaget; ein artikkel handlar om undervisning i samfunnskunnskap, mens to tar føre seg meir overordna problemstillingar knytt til samfunnsfaga generelt.

Dei første artiklane i denne boka tar opp nokre av dei sentrale og overordna utfordringane som samfunnsfag- og historiedidaktikken står andsynes no. Det byrjar med ein artikkel av Lise Kvande om kunnskap, vitskap og viten innanfor fagdidaktikken og skolefaget samfunnsfag. Kva rolle spelar kunnskapsomgrepet, og korfor er fagdidaktikkens *kva*-spørsmål så viktig? Kvande argumenterer for at fagdidaktikarar er dei fremste til å kunne møte politiske krav om «meir kunnskap» gjennom deira utgangspunkt om at kunnskap og læring handlar om spesielle meir enn generelle fenomen og prosessar. All kunnskap er *om noko*,

3 NOFA4 og dette synlege resultatet av konferansen har fått økonomisk støtte frå Nordplus, NTNU og Utdanningsforbundet. Takk til dei – det gjorde det mellom anna mogleg å realisere denne publikasjonen.

poengterer artikkelforfattaren, og det trengst ein diskusjon om kva dette «noko» er, kan og bør vere.

Dette poenget blir konkretisert i artikkel to. Her drøftar Jan Löfström korleis samfunnsfagdidaktikken treng ei sterkare vektlegging av mål og innhald i finsk lærarutdanning, i og med at samfunnsfaget skal inn som nytt fag i barneskolen frå 2016. Kva utfordringar gir dette for lærarutdanninga, spør Löfström, og korleis bør innhaldet i det nye samfunnsfaget bli utvikla ut frå det avgrensa timetalet lærarstudentar har? Her blir nokre av poenga frå første artikkel altså konkretisert gjennom å vise at rammevilkår for lærarutdanninga vil påverke innhaldet i det nye skolefaget.

Rammevilkår for lærarutdanninga er ikkje den einaste utfordringa når ein skal få til eit godt faginnhald i skolen. Målet er at elevane skal lære noko, og det vil seie at ein må leggje elevane sine føresetnader og evner til å forstå faget til grunn når ein skal utvikle kunnskapsinnhaldet. Bengt Schüllerqvist drøftar i sin artikkel korleis innhaldet i historiefaget kan og bør byggjast opp for å hindre at elevane ender opp med ein «fortidsgraut» som gir lite mening og retning. Samstundes er det viktig å lære elevane å historisere historiske hendingar og kontekstar for å unngå at dei hamnar i presentisme, der alle sider ved fortida blir forstått og tolka ut frå dagens samfunn. Schüllerqvist argumenterer for at fagdidaktikken bør utvikle teoretiske modellar for kunnskaps- og læringsambisjonar i skolen, og artikkelen hans presenterer eit utkast til ein slik modell.

Sett under eitt viser dei tre første artikklane at historie- og samfunnsfagdidaktikken har ei rad utfordringar når det gjeld å arbeide fram eit godt kunnskapsinnhald i skolen. Kunnskapsfeltet handlar om kunnskapsteoriar, politiske og strukturelle føringar for utdanningssystemet og modellar for læring. Samstundes kjem vi ikkje bort frå at det er det som skjer i lærarutdanninga og i klasserommet, som avgjer om kunnskapsambisjonane blir nådde. Praksis i klasserommet handlar mellom anna om lærarane si faglege forståing og prioritering og om læringsprosessar for elevane. For fagdidaktikken er det derfor særskild viktig med god forskning om kva som skjer på praksisfeltet.

Den fjerde artikkelen er den første av ei rad presentasjonar av empiriske studiar frå ulike sider av utdanningssystemet. Tom Gullberg skriv til liks med Schüllerqvist om innhald i historiefaget, men her handlar det om ein særleg sentral funksjon faget skal ha: opplæring til kritisk tenking. Kva tenkjer finske lærarar og lærarstudentar om denne funksjonen, og kva plass meiner dei utvik-

ling av evnene til kritisk tenking har og bør ha i praktisk undervisning? Gullberg har samla inn spørjeskjema frå både fungerande og komande lærarar i Finland. Han viser at lærarar og lærarstudentar for så vidt skjønner at dette er viktig, men at dei samstundes har visse motførestellingar mot å gi det ei særleg sentral rolle. Her er det likevel nokre skilnader mellom lærarar og lærarstudentar frå generell lærarutdanning versus dei frå akademisk historieutdanning. Artikkelen viser at det er ein viss skilnad mellom konkrete læreplanmål og lærarane si oppfatning av dette emnet.

Kritisk tenking i historiefaget handlar i stor grad om å øve opp den kjeldekritiske sansen sin. Etter artikkelen om lærarar og lærarstudentar sine oppfatningar av kritisk tenking i skolen kjem ein artikkel som problematiserer kva kritisk tenking handlar om frå eit elevperspektiv. Patrik Johansson presenterer ein fenomenografisk studie om korleis elevar tenkjer når dei skal tolke primærkjelder. På grunnlag av ei rad gruppediskusjonar mellom gymnasiastar viser forfattaren at det er fleire avgjerande punkt ein bør lukkast med for å hjelpe elevane med å utvikle evnene sine til kritisk forståing og tolking. Eitt av desse avgjerande punkta er at elevane må kunne skilje mellom det historiske perspektivet på kjeldene og samtidsperspektivet på dei. Det vil seie å historisere fortida og unngå presentisme, som Schüllerqvist i artikkelen sin også tar opp som ei utfordring i faget.

Ei viktig årsak til at kritisk tenking står så sentralt i skolen, er at det er eit sentralt element i utdanning til demokrati og medborgarskap. Malin Tväråna skriv også om ei form for kritisk tenking, men her handlar det om elevane sine evner til å utvikle ei forståing for rettferd som fenomen og evna til å handtere spørsmål om emnet i samfunnskunnskapsundervisninga. Som i den førre artikkelen er også denne studien utført på fenomenografisk grunnlag. Gjennom klasseromsstudiar og elevintervju viser Tväråna kritiske punkt i opplæringa for at elevane skal kunne utvikle evna til å diskutere og reflektere over ulike prinsipp for og perspektiv på rettferd.

Ein føresetnad for effektiv læring er elevane si interesse og motivasjon for faget. Kva tenkjer elevar om faget og undervisninga dei får i det? Rune Christiansen har sett på elevar sine haldningar til og oppfatningar av undervisning i historie. Forfattaren har samla inn over 1400 utfylte spørjeskjema frå danske elevar i grunnskole og vidaregåande opplæring, der dei har svart på kor interessant dei synst historiefaget, historieundervisninga og ulike historiske tema er. Christiansen viser at det er visse skilnader i elevsvara både når det gjeld alder og kjønn og

drøftar desse resultata opp mot andre danske studiar. I artikkelen argumenterer han også for at mykje ny historiedidaktisk kunnskap av kvantitativ art kan vinnast ved å bruke lærarstudentar som datainnsamlarar når dei er ute i praksis.

Oppfatningar om og perspektiv på historie er ikkje noko elevane får gjennom historieundervisning aleine, og Christiansen sine resultat kan vitne om det. I den neste artikkelen kjem dette endå tydelegare fram. Hans Olofsson tar for seg fenomenet «narrative forkortingar» og viser korleis ei sentral historisk hending eller periode som har ein plass i historiekulturen, mange gongar blir komprimert ned til eitt omgrep. Narrative forkortingar er eit fenomen som kan studerast språkleg, men forfattaren legg vekt på den historiekulturelle funksjonen. Olofsson presenterer utkast til ein modell for å kategorisere ulike typar av narrative forkortingar som brukast både i og utanfor skolen. Han argumenterer for at narrative forkortingar bør bli tatt opp som eit eksplisitt emne i undervisnings-samanheng fordi det har potensiale til å styrkje evnene til refleksjon, analyse og metakognisjon. Slike evner er særskilt viktige for ei undervisning som siktar mot å utvikle elevane sitt historiemedvit.

Fenomenet *historiemedvit* [historiebevissthet] har vore særst sentralt innanfor historiedidaktikken frå tidlig i 1980-åra fram til i dag, og to artiklar i denne boka tar eksplisitt utgangspunkt i det. Teoriar om historiemedvit kan sjåast som ein eigen del av opplæring til demokrati og medborgarskap, som fleire av artiklane i denne boka tar opp. Utvikling av historiemedvit handlar langt på veg om å kvalifisere elevane til eit liv som handlande subjekt i dagens og framtidens samfunn. Erik Lund drøftar historiemedvit som omgrep og omdreingspunkt for ein type historiedidaktisk forståing som har prega den kontinentale europeiske (her den danske) fagdidaktikken, og presenterer korleis den angloamerikanske historiedidaktikken med sitt omgrep «historical thinking» har hatt andre perspektiv på og meiningar om føremåla for historiefaget. Samstundes meiner han at det i praksis er den engelske historiedidaktikken som utviklar metodar for å kvalifisere historiemedvitet i klasserommet. Historiemedvit har fått ein redusert posisjon i læreplanen for grunnskolen i omgrepet sitt nordiske «heimland» Danmark. Hos sentrale engelske forskarar har det derimot vore med på å bidra i ei utvikling av «historical thinking», der eleven si forståing av lange samanhengar («developmental narrative») står sentralt.

KG Hammarlund tar også utgangspunkt i fenomenet og forskingsobjektet *historiemedvit*, og til liks med Lund ser han på tilhøvet mellom «historical con-

sciousness» og «historical thinking». Han set opp ei oversikt over dei to tradisjonane, diskuterer styrker og veikskapar ved kvar av dei, og argumenterer for at dei kvar for seg blir for snevre ved å handle om anten historieundervisning og -kunnskap i skolen eller historiemedvit som ein personleg tenkjemåte i kvardagen. Hammarlund viser at ved å ta utgangspunkt i livshistorier og «små historier» som elevane kan kjenne seg att i, er det mogleg å byggje bru over dei ulike perspektiva på kva god historie i skolen er.

Alle artiklane i denne boka byggjer altså på empirisk forskning (Gullberg, Johansson, Tväråna, Christiansen), eller dei siktar mot teoriutvikling og/eller overordna perspektiv innanfor samfunnsfagdidaktikken (Kvande, Löfström, Schüllerqvist, Olofsson, Lund, Hammarlund, Naastad). Emna, problemstillingane og perspektiva som blir tatt opp, er alle relevante for arbeidet med fagleg kunnskap i utdanningssystemet og gir viktige bidrag til vidare utvikling av samfunnsfagdidaktikken. «Suksessfaktor» nummer éin er likevel at desse studiane og presentasjonane av dei blir tatt i bruk av dei som først og fremst treng dei. Det siste bidraget til denne antologien er ein epistel av Nils E. Naastad som tar opp dei utfordringane samfunnsfagdidaktikken har med å kople praksisfeltet til den akademiske sfæren. God fagdidaktisk opplæring gjennom lærarutdanninga er viktig, seier Naastad, men altfor ofte blir denne kunnskapen lagt att når studenten sjølv blir lærar. I likskap med den innleiande artikkelen av Kvande viser denne avsluttande teksten til grunnleggjande utfordringar som finst i samfunnsfagdidaktikken, men som samstundes er ein problematikk som gjeld for alle skolefag. Eit hovudproblem her er at sambandet mellom lærarutdanninga og skolen er for veikt, og at det er for lite kommunikasjon mellom dei som arbeider på kvar av dei to arenaene. Naastad peikar her mot viktige tilhøve som bør endrast for å betre både lærarutdanninga og skolen.

Samfunnsfaga er i dagens samfunn dei aller viktigaste når det gjeld å ruste elevar og studentar til ei framtid som kompetente medborgarar. Faktakunnskap om samfunnet i fortid og notid, analytiske evner, evne til kritisk tenking og refleksjonar over aktuelle samfunnsfenomen er kritiske element i denne samanhengen. Derfor treng vi samfunnsfagdidaktisk forskning og forskingsformidling frå mange perspektiv og i ulike variantar, og boka som her ligg føre, gir gode bidrag til nettopp det.

Litteratur

- Angvik, M. & Borries, B. (1997). *Youth and history : a comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Hamburg: Körber-Stiftung.
- Jordheim, K. (red.) (1989). *Skolen 1739–1989 : en skolehistorisk antologi med 31 nyskrevne bidrag i anledning av norsk grunnskoles 250-årsjubileum*. Oslo: Selskapet for norsk skolehistorie/NKS Forlaget.
- Maltén, A. (1981). *Vad är kunskap?* Malmö: Liber Läromedel.
- Nielsen, V.O. (2010). *Samfund, skole og historieundervisning. 1770'erne–1970'erne*. Værlose: Billesø & Baltzer.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower secondary school students in 38 countries*. Amsterdam: IEA.
- Sjøberg, S. (red.) (2001). *Fagdebatikk. Fagdidaktisk innføring i sentrale skolefag*. Oslo: Gyldendal.

2

Grenser for viten? Perspektiver på «kunnskap» og fagdidaktikk

Lise Kvande

NTNU, Program for lærerutdanning

«Kunnskapsdebatten er viktig for norsk skole. Men enkel er den ikke. Debatten preges av uklare begreper og av at vi blander flere debatter sammen. Ordene vi bruker er belastet, slitt gjennom lang tids bruk og misbruk, og appellerer til følelsesutbrudd mer enn til kritisk analyse. Når man argumenterer for mer kunnskap i skolen, får man lett både venner og uvenner på litt falske premisser. Kanskje går de reelle skillelinjene i skoledebatten langs andre fronter enn det man kan få inntrykk av.»

Slik begynner naturfagdidaktikeren Svein Sjøberg sin artikkel «Kvalitet forutsetter faglighet» fra 1989. Et kvart århundre senere synes utsagnet å være like aktuelt. Med litt ujevne mellomrom foregår det i mange land intense diskusjoner om skolen og dens formål, innhold og metodikk. De nordiske landene er ikke noe unntak.

Kunnskap er et mangetydig begrep som i likhet med begreper flest henviser til et fenomen som kan forstås på flere måter alt etter de diakrone og synkrone kontekstene det inngår i. Å forsøke å beskrive kunnskap som fenomen, teori og praksis, er en vanskelig og kanskje umulig oppgave. Kunnskap er i sitt vesen flerdimensjonal og «uendelig», også innenfor utdanningssystemet. Snarere enn å forsøke å ramme inn fenomenet, vil jeg i denne artikkelen søke å brette ut noen av de mange aspektene ved kunnskap sett fra et fagdidaktisk perspektiv.

Kunnskapsbegrepet har i lang tid hatt to konkurrenter i en fagpolitisk kontekst: Læring og kompetanse. I minst like stor grad som for kunnskap, er disse begrepene vage og flytende; de kan fylles med svært mye ulikt innhold. Samtidig er disse begrepene robuste: De er svært sentrale i utdanningspolitikken og har overlevd flere politiske og sosiale endringer. Slik sett kan de forstås som noe

vitenskapsteoretikere kaller grenseobjekt: De er plastiske nok til å passe for alle aktører og aktørgrupper som arbeider med dem (slik som politikere, skolebyråkrater og fagdidaktikere) og samtidig robuste nok til å opprettholde en form for felles identitet mellom disse. De er svakt strukturerte i felles bruk (i vårt tilfelle i utdanningspolitisk debatt), fordi ulike aktører kan legge ganske forskjellige meninger inn i dem. Dette handler om at det pågår en vedvarende diskusjon mellom ulike diskurser, slik som i utdanningspolitikk, byråkrati, pedagogikk og fagdidaktikk. Men innenfor hver gruppe som arbeider med dem blir de sterkt strukturerte. Grenseobjekter handler blant annet om å «oversette» fenomenene mellom ulike perspektiv slik at man tross alt kan føre en debatt om dem (Fujimora, 1992; Star & Griesemer, 1989).

Det å «oversette» politiske ønskemål til en adekvat praksis i skolene, er en oppgave som i stor grad ligger på fagdidaktikere i lærerutdanningene. Det innebærer å diskutere og reflektere over hva kunnskap i skolen er og bør være – for ikke bare å ha, men å *ta* et slikt ansvar. I denne prosessen ligger det også et implisitt krav om selvrefleksjon innenfor fagdidaktikken: Hvordan er skolefaglig og fagdidaktisk kunnskap å forstå i våre faglige, sosiale og politiske praksiser? Kunnskapsbegrepet bør med andre ord fortsatt diskuteres ikke bare i forhold til skolen, men også i forhold til lærerutdanningens fagdidaktikk.

Grensene mellom det som oppfattes som kunnskap og det som benevnes vitenskap er ofte flytende og fleksible. Fagdidaktikken selv og dens fag- og studieområder rommer flere ulike former for kunnskap og vitenskap side ved side, og det er en av grunnene til at begrepet *vitensfelt* vil bli en del brukt i det følgende.

I denne artikkelen vil flere aspekter ved kunnskapsfenomenet bli tatt opp. Formålet er først og fremst å forsøke å løfte frem noen perspektiver på hvordan kunnskap kan forstås ut fra et fagdidaktisk ståsted. Det betyr blant annet å fokusere på noen begreper og mulige motsetninger eller uklarheter i måten kunnskap blir forstått og omtalt på, og å se på fagdidaktiske kunnskapsforståelser i relasjon til de politiske og akademiske forholdene som omgir oss.

Noen av problemstillingene som tas opp er felles for mange fags didaktikk mens andre gjelder spesifikt for samfunnsfag- og historiedidaktikk. Begrepene fagdidaktikk og samfunnsfag-/historiedidaktikk vil derfor begge bli brukt gjennom teksten.

Fagdidaktisk kunnskap

Hva kunnskap er, kan og bør være er relativt åpne spørsmål; det spørs hvem vi spør. Mangelen på klare definisjoner viser seg bl.a. hver gang læreplaner blir endret; der blir forhandlinger om hva som er viktig(st) og mest relevant kunnskap sentrale. Selv innenfor lærerutdanningen og fagdidaktiske miljøer er det uenigheter både om hvilken kunnskap som er viktig og hva fagdidaktikken kan/bør tilby elever og lærerstudenter (Skjelbred, 2011). Slik som i den enkelte skolen fins det også i lærerutdanningene ulike *kunnskapskulturer*, som både går innenfor og på tvers av skillet mellom høyskoler og universiteter og mellom lektorutdanninger og andre typer utdanningsløp.⁴ Selv offentlige styresmakter har, til tross for et langvarig krav om mer fagkunnskap i lærerutdanningene, bare sjelden prøvd å definere fagdidaktikk. En av de siste (om ikke den aller siste) offentlige definisjonen fra norske styresmakter er slik: «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, s. 68).

I og for seg er det ikke noe galt med en slik definisjon. Problemet er mer hva som *ikke* står der. Stortingsmeldingen definerer her fagdidaktikk mest som fagmetodikk, noe som i dag utgjør en begrenset del av fagfeltet. Fagdidaktikken sine hovedproblemstillinger, «hva, hvorfor og hvordan» er her redusert til å handle bare om det siste: Hvordan en bør undervise. Her nevnes begrepet læring tre ganger mens kunnskap ikke er nevnt. «Hva som skal til for at læring i fag skal finne sted,» er faglig sett et ganske innsnevret perspektiv på hva fagdidaktikk handler om og det fagdidaktikere ved alle universitet og høyskoler driver med og har drevet med i flere tiår nå.

Selve begrepet *fagdidaktikk* ble tatt i bruk først på 1970-tallet og har gradvis fått spille en større rolle i lærerutdanningene (Lorentzen mfl, 1998, s. 7; Ongstad, 2006, s. 19). Det erstattet begrepet fagmetodikk, og endringen var på ingen måte bare av språklig karakter. I fagdidaktikken ble undervisningsmetodikk bare et

⁴ I Norge har vi i dag følgende utdanninger som kvalifiserer til læreryrket: 4-årig grunnskolelærerutdanning, 5-årig lektorutdanning, bachelor- eller mastergrad med 1 år praktisk-pedagogisk utdanning i tillegg, mastergrad i samfunnsfagdidaktikk bygd på grunnskolelærerutdanning eller 3-årig fagbachelor.