

Karseth, Berit

Didaktik in Forschung, Lehrerbildung und Lehrplanentwicklung in Norwegen

Hopmann, Stefan [Hrsg.]; Riquarts, Kurt [Hrsg.]: *Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. Weinheim u.a. : Beltz 1995, S. 249-259. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 33)*



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Karseth, Berit: Didaktik in Forschung, Lehrerbildung und Lehrplanentwicklung in Norwegen - In: Hopmann, Stefan [Hrsg.]; Riquarts, Kurt [Hrsg.]: *Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. Weinheim u.a. : Beltz 1995, S. 249-259* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-100118

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

33. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

33. Beiheft

Didaktik und/oder Curriculum

Grundprobleme einer international vergleichenden
Didaktik

Herausgegeben von
Stefan Hopmann und Kurt Riquarts
in Zusammenarbeit mit
Wolfgang Klafki und Andreas Krapp

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

[Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft]

Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft. – Weinheim ; Basel : Beltz.

Früher Schriftenreihe

Reihe Beiheft zu: Zeitschrift für Pädagogik

ISSN 0514-2717

33. Didaktik und, oder Curriculum. – 1995

Didaktik und, oder Curriculum : Grundprobleme einer internationalen vergleichenden Didaktik / hrsg. von Stefan Hopmann und Kurt Riquarts. In Zusammenarbeit mit Wolfgang Klafki und Andreas Krapp. – Weinheim ; Basel : Beltz, 1995

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 33)

ISBN 3-407-41134-0

NE: Hopmann, Stefan [Hrsg.]

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1995 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Satz (DTP): Satz- und Reprotechnik GmbH, Hemsbach

Druck: Druckhaus Beltz, Hemsbach

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41134

Inhaltsverzeichnis

I. Einleitung

STEFAN HOPMANN/KURT RIQUARTS Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik.	9
--	---

II. Grundlagen

BJØRG B. GUNDEM Historische Wurzeln und heutige Grundlagen	37
KLAUS SCHALLER Die Didaktik des Johann Amos Comenius zwischen Unterrichtstechnologie und Bildungstheorie	47
MAX VAN MANEN Herbart und der Takt im Unterricht	61
DAVID HAMILTON Ordnung und Struktur in Didaktik und Curriculum.	81
WOLFGANG KLAFKI Zum Problem der Inhalte des Lehrens und Lernens in der Schule aus der Sicht kritisch-konstruktiver Didaktik	91

III. Paradigmata und Forschungsansätze

REINER BROMME Was ist „pedagogical content knowledge“? Kritische Anmerkungen zu einem fruchtbaren Forschungsprogramm	105
PETER MENCK Anmerkungen zum Begriff der „Didaktik“ in Deutschland	115
CHARLES W. ANDERSON Unterrichtsinhalte in einer multikulturellen Gesellschaft	127

WALTER DOYLE	
Untersuchungen zum umgesetzten Curriculum	143
SIGRUN GUDMUNSDOTTIR/ANNE REINHARTSEN/NILS P. NORDTØMME	
„Etwas Kluges, Entscheidendes und Unsichtbares“: Über das Wesen des pädagogischen Wissens über die Unterrichtsinhalte.....	163
PETER PEREIRA/CHRISTINE KEITEL	
Nachdenken über den Inhalt von Mathematikunterricht	175
EWALD TERHART	
Unterrichtsforschung: Einflüsse, Entwicklungen, Probleme.....	197
<i>IV. Didaktik und Curriculum in Forschung, Entwicklung und Lehrerbildung – Länderberichte</i>	
IAN WESTBURY	
Didaktik und Curriculumtheorie: Zwei Seiten einer Medaille?	211
INGRID CARLGREN/TOMAS ENGLUND (Schweden)	
Die erneute Diskussion der Unterrichtsinhalte in der schwedischen Bildungsforschung und im landesweiten Curriculum.....	237
BERIT KARSETH (Norwegen)	
Didaktik in Forschung, Lehrerausbildung und Lehrplanentwicklung in Norwegen	249
ARTHUR JENNINGS (England/Wales)	
Didaktik, Curriculum und der Lehrplan – eine englische Sicht	261
GEORGE J. POSNER (USA)	
Curriculumtheorie, naturwissenschaftlicher Unterricht und die Naturwissenschaften	273
SVEN ERIK NORDENBO/KIRSTEN REISBY/KARSTEN SCHNACK (Dänemark)	
Didaktik in Dänemark	285
PERTTI KANSANEN/MICHAEL ULJENS (Finnland)	
Eine systematische Übersicht über die finnische Didaktik	299
HORST BAYRHUBER (Deutschland)	
Dimensionen der Didaktik der Naturwissenschaften in Deutschland	309
<i>Über die Autorinnen und Autoren dieses Bandes.....</i>	<i>319</i>

Didaktik in Forschung, Lehrerausbildung und Lehrplanentwicklung in Norwegen

1. Einleitung

Schon seit rund zweihundert Jahren ist die Didaktik in Norwegen institutionalisiert und als Unterrichtstheorie anerkannt, und seit etwa Ende der dreißiger Jahre des 19. Jahrhunderts spielte die Didaktik auch in der Diskussion über die Inhalte der Lehrerausbildung eine entscheidende Rolle. Daß dem so war, ging nicht zuletzt auf FREDRIK MOLTKE BUGGE zurück, der vor allem die formalen Aspekte der „Bildung“ und die Methodenfragen hervorhob. Von TORSTEIN HARBO (1969) gibt es eine recht interessante Beschreibung dieser Vorgeschichte und der Entwicklung der Pädagogenausbildung in Norwegen von 1818 bis 1922, wobei er sich insbesondere mit dem chronisch prekären Verhältnis von pädagogischer Theorie und Praxis in der norwegischen Lehrerausbildung beschäftigt.

Auch wenn also Didaktik in der norwegischen Pädagogik bereits seit langem vertraut und verankert und selbstverständlicher Kern der außeruniversitären Lehrerbildung war, tauchte der Begriff im ersten Curriculum des neu eingerichteten Instituts für Bildungsforschung der Universität Oslo im Jahre 1939 nicht auf. Erst zwanzig Jahre später, 1958, zählte Didaktik offiziell zu den drei wichtigsten Bereichen des Pädagogikstudiums. Aber auch danach wurde bis etwa Ende der sechziger Jahre das Fach Didaktik am Institut für Bildungsforschung vor allem durch das Interesse an Psychologie und Fragen der Lehrmethoden geprägt. In dieser Zeit war es nicht einfach, zwischen Didaktik und Lernpsychologie zu unterscheiden (vgl. TVEIT 1990). Allerdings sollte man berücksichtigen, daß sich während der sechziger Jahre in Norwegen außerhalb Oslos noch eine andere Richtung durchsetzte, die stärker historisch und philosophisch orientiert und entscheidend von Deutschland und der geisteswissenschaftlichen Didaktik beeinflusst war (HARBO 1966; MYHRE 1967). Diese Richtung wurde vor allem an der Universität Trondheim entwickelt und gewann gegen Ende der siebziger Jahre auch am Osloer Institut immer mehr an Einfluß. In den siebziger Jahren formierte sich schließlich noch eine dritte Didaktikrichtung, die das bis dahin vorherrschende pädagogische Grundverständnis heftig kritisierte. Der traditionellen Didaktik wurde vorgeworfen, normativ zu sein, und ein (an angelsächsischen Vorbildern orientierter) analytisch-kritischer Ansatz für das Verständnis von Bildung und Erziehung entgegengesetzt. Die Vertreterinnen und Vertreter dieser Richtung waren eher „soziologisch“ ausgerichtet. Auf diesen Ansatz ging u.a. die Einrichtung eines zweiten pädagogischen Studiengangs an der Universität Oslo zurück, der am besten

als sozialpädagogisch gekennzeichnet werden kann. Er hatte von 1974 bis zum Ende der achtziger Jahre Bestand.

In diesem kurzen historischen Abriss sind unterschiedliche didaktische Ansätze benannt worden, die in den letzten Jahrzehnten für die Didaktik in Norwegen eine bestimmende Rolle gespielt haben. Obwohl Ausrichtung und Inhalt der Allgemeinen Didaktik immer Gegenstand von Auseinandersetzungen und Veränderungen gewesen sind, je nachdem, aus welcher Richtung der Wind im norwegischen Bildungswesen und international gerade wehte, so stand doch die norwegische Didaktik historisch gesehen vor allem unter dem Einfluß Deutschlands. In den letzten Jahren scheint sich diese Orientierung wieder verstärkt Geltung zu verschaffen.

Zu Beginn meines Artikel möchte ich darlegen, was derzeit in Norwegen die wichtigsten Forschungsgegenstände auf dem Gebiet der Allgemeinen Didaktik zu sein scheinen. Im Anschluß daran werde ich einige Beispiele für Untersuchungen zur Fachdidaktik geben. Im dritten Abschnitt möchte ich die Aufmerksamkeit auf einige neu erschlossene Forschungsgebiete lenken. Der vierte Abschnitt beschäftigt sich mit Didaktik und Lehrerausbildung, und im letzten Teil meines Artikels folgen einige Anmerkungen zu neueren Entwicklungen und Reformen im norwegischen Bildungswesen, welche die Bedeutung der Forschung und Ausbildung in didaktischen Fragen hervorheben.

Im Rahmen dieses Artikels ist es unmöglich, ein vollständiges Bild vom Wissens- und Forschungsstand im Bereich Didaktik zu geben. Ich werde mich darauf beschränken müssen, die wichtigsten Aspekte darzustellen, obgleich man zweifellos andere bedeutende Perspektiven und Beispiele thematisieren könnte.

2. Forschungsrichtungen im Bereich Didaktik

Was man in Norwegen unter Didaktik versteht, umspannt ein weites Feld (GUNDEM 1983; ÅLVIK 1983). BRITT ULSTRUP ENGELSEN hat es folgendermaßen formuliert:

„Im allgemeinen verwenden zeitgenössische Didaktiker in Norwegen eine weitgefaßte Bedeutung des Begriffes Didaktik, der sämtliche Aspekte der Bildung – in Unterricht und Erziehung gleichermaßen – abgedeckt. Genauer gesagt, soll Didaktik die Fragen nach dem ‚Was, (Ziele und Inhalte), dem ‚Wie, (Unterrichtsmethoden und ihre Anwendung) und dem ‚Warum, (Rechtfertigung und Begründung von Entscheidungen, die im Zusammenhang mit dem ‚Was, und dem ‚Warum, von Erziehung getroffen werden) behandeln. Ein enges Verständnis von Didaktik, das Fragen der Methoden ausschließt, wird abgelehnt“ (ENGELSEN 1990, S. 292).

Ausgehend von diesem breiten Verständnis, waren insbesondere Untersuchungen zur Lehr- und Unterrichtsplanung ein bedeutender Gegenstand der Forschung. Einen entscheidenden Beitrag haben in diesem Bereich BJARNE BJØRNDAL und SIGMUND LIEBERG mit ihrem Modell der didaktischen Analyse (1974) geleistet, das unter anderem vom NATIONAL COUNCIL FOR UPPER SECONDARY EDUCATION (1989) weiterentwickelt und angewendet wurde. Das Modell stellt sämtliche Kategorien didaktischer Analyse in einen Zusammenhang und betont ihre Wechselwirkung.

Ein zweiter Gegenstand, der inzwischen zum Kernbestand der didaktischen Forschung gehört, betrifft die Frage, über welches Wissen und welche Kompetenzen Lehrkräfte verfügen müssen. SIGRUN GUDMUNSDOTTIRs empirische Arbeiten zu Fragen des „pädagogischen Wissens über die Unterrichtsinhalte“ und die unterschiedlichen Formen des Wissen, über die Lehrkräfte verfügen sollten, stellen einen wichtigen Ansatz dar (GUDMUNSDOTTIR/SHULMAN 1987; GUDMUNSDOTTIR 1993 sowie GUDMUNSDOTTIR et al. in diesem Heft). Gemeinsam mit LEE SHULMAN hat sie systematische Unterscheidung des „Fachwissens“ (content knowledge) und des pädagogischen Wissens über die Unterrichtsinhalte (pedagogical content knowledge) in die norwegische Diskussion eingeführt. Der Begriff des „pädagogischen Wissens“ läßt sich in etwa mit der norwegischen Fachdidaktik vergleichen (GUDMUNSDOTTIR 1993), obwohl er die „kritische“ Auffassung der Fachdidaktik, wie sie unter anderem von LARS MONSEN (1983, 1989) und TROND ÅLVIK (1983) vertreten wird, nicht abdeckt.

ERLING LARS DALE arbeitet ebenfalls in diesem Forschungsbereich, argumentiert aber eher philosophisch. In seinen Büchern diskutiert DALE (1989, 1993) beispielsweise die Implikationen und Widersprüche didaktischer Rationalität und behauptet, daß nicht nur die einzelne Lehrkraft über didaktische Kompetenz verfügen müsse, sondern auch die Einrichtung Schule eine Didaktik habe(n müsse). Des weiteren hält er eine wissenschaftstheoretische Begründung der Didaktik für unverzichtbar. Auch GUNNAR HANDAL/PER LAUVÅS (1983) betonen die Notwendigkeit didaktischer Kompetenz, meinen jedoch, man solle eher an die in der Lehrpraxis generierten Theorien und Reflexionsmuster anknüpfen. Schließlich gibt es innerhalb der Schulentwicklungsforschung einige interessante Bestrebungen, einen organisationstheoretischen mit einem didaktischen Ansatz zu verbinden. Das Interesse an der (angelsächsischen) Organisationstheorie mag mit der in den achtziger Jahren stark ausgeprägten Tendenz zur Dezentralisierung im norwegischen Bildungswesen zusammenhängen. Damals wurden lokalen Schulbehörden und Lehrkräften Verantwortungsbereiche übertragen, die bis dahin staatlichen Stellen oblagen, etwa in der lokalen Lehrplanarbeit, aber auch bei der Organisationsentwicklung, Bewertung und Profilierung der Schulen sowie zur Entwicklung neuer Formen innerschulischer und schulübergreifender Zusammenarbeit. Bei dem Versuch, diesen neuen Anforderungen gerecht zu werden, suchte die Forschung vor allen Dingen nach Wegen, Schulen, Schulleitung und Lehrkräfte didaktisch für ihre neuen Aufgaben zu qualifizieren (KLETTE 1993; TILLER 1989, 1990; ÅLVIK 1991).

Ein dritter Zweig der Forschung befaßte sich seit den siebziger Jahren verstärkt mit den Vorgängen in den Schulklassen. Untersucht wurden beispielsweise Fragen nach der sozialen Interaktion, den Machtbeziehungen zwischen Schülerinnen und Schülern sowie den Lehrkräften und zwischen den Geschlechtern (NIELSEN/LARSEN 1985). Zur Erforschung solcher Fragen nutzen manche heute systemtheoretische (ØZERK 1993) oder ethnographische Ansätze (FUGLESTAD 1992; KLETTE 1993). Zugleich wächst in diesem Forschungsbereich das Interesse an der Analyse der Interaktion in verschiedenen Schulfächern (vgl. z.B. SMIDT 1989; JORDE 1990).

Ein vierter Themenbereich verbindet didaktische und Curriculumforschung und beschäftigt sich ausgiebig mit Fragen der Lehrplanverwaltung (GUNDEM 1993, 1993b).

GUNDEM konzentriert sich in ihren Arbeiten auf die Geschichte und Entwicklung der Bildungsziele wie auch auf die Vorgänge innerhalb der Lehrplanverwaltung. Eine zentrale Stelle nehmen in ihren Projekten auch die Erforschung der lokalen Umsetzung der Lehrpläne ein sowie die Kontroversen und Möglichkeiten, die sich in Lehrplanforschung und -praxis durch die unterschiedlichen Konzeptionen von Lehrplan und Curriculum ergeben.

Ein fünfter Forschungsstrang, der einen wesentlichen Teil der didaktischen Lehre und Forschung am Institut für Bildungsforschung der Universität Oslo ausmacht, geht den Verbindungen zwischen Allgemeiner Didaktik und der Entwicklung der Schulfächer nach. Ein Schule machendes Beispiel dafür war BJØRG B. GUNDEMs Studie über die Einführung bzw. Abschaffung des Faches „Englisch“ im Rahmen von Schulreformen und Curriculumrevisionen von 1880 bis Anfang der 70er Jahre unseres Jahrhunderts (1986, 1989). GUNDEM beschreibt in ihrer Untersuchung detailliert jene Strukturen, Prozesse und Akteure, die Entwicklung und Inhalt des Faches bestimmt haben. Weitere Beispiele sind BRITT ULSTRUP ENGELSENS Untersuchungen über Stellung des Themas Schule in der Literatur (ENGELSEN 1988) sowie ihre Studien über den Literaturunterricht für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe (ENGELSEN 1990, 1991, 1993). Diese Untersuchungen haben zahlreiche Studierende und andere dazu angeregt, die Geschichte und Struktur des Curriculums genauer zu erforschen. Derartige Forschungsarbeiten haben wesentlich zur Überbrückung der Kluft zwischen Allgemeiner und Fachdidaktik beigetragen.

Beispielhaft kann dafür zum Schluß dieses Abschnitts ein soeben abgeschlossenes Projekt am Institut für Bildungsforschung der Universität Oslo angeführt werden, das den Titel „Curriculum und Schulfächer“ trägt. Dieses Unternehmen beschäftigte sich mit verschiedenen theoretischen und methodologischen Ansätzen beim Studium der Didaktik und des Curriculums und wurde drei Jahre lang (1989 – 1992) vom National Research Council finanziert. Die Untersuchung betraf vor allem (1) die frühere und gegenwärtige Leitung und Verwaltung des Lehrplans, (2) die praktische Arbeit am Lehrplan auf verschiedenen Ebenen und in verschiedenen Schultypen, (3) die Didaktikgeschichte des Lehrplans, die Fachdidaktik und Didaktik neuer Unterrichtsfächer, die Entwicklung neuer Unterrichtsfächer für die höhere Schulbildung und (5) die Lehreraus- und -weiterbildung. Die Arbeit der Forschungsgruppe begleitend, haben zahlreiche Studierende Examensarbeiten und andere Publikationen in Verbindung mit diesem Projekt geschrieben. Eine wichtige Nebenwirkung des Projekts war der Aufbau eines Netzwerks mit dem Ziel, die Kluft zwischen Theorie und Praxis, Forschung, Entwicklung und Anwendung zu überbrücken (ENGELSEN/GUNDEM/KARSETH 1992; GUNDEM 1993c; GUNDEM/KARSETH 1993; KARSETH/GUNDEM/ENGELSEN 1993).

3. Fachdidaktische Forschung und Studien

Wie BJØRG GUNDEM bemerkt, ist die Fachdidaktik, obwohl die Allgemeine Didaktik immer Teil der Lehrerbildung und seit langem auch Teil des Pädagogikstudiums war, ein noch relativ neuer Zweig der Didaktik, der sich erst seit Anfang der siebziger

Jahre durchzusetzen vermochte (GUNDEM 1992a; ÅLVIK 1973). Über den Begriff der Fachdidaktik ist heftig debattiert worden. TROND ÅLVIKs und LARS MONSENS Definition der Schulfachdidaktik schließt soziologische Fragen der Bildung ein und klagt eine kritische Reflexion der sozialen und historischen Komponenten des Fachwissens ein (MONSEN 1983; 1989; ÅLVIK 1983). SVEIN SJØBERG hält demgegenüber einen (wissens-)soziologischen Ansatz nur für angemessen, insofern es um die Auswahl des Unterrichtstoffes und Lehrmaterials für die Schule geht, nicht aber zur Bestimmung des Faches bzw. der Fachinhalte selbst (SJØBERG 1989).

Die Hauptgebiete der fachdidaktischen Forschung sind die Naturwissenschaften, Mathematik, Muttersprache und Literatur (BAALSRUD 1990; DYTE 1987; GJONE 1985; LONGUM 1989; RINGNES 1993; SJØBERG 1990; SMIDT 1989; STEINFELD 1986). Im Bereich der Didaktik der Naturwissenschaften hat ein bedeutender erkenntnistheoretischer Wandel stattgefunden: Man ist sich heute weitgehend einig, daß die konstruktivistische Auffassung, die Erkenntnis als aktive Leistung des Individuums betrachtet, in den Vordergrund rücken sollte (RINGNES 1993). Die konstruktivistische Orientierung hat sich freilich noch längst nicht in allen Bereichen durchgesetzt: Ein Großteil der Forschung im Bereich der Naturwissenschaftsdidaktik ist noch immer an traditionellen Konzepten der Lehrmethoden, der Entwicklung von Unterrichtstechniken und der Leistungsbewertung ausgerichtet. Erwähnenswert ist vielleicht noch die Tatsache, daß in neueren Studien zum Curriculum der naturwissenschaftlichen Fächer und zur Interaktion im Klassenzimmer geschlechtsspezifische Fragestellungen ausdrücklich betont werden (LIE/SJØBERG 1984; SJØBERG/IMSEN 1987).

Was den muttersprachlichen Unterricht betrifft, so sind einige interessante Arbeiten über die historische Entwicklung des Faches erschienen (LONGUM 1989; STEINFELD 1986). TORILL STEINFELD hat die Entwicklung der muttersprachlichen Fächer in der Schule untersucht und sich dabei vor allem mit den gesellschaftlichen und pädagogischen Voraussetzungen und Vorstellungen auseinandergesetzt, die dem muttersprachlichen Unterricht zugrunde liegen. Ein weiteres Forschungsthema ist das Schreiben. Die Forschung zum Schreiben in der Schule begann in Norwegen in den Bereichen Muttersprache und Literatur (DYTE 1987; SMIDT 1993), hat sich aber inzwischen zu einem lehrplanübergreifenden Thema von der Grundschule bis hin zur Oberschule entwickelt. Sie ist stark von angelsächsischen Vorbildern beeinflusst, hat aber auch eigenständige Schulen hervorgebracht, für die Namen wie HERMAN RUGE, OLAV STORSTEIN und JOHAN HERZBERG (DYTE 1987) stehen. Der meist bevorzugte prozeßorientierte Ansatz beim Schreiben sieht in der Individualität der Lernenden und ihrer schöpferischen Phantasie eine aktive, positive Kraft in der Entwicklung der (Schrift-)Sprache. Die Erforschung der Schreibprozesse zeigt im übrigen das für die norwegische Forschung typische über die Erforschung individueller Lernprozesse hinausgehende besondere Interesse am Klassenverband als einer Gemeinschaft mit eigener Kultur und eigenen Werten.

Zusammenfassend läßt sich sagen: Das Interesse an der Fachdidaktik nimmt zu, so daß auch der Norwegische Forschungsrat für Geistes- und Naturwissenschaften dieses Forschungsgebiet in den letzten Jahren mit wachsendem Interesse verfolgt und zunehmend gefördert hat. Beleg dafür ist sein jüngstes Programm für Bildungsforschung (Program for utdanningsforskning 1992, 1993). Dennoch gibt es noch immer eine tiefe

Kluft zwischen den Fachdidaktiken auf der einen sowie der Erziehungswissenschaft auf der anderen Seite, die es zu überbrücken gilt.

4. Die Erkundung neuer Bereiche

Traditionellerweise beschäftigte sich die didaktische Forschung vor allem mit den allgemeinbildenden Pflichtschulen (1. – 10. Klasse). In den achtziger Jahren wurde dann auch die Vorschul- und Kindergartendidaktik zunehmend zu einem eigenständigen Thema. Eine entscheidende historische und gesellschaftliche Bedingung dafür war, daß die verantwortlichen Behörden auch von den vorschulischen Einrichtungen die Aufstellung von Jahresarbeitsplänen verlangten. Zusätzlich erschien 1992 ein vorläufiger Entwurf landesweiter Richtlinien für Kindergärten (NOU 1992). Er ist zwar noch nicht verabschiedet, aber bereits mehr oder weniger in Kraft. Im Zuge dieser Änderungen wurden verschiedene didaktische Modelle entwickelt, die voraussichtlich Auswirkungen auf die Ausbildung von Vorschullehrern und -lehrerinnen haben werden (GUNNESTAD 1983; ENGEN/LARSEN 1988). Trotz dieses Interesses wurde in diesem Bereich bislang kaum empirisch geforscht.

Durch die Entwicklung der Fachdidaktik angeregt, hat sich mittlerweile auch ein verstärktes Interesse an fachdidaktischen Fragen der Sekundarstufe II eingestellt. Obgleich didaktische Fragen zunehmend für wichtig gehalten werden (STUDIEKVALITETSUTVALGETS INNSTILLING 1990), liegt der Schwerpunkt jedoch weiterhin auf den Methoden und Techniken der Lehrplanung, des Unterrichts und der Leistungsbewertung. Man hat dabei vor allem versucht, unmittelbar praktische Probleme zu lösen, und es gibt bislang nicht viele Forschungsprojekte, die sich um die Didaktik der höheren Schulbildung in einem weiteren und grundsätzlicheren Sinne bemühen (KARSETH 1991).

5. Didaktik und Lehrerausbildung

Lehrerausbildung findet in Norwegen hauptsächlich auf zwei Ebenen statt:

1. Regionale Lehranstalten (Seminare bzw. Pädagogische Hochschulen) zur Ausbildung von Lehrkräften für
 - Kindergärten,
 - die allgemeinen Unterrichtsfächer im Bereich der Primar- und Sekundarstufe,
 - die Technischen und Berufsschulen (Sekundarstufe II),
 - bestimmte Fächer (z.B. Hauswirtschaft, Kunsthandwerk), die traditionsgemäß über eine eigenständige Lehrerausbildung verfügen.
2. Universitäten, an denen Fachlehrkräfte vor allem für die Sekundarstufe I und II, speziell den „gymnasialen Zweig“ der weiterführenden Schulen, ausgebildet werden.

Die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer wird sowohl an den Universitäten als auch den regionalen Hochschulen nach einem von staatlichen Richtlinien bestimmten

Curriculum durchgeführt. Traditionsgemäß steht in den regionalen Hochschulen und Seminaren – verglichen mit der fachspezifischen Ausbildung an den Universitäten – die allgemeine Ausbildung (Allmennlærerutdanning 1980) im Vordergrund. Demgegenüber legt die gegenwärtige Reform der Lehrerbildung, die eine Verlängerung der Studienzeit von drei auf vier Jahre vorsieht, den Schwerpunkt auf eine fachspezifische Ausbildung (RAMMEPLAN FOR ALLMENNLERARUTDANNINGEN 1992). Innerhalb des vierjährigen Studiums ist nur ein halbes Jahr der pädagogischen Theorie vorbehalten, während in allen Fächern 12 bis 18 Wochenstunden Unterrichtspraxis unter Supervision absolviert werden müssen, und zwar innerhalb der ersten drei Jahre. Das ist weniger als zuvor, obgleich die Studienzeit bislang ein Jahr kürzer war (ASKERØY et al. 1994). Obgleich das neue Curriculum die Bedeutung des pädagogischen Wissens und der pädagogischen Kompetenz hervorhebt, wirken sich Theorie und Praxis der Erziehung wie auch die Allgemeine Didaktik wenig auf die Studienordnung aus. Statt dessen wird durch sie die Fachausbildung der Lehrkräfte nachhaltig gefördert. Andererseits gilt Fachdidaktik nun als einer der wichtigsten Gegenstände des Studiums. Sie hat zudem ihre Stellung verändert: In der Studienordnung des Jahres 1980 wurde Fachdidaktik noch für jedes einzelne Fach getrennt aufgeführt, in der neuen wird Fachdidaktik in die Studienbereiche der jeweiligen Fächer integriert.

In den herkömmlichen Lehrveranstaltungen der Universitäten werden die Studentinnen und Studenten in verschiedenen akademischen Fächern ausgebildet. Um ihr Lehrerdiplom für die Sekundarstufe II zu erhalten, müssen Universitätsabsolventinnen und -absolventen zusätzlich einen einjährigen Kurs an den Instituten für praktische Lehrerbildung der Universitäten belegen (RAMMEPLAN FOR PRAKTISK-PEDAGOGISK UTDANNING VED UNIVERSITETER OG VITENSKAPELIGE HØGSKOLER 1992). Beispielsweise umfassen die Lerninhalte des Instituts für praktische Lehrerbildung der Universität Oslo (Abteilung für Lehreraus- und -fortbildung) Erziehungstheorie, Fachdidaktik und eine praktische Einführung, in der der fachdidaktische Teil ebenfalls eine große Rolle spielt (STUDIEHÅNDBOK 1994).

Die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer technischer und berufsbezogener Fächer schließt neben der entsprechenden Berufsausbildung und praktischen Erfahrung mindestens ein halbes Jahr Ausbildung in Unterrichtspraxis und -theorie ein (STUDIEPLAN FOR PRAKTISK-PEDAGOGISK UTDANNING 1989).

Vorschul- und Kindergartenlehrkräfte werden schließlich an zwei speziellen Fachschulen und an den Pädagogischen Hochschulen ausgebildet. Zu ihrem Studienplan gehören Theorie und Praxis der Erziehung, Fächer wie Schauspiel, Kunst, Leibeserziehung, Musik und ein eingehenderes Studium mindestens eines Faches bzw. Arbeitsbereiches.

Man kann aus dieser Übersicht den Schluß ziehen, daß die Fachdidaktik ihre Position und Rolle innerhalb der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf allen Ebenen gefestigt hat. Dies hat sowohl zur Schaffung neuer Professuren als auch zu mehr diesbezüglichen Projekten in Magister- und Promotionsstudiengängen geführt. Was jedoch die Bildungsforschung und die Allgemeine Didaktik betrifft, so ist bei näherer Betrachtung der Studienordnung für Lehrkräfte der allgemeinen Fächer festzustellen, daß sich die dafür vorgesehene Studienzeit trotz der einjährigen Studienzeitverlängerung nicht erhöht hat.

6. Didaktik und Curriculumentwicklung

Das Schulministerium hat durch einen neuen, gemeinsamen Rahmenplan für die Primar- und Sekundarstufen und die Erwachsenenbildung die Bedeutung des Fachwissens und die Rolle des einzelnen Lehrkraft hervorgehoben (LÆREPLAN FOR GRUNNSKOLE, VIDEREGÅENDE OPPLÆRING, VOKSENOPLÆRING 1993).¹ Man könnte in dieser doppelten Akzentsetzung eine Abkehr von einem lokal ausgearbeiteten Lehrplan, der Teamarbeit und der Autonomie der einzelnen Schulen sehen, die in den bisher gültigen Lehrplanrichtlinien aus dem Jahre 1987 (MØNSTERPLANEN 1987) eine große Rolle spielten.

Eine entscheidende Frage wird sein, wer an der Entwicklung der neuen, darauf aufbauenden Lehrpläne mitarbeiten darf. Bei zurückliegenden Lehrplanreformen wurde ein vom Schulministerium unabhängiger Ausschuß von Sachverständigen bestellt und mit der Erarbeitung eines ersten Entwurfes, der Anhörungsgrundlage, beauftragt. Bei der Entwicklung des Rahmenplans wurden dieses Mal die Vorbereitungsarbeiten im Ministerium selbst durchgeführt, und zwar nicht in Folge einer Ernennung durch das Parlament, sondern durch den Bildungsminister persönlich veranlaßt (TELHAUG 1992). Dieser hat von Anfang an großen Einfluß auf die Arbeit gehabt. Obwohl Fachleute in den Beratungsgremien saßen, haben sie, verglichen mit den vorangegangenen Reformen, nur eine Nebenrolle gespielt.

Interessant wird der Vergleich der neuen, landesweiten Lehrplanrichtlinien mit dem Lehrplan für die allgemeinbildende Pflichtschule von 1987 werden. Zwar ist die Arbeit noch nicht abgeschlossen, aber es können dennoch einige Voraussagen über die künftige Entwicklung gemacht werden: Von Mitte der siebziger Jahre bis zu den Lehrplanrichtlinien des Jahres 1987 haben sich dezentrale Tendenzen durchgesetzt und zu größeren Befugnisse der lokalen Behörden geführt (GUNDEM 1993). Die Richtlinien von 1987 formulieren einen verbindlichen Rahmen für die Arbeit an den Schulen und legen den Lehrstoff fest, den jeder Schüler und jede Schülerin seinen bzw. ihren individuellen Fähigkeiten entsprechend bewältigen sollte. Innerhalb dieses Rahmens können die städtischen Schulbehörden, die Schule und die Lehrkraft die Unterrichtsinhalte in starkem Maße beeinflussen. Die Richtlinien erlauben, daß über inhaltliche Details und die besondere Aufbereitung des Faches anhand eigener Curricula und Arbeitspläne vor Ort entschieden wird. Zwischen 1987 und 1993 scheint es eine rückläufige Tendenz gegeben zu haben, so daß Entscheidungen über Unterrichtsinhalte nun wieder stärker von zentralen Stellen gefällt werden sollen. Dieser Wandel hat sich auch auf die Beziehung zwischen Politikerinnen, Politikern und Fachleuten auf zentraler Ebene ausgewirkt. Es sieht so aus, als sei dadurch die Autonomie des Lehrstandes eingeschränkt worden. Doch, wie bereits erwähnt, ist der Prozeß noch

1 Der neue Rahmenplan ist ein selbst für die vergleichsweise liberale norwegische Lehrplanarbeit neuartiges Dokument, in dem, ausgehend von Menschenbildern und Kulturkreisen, allein gemeinsame Leitbilder für den gesamten Bildungsbereich entfaltet werden, während die Regelung einzelner Fach- und Schulinhalt in diesem Plan keine Rolle spielen. Er ist formal wie inhaltlich den „Leitideen“ vergleichbar, die einige bundesdeutsche und insbesondere schweizerische Lehrplanarbeiten in den letzten Jahren begleitet haben, geht aber in seiner bildungstheoretischen Geschlossenheit und Originalität weit über die hierzulande üblichen politischen Minimalkonsenspapiere hinaus (Anm. des Übersetzers).

nicht abgeschlossen, so daß man nicht sagen kann, wie das Verhältnis zwischen zentralen und lokalen Institutionen am Ende aussehen wird. Fest steht jedenfalls, daß die Entscheidungen Auswirkungen darauf haben, welche Instanz (Staat, Gemeinde, Schule oder die einzelne Lehrkraft) künftig über die Unterrichtsinhalte beschließt und dafür die Verantwortung zu tragen haben wird.

7. Abschließende Bemerkungen

Im Augenblick werden im norwegischen Bildungswesen sehr viele Reformen durchgeführt. Im Juni 1993 wurde der Beginn der Schulpflicht auf das sechste Lebensjahr vorverlegt. Zudem wird ab 1994 die Sekundarstufe II durch die sogenannte Reform 1994 grundlegend umgestaltet. Sie berechtigt alle Schülerinnen und Schüler von 16 bis 19 Jahren zu einem dreijährigen Besuch der Sekundarstufe II. Die Reform verfolgt verschiedene Ziele. Zum einen will man die höhere Bildung straffen, indem die Anzahl der Grundkurse (möglicher Bildungswege im weiterführenden Schulwesen, insbesondere der beruflichen Bildung) von mehr als hundert auf dreizehn reduziert wird. Das Ministerium hofft, daß die Lernenden dadurch weniger Zeit vertun und eine bessere Grundqualifikation erlangen. Ein weiteres Ziel besteht darin, die Verbindung zwischen berufsspezifischen und traditionell akademischen Fächern zu erleichtern, und drittens will man für alle Absolventinnen und Absolventen der Sekundarstufe II Chancengleichheit hinsichtlich des Zugangs zu den Universitäten oder Fachhochschulen erwirken. Grundsätzlich sollen die weiterführenden Schulen durch die Reform 1994 vereinheitlicht werden (ASKERØY et al. 1994).

Die Durchführung dieser Reformen ist ziemlich kostspielig. Neben der Bereitstellung der nötigen Gelder erfordert sie aber auch verschiedene Arten des Wissens. Und als Didaktikerinnen und Didaktiker sollte unser Ehrgeiz dahin gehen, auf eine Beteiligung an den Überlegungen und Entscheidungsprozessen zu drängen, die unser Bildungssystem betreffen.

Literatur

- ALLMENNLERARUTDANNING. Studieplan. Oslo 1980.
ASKERØY, E. et al.: Teacher Education in Norway. Report to UNESCO 1994 (i.V.).
BAALSRUD, K. et al.: Naturfag i skolen. Framskritt og fornyelse. Universitetet i Oslo, Nordisk forskersymposium, 27. – 30. mars 1990.
BJØRNDAL, B./LIEBERG, S.: Nye veier i didaktikken. Oslo 1974.
DALE, E.L.: Pedagogisk profesjonalitet. Oslo 1989.
DALE, E.L.: Den profesjonelle skole. Oslo 1993.
DYSTE, O.: Ord på nye spor. Innføring i proseeorientert skrivepedagogikk. Oslo 1987.
ENGELSEN, B.U.: Litteraturdidaktiske strømninger i en planrevisjonstid I, II, III. Oslo 1988.
ENGELSEN, B.U.: Didactics: Swedish and Norwegian Understandings Compared by a Norwegian. In: Scandinavian Journal of Educational Research 34 (1990) 4, S. 285–299 (a).
ENGELSEN, B.U.: Norskfaget i videregående skole: Litteraturdidaktisk vektlegging. Rapport I (Rapport nr. 10. Universitetet i Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt). Oslo 1990(b).

- ENGELSEN, B.U.: Norskfaget i videregående skole. Litteraturredidaktisk vektlegging. Rapport II (Rapport nr. 4. Universitetet i Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt). Oslo 1991.
- ENGELSEN, B.U.: Når fagplan møter lærer. Oslo 1993.
- ENGELSEN, B.U./GUNDEM, B.B./KARSETH, B. (red.): Verdier – Vekst – Video. Mangfold i møtet mellom lærer og læreplan (Rapport nr. 4. Universitetet i Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt). Oslo 1992.
- ENGEN, T.O./LARSEN, E.: En eksemplarisk årsplan (Hamar Lærerhøgskole. Rapport nr. 32). Hamar 1988.
- EVENSEN, L.S.: Den vet best hvor sko(l)en trykker (Universitetet i Trondheim: Den allmennvitenskapelige høgskolen). Trondheim 1986.
- FUGLESTAD, O.L.: Samspel og motspel i klasserommet (Høgskolesenteret i Rogaland. Skriftserie nr 4/1992).
- GJONE, G.: „Moderne matematikk“ i skolen. Bind I og II. Oslo 1985.
- GUDMUNDSOTTIR, S.: Forskning på undervisning og læring. Foredrag på avslutningskonferansen for Program for Utdanningsforskning november 1993.
- GUDMUNDSOTTIR, S./SHULMAN, L.: Pedagogical Content Knowledge: Teachers' Ways of Knowing. In: Å.L. STRØMNES/N. SØVIK (eds.): Teachers' Thinking. Trondheim 1987.
- GUNDEM, B.B.: Forholdet mellom allmenn didaktikk og fagdidaktikk. In: SKAGEN, K./TILLER, T. (eds.): Fag – skole – samfunn. Oslo 1983.
- GUNDEM, B.B.: Skolefaget i skolereformen. Utvikling av engelskfaget som del av skolereform og læreplanrevisjon I og II (Universitetet i Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt). Oslo 1986.
- GUNDEM, B.B.: Engelskfaget i folkskolen. Oslo 1989.
- GUNDEM, B.B.: Notes on the Development of Nordic Didactics. In: Journal of Curriculum Studies 24 (1992) 1, S. 61–70 (a).
- GUNDEM, B.B.: The Place of Didactics in Curriculum in Scandinavia (Paper for Presentation, AERA, April 20 – 24, 1992). San Francisco 1992(b).
- GUNDEM, B.B.: Mot en ny skolevirketighet. Oslo 1993(a).
- GUNDEM, B.B.: Rise, Development and Changing Conceptions of Curriculum Administration and Curriculum Guidelines in Norway: The National-Local Dilemma. In: Journal of Curriculum Studies 25 (1993) 3, S. 251 – 266 (b).
- GUNDEM, B.B.: Historien om et prosjekt: Læreplan og fag 1989–1992 (Rapport nr. 9. Universitetet i Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt). Oslo 1993(c).
- GUNDEM, B.B./KARSETH, B.: Læreplan og fag. Sammendragsrapport (Rapport nr. 6. Universitetet i Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt). Oslo 1993.
- GUNNESTAD, A.: Didaktikk for førskolelærere. Oslo 1983.
- HANDAL, G./LAUVÅS, P.: På egne vilkår. Oslo 1983.
- HARBO, T.: Innføring i didaktikk. Oslo 1966.
- HARBO, T.: Teori og praksis i den pedagogiske utdanning. Studier i norsk pedagogikk 1818 – 1922. Oslo 1969.
- JORDE, D.: The Primary Science Project in Norway: Action Research and Curriculum Development. In: BASTSRUD, K. et al.: Naturfag i skolen. Framskritt og fornyelse (Universitetet i Oslo, Nordisk forskersymposium, 27. – 30. mars 1990). Oslo 1990, S. 75–89.
- KARSETH, B.: Studiefagenes didaktikk – mellom kunnskapstradisjoner og kunnskapspolitikk. Prosjektbeskrivelse 1991(a).
- KARSETH, B.: Subjects in University Curricula – Between Knowledge Traditions and Knowledge Policies. In: B.B.GUNDEM/B.U. ENGELSEN/B. KARSETH (red.): Curriculum and School Subjects (Report No. 7, University of Oslo: Institute for Educational Research). Oslo 1991(b).
- KARSETH, B./GUNDEM, B.B./ENGELSEN, B.U. (red.): Om styring og læreplanutvikling (Rapport nr. 4. Universitetet i Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt). Oslo 1993.
- KIRKE-UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET: Læreplan for grunnskole, videregående opplæring, voksenopplæring. Generell del. Oslo 1993.
- KLETTE, K.: The Culture of Schools – Strategies for Change. Prosjektbeskrivelse. Universitetet i Oslo 1993.

- LIE, S./SJØBERG, S.: „Myke“ jenter i „harde“ fag? Oslo 1984.
- LONGUM, L.: „Norsk“ som forsknings- og studiefag. Oslo 1989.
- MONSEN, L.: Kunnskapssosiologi og fagdidaktikk. In: K. SKAGEN/T. TILLER (eds.): Fag – skole – samfunn. Oslo 1983.
- MONSEN, L.: Fagdidaktikk some fagpolemik. In: Norsk Pedagogisk Tidsskrift 1989-5, S. 314–321.
- MONSEN, L./ÅLVIK, T.: „Effektive skoler“ – skoleutvikling eller mer byråkrati? Oslo 1991.
- MYHRE, R.: Innføring i pedagogikk. Oslo 1967.
- MØNSTERPLANEN for grunnskolen 1987 (M-87). Oslo 1988.
- NIELSEN, H.B./LARSEN, K.: Piger og drenge i klasseoffentligheten (Rapport nr. 2. Universitetet i Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt). Oslo 1985.
- NOU: Rammeplan for barnehagen. 1992:17.
- PROGRAM for utdanningsforskning: Norsk Forskning om Utdanning. Prosjektkatalog 1992, PUFs småskrifter nr. 1 (1993).
- PROGRAM for utdanningsforskning: Nytt fra utdanningsforskning nr. 1 (1993).
- RAMMEPLAN for allmennlærerutdanningen. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. 1992.
- RAMMEPLAN for praktisk-pedagogisk utdanning ved universiteter og vitenskapelige høyskoler. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. 1992.
- RINGNES, V.: Elevers kjemiforståelse og læringsvansker knyttet til kjemibegrepet. Universitetet i Oslo: Kjemisk institutt. Dr. scient.-avhandling 1993.
- SJØBERG, S.: Fagdidaktikk – fagenes didaktikk. In: Norsk Pedagogisk Tidsskrift 1989-5, S. 299–313.
- SJØBERG, S.: Naturfagenes didaktikk. Oslo 1990.
- SJØBERG, S./IMSEN, G.: Gender and science education. No. 3. University of Oslo: Centre for Science Education, Faculty of Mathematics and Natural Sciences 1987.
- SKAGEN, K./TILLER, T. (eds.): Fag – skole – samfunn. Oslo 1983.
- SMIDT, J.: Seks lesere på skolen. Oslo 1989.
- SMIDT, J.: My skriveforskning i Norge. PUFs småskriftserie 1993:3. Program for utdanningsforskning 1993.
- STEINFELD, T.: På skriftens vilkår. Oslo 1986.
- STUDIEHÅNDBOK. Ettårig praktisk pedagogisk utdanning våren 1994. Universitetet: Senter for lærerutdanning og skoletjeneste.
- STUDIEVALITETSUTVALGETS innstilling: Studiekvalitet. Utdannings- og forskningsdepartementet 1990.
- STUDIEPLAN for praktisk-pedagogisk utdanning. Statens yrkespedagogiske høyskole 1989.
- TELHAUG, A.O.: Tekst og kontekst. I Grunnskolenytt, nr. 2/92. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1992.
- TILLER, T. (red.): Ledelse i en skole i utvikling. Oslo 1989.
- TILLER, T.: Kenguruskolen. Oslo 1990.
- TVEIT, K.: Pedagogikk og didaktikk 1939 – 1969. Universitetet i Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt 1990.
- ØZERK, K.Z.: Tospråklig undervisning og språklige minoriteters faglige utvikling i matematikk og o-fag. Sammendragsrapport. Program for utdanningsforskning 1993.
- ÅLVIK, T.: En kortfattet oversikt over fagdidaktikkens formål og innhold. Oppland 1973.
- ÅLVIK, T.: Fagdidaktikkens oppgaver. I Skagen, Kaare, Tiller, Tom (ed): Fag – skole – samfunn. Oslo 1983.
- ÅLVIK, T. (red): Skolebasert vurdering – en innføring. Oslo 1991.