

Allmän didaktik och ämnesdidaktik - en inledande diskussion kring gränser och anspråk

*Göran Brante**

Göteborgs Universitet

Swedish teacher education policies, in line with the evidence discourse, emphasize subject knowledge, and subject didactics have a vast influence in school and teacher education. But what is the difference between general and subject didactics? In subject didactic text books it is suggested that didactic subject knowledge is more or less sufficient for thinking and planning teaching, and/or that everything concerning school is subject didactics. The aim of the article is to problematize the concept of subject didactics and its claims in relation to planning and teaching. Instead it is suggested that subject matter planning and teaching within school education can be understood as general didactics. This will be presented in two ways. First, one theory strongly involving thinking about subject matter for the planning of teaching, is used to illustrate that this actually is general didactic theories of how content can be thought about, treated and handled in the planning of teaching. It is Klafkis theory of didactic analysis. Secondly, scientific articles in mathematics, history and biology, claimed to be representative for subject didactics will be used to demonstrate that what is stressed in them as subject didactics, in fact seem to be traditional general didactic positions. If this reasoning has credibility it should be reason to investigate more profoundly the intersection between general and subject didactics.

Keywords: general didactics, subject didactics, teacher education

* Corresponding author: goran.brante@gu.se

Inledning

Qvortrup och Krogh (2015) menar att det vore bra med ett analysverktyg som utgår från en jämförande didaktik, där både allmän- och ämnesdidaktik ingår. Detta eftersom gränsen mellan skola och omvärld blivit mindre distinkt och att det därför krävs något som kan ge insikt om vad en sådan otydlighet kan betyda för skolan som kunskapsinstitution och för betingelserna för undervisning och lärande. De anför olika exempel på hur allmän didaktik och ämnesdidaktik framstår som rangordnade i relation till varandra, men menar att det vore bra om en sådan hierarkisk situation upphörde. Ongstad (2006) utgår från förändringen av ämnesdidaktik och undrar om det ”egentlig existerer ett felt som kan kalles fagdidaktikk” (s. 19). Han frågar sig också om alla de ämnesdidaktiska varianter som förekommer kan betraktas som generella, vilket möjligen kunde kallas för allmän ämnesdidaktik.

Det finns inom svensk skol- och utbildningsdiskussion en uppdelning mellan allmän didaktik och ämnesdidaktik som kan vara värd att granska och resonera kring. I denna artikel prövas den inom ämnesdidaktik vanligt framförda tanken att ett ämne, ett skolämne eller ett specifikt ämnesinnehåll har särskilda undervisningsanspråk. Det vill säga att det inom ett skolämnes innehåll, som till exempel geometri i matematik, historiskt tänkande i historia eller evolutionsteorin i naturkunskap, skulle finnas någon form av särskilda aspekter eller fakta som uttrycker något *om*, eller innebär något om *hur*, just dessa ämnen eller innehåll ska undervisas.

Syftet med artikeln är att diskutera begreppet ämnesdidaktik, som idag är starkt etablerat och ofta tas för givet i lärarutbildning och undervisningssammanhang. Det är ämnesdidaktikens anspråk i relation till allmän didaktik som ska prövas utifrån deras relation till varandra, men även utifrån Ongstads fråga om ämnesdidaktik ens existerar. I dagens diskussioner kring undervisning och lärande skiljs ämnes och ämnesdidaktiska kunskaper ibland ut som det väsentliga (Gundem, 2008; Långström & Virta, 2011; Schüllerqvist, 2009; Sjöberg, 2009), och det kan därmed framstå som att kunskaper kring undervisning primärt erhålls via ämneskunskaper. Utgångstanken för resonemanget är att kunskaper inom ett ämne, ett skolämne eller ett ämnesinnehåll inte i sig ger kunskaper, eller har några specifika fordringar vad gäller dess undervisning (Selander, 2010). Künzli (2000) menar till och med att det är den allmänna didaktiken som kan och ska identifiera vilka innehåll som är väsentliga för den bildning som är skolans ansvar. Ämneskunskaper är nödvändiga för att bedriva undervisning, helt enkelt eftersom ämneskunskaper är vad som undervisas om. Argumentationen här utgår istället från tanken att den kunskap som är grunden för att behandla ämnesinnehåll på ett adekvat sätt inom skolundervisning och klassrumspraktik är allmänt didaktisk. Det skulle i så fall innebära att det finns grundläggande och allmänt didaktiska aspekter som ska/bör/måste fokuseras inför undervisning, och att dessa är mer eller mindre allmängiltiga. Allmängiltiga i meningen att de är applicerbara på innehåll inom skolundervisning, likaväl som på skilda åldrar hos lärande, samt att de är gångbara i varierande kontextuella sammanhang. Allmän didaktik och ämne, skolämne eller ämnesinnehåll ska inte inför en undervisningsplanering betraktas eller behandlas som åtskilda. Det är således enligt detta sätt att resonera djupa och breda kunskaper i didaktik¹, samt djupa och breda kunskaper i det ämne, skolämne eller ämnesinnehåll, som krävs för att kunna planera undervisning. Som en grund för de resonemang som förs i artikeln ligger framför allt Klafkis (1995) didaktiska analys.

¹ I den dagliga diskussionen används begreppen allmän didaktik och ämnesdidaktik, och så görs även här.

Inledningsvis diskuteras, på en övergripande nivå, vad som kan utgöra bakgrunden till att oenigheten mellan allmän didaktik och ämnesdidaktik alls uppstått, vilket är något som pågått en längre tid (Englund, 1998; Ongstad, 2006). Därefter resoneras kring de kunskaper lärare behöver för sitt arbete. De fokuserade begreppen allmän didaktik och ämnesdidaktik definieras för att ge en närmare bestämning av de teoretiska utgångspunkter som används. Definitionerna följs av en beskrivning av hur innehållsliga aspekter inom undervisning kan betraktas som allmänt didaktiska. Slutligen problematiseras artiklar inom respektive matematik, historia och biologi som av ämnesdidaktiker framhållits som tydliga exempel på vad som kännetecknar ”äkta” ämnesdidaktik.

Bakgrund till motsättningen

Motsättningen mellan allmän didaktik och ämnesdidaktik handlar bland annat om vilka kunskaper som är grundläggande för lärares arbete och för lärarprofessionen. I denna artikel kommer främst den svenska skolkontexten debatteras. De utbildningspolitiska beslut som togs i Sverige i betänkandet ”För en hållbar lärarutbildning” (SOU 2008:109) och propositionen ”Bäst i klassen” (Prop. 2009/2010:89) framhöll ämnesdidaktik som begrepp. I samband med den senaste svenska lärarutbildningsreformen fastställdes att de examensarbeten som skrivs inom lärarutbildningen ska ha en ämnesdidaktisk utgångspunkt (Högskoleförordningen, 1993:100). Därmed bortses från andra, icke-ämneskopplade, didaktiska frågor som är en omfattande del av lärares arbete. En uttalad inriktning mot ämnesinnehållsliga aspekter i lärarutbildningen kan eventuellt reducera andra aspekter av lärares yrkeskunnande.

Det finns flera möjliga förklaringar till uppkomsten av motsättningen mellan didaktik och ämnesdidaktik. En första förklaring kan vara att det kom som en reaktion mot den tidigare alltför starka fokuseringen mot pedagogik, vilket uppfattades ske på ämneskunskapernas bekostnad inom lärarutbildningen (Shulman, 1986), det vill säga en form av oro för att ämnesinnehållet skulle få mindre betydelse i undervisningen. Det är därmed en fråga om vad som är, eller ska vara, primärt i en lärarutbildning och i skolundervisning, och blir därmed en form av kontrovers om utbildningen.

En andra förklaring till motsättningen kan vara den förskjutning mot politisk styrning av skolverksamhet såväl internationellt som nationellt som inleddes under 1980-talet (Cochran-Smith, 2008; Hammersley, 2002), och som accentuerats under inledningen av 2000-talet i Sverige (Ringarp, 2011; Sahlin & Waks, 2008). Utifrån reaktioner på svenska ungdomars svaga resultat i internationella elevjämförelser som PISA, TIMSS och andra studier, har ett ökat intresse för evidens i skolan uppstått. Även detta kan ha lett till tanken att ämneskunskaper är lärares viktigaste kunskap, eftersom det är ämneskunskaper som bedöms i de internationella jämförelserna.

En tredje förklaring till motsättningen kan vara att det uppstått en form av professionsstrid (Abbott, 1988) om utbildningsresurser inom universitet och högskolor, och då främst inom lärarutbildningen, vilket kan ha lett till ökande motsättningar. Det kan å ena sidan vara en motsättning mellan pedagoger/didaktiker och ämnesdidaktiker (Englund, 1998). Å andra sidan ligger motsättningen mellan pedagogiskt/didaktiska institutioner och olika ämnesinstitutioner. Det är i bägge fallen förmodligen en strid som gäller position och utrymme inom lärarutbildningen. Vid Göteborgs universitet framhålls centralt att lärarutbildningen är hela universitetets angelägenhet, vilket har lett till att kurser inom lärarutbild-

ningen tilldelas institutioner utanför den utbildningsvetenskapliga fakulteten. Dessa tre förklaringar är alla möjliga, de kan vara samtida och förstärkande för varandra.

I den här artikeln är dock intresset främst teoretiskt. Kan ämnesdidaktik på ett adekvat sätt visa att ett ämnesdidaktiskt avstamp leder till något som är annat än allmän didaktik? Eller kommer ämnesdidaktiska fokuseringar leda till att forskare och lärare blir tvungna att ställa frågor av allmänt didaktisk natur? Om det är så kan det leda till en ämnesspecialisering som snarare snävar in än vidgar synfältet vad gäller undervisning i skola?

Lärares kunskaper

För att genomföra sitt arbete med att utbilda barn och ungdomar behöver en lärare ha kunskaper i ett eller flera ämnen. Rent principiellt kan en lärare aldrig ha för mycket kunskaper i sitt/sina undervisningsämne/n, och det kan också antas att en lärare träget bör förkovra sig inom sitt/sina ämne/n. Lärare ska ha så adekvata och gedigna ämneskunskaper som möjligt. Ämnesinnehållsliga kunskaper bedöms dock inte vara *tillräckliga* för att på ett vetenskapligt grundat sätt planera en undervisningsverksamhet inom skolväsendet (Klafki, 1995; Piaget, 1976). För att åstadkomma detta krävs vetenskapligt didaktiska kunskaper. Sådana kunskaper är inte essentiellare än ämneskunskaper och kan inte ersätta ämneskunskaperna, men är förberedande för planerings- och undervisningsprocessen på flera sätt. Detta eftersom didaktiska kunskaper kausalt kan sägas komma före innehållsliga kunskaper i en undervisningsplanering. Det är så eftersom det först måste bestämmas att en undervisning ska ske, vad som ska vara undervisningens syfte, vilka som ska undervisas, och möjligen måste också bestämmas vilka utgångspunkter som ska styra den planerade undervisningen, innan det går att bestämma vilket innehåll denna undervisning ska ha (Klafki, 1995). Allmänt didaktiska reflektioner kommer därmed före innehållsliga bestämmingar eftersom det i relation till en viss undervisnings syfte är nödvändigt att problematisera relationerna till de lärande och till de kontextuella aspekter, som råder där undervisningen ska ske (Dewey, 1997; Klafki, 1995). Viktiga aspekter för undervisning är till exempel de lärandes tidigare kunskaper, vilken socio-ekonomisk sammansättning som råder, samt eventuell specifik skolkultur där undervisningen ska ske. I en mening är därmed varje tanke under ett didaktisk tänkande kopplad till ett visst innehåll. Dock är de innehållsliga ämneskunskaperna i en strikt mening indirekta eftersom det finns ett övergripande syfte med undervisning som kan uppfattas som mer fundamentalt att förhålla sig till (Hopmann, 2007; Klafki, 1995; Skolverket, 2010; 2011), trots att all planering naturligtvis också har kopplingar till ämnesinnehåll. Det är idag ett generellt bildningsideal och ett forfarande av en ansvarstagande medborgare som är framskrivet i de svenska läroplanerna. Det krävs därmed en förberedande och övergripande reflektion från läraren innan denne kan fokusera på hur ett visst ämnesinnehåll skall planeras. Det är något som många erfarna lärare till del gör, mer eller mindre av rutin, särskilt när de befunnit sig en längre tid på samma skola. Det är rutiner med grund i beprövad erfarenhet (Rolf, 2006). Det är inte något strikt nytt. Vetenskapligt underbyggda teoretiska och praktiska didaktiska kunskaper, om aspekter av undervisning, kan teoretiskt stärka en lärares tänkande och handlande i praktiken (Bengtsson, 1997).

Inom ämnesdidaktisk litteratur finns för det första vissa som menar att allt som har med undervisningen av ett visst ämne att göra är ämnesdidaktik, det vill säga även elevernas socio-ekonomiska bakgrund framstår som en ämnesdidaktisk fråga (Niss, 2001; Odenstad, 2014; Sjöberg, 2010). De menar att utifrån det innehåll som ska undervisas är det

viktigt att fundera över vilka kontextuella aspekter som behöver avhandlas. Det uttrycks till exempel så här: ”Med ämnesdidaktik menar vi de överväganden som är knutna till ämnets situation i skola och utbildning” (Sjøberg, 2010, s. 35). Det förhållningssättet kring kausal ordning mellan innehåll och syfte med skola pekar mot att ämnesdidaktiken menar att verkligheten formerar sig efter de innehåll som ska undervisas och inte tvärtom. Uljens (1997) kritiserar att ämnesdidaktiker framhåller att ”sättet att undervisa bör ta sin utgångspunkt i hur ämnet är beskaffat” (s. 170). Detta resonemang inom ämnesdidaktiken har lett till en uppdelning av ämnesdidaktiken, till matematikdidaktik, historiedidaktik och biologididaktik. Vilket i sin tur skulle innebära att en matematiklärare och en historielärare har olika utgångspunkter för sin undervisning baserat på undervisningsämnets innehåll, karaktär och beskaffenhet. Det är en tankegång som motverkar de samhälleliga syften som uttrycks av läroplanerna. Det kan tolkas som att en matematiklärarens undervisning och mål för undervisningen har andra utgångspunkter än en historielärares. Det saknas konkreta skildringar av hur sådana skillnader i undervisningen gestaltar sig.

Det finns, för det andra, en tendens inom ämnesdidaktisk litteratur att närmast sätta likhetstecken mellan ämneskunskaper och ämnesdidaktik (Odenstad, 2014; Sjøberg, 2010). Andra texter framhåller snarare att ordningen eller progressionen av ett visst ämnesinnehåll, samt vikten att ta upp vissa ämnesbegrepp, kan vara nödvändigt vid undervisningen av innehållet (Andersson & Wallin, 2006; Schüllerqvist & Osbeck, 2009). Det är argument som till viss del förenklar diskussioner kring undervisning. Att det som ska undervisas är ett visst innehåll är självklart, och att det existerar progressionsordningar för lärande av ämnen eller innehåll är tänkbart. Att det krävs vissa grunder inom ett ämne innan mer komplicerade ämneskunskaper initieras är trovärdigt. Men även sådana truismer kan behöva granskas kritiskt. En ordning som talar om progressionen i ett ämne, eller som avhandlar vilka nödvändiga begrepp som behövs för förståelse är kanske främst ett internt ämnesbekymmer. Den svårighet med undervisning som allmän didaktik istället framhåller är hur innehållet ska bli intressant för den som ska lära, eftersom det väsentliga inte är innehållet i sig utan den didaktiska sanningen att det avgörande är att den lärande tar till sig den kunskap som ska läras (Klafki, 1995).

Det går också att problematisera betydelsen av ämneskunskaper i förhållande till undervisningsplanering. Det finns för det första många andra personer än lärare som har ämneskunskaper. En professor i matematik, historia eller biologi har mer kunskaper inom ämnet än ämneslärare. Det innebär inte att professorn på ett bra sätt kan planera och genomföra kontinuerlig undervisning i ämnet med en grupp barn. Det är för det andra inte så att undervisningen ska leda till att eleverna ska bli ämnesexperter och forskare i de ämnen de läser i skolan, istället ska skolans undervisning leda till att den enskilda eleven får kunskaper för sitt framtida liv. Allmän didaktik och didaktisk planering kan inte tänkas utan ämnesinnehåll, eftersom didaktikens teoretiska tankegångar används i relation till de innehåll som är föremål för en undervisningssituation. Skolundervisning handlar om innehåll som ska erbjudas, men ämnesinnehåll är inte enbart till för undervisning. Det betydelsefulla i verksamheten är de allmänt didaktiska kunskaper som hjälper lärare att planera undervisningssituationer, samt medvetenhet om vilka mål det är meningen att undervisning ska leda till.

Sammanfattningsvis problematiseras i denna artikel förhållandet och relationen mellan begreppen allmän didaktik och ämnesdidaktik. Premissen är att det inte går att planera en undervisningssituation utan att därmed inbegripa ett innehåll, men att det inte är tillräckligt att ha ämneskunskaper för att planera en undervisningsverksamhet av ett innehåll inom skolans värld.

Detta är något som ämnesdidaktiker också lyfter (Långström & Virta, 2011; Schüllerqvist, 2009; Sjøberg, 2010), även om dessa menar att det är ämnesinnehåll eller skolämne som definierar vad som är primärt. Hur definieras då de två begreppen allmän didaktik och ämnesdidaktik?

Allmän didaktik – en definition

Här definieras allmän didaktik som undervisningens och inläringens teori och praktik, en process där barnet ”formerar” genom bildning, för mötet med en okänd framtid (Hopmann, 2006; Klafki, 1995). Didaktik är å ena sidan ett vetenskapligt område som har ett fokus mot undervisning, men som också inbegriper andra vetenskapliga områden som till exempel filosofi, idéhistoria, psykologi, sociologi och statskunskap. Det krävs en omfattande blandning av teoretiska kunskaper för att undervisningstänkandet i klassrummet skall fungera. Det är teorier om människan som samhällsvarelse; filosofiska, etiska och moraliska tankegångar; skoltypiska teorier om lärande, relationer, ledarskap, grupp beteenden; men också hur sociala, kulturella och ekonomiska aspekter får/ger möjligheter och begränsningar; samt hur faktorer som genus, etnicitet och religiös och/eller sexuell läggning kan inverka. Å andra sidan är allmän didaktik också ett praktiskt kunnande, en handlingsberedskap, som bygger på beprövad erfarenhet, och som utgörs av ”färdigheten att i hela tiden nya och oförutsedda undervisningssituationer målmedvetet och självständigt organisera elevernas inlärningsprocess under beaktande av de institutionella ramförutsättningarna” (Jank & Meyer, 1997b, s. 40). Det som skiljer allmän didaktik från många akademiskt vetenskapliga ämnen är dess komplexa koppling mellan teori och praktik.

Allmän didaktik kallas ibland för ”undervisningens konst” (Bengtsson, 1997) och traditionellt framhålls de tre frågorna ”vad, hur och varför” inom undervisningen som didaktikens forskningsfrågor. Idag framhålls fler frågor som väsentliga att fundera över, som till exempel: vem; när; med vem; var; genom vad; för vad ska någon lära (Jank & Meyer, 1997a). Allmän didaktik kan ses som en generell kunskap om undervisning, vilket i detta sammanhang innebär att didaktikens svar omfattar alla ämnen, alla olika åldrars lärande och alla kulturella kontexter.

Ämnesdidaktik

När det gäller definitionen av ämnesdidaktik har litteratur som uttrycker någon form av didaktik eller ämnesdidaktik i titeln, och som främst är skriven för lärarutbildning använts. Här är urvalet begränsat till ett fåtal verk som diskuterar matematikens-, SO- och NO-ämnenas didaktik. I vad mån det är de ”bästa” exemplen är oklart.

Sjøberg (2010) framhåller att ”Med ämnesdidaktik menar vi överväganden som är knutna till ämnets situation i skola och utbildning” (s. 35). Vidare menar han att ”varje meningsfull fråga som är knuten till de naturvetenskapliga ämnena i skolan och i annan undervisning blir enligt en sådan pragmatisk uppfattning också en legitim ämnesdidaktisk fråga. Att försöka skapa en stringent definition av vad som ”egentligen” är ämnesdidaktik blir utifrån ett sådant synsätt ganska överflödigt” (s. 35). Därefter betonar han att ”varje diskussion om skolans innehåll (som är precis vad ämnesdidaktik handlar om) måste placeras in i ett bestämt sammanhang eller i en kontext, som är social, kulturell, historisk, språklig, nationell” (s. 37). Frågan är om Sjøberg därmed menar att *allt* som har med undervisning att göra är ämnesdidaktik?

Odenstad (2014) poängterar att det är svårt ”att finna en vedertagen definition” (s. 12), men menar att ”ämnesdidaktik bland annat tar upp ämnet och dess funktion i samhället” (s. 12). Odenstad framhåller att det är skillnad på och ställs olika frågor beroende av ämne

och Långström och Virta (2011) menar att olika ämnen har specifika dimensioner av lärande. Ingen av böckerna ger exempel på några skillnader mellan ämnen. Ett genomgående drag inom ämnesdidaktisk litteratur är att frågorna *vad*, *hur* och *varför* framhålls som ämnesdidaktiska. Långström och Virta understryker också att ämnesdidaktik i sig är tvärvetenskaplig, ”*alltid* mångdimensionell och ämnesövergripande därför att den ligger i skärningspunkten mellan fackämnen och allmän pedagogik” (s. 15, min kursivering), vilket är en syftning till Sjøbergs (2010) brometafor mellan skolämnen och pedagogik. Långström och Virta (2011) hänvisar också till Schüllerqvist (2009) som de menar framhåller att ”ämnesinnehållen är som råvaror som med hjälp av ämnesdidaktik sållas eller förvandlas till undervisningsinnehåll som passar specifika undervisningssituationer i respektive ämnen” (s. 15). Vilket å ena sidan kan tolkas som en form av *allmän* ämnesdidaktik eftersom det inte framhålls att den måste vara samhällsvetenskapligt didaktisk, och å andra sidan går det att undra varför författarna inte visar exempel på förvandlingar av samhällskunskapsinnehåll till undervisningsinnehåll i boken. Långström och Virta menar att skillnaden mellan allmän och ämnesdidaktik är otydlig och ”att ämnesdidaktik handlar om lärandets ämnesspecifika dimensioner” (s. 14), men utan att ge exempel på några specifika dimensioner. Matematikdidaktikerna Skott, Jess och Hansen (2010) är försiktigare och det är svårt att hitta någon definition. Det framförs att matematikdidaktik kan sägas vara institutionaliserad matematikundervisning och att en sådan handlar om ”reflektioner kring varför man ska undervisa i matematik, hur innehållet ska väljas ut och hur undervisningen bör läggas upp och genomföras” (s. 14). Med koppling till den danske matematikdidaktikern Christiansen tycker de att matematikundervisning är ett omfattande och komplext problemfält, och att ”det aldrig har uppnåtts någon enighet om vad matematikdidaktik egentligen bör sysselsätta sig med” (s. 14). I Sandahl (2014) finns ingen definition av matematikdidaktik trots att ordet finns i namnet. Begreppet didaktik förekommer två gånger i texten och då snarast i ett allmänt användande av begreppet, som i meningen ”Lärares matematiska kunskap tillsammans med didaktiska teorier är grunden för yrkesutövandet” (s. 96). I Karlsson och Kilborn (2015) är det likaledes svårt att finna någon egentlig definition. Sammantaget i dessa tre böcker riktade till blivande matematiklärare verkar det vara matematiska kunskaper istället för didaktiska som är i fokus.

Att ämnen har olika frågeställningar är inte konstigt, det är väl just det som utmärker dem som ämnen. Om det innebär att undervisning av olika ämnen kräver olika frågor kan diskuteras. Att de traditionella allmänt didaktiska frågorna (*vad*, *hur*, *varför*) ställs inom ämnesdidaktik pekar mot ett mer allmänt sätt att betrakta vilka frågor som ska ställas. I de definitioner som redovisats ovan handlar ämnesdidaktik om: a) progression; b) omvandling av ämnesinnehåll till undervisningsinnehåll; c) metodiska frågor; och d) en kontextuell helhet.

Sammanfattningsvis är den ämnesdidaktiska litteratur som använts inte helt tydlig kring hur ämnesdidaktik ska definieras, möjligen förutom Sjøberg (2010). Gränserna mellan ämnesdidaktik och ämne är inte distinkt framskrivna i den använda litteraturen. Det finns en uppsjö av ämnesdidaktisk lärarutbildningslitteratur så en grundligare genomgång och bearbetning behövs för att närmare bestämma de anspråk ämnesdidaktik gör. Om det föreligger en väsentlig skillnad mellan olika ämnens undervisning, som vissa menar, så antas här att de ämnesdidaktiska definitionerna borde vara tydligt skilda åt. Det uppstår två frågor av denna genomgång som behöver besvaras: Vad är skillnaden mellan ämne och ämnesdidaktik? Vad skiljer ämnesdidaktik från allmän didaktik? Ämnesdidaktiken framhål-

ler det ämnesmässiga innehållet som grunden för undervisningsplanering. Så det är dags att analysera innehållsliga aspekter i relation till undervisning.

Allmän innehållsdidaktik

Innehållsliga aspekter är som nämnts givna när undervisning diskuteras. Den ovan använda ämnesdidaktiska litteraturen framhåller bland annat ämnets karaktär som grund för hur undervisning av ett specifikt ämnesinnehåll ska planeras och genomföras. En teoretisk tankegång som illustrerar att innehållsliga diskussioner kan karakteriseras som allmänt didaktiska används här. Det är Klafkis (1995) kritiskt-konstruktiva didaktiska analys som är utgångspunkt för att visa hur olika omständigheter som behöver diskuteras vid planering av ett undervisningsinnehåll har en allmän och generell beskaffenhet. Ämnets karaktär är förvisso en av dessa omständigheter, men i Klafkis teori är ämnets karaktär en av flera allmänna aspekter.

Två aspekter dominerar i Klafkis (1995) definition av didaktik. Det är för det första en undervisnings allmänna och innehållsliga syfte, mål och inriktning. För det andra är det att ”teaching and learning must be understood as processes of interaction” (s. 14). Det vill säga undervisning enligt Klafki handlar inte enbart om lärande av innehåll, utan även om andra processer, som till exempel relationer, socialt lärande och bildning. Klafkis teori betonar att det krävs en konstant reflektion i relation till förhållandet mellan skola och undervisning (till exempel mål, innehåll, organisationsformer och metoder) och sociala förutsättningar (till exempel tillstånd, former, villkor, omständigheter med mera som kan antas inverka på processen). Samtidigt ska fokus ligga mot praktiken och dess förändring i tiden, samt att skola och undervisning ska utgå från humanistiska och demokratiska principer (till exempel självbestämmande, medverkan i beslutsprocesser samt solidaritet), som en grund för bildning.

Klafkis (1995) didaktiska analys består av tre delar: frågan (uppdraget); meningen med innehållet; och analysen. *Frågan* handlar om interaktionen mellan å ena sidan teori-praktik och å andra sidan erfarenhet-reflektion. Undervisningsplanering ”is intended as the design of one or several opportunities for *certain* children to make fruitful encounters with *certain* contents of education” (s. 16), vilket är en värdeneutral utsaga som inbegriper alla ämnen och alla åldrar. Det innebär:

- att lärare ska reflektera kring *vad som leder till bildning*, eftersom uppdraget är att planera för en framtid ingen vet något om,
- att lärare ska *vara berörda av innehållet*, det vill säga engagerade, intresserade, vilja utveckla och högt värdera det innehållsliga som är i fokus för stunden,
- att lärare ska utgå från *vad som är barnets kapacitet för förståelse, intresse, attityd i förhållande till innehållet*. Barnet ska betraktas som två, dels barnet som lever idag och som ska uppleva innehållet som meningsfullt för nuet, och dels barnet som ska förberedas för att kunna möta det samhälle det ska leva i.

Det kan sammanfattas i orden ”Varför ska jag undervisa om det här?”, som kan ses som en utgångspunkt för tänkande i relation till kursplaner.

Meningen med innehållet är bildning, som enligt Klafki handlar om att kunna eller lära sig ta ansvar. Det innebär att lärare bör ha en *uppfattning om vad som är det viktiga i ett visst ämne*, för att hjälpa den lärande att bygga ett mönster av förståelse kring ett ämnes kärna.

Det medför i sin tur att valet av innehåll och behandlingen av ett visst innehåll är en väsentlig fråga, för meningen är att eleven ska förstå och kunna ta till sig det fundamentala i olika ämnen. Det väsentliga är alltså inte innehållet i sig utan att få den lärande att ta till sig innehållets kärna, vilket kan låta motsättningsfullt. Vid till exempel studier av förintelsen är inte antalet döda och namnen på de olika förintelselägren den mest väsentliga kunskapen, även om det naturligtvis är viktigt. Istället kan historieundervisning primärt sägas handla om att få insikt kring mänskliga handlingar, och att få en empatisk förståelse för konsekvenser handlingar får (jmf Lowe, 1976), samt en förståelse för vad humanism och medmänsklighet betyder och kan innebära. Ett motsvarande kritiskt tänkande kring vad som utgör väsentlig kunskap ligger i linje med vad Dewey (1997, s. 46) uttrycker om kunskap:

There is no such thing as educational value in the abstract. The notion that some subjects and methods and that acquaintance with certain facts and truths possess educational value in and of themselves is the reason why traditional education reduced the material of education so largely to a diet of predigested materials.

Oavsett detta är val av innehåll viktigt eftersom *kunskap förändras* och för att det är framtiden som undervisningen till del ska handla om enligt Klafki. Innehållsfrågor har även samband med undervisningens roll att vara öppen mot omgivande samhälle och elevers vardagsvärld (Klafki, 1995). Och till sist är innehållsfrågor även en grund för relationen mellan det specifika och det generella. Klafki (1995) framhäver vikten av att ett undervisningsinnehåll alltid skapar förståelse för fundamentala problem, relationer, möjligheter, principer, lagar, värden och metoder. Han framhåller dessutom att varje specifikt innehåll rymmer generella slutsatser, och det är för honom definitionen av ett bildningsinnehåll (Bildungsgehalt, s. 22).

Den didaktiska *analysen* består av fem frågor, vilka Klafki (1995) problematiserar i sin artikel. Vad som går att konstatera är att frågorna är omfattande och komplexa, men inte omöjliga att begripa för en erfaren lärare. Det svåra när det gäller att besvara dem är att svaret aldrig är givet, då samhälle, kunskaper och elever förändras över tid. De didaktiska analysfrågorna att ställa till ett innehåll eller till sin verksamhet som lärare är omfattande, och föränderliga. Det intressanta med dem är att de är distinkt kopplade till tänkande kring innehåll och innehållets betydelse för undervisningen och den lärande, men samtidigt är konstruktionen allmän och kan appliceras på samtliga innehåll, åldersgrupper och kontextuella formationer. Trots att Klafki diskuterar innehållsfrågor, så är det inte ett specifikt (ämnes) innehåll han resonerar kring. Han behandlar i sin didaktiska analys *alla* innehåll, och han diskuterar undervisning i förhållande till *alla* åldrar. Ur det perspektivet kan Klafkis didaktiska teori ses som generell.

Ämnesdidaktiska texter

Så här långt har visats att en teori om hur det går att behandla innehåll i undervisningsplanering kan vara allmänt didaktisk och generell. Nu ska uttalat ämnesdidaktiska texters anspråk och gränser i relation till allmän didaktik analyseras. De fyra ämnesdidaktiska artiklar som diskuteras är föreslagna av verksamma universitetslärare som framhåller ämnesdidaktik som en viktig teoretisk utgångspunkt. Ett antal ämnesdidaktiker har tillfrågats om ämnesdidaktiska artiklar men endast tre har gett förslag på sådana. De fyra artiklar som använts kan alltså sägas vara verifierat ämnesdidaktiska till sin karaktär, åtminstone enligt dem som gett förslagen. Artiklarna som här diskuteras handlar om geometri, historiskt tänkande och evolutionsteorin. Var och en av dem utgår ifrån och behandlar ett specifikt ämne eller ämnesinnehåll.

Van Hieles geometriska nivåer

Den första artikeln är kopplad till matematik och handlar om van Hieles nivåer vad gäller geometriskt tänkande (Fuys, 1985). Resonemanget utgår från att det finns olika nivåer av förståelse kring geometri. För det första kan de olika nivåerna sägas förutsätta varandra på så sätt att om någon inte behärskar en lägre nivå så kan denne inte heller förstå en högre nivå (jmf Piaget, 2003). För det andra har dessa nivåer en hierarkisk relation genom att det är skillnad i komplexitet mellan de olika nivåerna. För det tredje framhåller Fuys (1985) att språket också kan vara problematiskt eftersom personer som befinner sig på olika nivåer vad gäller förståelse av geometriska figurer kan ha svårighet att kommunicera med varandra. Att olika kunskapsnivåer försvårar kommunikation är en gammal allmän didaktisk tes som oftast uttrycks som att lärare inte ska tala över elevernas huvuden, men inte heller göra det för lätt för dem. Det kan även handla om den form som undervisningen tar genom att:

when students are told a property rather than discovering it, or when a proof is given to them to be 'learned' (i.e., memorized) rather than having them participate in the process of proving it. In these situations, the thinking has been reduced to a lower level. (Fuys, 1985, s. 452)

Diskussioner om vikten av att den lärande är aktiv och medverkande i förhållande till det innehåll som ska läras har gamla anor. Det som uttrycks ovan är inte kunskaper som erhålls från ett ämnesinnehåll, men möjligen vid tänkandet kring hur ett innehåll ska undervisas. Det är inte kunskaper i geometri som leder till möjligheten att förstå att lärande av det geometriska innehållet är beroende av att de nivåer som innehållet kan delas in i uppmärksammas, även om det är just vid undervisning av det innehållet som kunskapen upptäcktes. Den allmänt didaktiska kunskapen att det kan vara värt att dela in vissa innehåll i nivåer eller kategorier är allmängiltig och gäller för många innehåll. På ett motsvarande sätt kan ett resonemang föras kring tanken att det är av vikt att den lärande är aktiv i förhållande till det innehåll som ska läras, vilket kanske inte är en sanning som alltid håller, men som är en vanlig utsaga i förhållande till undervisningspraktik och lärande.

De fem nivåerna, som i artikeln hela tiden kopplas till tänkande kring geometriska figurer, är *recognition*, *analysis*, *logical ordering*, *deduction* och *rigor* (Fuys, 1985, s. 449). Det liknar SOLO-taxonomin, det vill säga ett sätt att strukturera diskussionen kring hur människor får kunskaper, och det liknar på ett indirekt sätt Deweys diskussion kring reflekterande tänkande (Dewey, 1996).

De fem nivåerna är naturligtvis en användbar tankegång och att den har möjlighet att fungera som underlag för undervisning kring geometriska figurer finns det ingen anledning att betvivla. De fem nivåerna har samtidigt naturligtvis verkanskraft inom många andra ämnesinnehåll. Även om van Hieles tankegång är något som är utvecklat inom geometri, så innebär det alltså inte att idén är begränsad till geometriundervisning. Det är förmodligen också så att det är van Hieles allmänna kunskaper om nivåer som gör att han upptäcker de olika nivåerna inom geometri. Det Fuys diskuterar i sin artikel är dels didaktiska aspekter, som hur instruktionerna genomförs respektive i vilken grad de lärande är involverade i förståelseprocesser eller mekaniskt lärande, dels mer biologiska aspekter som ålder och mognad som i hög grad kan jämföras med aspekter som Piaget (2008) utvecklat. Fuys kallar inte det han diskuterar för ämnesdidaktik, utan han diskuterar vad som har en positiv inverkan i undervisningen av geometri. I det här fallet är det en ämnesdidaktiker i matematik som framhållit van Hieles nivåer som ett bra exempel på ämnesdidaktik inom

matematik. Fuys diskussion ger inte något exempel på eller insikt kring att artikeln innehåller, eller vad som är, ett specifikt ämnesdidaktiskt tankesätt.

Lowe's historiska tänkande i skolan

Undervisning av historia kan utgå ifrån historiskt tänkande (Lowe, 1976; Wineburg, 2010). Ett historiskt tänkande utgår från tre övergripande aspekter enligt Lowe. Det är för det första *the establishment of specifics* (s. 95), som handlar om att via olika sorters data etablera speciella händelser. För det andra vad Lowe kallar "*limited*" *generalisation* (s. 97), som gäller den osäkerhet som finns när det gäller att förklara händelser. Det är något som till del skiljer humaniora från naturvetenskap, och som i grunden handlar om att när människan inverkar i skeenden så förekommer det ett visst mått av irrationalitet, det uppstår relativa perspektiv och normativa preferenser blir framträdande i de källor som finns. Wineburg (2010) problematiserar detta och menar att människor i huvudsak utgår ifrån de kunskaper de har sedan tidigare (jmf Swidler, 2001), det vill säga han hänvisar till förkunskapers försvärande inverkan. Lowe's (1976) tredje punkt slår fast att historia handlar om tänkande och det är därför fördelaktigt med vad han kallar *achievement of empathy* (s. 97), det vill säga att känslomässigt förstå de förhållanden som rådde vid en viss tidpunkt i historien. Wineburg (2010) problematiserar också detta men menar snarare att människor lägger sitt moderna raster på det som presenteras från olika historiska perioder. Wineburgs påpekande kan tolkas som att det finns en koppling mellan Lowe's punkt två och tre. Även Klafki (1995, s. 26) beskriver känslans inverkan som en väsentlig aspekt. Historiker undviker ändamålsförklaringar genom att skilja på intention och resultat, men föreställningen om empatins roll gör att aktörers intentioner tydligt måste identifieras, enligt Lowe (1976). Den här diskussionen liknar *limited generalisation* som berördes ovan eftersom det inte kan anses möjligt att uppnå någon fullständig empati och därigenom en säker förståelse av fenomen, händelser och/eller processer. Aspekter som begränsad generalitet, känslors inverkan på tänkandet och hur beviset för enskildhetens vara kan förklara helheten, kan även kopplas till många andra skolämnen.

Lowe (1976) beskriver också vad som krävs för att kunna introducera historia för den lärande. För det första att innehållet ska "offer a fruitful variety of sources comprehensible to children" (s. 99; jmf Klafki, 1995), och detta för att de ska kunna besvara de viktiga frågorna "Hur vet vi?" och "Hur kan vi veta?". För det andra måste det vara tydligt definierade problem som barnen möter. För det tredje ska innehållet röra sig mellan det specifika och det generella (jämför Klafki, 1995). Och för det fjärde är det viktigt att barnet har förmågan att känna empati med deltagarna i händelsen. Kort sagt menar Lowe att det är väsentligt att läraren använder sig av innehåll och problem som är möjliga för eleven att ta till sig, vilket allmän didaktik också lyfter (Klafki, 1995). Wineburg (2010) tar en något anorlunda väg i det att han istället diskuterar utifrån frågeställningen om varför historia överhuvudtaget ska undervisas. Han menar att det finns en fara i att bara använda historia som "yet another commodity for our instant consumption" (s. 83). Det väsentliga blir istället att se den kontinuitet som människan befinner sig i, och att "expand our conception and understanding of what it means to be human" (s. 83-84; se även Dewey, 1997; Klafki, 1995). Det är med andra ord bildningsidealet som ska stå i fokus och inte den knappologiska historieuppfattningen enligt Wineburg.

Som före detta historielärare känner jag stark sympati med idéerna om historiskt tänkande, men är det Lowe och Wineburg diskuterar något som är typiskt och speciellt för

historia? Att undervisningen ska vara möjlig för den lärande att ta till sig och förstå, att det finns skäl för att diskutera vad som ska undervisas och varför, samt att målet är att kunna fungera som en bildad samhällsmedlem är inte direkt något nytt eller specifikt för historia. Även inom till exempel naturvetenskap framhålls numera den samhälleliga och humanistiska positionen i förhållande till ämnesinnehåll. De tankegångar som bygger upp vad som kallas historiskt tänkande är snarare allmänt didaktiska grundprinciper.

Andersson och Wallins artikel om att utveckla lärande med förståelse

Den tredje artikeln utgår från problematiken med att elever saknar en djup förståelse för ett kunskapsinnehåll, här evolutionsteorin. Artikeln uttrycker att det handlar om vilka förutsättningar som krävs för att lära ett specifikt ämnesinnehåll, och slår fast att ett sådant tänkande utgör ett nödvändigt komplement till ”general theoretical platforms” (Andersson & Wallin, 2006, s. 675) och som exemplifieras med Piaget och Vygotskijs teorier. Andersson och Wallin framhåller dessa teories vikt men menar att ”they are insufficient when it comes to designing teaching about a given topic in detail” (s. 676). De exemplifierar med fyra frågor som enligt dem inte kan besvaras via generella pedagogiska teorier. Frågorna är:

How do students explain evolutionary changes, and does this involve difficulties that should be dealt with in a special way?

How can one get students to think actively and with interest about the various aspects of evolution?

How can one motivate students to write about evolution?

How can one deal with clashes between religious beliefs and scientific ideas about evolution?

Om ordet evolution byts mot till exempel geometri eller renässansen framstår frågorna som generella. Frågorna tangerar vad Klafki (1995) diskuterar kring förkunskaper i relation till innehållsliga aspekter, men det hänger också ihop med Klafkis resonemang om olika specifika särdrag hos olika innehåll. Fråga två och tre är allmänna; hur länge har det inte talats om hur lärare ska få elever intresserade, motiverade och aktiva kring lärandet av ett innehåll? Den fjärde frågan är mer speciell, problem av det slaget kan uppstå utifrån politiska, moraliska eller andra företeelser. Undervisning är på många sätt en normativ företeelse med moraliska kopplingar (Biesta, 2004; Fenstermacher, 1990). Det skulle kunna innebära att det kanske inte är innehållet i sig som är problemet utan istället verksamheten, eller lärarens utgångspunkter, något som berörts i samband med Klafkis (1995) ”social interaction” ovan. De fyra frågorna kan inte sägas visa att evolutionsundervisning kräver sin egen didaktik.

Andersson och Wallin (2006) ställer vidare upp vad de kallar ”a content oriented theory”, som består av tre aspekter: ”content-specific aspects (limited to the given topic)”; ”nature of science aspects (limited to school science)”; och ”general aspects (also valid outside school science)” (s. 677). *Content-specific aspects* handlar om vikten av att ta upp vissa begrepp, visa kausala processer och dylikt för att erhålla ett lärande byggt på förståelse. Då all undervisning består av ett innehåll, är det naturligtvis även så att kunskap om de olika aspekter som ett visst innehåll består av får betydelse, vilket Klafki (1995) tydligt framhåller. Det leder dock närmare problematiken kring vad som kan kallas didaktik, och i vilken mening didaktiken är allmän eller ämneskopplad. Att det inom ämnen finns väsentliga begrepp, att det finns stratifierade ordningar mellan begrepp och ämnesfenomen, och att vissa faktorer inom ett ämne är en funktion av andra faktorer, är fundamentala kunskaper

för en lärare att inneha. Sådana kunskapsmässiga diskussioner kräver djup och bred ämneskunskap för att kunna användas i relation till undervisning. De kunskaper som leder till en förståelse för varför något kan vara svårt att ta till sig för den lärande finns alltså inte inom det specifika innehållet, vilket visats ovan.

Andersson och Wallin (2006) tar vidare upp åtta punkter som utgör *content-specific aspects*. Av utrymmesskäl går det inte att i detalj kommentera dem allihop, men genomgående går det att applicera Klafkis (1995) didaktiska analys på varje påstående, här ges ett par exempel. Inledningsvis problematiserar författarna svårigheten för eleverna att förstå begreppet och sammanhanget kring *evolutionary time*. Tid som en komplicerad aspekt att ta till sig diskuteras även i historia (övergångar mellan historiska perioder), geografi (kontinentaldrift, bergartscykeln) och pedagogik (skolutveckling och generationsteori). *Slumpens roll* i evolutionsteori är en andra punkt som diskuteras, och där författarna bestämmer den väg som krävs för att lärande för förståelse ska uppstå. Jag har inte kunskap att ifrågasätta deras tanke i det fallet, men allmän didaktik diskuterar förhållandet mellan helhet och del i undervisningen, samt vikten av kontraster för förståelse som är aspekter författarna lyfter (Ibid.).

Här uppfattas det som att Andersson och Wallin (2006) inte diskuterar vad som kan kallas ämnesdidaktik, utan snarare ordning eller progression av ett visst ämnesinnehåll. Det vill säga i vilken ordning kunskaper som ska läras bygger på varandra. Progressionsfrågor är ämnesspecifika kunskaper, som naturligtvis är väsentliga att ha för att kunna göra en didaktisk analys (Klafki, 1995) av ett visst innehåll. Ämnesinnehålls progressionsrelationer är vad som lärs ut och forskas kring på ämnesinstitutioner. Detta motsäger inte de tankegångar kring undervisning som diskuteras här. Det är så att inom ämnen finns det kausala mönster som är mer eller mindre nödvändiga att känna till för att kunna göra en didaktisk analys. Undervisning börjar aldrig med geometri i matematik, med historiebruk i historia, eller evolutionsteori i naturvetenskap, utan det finns istället en normaliserad ordning. Det ingår i ämneskunnandet att ha kunskap om olika teoretiska samband inom ett specifikt ämne, hur progression diskuteras inom ämnet, samt vilka samband som anses ge förutsättningar för förståelse och insikt. Om sådan kunskap kallas för ämnesdidaktik blir ämnesdidaktik och ämneskunskaper samma sak och har då reducerats till ämne.

Den första artikeln (Fuys, 1985) handlar om hur det går att bli varse innehållsstratifiering. Artiklarna (Lowe, 1976; Wineburg, 2010) med historisk utgångspunkt handlar om att vi som människor alltid förhåller oss som lärande till ett innehåll, och det görs utifrån subjektivt personliga, kulturella, vardagliga, förnuftsmissiga, normativa och andra mer eller mindre rationella och irrationella utgångspunkter. Det tredje exemplet (Andersson & Wallin, 2006) knyter an till den första, men går på ett sätt en annan väg. I den specificeras vad som måste läras, och i vilken ordning, för att kunna omfatta ett innehållsligt ämnesområde. Det är naturligtvis en normativ bedömning, som kan problematiseras på olika sätt, men som ger en lärare stöd för planeringen av den process som ska till. Diskussionen om de ämnesdidaktiska artiklarna har visat att de alla på olika sätt kan jämföras med en innehållsligt grundad teori som Klafkis.

Diskussion

Ämnesdidaktik har blivit så viktigt inom lärarutbildningen att alla examensarbeten som skrivs inom den nuvarande svenska lärarutbildningen, förutom förskolläraryrket och inriktning mot fritidshem, måste ha ett ämnesdidaktiskt fokus. Naturligtvis är kopplingen till

ett ämnesinnehåll viktigt inom skolans värld, och en diskussion kring hur lärare undervisar och vad som inverkar på undervisning är också fundamental. Anspråket att planerings- och undervisningsfrågor därför enbart ska kopplas till ämnen är dock orimligt, eftersom det finns icke-ämneskopplade problematiska aspekter och fenomen som blivande lärare bör ha möjlighet att fördjupa sig i. Denna artikel visar att det inte är självklart att ämnesundervisningsproblem nödvändigtvis ska kopplas till innehållsliga- och/eller ämnesfrågor.

Denna artikel har försökt visa att undervisningsplanering i relation till innehåll går att genomföra utifrån en allmänt didaktisk teori med generella anspråk. Det ska förstås som att teorin är möjlig att tillämpa på "alla" ämnesinnehåll, att den kan kopplas till varje åldersgrupp av lärande, och att den är kulturellt oberoende. Vidare har artikeln visat att de infallsvinklar som förekommer inom tre betonat ämnesdidaktiska texter förefaller ha allmänt didaktisk karaktär. De ämnesdidaktiska aspekterna synes fungera i de situationer som diskuteras, men de är inte specifika för det ämnesinnehåll som berörs. Därmed antas här, på försök med tanke på det begränsade underlaget, att begreppet ämnesdidaktik inte framstår som tydligt nog för att komplettera eller ersätta begreppet allmän didaktik. Ongstad undrade om det ens existerade ett ämnesdidaktiskt fält, och den här artikeln antyder att det kan vara så. Om det inte är någon skillnad mellan vad allmän didaktik och ämnesdidaktik lyfter fram som grundläggande för planering av undervisning, så går det att ifrågasätta varför det finns två begrepp. Det finns anledning att fortsätta granska vad som är skillnaden mellan allmän didaktik och ämnesdidaktik. En grund för sådana analyser och diskussioner har lagts här.

Om ämnesdidaktiker på universitet och högskolor, och lärare inom skola, tar sin främsta utgångspunkt ifrån ämneskunskaper istället för didaktiska teorier, finns en risk att undervisningsplaneringen blir förenklad.

Om lärare ser ämnesinnehåll och ämneskunskaper som det primära och grunden för undervisningsverksamhet, finns en fara att strukturella och kontextuella mekanismer inte uppmärksammas eller problematiseras.

Om det är främst ämnesspecifika kunskaper som blir grund för fördjupning inom lärarutbildningen finns en risk att ett didaktiskt tänkande kring maktförhållanden, relationer, klassrumsstrukturer och institutionella för givet taganden, blir försummat.

Skolan är en helhet, intimt förankrad i omgivande samhälle. Det blir därmed problematiskt om planering, undervisning och lärande reduceras till innehållsliga ämnesaspekter. En del pedagogisk och ämnesdidaktisk forskning om bedömning, betyg, IT och ledarskap verkar främst vara till för att försöka skänka legitimitet åt reformer som är dikterade av den instrumentella och evidensbaserade synen på kunskap och undervisning som för tillfället styr svensk skolpolitik, och/eller de fackliga och politiska särintressen som torgförs. En möjlig motkraft vore att aktivera ett bildningstänkande i Deweys, Klafkis och Hopmanns anda. Det skulle handla om en undervisning där individens utveckling, utifrån ett humanistiskt perspektiv, med betoning på ett självständigt och kritiskt förhållningssätt framhålls. Det handlar om en process där förändring, införlivning och öppenhet är centrala begrepp, som syftar mot: Den svåra konsten att vara människa!

Om författaren

Göran Brante är filosofie doktor och docent i pedagogik vid Institutionen för didaktik och pedagogisk profession vid Göteborgs universitet. Hans främsta forskningsintressen rör olika aspekter kring lärarutbildning och vad som kan sägas vara resultatet av densamma. Han disputerade 2008 med en avhandling som diskuterar lärares konstituering som lärare i dagens svenska samhälle.

References

- Abbott, A. D. (1988). *The system of professions: an essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago press.
- Andersson, B., & Wallin, A. (2006). On Developing Content-oriented Theories Taking Biological Evolution as an Example. *International Journal of Science Education*, 28(6), 673-695.
- Bengtsson, J. (1997). Didaktiska dimensioner. Möjligheter och gränser för en integrerad didaktik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 2(4), 241-261.
- Biesta, G. (2004). Against learning: Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk pedagogik*, 24, 70-82.
- Brante, G. (2008). *Lärare av idag. Om konstitueringen av lärares identitet och roll*. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Cochran-Smith, M. (2008). The new teacher education in the United States: Directions forward. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(4), 271-282.
- Dewey, J. (1996). En analys av det reflekterande tänkandet. I C. Brusling, & G. Strömqvist (Red.). *Reflektion och praktik i läraryrket* (s. 13-25). Lund: Studentlitteratur. Original publicerat 1933 i *How we think*.
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York: Touchstone. Original publicerat 1938.
- Englund, T. (1998). Undervisning som meningserbjudande. I M. Uljens (Red.). *Didaktik – teori, reflektion och praktik*, (s. 120-145). Lund: Studentlitteratur.
- Fenstermacher, G. D. (1990). Some moral considerations on teaching as a profession. In J. L. Goodland, R. Soder, & K. A. Sirotnik (Eds.), *The moral dimension of teaching* (s. 130-151). San Francisco: Jossey-Bass.
- Fuys, D. (1985). Van Hiele's Levels of Thinking in Geometry. *Education and Urban Society*, 17, 447-462. Doi: 10.1177/0013124585017004008
- Gundem, B. B. (2008). Didaktikk – fagdidaktikk, anstrengte eller fruktbare forhold? *Acta Didactica*, 2(1), artikel 1.
- Hammersley, M. (2002). *Educational research, policymaking and practice*. London: Paul Chapman.
- Hopmann, S. (2007). Restrained teaching: the common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109-124.
- Högskoleförordningen (1993:100). *Bilaga 2 Lärarexamen*. Stockholm: UHR.
- Jank, W., & Meyer, H. (1997a). Nyttan av kunskaper i didaktisk teori. Ur M. Uljens (Red.), *Didaktik – teori, reflektion och praktik* (s. 17-34). Lund: Studentlitteratur.
- Jank, W., & Meyer, H. (1997b). Sambandet mellan didaktisk teorikunskap och handlingskompetens. Ur M. Uljens (Red.), *Didaktik – teori, reflektion och praktik* (s. 35-46). Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, N., & Kilborn, W. (2015). *Konkretisering och undervisning i matematik. Matematikdidaktik för lärare*. Lund: Studentlitteratur.

- Klafki, W. (1995). Didactic analysis as the core of preparation of instruction. *Journal of Curriculum Studies*, 27(1), 13-30.
- Künzli, R. (2000). German Didaktik: Models of Re-presentation, of Intercourse, and of Experience. In I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquartz (Eds.). *Teaching as a reflective practice*, (s.41-54). Mahwah, New Jersey: LEA.
- Lowe, R. (1976). Historical thinking in school. *Educational review*, 28(2), 94-101.
- Långström, S., & Virta, A. (2011). *Sambällskunskapsdidaktik. Utbildning I demokrati och samhällsvetenskapligt tänkande*. Lund: Studentlitteratur.
- Niss, M. (2001). Den matematikdidaktiska forskningen karaktär och status. I B. Grevholm (Red.). *Matematikdidaktik – ett nordiskt perspektiv* (s. 21-47). Lund: Studentlitteratur.
- Odenstad, C. (2014). *Ämnesdidaktik för SO-ämnena, för grundskolan*. Malmö: Gleerups.
- Ongstad, S. (2006). Fag i endring. Om didaktisering av kunnskap. I S. Ongstad (Red.). *Fag og didaktikk i lærerutdanning. Kunnskap i grenseland*. Oslo, Norge: Universitetsforlaget.
- Piaget, J. (1976). *Framtidens skola. Att förstå är att upptäcka*. Stockholm: Forum.
- Piaget, J. (2003). Development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 40, supplement, s. 8-18.
- Piaget, J. (2008). *Barnets själsliga utveckling*. Stockholm: Nordstedts Akademiska förlag.
- Prop. 2009/2010 (2010). *Bäst i klassen – en ny lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Qvortrup, A., & Krogh, E. (2015). Mod laborationer for sammenlignende didaktik. Al-mendidaktik og fagdidaktik i det danske uddannelselandskab. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, 1(1), 21-42.
- Ringarp, J. (2011). *Professionens problematik: lärarkårens kommunalisering och välfärdsstatens förvandling*. Diss. Lund: Lunds universitet.
- Rolf, B. (2006). Tre kunskapsmodeller. I A. Bronäs, & S. Selander (Red.). *Verklighet Verklighet. Teori och praktik i lärarutbildningen*, (s. 74-98). Stockholm: Nordstedts Akademiska förlag.
- Sahlin, K., & Waks, C. (2008). Skolans styrning: ett ständigt aktuellt tema. I *Individ-Samhälle-Lärande. Åtta exempel på utbildningsvetenskaplig forskning*, (s. 71-84). Rapport 2008:2. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Sandahl, A. (2014). *Matematikdidaktik – för de tidiga åren*. Lund: Studentlitteratur.
- Schüllerqvist, B. (2009). Ämnesdidaktisk lärarforskning – ett angeläget forskningsfält. I B. Schüllerqvist & C. Osbeck (Red.). *Ämnesdidaktiska insikter och strategier. Berättelser från gymnasielärare i samhällskunskap, geografi, historia och religionskunskap*. Karlstad: Karlstad University Press.
- Schüllerqvist, B., & Osbeck, C. (2009) (Red.). *Ämnesdidaktiska insikter och strategier. Berättelser från gymnasielärare i samhällskunskap, geografi, historia och religionskunskap*. Karlstad: Karlstad University Press.
- Selander, S. (2010). Didaktik – undervisning och lärande. I U. P. Lundgren, R. Säljö, & C. Liberg (Red.). *Lärande skola bildning. Grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Sjøberg, S. (2010). *Naturvetenskap som allmänbildning – en kritisk ämnesdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2010). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

- Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skott, J., Jess, K., & Hansen, H. C. (2010). *Matematik för lärare & Didaktik*. Malmö: Gleerups.
- SOU 2008:109 (2008). *En hållbar lärarutbildning*. Betänkande av Utredningen om en ny lärarutbildning. Stockholm: Fritzes.
- Swidler, A. (2001). *Talk of love. How culture matters*. Chicago: University of Chicago press.
- Uljens, M. (1997). Grunddrag till en reflektiv skoldidaktisk teori. Ur M. Uljens (Red.), *Didaktik – teori, reflektion och praktik* (s. 166-197). Lund: Studentlitteratur.
- Wineburg, S. (2010). Historical thinking and other unnatural acts. *Phi Delta Kappan*, 92(4), 81-94.