

## Didaktiska dimensioner

### Möjligheter och gränser för en integrerad didaktik

JAN BENGTSSON

Institutionen för metodik, Göteborgs universitet

**Sammanfattning:** För att didaktiken skall kunna utvecklas som vetenskapligt ämne behövs en övergripande förståelse som kan integrera ämnesområdets olika delar i en gemensam helhet. Men om en integrerad didaktik således kan tyckas vara önskvärd, måste samtidigt dess gränser prövas. Avsikten med denna artikel är att med utgångspunkt i främst svensk didaktik diskutera gränser och möjligheter för en integrerad didaktik. Problematiken är dock inte specifikt svensk, utan har internationell relevans. I artikelns första del tas ett antal dimensioner hos didaktiken upp till diskussion, bland annat förhållandet mellan didaktikens vad, hur och varför, om det är nödvändigt att välja mellan didaktik som vetenskap och lära, uppdelningen i teoretisk och praktisk didaktik samt allmän och speciell didaktik. För att få en heltäckande bestämning av didaktiken som vetenskapligt ämne föreslås att åtminstone tre områden inkluderas: normativ didaktik, deskriptiv didaktik och metadidaktik. I artikelns andra del diskuteras utifrån huvudsakligen didaktisk forskning i Sverige under 1900-talet gränserna för att integrera all didaktisk kunskap i en gemensam kunskapsmassa.

#### NÅGRA NEDSLAG I DIDAKTIKENS HISTORIA

Införandet av termen didaktik brukar återföras på Wolfgang Ratke (1571–1635), som 1612 hade överlämnat ett förslag om reformering av undervisningen i de tyska skolorna till de tyska furstarnas möte i Frankfurt am Main (Knecht-von Martial 1985 s 17 ff). Året därpå publicerade två av Ratkes medarbetare, Helwig och Junge, en presentation av Ratkes idéer angående den nya utformningen av undervisningen. Skriften fick titeln *Kurzer Bericht von der Didactica oder Lehrkunst Wolfgangi Ratichii* (upptryckt i Stötzner 1892). Ratkes didaktik är normativ och har som ambition att omfatta alla undervisningsfrågor. Den innehåller därför förslag om så väl nya läroplaner som anvisningar om val av undervisningsinnehåll och -metoder. Dessa frågor behandlas på olika nivåer som med dagens språkbruk kan hänföras till allmän didaktik, ämnesdidaktik och stadiendidaktik.

Den mest utvecklade didaktik som presenterades under 1600-talet var dock *Didactica magna* av Johan Amos Comenius (1592–1670). Detta verk tillkom 1628–30 på författarens modersmål och gjordes 1657 tillgängligt för en internationell, latinspråkig publik. För Comenius var didaktiken en teori om konsten att undervisa och den skulle omfatta undervisningen i sin helhet.

Av den anledningen fick hans stora arbete titeln *Didactica magna*. Syftet var att bygga upp ett system i vilket alla undervisningsproblem fick en lösning. Det är först mot en sådan bakgrund som man kan göra anspråk på att "lära alla allt" (Comenius 1989 s 36). Det gällde därför att hitta en apriorisk grund från vilken det didaktiska systemet kunde byggas upp. Denna finner Comenius i naturens ordning: "vi härleder allt detta a priori, det vill säga ur tingens eget oföränderliga väsen" (Comenius 1989 s 36). Utifrån denna grund skall inte bara ett system med angivande av övergripande mål, principer för val och behandling av undervisningens innehåll kunna byggas upp. Även ett berättigande av systemet sker utifrån denna grund.

Under 1700- och 1800-talen kom didaktiken att underordnas pedagogiken genom att undervisning förstods som en del av fostran (Knecht-von Martial 1985 s 33 ff). Detta gäller inte minst för Johann Friedrich Herbart (1776–1841), som kom att få ett stort inflytande på pedagogikens och didaktikens fortsatta utveckling, främst genom sitt pedagogiska huvudarbete *Allgemeine Pädagogik* från 1806. Med sina didaktiska föregångare Ratke och Comenius delade Herbart dock övertygelsen om att didaktiken måste vara ett normativt system som omfattar undervisningens alla problemområden. Till skillnad från Ratke och Comenius sökte Herbart stöd i å ena sidan filosofin och å den andra i psykologin. Målen för fostran, och därmed även för undervisning, är enligt Herbart av etisk karaktär. All undervisning skall ytterst syfta till att dana självständiga och moraliskt ansvariga personer. Utifrån detta mål skall både val och berättigande av undervisningens övergripande innehåll ske, det vill säga det innehåll som är av läroplanskaraktär. När det gäller medlen för att kunna förverkliga detta mål, måste didaktiken förlita sig på den vetenskap som Herbart kallar psykologi. Genom den psykologiska vetenskapen erhålles kunskap om de faktiska möjligheter och gränser som människan har. Val och berättigande av innehåll och metod för den konkreta undervisningen skall därför bygga på psykologin. Men samtidigt ser han gränser för användningen av vetenskaplig kunskap i den konkreta undervisningen:

Den första men långtifrån den fullständiga vetenskapen för en uppfostrare är psykologin, där alla mänskliga stämningar är uppptecknade. Jag tror jag känner möjligheterna av en sådan vetenskap; det kommer att dröja länge innan vi besitter den, ännu längre innan vi kan fordra den av uppfostraren, men aldrig skulle den kunna ersätta iakttagelsen av en elev, en individ kan bara bli funnen, inte härledas. (Herbart 1806 s 33)

Den svenska pedagogikens utveckling som vetenskap följde vissa huvudspår i den herbartiska pedagogiken och undertryckte andra. Ett av de spår som den satsade kraftfullt på var det psykologiska. När de första professurerna i landet inrättades vid början av 1900-talet fanns det visserligen fortfarande en viss ambivalens. Mest anmärkningsvärt är att man i Göteborg inrättade en professur i pedagogik och filosofi. Det tyder på att det fortfarande fanns en viss förståelse för att pedagogiken också innehåller normativa frågor som inte kan lämnas vind för väg. Ganska snart kom dock alla professurer att få beteckningen pedagogik och psykologi. Men även dessförinnan var i princip all pedagogisk forskning psykologisk (Bengtsson 1987).

I samband med att pedagogiken etablerades vid svenska universitet kom inte didaktiken att uppmärksammas. En tänkbar utveckling hade annars varit att framhäva didaktiken och som en konsekvens kalla det nya universitetsämnet "didaktik". De didaktiska problemen kom i stället att inordnas under pedagogiken utan att nämnas vid namn. På så sätt blev det tillfälligheternas spel som fick avgöra om utrymme ägnades åt didaktiska problem, ty pedagogiken innehåller många andra delar som kan upplevas och har upplevts som angelägnare.

### DIDAKTIKENS VAD, HUR OCH VARFÖR

När didaktiken under början av 1980-talet på nytt aktualiserades i Sverige hade mycket förändrats sedan både Comenius och Herbarts dagar. I Sverige fanns sedan 70 år pedagogik som ett universitetsämne. Skulle didaktik utvecklas fick det därför ske inom pedagogikens ramar och på pedagogikens villkor. Den svenska pedagogiken hade dessutom utvecklats till en empirisk vetenskap med huvudsakligen psykologisk inriktning. Alla normativa frågor hade systematiskt avskilts från den pedagogiska vetenskapen. Inget förändrades därvidlag av att pedagogiken under 1970-talet utvidgades med en sociologiskt och historiskt arbetande, läroplansteoretisk inriktning, den så kallade lundgrenska (efter Ulf P Lundgren, se nedan) riktningen.

Det är därför inte överraskande att den didaktik som återkom till Sverige var både stympad och skapade förvirring. Didaktik var inte längre namnet på ett normativt system som försöker fånga in alla undervisningsproblem. Likväl återopades i den aktuella forskningen för det mesta Comenius och Herbart som historiska auktoriteter. Med hänvisning till Comenius sägs didaktiken vara en undervisningslära som skall "behandla frågor om val och behandling av undervisningens innehåll" (Marton 1986 s 33, s 55; se även Harbo & Kroksmark 1986; Kroksmark & Marton 1987). Dessa båda problemområden har ofta kallats didaktikens vad- respektive hur-områden. Ibland har även ett varför-område tillfogats avseende läroplansteoretiska förklaringar av läroplaners uppkomst, innehåll och styrning av undervisningen (Gundem 1992 s 65, s 68).

I samband med en bestämning av didaktiken utifrån dessa kategorier har vissa meningsskiljaktigheter framkommit som det är nödvändigt att reda ut och ta ställning till. Ference Marton (1986 s 72 f) har med hänvisning till Reidar Myhre gjort en uppdelning av didaktiken i en vidare och en snävare didaktik. Den vidare definitionen innesluter både vad- och hur-området, medan den snävare begränsar didaktiken till vad-området. Att enbart hänföra vad-området till den snävare didaktiken ger dock ett tendentiöst intryck. Även en begränsning till bara hur-området måste betraktas som snäv.

Tomas Englund (1990 s 20 ff) har också gjort en uppdelning mellan en vidare och en snävare didaktik. Men hos honom får termerna en innebörd som ställer två didaktiska riktningar mot varandra. Den vidare definitionen avser läroplansteoretisk didaktik och den snävare fenomenografisk didaktik. Den förra bestäms som utbildningssociologisk med en inriktning mot makrostudier av undervisningens styrfaktorer och sägs ha genomgått tre stadier: från undersökningar av olika ramfaktorer inflytande på undervisningen över läroplansteoretisk forskning av läroplaners pedagogiska innehåll

till studier av läroplaners ideologiska innehåll och funktion. Den fenomenografiska didaktiken sägs begränsa didaktiken till undervisningsmetodik och inlärningspsykologi. Men om den mikroorienterade fenomenografiska didaktiken är snäv, så är det svårt att förstå varför inte också den läroplans-teoretiska är det. Om den ena begränsar didaktiken till hur-frågorna och den andra till vad- eller varför-frågorna, så måste båda betecknas som snäva. En vidare didaktik måste rimligen befatta sig med åtminstone både vad- och hur-områdena.

Det förefaller dock rimligt att liksom Marton (1986 s 73) inte betrakta varför-frågorna som ett eget område. Sådana frågor både kan och bör ingå i de båda andra områdena som innehåller vad- och hur-frågor. Det är dock nödvändigt att vad-området inkluderar allt från övergripande mål och ämnesurval till konkret urval av innehåll för en enskild lektion.

I en analys av didaktikens ankomst till Sverige har även Torstein Harbo (1988 s 6) gjort en distinktion mellan en vidare och en snävare definition av begreppet *didaktik*. I anslutning till Wolfgang Klafki anför han att "didaktik i vidare mening" åsyftar "undervisningen i sin helhet, altså innehållet i den, arbetsmåtene som anvendes og den sosialorganisasatoriske ramme det hele foregår i". Didaktik i snäv mening är begränsad till innehållet i undervisningen. Detta är samma definitioner som Marton gjorde med hänvisning till Myhre, men genom Harbo har vi kommit fram till dess ursprung i tysk didaktik. Detta förändrar dock inget vad gäller problemen med den snävare definitionen. I princip är all didaktik snäv som är begränsad till någon enskild del av undervisningen.

I och för sig är det inget fel att didaktiken i olika sammanhang insnåvas till speciella problemområden. Det är ofta en nödvändighet för att kunna bedriva forskning. Men om inte alla områden behandlas på lika villkor och relateras till en gemensam helhet, uppstår lätt problem. Redan användningen av adjektivet snäv medför ofrånkomligen problem. Det är mera ett retoriskt adjektiv än ett adjektiv som används för att ange en saklig avgränsning av didaktiken. Det är svårt att föreställa sig någon som vill beteckna sin egen verksamhet som snäv. Och om det någon gång i framtiden skulle finnas behov för en institutionsbildning, förefaller det otänkbart att ens föreslå beteckningen "institutionen för snäv didaktik". Det finns däremot ingen anledning att skämmas över att arbeta med problem inom någon av didaktikens delområden och att uppkalla en institution efter delområdet, till exempel Institutionen för läroplansforskning.

Redan dessa teoretiska konsekvenser kan förhoppningsvis stämma till eftertanke. Dessutom medför det även problem att kalla alla didaktikens delområden för "snäv didaktik". Hur skall vi i så fall skilja dem åt? Genom numrering, genom bokstäver, eller kanske genom att lägga till namnet på delområdet, till exempel "snäv didaktik med läroplansinriktning"? Men för att didaktiken inte skall upplösas i en atomistisk mångfald utan någon medveten koppling mellan de olika delområdena måste det finnas en allmän didaktik, det vill säga en didaktik som har utrymme för alla undervisningsproblem och som förmår integrera dem. Ulf P Lundgren verkar komma till samma slutsats när han kräver att forskning om hurområdet måste integreras med forskning om vad-området och omvänt:

En didaktisk forskning är därför den forskning vars intresse är att förstå och förklara hur undervisning tillgår och hur den påverkar individens inläring, tänkande, minne och glömska, det vill säga relationen mellan undervisning och inläring. Om den pedagogiska forskningens kunskapsutveckling tas på allvar måste dock en forskning med det kunskapsintresset vidgas från att bara studera undervisning och psykologiska processer. Den måste också integreras med teorier kring hur en bestämd kunskap väljs ut, organiseras och presenteras. /.../ På samma sätt kan en forskning kring utbildningars kulturreproduktiva roll inte fullständig utan teorier om transmissionsprocessen vid undervisning. Didaktisk forskning är således en benämning på ett forskningsintresse och inte en benämning på en specifik vetenskaplig metod. (Lundgren 1986b s 275 f)

Den avslutande formuleringen tolkar jag som en kritik mot varje försök att identifiera didaktiken med en bestämd forskningsriktning, undersökningar, till exempel en fenomenografisk eller en läroplansteoretisk riktning. Med stöd i en artikel om pedagogiken som vetenskap från samma år (Lundgren 1986c) skulle man med ett något annorlunda språkbruk kunna säga att Lundgren argumenterar för att didaktiken definieras utifrån sitt kunskapsområde eller territorium och inte utifrån någon specifik metod.

#### DIDAKTIKEN SOM LÄRA ELLER VETENSKAP

Ett annat problemkomplex som har gjort sig gällande i samband med didaktikens intåg i Sverige är dess förhållande till pedagogiken. Frågor av följande slag har aktualiserats: Är didaktiken en självständig disciplin? Är didaktik en vetenskap? Kan didaktiken avgränsas från pedagogiken? Detta är givetvis problem som betingas av att pedagogik sedan länge är en etablerad universitetsdisciplin i Sverige, medan didaktiken inte är det. Att ställa dessa frågor i samtida pedagogisk kontext blir därför närmast retoriskt. Svaren är redan givna.

Hade däremot frågorna ställts på Comenius tid, hade svaren blivit helt annorlunda. På den tiden fanns det en självständig disciplin som kallades didaktik och dess kunskapsområde var undervisning i dess skilda dimensioner (t ex Knecht-von Martial 1985 s 32 ff). Didaktiken *kan* alltså vara en självständig disciplin. Även i dag har didaktiken samma avgränsade kunskapsområde. Men i dag ingår hela detta område i pedagogiken och är per definition pedagogiskt. Det blir därför en omöjlig uppgift att uppfylla de krav som Lundgren (1987 s 37) har ställt: "För att didaktik skall kunna göra anspråk på att vara en egen vetenskap måste ordet även ställas i relation till pedagogik som vetenskap" och kunna uppvisa ett "differentiellt" innehåll.

Därmed aktualiseras frågan vilka utvecklingsmöjligheter som didaktiken kan få i dagens institutionaliserade situation. I pedagogikämnet finns inga garantier för att didaktisk forskning kommer att bedrivas, och pedagogikens historia, inte minst i vårt land, visar att pedagogik utan didaktik har förekommit under längre perioder. Jag kan tänka mig åtminstone tre utvecklingsmöjligheter för didaktiken.

Den ena går ut på att didaktiken inte frigörs från pedagogiken, men ges möjlighet att etablera sig som en egen disciplin inom pedagogiken. På detta sätt brukar nya ämnen inom medicinen uppkomma. Genom denna lösning garanteras kontinuitet åt den didaktiska kunskapsproduktionen och den samlas under en gemensam beteckning.

Ett annat sätt att lösa problemet är att didaktiken frigörs från pedagogiken genom avknoppning och bildar en självständig disciplin vid sidan om pedagogiken. Även detta är en beprövad lösning inom vetenskapens värld och antagligen den äldsta. På detta sätt har alla dagens universitetsdiscipliner ursprungligen avknoppats från moderämnet filosofi när avgränsade och utvecklingsbara kunskapsområden har uppstått. Svenska exempel från vårt eget århundrade utgör pedagogik, psykologi, sociologi och vetenskapsteori. För didaktikens vidkommande har denna lösning använts vid Lärarhögskolan i Stockholm. En tredje linje försöker att garantera didaktiken utvecklingsmöjligheter inom pedagogiken genom att inrätta professurer i pedagogik med inriktning mot didaktik. Detta har redan skett på flera orter i landet, t ex Göteborg, Linköping och Växjö.

I samband med ett försök att definiera didaktiken som vetenskap har Erik Wallin (1988 s 20) aktualiserat en motsättning mellan didaktiken som undervisningslära och didaktiken som forskningsområde, men det har inte blivit riktigt klart vari skillnaden mellan de båda områdena består. Tolkas *lära* i en vetenskaplig kontext, tycks det inte finnas någon motsättning mellan lära och vetenskap. Tvärt om, forskning förväntas resultera i en lära, och detta är antagligen även anledningen till att så många vetenskapliga discipliner i sitt namn har fått det grekiska ordet för lära, *logos*, som suffix. I denna betydelse används termen undervisningslära av bland annat Kroksmark och Marton (1987). Det finns dock en flertydighet i ordet lära. I vissa vardagliga användningar är ordet huvudsakligen normativt, exempelvis i "sedelära" och "den kristna läran". I inget av dessa båda exempel är huvudsyftet med läran att beskriva seder eller kristendomen. Man vill också ange vilka seder människan bör följa i livet respektive vad hon bör tro och göra utifrån denna tro. Använder Wallin "lära" i sistnämnda betydelse, avses en skillnad mellan undervisningslära som ett normativt system med angivande av mål, innehåll och handlingsföreskrifter för undervisning och undervisningsvetenskap som det empiriska studiet av undervisning, inklusive studiet av olika undervisningsläror.

Denna åtskillnad mellan värden och normer å ena sidan och vetenskaplig kunskap å andra sidan är utbredd inom vetenskapen, även om den efter kritiken av den positivistiska vetenskapsfilosofin har luckrats upp betydligt. Men är det verkligen önskvärt att didaktiken som disciplin avskiljer de normativa problemen som hör till undervisningen? Ingen undervisning är möjlig utan att val träffas om mål, innehåll och metoder, explicit eller implicit, och dessa val kan förekomma såväl på en övergripande läroplansnivå som på en konkret lektionsförberedande nivå. Redan av interndidaktiska skäl kan en disciplin som skall handla om undervisning inte lämna alla normativa frågor vind för våg. Traditionellt har didaktiken också omfattat värden och normer, från Ratke över Herbart till dagens bildningsteoretiska tyska didaktik. Men självfallet får hanteringen av detta problemområde inte identifieras med de tidiga normativa systemen, som bland annat härledde mål och handlingsföreskrifter ur axiom, skilda iakttä-

gelse. Få lär i dagens postmoderna tider vara beredda att engagera sig i de storslagna och allomfattande projekt som till exempel Ratke och Comenius försökte att förverkliga. Men det medför inte att alla frågor om värden och normer behöver uteslutas från didaktiken. På motsvarande sätt har inte kunskapsteoretiska problem försvunnit från vetenskaperna bara för att möjligheten att bygga upp ett allomfattande kunskapssystem på en säker grund i dag betraktas med tveksamhet. Värden och normer liksom kunskap måste hanteras inom avgränsade områden och utan anspråk på universalitet.

Dessutom finns det även externa eller pragmatiska skäl till att integrera värde- och normproblem i didaktiken som disciplin. Människor som arbetar professionellt med undervisning, framför allt lärare, lärarutbildare och undervisningsforskare, men också utbildningsplanerare och utbildningspolitiker, bör kunna hantera värden och normer med samma kompetens som andra komponenter i undervisningen. Värde- och normproblem har dock varit starkt eftersatta, för att inte säga frånvarande, i pedagogikämnet och i lärarutbildningarna. Av den anledningen har vetenskap och utbildning inte givit något stöd för hantering av dessa problem, utan var och en har fått hantera dem efter egen förmåga. Det förefaller därför rimligt att didaktiken nu inkluderar frågor om värden och normer och bidrar till att skapa förutsättningar för att öka kompetensen inom dessa områden. I en sådan kompetens ingår bland annat både kunskaper om vad värden och normer är liksom förmåga att ange skäl för val, rangordningar, värdeomdömen, handlingsföreskrifter. Först när en kritisk distans har erhållits till didaktiska värden och normer kan de hanteras på ett vetenskapligt seriöst sätt. Såväl Tomas Englunds begrepp didaktisk kompetens som Michael Uljens begrepp reflexiv didaktisk teori har en viss överlappning med detta resonemang. Både Englund och Uljens efterlyser en medvetenhet om mångfalden av val av undervisningsinnehåll och undervisningsmetoder och därmed behovet av argumentering för valen (Englund 1991, Uljens 1997 s 114).

#### NORMATIV DIDAKTIK, DESKRIPTIV DIDAKTIK OCH METADIDAKTIK

Istället för att utesluta områden från didaktiken verkar det således nödvändigt att innesluta områden som ännu inte har någon given plats i svensk didaktik. Risken är annars att didaktiken inte lyckas skapa en fullständig förståelse av undervisning i dess olika dimensioner. Ett försök att ge en heltäckande bestämning av didaktiken som disciplin måste åtminstone inkludera de tre områdena: normativ didaktik, deskriptiv didaktik och meta-didaktik.

Den normativa didaktikens uppgift är bland annat att uppställa och kritiskt pröva normativa system för undervisning. Att fatta beslut om och verkställa dem är i vissa fall en politisk respektive administrativ uppgift. I den normativa didaktikens uppgift ingår bland annat att diskutera mål, kunskapsurval och metoder för undervisningen samt att berättiga de val som träffas. Denna problematik uppträder på både en övergripande läroplansnivå och en konkret lektionsförberedande nivå. Den normativa didaktiken innesluter även föreskrifter för hur undervisning bör genomföras och deras berättigande.

Den normativa didaktiken kan dock inte begränsas till framtidsinriktad styrning och planering av undervisningen. Den måste också inkludera tillbakablickande utvärdering. En undervisning som har utförts bedöms i lika utsträckning och enligt samma kriterier som en undervisning som skall utföras. Det är dock nödvändigt att skilja statens behov av kontroll och utvärdering från den enskilde lärarens behov av att följa upp sin egen undervisning och dess resultat.

Den deskriptiva didaktiken har till uppgift att genomföra empiriska studier av faktiskt förekommande undervisning. Det innebär att även normer och värden i undervisning och utbildning kan göras till föremål för empiriska studier, men detta medför dock inte att de faller inom den normativa didaktiken. Det är ju ändå skillnad mellan att empiriskt fastställa värden och normer i till exempel läroplaner och att ange vilka de bör vara. Denna åtskillnad förutsätter dock inte att empiriska undersökningar själva behöver vara värdeneutrala. Forskning i deskriptiv didaktik kan vara av mycket olika slag. Den kan vara humanistiskt inriktad på en historisk förståelse eller samhällsvetenskapligt inriktad på problem i samtiden, den kan vara inriktad på makrostudier av styrfaktorer eller mikrostudier av lektioner, den kan vara kvantitativ eller kvalitativ och så vidare.

Metadidaktiken behandlar problem inom den filosofiska didaktiken. Det innebär att grunderna för så väl den deskriptiva som den normativa didaktiken behandlas av metadidaktiken. Även inom metadidaktiken är därför problemen och deras behandling av mycket olika slag. Det förekommer bland annat ontologiska, epistemologiska och axiologiska undersökningar. Dessa kan i sin tur genomföras på skilda sätt, bland annat beroende på filosofisk traditionstillhörighet. Alla dessa didaktiska delområden är visserligen inte empiriska, en del av dem är teoretiska, men det hindrar inte att de alla i en grundläggande gemensam betydelse är vetenskapliga. Det handlar i samtliga fall om systematiska undersökningar med för ändamålet avpassade metoder och evidensgrunder, och resultaten görs tillgängliga för kritik genom publikation.

Ett grundläggande problemkomplex inom metadidaktiken är den ontologiska problematik som kan antydans med frågan: Vad är undervisning? Denna fråga får inte sammanblandas med en fråga som skulle kunna vara likalydande inom den deskriptiva didaktiken. En metadidaktisk undersökning genomför med andra ord inte klassrumsundersökningar av undervisningen någonstans i Sverige, undersöker inte vilka uppfattningar elever, lärare eller andra kan ha av undervisning, förklarar inte undervisningen i våra skolor med hjälp av rådande styrfaktorer eller liknande. Sådana undersökningar förutsätter redan ett ontologiskt svar på frågan vad undervisning är. Utan ett ontologiskt undervisningsbegrepp är det inte möjligt att skilja undervisningshandlingar från andra handlingar, att skilja undervisningsuppfattningar från andra uppfattningar och att skilja förklaringar av undervisning från förklaring av andra företeelser. Empiriska undersökningar av undervisning kan således inte genomföras utan ett ontologiskt undervisningsbegrepp och detta kan inte utarbetas med empiriska metoder.

På grund av den analytiska filosofins dominans i den filosofiska pedagogiken kan frågan om vad undervisning är möjligen ge upphov till en språkfilosofisk tolkning. Denna uppfattning torde dock redan avsaknaden av anföringstecken kring ordet undervisning förhindra, ty det innebär att ordet



används på sitt vanliga sätt för att tala om saker i världen och inte för att tala om ordet självt. Men även om en språkfilosofisk analys av ordet eller begreppet undervisning är fullt möjlig och kan ge värdefull kunskap, anser jag att en ontologisk undersökning är mera grundläggande genom att den inriktar sig på det som språket och begreppen handlar om: den reella undervisningen.

För att undvika missförstånd vill jag göra två påpekanden om min förståelse av ontologin. För det första skall påståendet om förhållandet mellan språkfilosofi och ontologi inte uppfattas som att ontologin är språk- och begreppslös. Inom det ämne som tematiseras försöker ontologin visserligen att begreppslägga och ge språk åt de undersökta föremålen, men detta sker i och med språk och begrepp. Någon ren och oförmedlad ontologi som det rena uttrycket för verkligheten i sig är inte möjlig.

Därmed kommer vi över till mitt andra påpekande. *Ontologi* förstår jag som läran om det som finns i fenomenvärlden, medan jag kallar läran om varat i sig, det som antas utgöra den yttersta grunden för fenomenvärlden, men som principiellt inte är erfARBART, för o. Införandet av fenomenbegreppet i bestämningen av ontologin innebär att en grundläggande dubbelhet införs i ontologin. Ordet fenomen kommer från det grekiska *uaimolemom* (fainomenon) och betyder "det som visar sig". Därmed har en objektsida införts, men samtidigt införs också en subjektsida, ty inget som visar sig kan undvika att visa sig för någon.

Inom traditionell ontologi har denna dubbelhet ofta uppfattats som en oförsonlig dualism, mest bekant i den utformning som Descartes gav den. De båda andra huvudtraditionerna inom västerländsk ontologi har varit två typer av monism. I det ena fallet har bara objektsidan beaktats, ofta i någon form av materialism, och i det andra fallet bara subjektsidan, vanligen i någon idealistisk variant.

De traditionella ontologierna medför avgörande svårigheter på en rad olika punkter. Detta blir särskilt påfallande när man prövar dem på enskilda företeelser som undervisning. Bidragande orsaker till dessa svårigheter är den form av reduktion som alla -ismer gör sig skyldiga till. Allt som finns skall få plats i någon av de kategorier som -ismerna generaliserar, det vill säga antingen i det fysiska (materialism) eller i det psykiska (idealism) eller i båda kategorierna men utan kontaktyta mellan dem (dualism).

Ett sätt att komma till rätta med dessa problem är att regionalisera ontologin. Det innebär att de ontologiska undersökningarna begränsas till någon bestämd region av allt som finns, att något enskilt slag av företeelse tematiseras för ontologisk undersökning, i vårt fall undervisning.

En följd av denna konkretisering är ontologins pluralisering. Håller man sig inom en konkret region, visar det sig snart otillräckligt med två grundkategorier (det fysiska och det psykiska) för att beskriva företeelsen. Det blir därför nödvändigt att utvidga repertoaren av självständiga, det vill säga oreducerbara, egenskaper samt ta hänsyn till det ömsesidiga beroendet mellan olika egenskaper och deras kontextberoende.

Ett första steg i den riktningen kan tas med hjälp av det fenomenologiska livsvärldsbegreppet. Detta begrepp infördes av Edmund Husserl och har senare vidareutvecklats under ibland olika beteckningar av bland andra Max Scheler, Martin Heidegger, Maurice Merleau-Ponty och Alfred Schütz. Men redan det fenomenbegrepp som har utarbetats inom den fenomenolo-

logiska traditionen är ett steg på denna väg. Fenomenets subjektiva och objektiva sida förstås som korrelerade med varandra och inte som ömsesidigt uteslutande varandra eller återförbara på varandra.

#### PRAKTISK DIDAKTIK OCH TEORETISK DIDAKTIK

Om vi antar att didaktiken som vetenskaplig disciplin har fått en heltäckande bestämning genom de tre ovan angivna delområdena, är didaktiken inte uttömd med denna bestämning. Vi får inte glömma bort att didaktik också är namnet på en praktisk verksamhet och att det finns andra former av didaktisk teori än de vetenskapliga. I vardagsspråket påminns vi om att didaktik först och främst står för konsten att undervisa, för en färdighet. Även pedagogik har för övrigt denna dubbla betydelse av att vara både en praktisk färdighet och en teoretisk kunskap. Om inte båda dessa former av didaktik beaktas på ett adekvat och fullödigt sätt uppstår lätt en onödig polarisering där vi ställs inför valet att välja mellan dem. Detta är vad som har hänt i diskussionen om läraryrkets och lärarutbildningens förhållande till didaktiken som vetenskap (jfr Bengtsson 1993).

I ett annat sammanhang har jag utvecklat en modell som försöker fånga in didaktiken i såväl dess praktiska som teoretiska varianter (Bengtsson & Kroksmark 1994 s 25 ff). Den praktiska didaktiken kan uppdelas i två huvudtyper som med utgångspunkt i sina praktikområden kan kallas *lärardidaktik* och *vardagsdidaktik*. Den förra är en konst i ordets rätta betydelse. Det är en tillägnad färdighet som har erhållits genom skolning och som utövas av professionella lärare. Vardagsdidaktik är mera en naturlig fallenhet som individen själv eventuellt har utvecklat till en konst och som används i vardagliga sammanhang. Det är i detta sammanhang av avgörande betydelse att den praktiska didaktikens kunskap uppmärksammas och att inte kunskap förbehålls den teoretiska didaktiken. Både lärardidaktiken och vardagsdidaktiken har en egen kunskapsform, en praktisk kunskap, som är en kunskap i undervisning.

Den teoretiska didaktiken är en distanserad didaktik. Det är en didaktik som har upphört att själv undervisa och i stället uttalar sig om undervisningen och dess förutsättningar. Teoretisk didaktik är så att säga bara kunskap, men kunskap av ett bestämt slag, nämligen teoretisk kunskap, som är en kunskap om undervisning. Den teoretiska didaktiken kan dock inte begränsas till didaktik som vetenskaplig disciplin. Det finns även andra former av teoretisk didaktik, där kunskapen visserligen inte kan betecknas som vetenskaplig, men som ändå är teoretisk kunskap om undervisning. Till denna kategori hör kunskap om undervisning som lärare själva upparbetat genom självreflektion eller dialog med kolleger (jfr Bengtsson 1993).

I diskussionen om läraryrke och lärarutbildning har praktisk didaktik och teoretisk didaktik ibland hamnat i en oförsonlig motsättning till varandra. Å ena sidan har den praktiska didaktikens självtillräcklighet hävdats gentemot den vetenskapliga didaktiken (Bergendal 1985, 1991; se även "Övertro på vetenskap" 1988), och som en konsekvens har man funnit det nödvändigt att försöka skydda den praktiska didaktiken från dess akademisering. Å andra sidan finns de som har förfäktat ett så kallat förvetenskapligande av läraryrke och lärarutbildning (t ex Marton 1986). Detta ordval har säkert förstärkt polariseringen genom de totalitära signaler

som ordet sänder ut. Vad som avsågs var dock en vetenskaplig lärarutbildning baserad på vetenskaplig didaktik och ett läraryrke som stöder sig på den vetenskapliga didaktiken (se även "Lärarna måste hävda" 1988).

Båda sidor gör sig skyldiga till en oberättigad generalisering av sin uppfattning. Även om lärarutbildningen inte bara bör innehålla vetenskaplig didaktik, finns det inga goda skäl varför vetenskaplig didaktik skulle uteslutas ur lärarutbildningen. All lärarutbildning måste baseras på någon form av teoretisk didaktik, och det finns ingen principiell skillnad mellan den vetenskapliga kunskapen och den teoretiska kunskap som lärare själva kan utveckla genom självreflektion och dialog med kolleger. Kan man acceptera den ena formen av teoretisk kunskap, måste man även acceptera den andra. Och omvänt: även om lärarutbildningen inte bara bör bestå av praktisk didaktik, finns det ingen anledning att utesluta all beprövad erfarenhet. Lärarutbildningen är en yrkesutbildning som förr eller senare måste relatera sig till den praktiska didaktiken. Ju bättre integrerad denna är i utbildningen, desto lättare sker övergången från utbildning till yrke. Det finns därför goda skäl att ta vara på den praktiska kunskap eller beprövade erfarenhet som finns i den praktiska didaktiken, och det kan endast ske genom att den explicit görs i självreflektion och dialog med kolleger.

När det gäller förhållandet mellan läraryrke och vetenskaplig didaktik, återstår ett antal obesvarade frågor. Hur tänker sig företrädarna för läraryrkets förvetenskapligande att den vetenskapliga didaktiken skall kunna förenas med yrkesutövningen? Den klassiska synen på detta förhållande inom pedagogiken är att lärarna genom härledning tänks tillämpa vetenskaplig kunskap i sin yrkesverksamhet. Donald Schön (1983) har dock utsatt denna modell för en förödande kritik under rubriken "teknisk rationalitet". Men långt före honom uttryckte Herbart betänkligheter mot denna syn. Det var detta som han åsyftade i ovan anförda citat när han uttryckte att psykologin "aldrig skulle kunna ersätta iakttagelsen av en elev, en individ kan bara bli funnen, inte härledas" (Herbart 1806 s 33)<sup>4</sup>. Dessa kritiska iakttagelser utesluter inte andra sätt att se på förhållandet mellan vetenskaplig didaktik och läraryrkets utövning. Jag har själv redovisat en annan uppfattning i artikeln "Theory and practice" (Bengtsson 1993), men om man uttalar sig om läraryrkets förvetenskapligande, måste man ange hur vetenskaplig kunskap kan förenas med yrkesutövningen.

Företrädarna för läraryrkets självtillräcklighet verkar å sin sida inte se någon möjlighet att förena teoretisk kunskap med yrkesutövningen eller vill inte att de skall ha något samröre, utan accepterar bara en tyst och utsägbar kunskap som växer genom egna erfarenheter.

## ALLMÄN DIDAKTIK OCH SPECIELL DIDAKTIK

Didaktiken uppdelas ofta i *allmän didaktik* och *speciell didaktik*, inte minst i tysk didaktik. Dessa områden är dock inte egna ämnesområden vid sidan av normativ didaktik, deskriptiv didaktik och metadidaktik. Men de hör båda till didaktiken som vetenskaplig disciplin. Alla problem inom allmän didaktik och speciell didaktik faller således inom ramarna för normativ didaktik, deskriptiv didaktik och metadidaktik.

*Allmän didaktik* har flera betydelser. En av dessa har vi redan stött på. *Allmän* refererade i detta fall till en övergripande helhet som därigenom

förmådde att relatera olika delområden och delproblem till varandra och förhindra att de upplöstes i en kalejdoskopisk mångfald. Allmän förstås med andra ord som *helhet* och avgränsas från *del*. I en annan betydelse förstås allmän som *generell* och avgränsas från *speciell*. *Allmän didaktik* är då namnet på det ämne som behandlar didaktiska problemställningar med generell räckvidd eller av övergripande karaktär och avgränsas från speciell didaktik av olika slag. *Speciell didaktik* är ett samlingsnamn för ämnesdidaktik, stadiendidaktik och annan didaktik som är inriktad på didaktiska problem som uppkommer i samband med undervisning i skilda ämnen, temaområden eller åldrar.

Även om den allmänna didaktiken överskrider det specifika, behandlar den innehålls- och metodfrågor inte bara på en abstrakt nivå, utan den lämnar också bidrag på en mycket konkret nivå. Men oavsett på vilken nivå de allmändidaktiska studierna befinner sig transcenderar resultatet alltid speciella ämnen, stadier och så vidare. Mycket av den svenska läroplansforskningen har till exempel varit allmändidaktisk – även när den har studerat läroplaners inflytande på klassrumsundervisningen i enskilda ämnen. *Lotsning* är ett exempel på ett sådant allmändidaktiskt begrepp. Det har giltighet tvärs över alla ämnes- och stadiegränser.

Ämnes- eller stadiendidaktiska begrepp är däremot begränsade till ett visst ämne eller stadium, och det är just det som är själva poängen med ämnesdidaktiska och stadiendidaktiska uppdelningar. Det innebär dock att utan en övergripande allmän didaktik riskerar de många speciella didaktikerna att bli självtillräckliga och isolerade från varandra. Englund (1996 s 61) varnar i sin utvärdering av grundskollärautbildningen för en sådan utveckling:

Här bör dock behovet av den samtidiga närvaron av ett allmändidaktiskt inslag understrykas, så att allt för snäva ämnesdidaktiska perspektiv inte utvecklas.

I Frankrike har didaktiken utvecklats på detta sätt. Allmän didaktik kan i detta avseende fylla en integrativ funktion.

Andra exempel på allmändidaktisk kunskapsbildning kan mångfaldigas utifrån forskningen vid Institutionen för metodik vid Göteborgs universitet, som har fått inrättat allmän didaktik som examensämne. Några nedslag i denna forskning utgör Kroksmarks undersökning av lärares undervisningskompetens (Bengtsson & Kroksmark 1994 s 58 ff), Alexanderssons (1994) studie av lärares metodmedvetenhet, Bengtssons (1995a, 1995b) analyser av reflektion i läraryrket, Lendahls och Runessons (1996) antologi med texter kring lärares lärande och Kroksmarks (1993) undersökning av Jesu undervisningsmetodik.

#### DIDAKTIKENS NAMN

Lundgren (1986a, b; 1987) har i ett par artiklar försökt visa att didaktiken bara till sitt namn är ny i Sverige. Titlarna på hans artiklar signalerar tydligt hans budskap. Den första heter "Den nygamla didaktiken i Sverige" och den andra "Didaktikens namn". Redan i den första artikeln hävdar Lundgren att

den svenska didaktikrenässansen har givit upphov till ett terminologiskt problem:

Problemet är att dessa termer [didaktik och fackdidaktik] i internationell forskning har en bestämd innebörd även om de i Sverige har kommit att uppfattas som nya. (Lundgren 1986b s 275)

Denna beskrivning av den samtida svenska didaktiken är såvitt jag kan bedöma inte träffande. Jag har aldrig stött på någon forskare i Sverige som har hävdat att *didaktik* skulle vara ett nytt ord, infört av svenska forskare. Tvärt om hänvisar man som regel alltid till de historiska föregångarna och annan internationell didaktik. Däremot är ordets användning i Sverige relativt nytt. Bortsett från de få undantag som bekräftar regeln har ordet didaktik inte förekommit före 1980-talet i svensk pedagogisk forskning.

I Lundgrens (1987) andra artikel, en pregnant och teoretiskt väl underbyggd artikel, tas det terminologiska problemet upp på nytt, men nu formulerat på ett sätt som träffar vissa tendenser i den svenska didaktikrenässansen. Problemet anges nu vara att begreppet didaktik ibland har förväxlat med ordet didaktik. Detta har medfört att didaktiken ibland har framställts som något nytt i svensk forskning. Men endast användningen av termen didaktik är ny, framhåller Lundgren, inte didaktisk forskning i betydelse undervisningsforskning. Konsekvenserna av denna sammanblandning är dock allvarliga, ty ”därmed försvinner det som är integrativt för forskningen, nämligen problemorienteringen och begreppsutvecklingen” (Lundgren 1987 s 36).

Lundgren aktualiserar med sin tes om den förbisedda didaktiska forskningen ett behov av att åtminstone få en överblick över den didaktiska forskning som har bedrivits i vår tid. En sådan vetenskapshistorisk översikt kan fylla åtminstone tre funktioner. För det första är det endast mot historien som Lundgrens tes kan prövas. För det andra krävs historisk kunskap för att kunna beakta Lundgrens krav om att integrera den didaktiska forskningens kunskapsresultat i en gemensam didaktisk kunskapsmassa. Jag vill dock redan här markera att Lundgrens problematisering av forskningens integrationsmöjligheter verkar otillräcklig. Han anser till exempel att ”den pedagogiska forskningen kan grovt beskrivas som en utveckling mot en integration av forskningsfält, där olika utgångspunkter konvergerar” (Lundgren 1986b s 275). Problemen i Lundgrens integrationsteori påverkar dock inte hans kritik av användningen av termen didaktik, ty det är onekligen förödande för forskningen om integrationen försvåras av artificiella hinder. För det tredje och framför allt medför en genomgång av vår tids didaktiska forskning att vi kan dra vetenskapsteoretisk lärdom därav och ta upp en diskussion om integrationens möjligheter och gränser i didaktiken.

#### SVENSK DIDAKTISK FORSKNING

Försöker man orientera sig i aktuell svensk didaktisk forskning blir man lätt konfys av den sekundärlitteratur som finns. Lundgren (1987 s 31) påstår: ”Jag kan räkna upp en stor mängd forskare som arbetat med en forskning som väl faller inom vad som på kontinenten uppfattas som didaktisk forskning”. Beklagligtvis gör han inte det, ty genom denna avsaknad minskas

givetvis trovärdigheten av påståendet; inte nödvändigtvis på grund av att det finns ett misstroende till att han skulle kunna ange namn, men på grund av att det förblir oklart vad han räknar till didaktiken.

I Lundgrens artikel "Den nygamla didaktiken i Sverige" finns dock en presentation av hur han förstår didaktisk forskning. Han säger där att "den pedagogiska psykologin blev den nya didaktiken" (Lundgren 1986b s 269) och anger som exempel på denna didaktik "psykologisk forskning om inläring, kognition, minne och glömska" (s 271). Eftersom pedagogiken ända från pedagogikämnets uppkomst som universitetsdisciplin fram till 1960-talet dominerades av psykologin, blir på detta sätt i stort sett all pedagogisk forskning didaktisk. Detta är en tvivelaktig uppfattning, eftersom termen didaktik kommer att gripa över för mycket och därigenom riskera att förlora en precis och adekvat innebörd. Visserligen kan mycket psykologisk forskning vara relevant för undervisning, men det gör den inte didaktisk. Ett rimligt krav på didaktisk forskning är rimligen att den handlar om undervisning. Forskning om inläring, kognition, minne och glömska kan därför endast betraktas som didaktisk om den explicit relateras till undervisning.

Läser man i stället Torstein Harbos (1988) artikel "Den svenske didaktikvägen i internationalt perspektiv", presenteras en motsatt bild av svensk didaktisk forskning. Harbo anser att det före didaktikvägen på 1980-talet inte har funnits någon egentlig didaktisk forskning i Sverige och ställer frågan: "Hvorfor kom 'didaktikvägen' – sett i internationalt perspektiv – så sent til Sverige?" (Harbo 1988 s 5).

Huvudanledningen till denna diskrepans torde vara att Lundgren (1986a s 205) i sin artikel tenderar att bara kalla undervisning – lärande för didaktik, medan det läroplansteoretiska området inte alltid benämns didaktik. Harbo gör i princip tvärt om. Han förbehåller ordet didaktik för läroplansforskning och använder termen undervisningsmetodik för forskning kring undervisnings- och inlärningsmetoder. Denna språkförbistring kan lösas enligt det förslag om en allmän didaktik som presenterades ovan (se avsnittet "Didaktikens vad, hur och varför"), det vill säga genom att didaktikens olika delområden relateras till en allmän didaktik. Hade så skett, skulle både Lundgren och Harbo ha talat om didaktiska delområden och inte om didaktik rätt och slätt. För närvarande hjälper det oss dock inte att få klarhet i om Lundgren och Harbo är oeniga om det har funnits någon didaktisk forskning av icke-läroplansforskningskaraktär i Sverige.

Studerar man pedagogisk forskning i Sverige under 1900-talet, blir det dock uppenbart att didaktiken under större delen av seklet inte har haft någon framträdande plats. Relaterar vi oss till den tidigare anförda indelningen av didaktiken i deskriptiv didaktik, normativ didaktik och metadidaktik, kan vi dessutom konstatera att svensk didaktik huvudsakligen har varit begränsad till deskriptiv didaktik. När seklet var ungt och pedagogiken fortfarande var en del av filosofin, förekom det dock viss didaktisk forskning inom samtliga didaktiska delområden, ofta inkluderade i en och samma studie. Denna forskning förefaller emellertid inte att ha varit av någon större omfattning.

I en inventering av didaktiska licentiat- och doktorsavhandlingar i Sverige mellan åren 1894 och 1939 redovisar Kroksmark (1986) tre arbeten som lades fram före inrättandet av den första professuren i pedagogik. Den

förste innehavaren av denna professur blev Bertil Hammer, som tillträdde tjänsten 1910. Hammer företrädde en humanistisk pedagogik och visade ett tydligt intresse för didaktiken. I hans bidrag till didaktiken inkluderas ofta didaktikens olika delområden, så till exempel i boken *Intressemetod* (Hammer & Wallgren 1906), som handlar om betydelsen av att väcka elevernas intresse i läsundervisningen. Bland Hammers elever skrev tre om didaktiska problem (Kroksmark 1991). Varken Hammers forskningsinriktning eller hans intresse för didaktik fick dock någon fortsättning efter hans tidiga bortgång 1929.

När pedagogiken från 1910 började att etableras som vetenskapligt ämne i Sverige, kom den snart att domineras av en rent deskriptiv syn på ämnesområdet. Dessutom kom pedagogiken under de första 40 åren, från 1910 till 1950, att mera präglas av psykologi än pedagogisk psykologi och mera av pedagogisk psykologi än didaktik (Bengtsson 1987, Dahllöf 1984). Detta medförde inte bara att didaktiken över huvud taget marginaliserades. För normativ didaktik och metadidaktik kom det att finnas än mindre utrymme. Inte ens hos Gustav Jaederholm, som i sin professur var satt att företräda filosofi och pedagogik, är dessa didaktiska delområden märkbara. En förklaring till detta är att den svenska pedagogiken vid denna tid var starkt påverkad av positivismen; en vetenskapsfilosofisk teori som anser att vetenskapen måste utesluta alla värden och filosofiska antaganden om verklighetens och kunskapens beskaffenhet för att i stället grunda sig på rena, objektiva fakta.

Lise Vislie karakteriserar den påföljande perioden från 1950 till 1970 som "den svenska pedagogikens guldålder" (Vislie 1997 s 9). Denna period i svensk pedagogik utmärks framför allt av att pedagogiken ställde sig i politikens tjänst och lämnade underlag för det pedagogiska reformarbetet av Sveriges skolor. Pedagogiken dominerades dock fortfarande av en deskriptiv och positivistisk uppfattning av ämnet. Men den psykologiska inriktningen fick ge vika för pedagogisk psykologi och pedagogisk sociologi. Torsten Husén (1969) upplevde denna övergång som så avgörande att han ansåg att pedagogiken först blev ett eget ämne under 1950-talet. Men han utdefinerade även Hammers forskning för att ha varit "orienterad åt skolfrågorna" (Husén 1969 s 254). Didaktiken hade under denna period inte någon högkonjunktur. Ingemar Nilsson (1995 s 56) har formulerat didaktikens situation påföljande sätt:

genom att vara behjälplig med att genomföra en ny och bättre skola kom den pedagogiska forskningen att fjärma sig från lärarnas och skolelevernas problem.

Mycket forskning från denna tid var inriktad på att studera förhållandet mellan skolorganisation och elevresultat, men undervisning var som en svart låda som aldrig blev föremål för forskning. Ändå var undervisningen den konkreta plats där skolorganisation och elevresultat möttes.

Ett första intresse för den svarta lådans innehåll visade Urban Dahllöf (1960, 1967), som kompletterade studiet av skolorganisation och elevresultat med studier av undervisning. Under slutet av 1960-talet utvecklades även en undervisningsteknologi med inspiration från behaviorismen (Wallin 1968). Under 1970-talet började dock en annan typ av didaktisk forskning

att växa fram. Den främsta drivkraften i denna utveckling var Lundgren, som med utgångspunkt i Dahllöfs (1971) ramfaktorteori lade grunden till en didaktisk läroplansteoretisk forskning (Lundgren 1972, 1984). Denna forskningsriktning studerar läroplaners innehåll, faktorer som är bestämmande för innehållet i läroplanerna och hur läroplanerna styr undervisningen i klassrummen. Under början av 1980-talet fick läroplansforskningen konkurrens av fenomenografisk didaktik (Marton 1983, 1986), som tänkte sig att man utifrån studier av elevers uppfattningar av olika innehåll skulle kunna utarbeta anvisningar för hur undervisningen skall genomföras.

Sedan mitten av 1980-talet har didaktiken i Sverige vuxit i omfattning och betydelse, men den är huvudsakligen deskriptiv. Englund har visserligen utvecklat den läroplansteoretiska riktningen i ett sociopolitiskt perspektiv där undervisningens värden och normer tematiseras, men så vitt jag kan se handlar det om deskriptiva undersökningar, inte om att ta ställning, utveckla normativa system och berättiga detta. Inom den fenomenografiska traditionen är det framför allt Kroksmark som har arbetat med didaktiska frågor, huvudsakligen utifrån historiskt material, men undervisningens normer har inte inkluderats i hans forskning. Positivismen är dock inte längre någon utbredd forskningsansats i svensk pedagogik och didaktik. Avsaknaden av normativ didaktik kan dock förstås som en rest från den positivistiska eran. Medvetenheten om de vetenskapsteoretiska metafrågorna har dock tilltagit sedan 1970-talet, inte minst på grund av att det numera finns ett flertal olika forskningsansatser. Sedan början av 1990-talet har även det metadidaktiska kunskapsområdet börjat utvecklas i Sverige (Bengtsson 1997).

#### ÄR INTEGRATION AV DIDAKTISK KUNSKAP MÖJLIG?

Denna översiktliga genomgång av didaktikens (och pedagogikens) historia i Sverige ger vid handen att Lundgren har rätt i att det har funnits undervisningsforskning i Sverige innan den åter aktualiserades under 1980-talet under namnet didaktik. Redan under 1900-talets första decennier fanns det en viss didaktisk forskning som sedan återupptogs under 1960-talet, till en början i blygsam skala, under 1970-talet långsamt växande och under 1980-talet i eskalerande takt. Men under perioden däremellan fanns ingen didaktisk forskning att tala om i Sverige. Detta begränsar givetvis räckvidden av Lundgrens tes.

Frågan är dock om och hur undervisningsforskningen kan sägas utgöra bidrag till didaktiken. Kan med andra ord all undervisningsforskning integreras i didaktiken? Sett utifrån ett ämnesperspektiv hör all forskning om undervisning hemma i didaktiken. Men sett utifrån de didaktiska forskningsresultaten är det långt ifrån självklart att de kan förenas i en gemensam kunskapsmassa. Dahllöf (1990) verkar i sin diskussion om det svenska pedagogikämnets identitet inte alltid ha denna distinktion i minne, och Lundgren argumenterar, som ovan anförts, explicit för att all undervisningsforskning kan och skall integreras i en gemensam kunskap. Denna tanke får dessutom en tillspetsning i hans konvergensidé: "den pedagogiska forskningen kan grovt beskrivas som en utveckling mot en integration av forskningsfält, där olika utgångspunkter konvergerar" (Lundgren 1986b s 275).

Dessa tankar passar även väl ihop med en aktuell strömning i pedagogisk forskning som förespråkar triangulering, användandet av flera



metoder i ett och samma forskningsprojekt. Ett mera kritiskt sätt att tala om samma sak är att kalla denna blandning av metoder eklekticism. Den något pejorativa ton som det senare uttrycket har fått, härrör från en insikt i att inte alla metoder och begrepp är förenliga med varandra och därför måste relateras till en gemensam bas för att kunskapsbildningen skall kunna bli konsistent. I trianguleringen saknas ofta en problematisering av möjligheten att förena skilda metoder. Det tas i stället för givet att olika metoder kan blandas och det betraktas som uteslutande positivt.

Grunden till svårigheterna med att integrera all didaktisk forskning är att den utgår från olika paradigmer eller filosofiska grundantaganden av till exempel ontologisk och epistemologisk karaktär. Ibland finns det stor medvetenhet om de filosofiska utgångspunkterna, ibland är den överraskande låg. I det förra fallet är grundbegreppen explicita och därigenom möjliga att diskutera och ta ställning till, grunden för all vetenskaplig kunskapsbildning, i det senare fallet är de implicita och undandrar sig därigenom kritisk prövning. Dessa grundbegrepp kan till sitt innehåll vara radikalt olika, och av den anledningen oförenliga med varandra. Handlar det om paradigmer i Kuhns betydelse, är de rätt och slätt inkommensurabla (Kuhn 1970).

Mot denna bakgrund verkar konvergenstanken inte särskilt övertygande. Relaterar vi oss till den svenska pedagogikens egen historia, är det inte lättare att finna belägg för konvergensidén. Av ovanstående översikt över den svenska pedagogikens utveckling under 1900-talet kan ett relativt stort antal paradigmer urskiljas (jfr även Säfström 1994). Sett ur ett historiskt perspektiv avlöser de varandra snarare än att ingå i en kumulativ växt av den pedagogiska kunskapen. Sett ur ett samtidsperspektiv samexisterar de visserligen, men deras kunskapsresultat förenas inte.

Det första paradigmet i 1900-talets svenska pedagogik är ett idealistiskt och rationalistiskt paradigm som har sin bakgrund i den boströmska filosofin och som den första pedagogiska forskningen tog sitt avstamp ifrån. Ledande företrädare för denna tradition var Reinhold Geijer och Frans von Schéele. Den var dock redan på ett tidigt stadium på väg mot sin egen antites, en naturalistisk och empiristisk ståndpunkt.

Efter pedagogikens etablering som eget universitetsämne kom denna riktning att bli dominerande och skulle så förbli de närmaste 40 åren. Detta innebar dock inte att det helt och hållet saknades alternativ. Under perioden fanns tre pedagogikprofessorer som företrädde humanistiskt inriktade paradigmer, Bertil Hammer i Uppsala (professor 1910–1929) var inspirerad av William Sterns personalism, John Landquist i Lund (professor 1936–1946) av Bergsons sensualism och David Katz i Stockholm (professor 1937–1951) av fenomenologin. Deras forskningsriktningar var dock marginaliserade redan i deras samtid och fick inte någon efterföljd.

Även den påföljande tjuugoårsperioden kom att domineras av ett positivistiskt paradigm, men nu med ett mera sociologiskt perspektiv än det föregående psykologiska. Skillnaden mellan dessa båda perspektiv var dock så stor att Husén ansett det befogat att tala om ett paradigmskifte. Han har beskrivit situationen för den nya generationen pedagoger med följande ord: "Många av dem hade svårt att finna ankarfästen i de paradigmer som var förhärskande i de akademiska examensämnena de studerade" (Husén 1986 s 37). Det gamla paradigmet var experimentalpsykologiskt, medan det nya

var inriktat på utbildningens sociala dimensioner och använde sociologiska metoder. Under alla förhållanden fick inte heller denna forskningsriktning stå helt oemotsagd. En nagel i ögat på den förhärskande forskningen var Wilhelm Sjöstrand, professor i Uppsala 1949–1976 (jfr Husén 1988 s 204 ff). Han representerade en historisk-humanistisk pedagogik.

Under samma period förekom en tredje positivistisk forskningsansats i svensk pedagogisk forskning som även intresserade sig för undervisning. Detta var behaviorismen som i modifierad form presenterades som undervisningsteknologi. Till skillnad från den tidigare experimentalpsykologiska forskningsinriktningen hade undervisningsteknologin en beteendeteoretisk bas i stället för en biologisk.

Under 1970-talet utvecklades den läroplansteoretiska forskningen som en ny forskningsriktning i svensk pedagogik med Lundgren som ledande forskare. Med stor medvetenhet om vetenskapens villkor utvecklades denna forskning till ett nytt och välutvecklat forskningsprogram (t ex Kallós & Lundgren 1975, Lundgren 1989). Mot denna bakgrund kan en kritik av Lundgrens konvergenstes tyckas vara att slå in öppna dörrar. Av någon anledning har han dock fört fram denna tanke, och även om han inte hade gjort det, är den problematik som tanken uttrycker så väsentlig att den förtjänar en ingående behandling. Så förstörd blir Lundgrens tes en god förevändning för att diskutera väsentliga problem i didaktisk (och pedagogisk) forskning.

Vid sidan av det läroplansteoretiska paradigmet är sedan början av 1980-talet fenomenografin den mest inflytelserika forskningsriktningen i svensk pedagogik. Det fenomenografiska paradigmets grundbegrepp har dock förblivit oklara eller implicita, så till exempel det centrala uppfattningsbegreppet och hur det kommer sig att uppfattningar varierar, fenomenografins båda hörnstenar. I dagens didaktiska och pedagogiska forskning finns därutöver ytterligare ett flertal olika forskningsriktningar som på ett mer eller mindre explicit sätt står för skilda paradigmen.

Att det i svensk pedagogisk forskning genom tiderna och i samtiden har funnits och finns ett stort antal paradigmen är på intet sätt unikt för Sverige. Knecht-von Martial (1985) har gjort ett nedslag i den tyska didaktikens historia och studerat paradigmväxlingen mellan herbartianismen och reformpedagogiken. Jank och Meyer (1991) redovisar i samtidens tyska didaktik sju dominerande didaktiska paradigmen, som knappast uttömmar den aktuella situationen. I den amerikanska undervisningsforskningen har Shulman (1986) identifierat fem paradigmen i den samtida forskningen. Men det räcker att jämföra med den didaktiska forskningen i våra grannländer för att även där upptäcka ett flertal olika paradigmen. Dessutom är det av intresse att notera att de olika didaktiska forskningsriktningarna i Norden och andra länder inte alltid överlappar varandra (jfr Kansanen 1995, Gudmundsdottir & Grankvist 1992, Ulstrup Engelsen 1990). På så sätt växer antal forskningsparadigmen sett ur ett internationellt perspektiv.

Det finns således ingenting som talar för att olika utgångspunkter konvergerar. Detta innebär att vi inte kan räkna med möjligheten av att integrera all didaktisk kunskap i en gemensam och universell kunskapsmassa. Åtminstone för närvarande måste detta betraktas som en gräns för didaktisk forskning. Visserligen medför detta en relativisering av den didaktiska kunskapen, men inte en "träskrelativism" där vi inte har någon

grund att stå på och inte heller en atomisering av kunskapen där varje forskningsresultat står isolerat utan att ens sända små jhälsningar till varandra. Under förutsättning att didaktisk forskning utgår från ett explicit forskningsprogram utgör detta en visserligen kritiserbar och bräcklig utgångspunkt, men ändå en grund som all forskning med samma utgångspunkt kan relateras till. På så sätt kan alla forskningsresultat som tillhör samma forskningsprogram integreras i en gemensam didaktisk kunskap som växer kumulativt. Här ligger möjligheten av didaktisk kunskapsintegration.

På grund av att forskningsprogram utgör den integrativa grunden för didaktisk kunskapsutveckling är det nödvändigt med ett välutvecklat program. Utgångspunkten för ett sådant program måste vara en differentierad förståelse av den region av verkligheten som man önskar kunskap om. Denna verklighetsregion är för didaktikens del undervisning, och en differentierad ontologisk förståelse av undervisningsfältet är det möjligt att få med livsvärlden som utgångspunkt.

#### NOTER

Föreliggande studie har erhållit ekonomiskt stöd från Skolverket. Jag vill också rikta ett tack till Tomas Englund för hans synpunkter vid arbetet med manuskriptet till denna artikel.

1. Citerat från Lundgren (1986c s 86).
2. Den filosofiska didaktiken presenteras i Bengtsson (1997).
3. För studier av pedagogikens och psykologins uppkomst som universitetsämnen i Sverige se Bengtsson (1987) och för sociologins vidkommande Bengtsson och Molander (1998).
4. Citerat från Lundgren (1986c s 86).
5. Professuren inrättades 1913 med Malte Jacobsson som tillförordnad under tillsättningen och tillsattes 1919 med Gustav Jaederholm. I samband med Jaederholms bortgång 1936 ändrades tjänstens benämning till psykologi och pedagogik.
6. I den betydelse som ordet här används rymmer det även förklarande forskning.
7. Se även Korsens (1975) presentation av undervisningsteknologin i Sverige.
8. Denna utveckling av svensk pedagogik finns beskriven av Bengtsson (1987).
9. Om dessa är förenliga får i detta sammanhang förbli en öppen fråga. Flera av deras grundbegrepp är dock divergenta.

#### LITTERATUR

- Alexandersson, M. 1994: *Metod och medvetande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bengtsson, J. 1987: *Filosofi och pedagogik i Sverige. En översikt*. (Filosofiska meddelanden, Gröna serien nr 24) Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för filosofi.
- Bengtsson, J. 1993: Theory and practice. Two fundamental categories in the philosophy of teacher education. *Educational Review*, 45(3), 205–211.
- Bengtsson, J. 1995a: What is reflection? On reflection in teacher profession and teacher education. *Teachers and Teaching*, 1(1), 23–32.
- Bengtsson, J. 1995b: Självreflektionens möjligheter och gränser i läraryrket. *Nordisk Pedagogik*, 15(2), 72–87.
- Bengtsson, J. 1997: Filosofisk didaktik. I G. Strömquist (red): *Från metodik till*

- allmän didaktik*. Göteborg: Didaktisk tidskrift.
- Bengtsson, J. & Kroksmark, T. 1994: *Allmänmetodik, allmändidaktik. Ett bidrag till en ämnesbestämning*. Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. & Molander, A. 1998: *Den svenska sociologins födelse*. Göteborg: Daidalos. (under utgivning)
- Bergendal, G. 1985: *Bildningens villkor*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergendal, G. 1991: Tron på vetandet. *Didaktisk Tidskrift*, 1(1/2), 24–32.
- Comenius, J. 1989: *Didactica magna*. Göteborg: Daidalos.
- Dahllöf, U. 1960: *Kursplaneundersökningar i matematik och modersmålet. Empiriska studier över kursinnehållet i den grundläggande skolan*. SOU 1960:15. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- Dahllöf, U. 1967: *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp. Komparativa mål- och processanalyser av skolsystem*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Dahllöf, U. 1971: *Ability grouping, content validity, and curriculum process analysis*. New York: Teachers College Press.
- Dahllöf, U. 1984: *Pedagogikämnet, disputationerna och arbetsmarknaden för doktorerna fram till slutet av 1940-talet*. (Arbetsrapporter nr 94) Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Dahllöf, U. 1990: Det svenska pedagogikämnets identitet. Några steg på vägen i dess utveckling. I K. Fridjonsdottir (red): *Svenska samhällsvetenskaper*. Stockholm: Carlssons.
- Englund, T. 1990: Påväg mot en pedagogiskt dynamisk analys av innehållet. *Forskning om Utbildning*, 17(1), 19–35.
- Englund, T. 1991: Didaktisk kompetens. *Didactica Minima*, 5(4), 8–18.
- Englund, T. 1996: Strategisk utvärdering av grundskollärautbildningen. I *Grundskollärautbildningen 1995. En utvärdering*. (Högskoleverkets rapportserie 1996:1R) Stockholm: Högskoleverket.
- Gudmundsdottir, S. & Grankvist, R. 1992: Deutsche Didaktik aus der Sicht neuerer empirischer Unterrichts- und Curriculumforschung in den USA. *Bildung und Erziehung*, 45(2), 175–188.
- Gundem, B. 1992: Notes on the development of Nordic didactics. *Journal of Curriculum Studies*, 24(1), 61–70.
- Hammer, B. & Wallgren, A. 1906: *Intressemetod. Bidrag till den första läsundervisningens pedagogik*. Stockholm: Bonniers.
- Harbo, T. 1988: Den svenske ”didaktikvägen” i internationalt perspektiv. *Nordisk Pedagogik*, 8(1), 4–16.
- Harbo, T. & Kroksmark, T. 1986: *Grundskolans didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Herbart, J. F. 1806: *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Bochum.
- Husén, T. 1969: Pedagogik. I *20 års samhällsforskning. Socialvetenskaplig forskning, rättsvetenskaplig forskning, psykologisk och pedagogisk forskning. Statens råd för samhällsforskning 1948–1968*. Stockholm: Norstedt.
- Husén, T. 1986: Genombrottsåren för svensk utbildningsforskning: krafter, idéer, aktörer. I J-E. Gustafsson & F. Marton (red): *Pedagogikens gränser och möjlig-ögheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Husén, T. 1988: *Skolreformerna och forskningen*. Stockholm: Verbum Gothia.
- Jank, W. & Meyer, H. 1991: *Didaktische Modelle*. Frankfurt am Main: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Kallós, D. & Lundgren, U.P. 1975: Educational psychology: its scope and limits. *British Journal of Educational Psychology*, 45, 111–121.
- Kansanen, P. 1995: Tysk didaktik och amerikansk undervisningsforskning. *Didaktisk Tidskrift*. 5(3), 26–48.
- Knecht-von Martial, I. 1985: *Geschichte der Didaktik. Zur Geschichte des Begriffs und der didaktischen Paradigmen*. Frankfurt am Main: R. G. Fischer.

- Korsen, O. 1975: Undervisningsteknologien i Sverige 1965–1972. I T. Harbo, O. Korsen & S. Sletvold (red): *Skolen og samfunnet. En pedagogisk essaysamling*. Oslo: Fabritius.
- Krokmark, T. 1986: Några nedslag i den humanvetenskapliga didaktikens svenska historia. I F. Marton (red.): *Fackdidaktik. Volym I*. Lund: Studentlitteratur.
- Krokmark, T. 1991: *Pedagogikens vägar till dess första svenska professur*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Krokmark, T. 1993: *Didaskalos. Undervisningsmetodik vid vår tideräknings början med särskild inriktning mot Jesu undervisningsmetodik*. (Rapporter nr 3) Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för metodik.
- Krokmark, T. & Marton, F. 1987: Läran om undervisning. *Forskning om Utbildning*, 14(3), 14–26.
- Kuhn, T. 1970: *The structure of scientific revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lendahls, B. & Runesson, U. (red) 1996: *Vägar till lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundgren, U.P. 1972: *Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Lundgren, U.P. 1984: 'Ramfaktorteorins' historia. *Skeptron*, 1, 69–81.
- Lundgren, U.P. 1986a: Den nygamla didaktiken i Sverige – 1. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 70(3), 203–208
- Lundgren, U.P. 1986b: Den nygamla didaktiken i Sverige – 2. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 70(4), 269–277.
- Lundgren, U.P. 1986c: Pedagogik som vetenskap? I S. Selander (red): *Kunskapens villkor*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundgren, U.P. 1987: Didaktikens namn? *Forskning om Utbildning*, 14(3), 27–38.
- Lundgren, U.P. 1989: *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplans-teori*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Lärarna måste hävda 1988 (32). *Lärartidningen*, s 16–19.
- Marton, F. 1983: *Från utbildningsmetodisk till fackdidaktisk forskning*. (Rapport nr 100) Linköping: Linköpings universitet, Lärarutbildningen.
- Marton, F. 1986: Vad är fackdidaktik? I F. Marton (red): *Fackdidaktik. Volym I*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, I. 1995: Didaktiken i Sverige. *Didactica Minima*, 9(3), 54–65.
- Schön, D. 1983: *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Shulman, L. 1986: Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. I M. Wittrock (red): *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan.
- Stötzner, P. (red) 1892: *Ratichianische Schriften. Band 1*. Leipzig.
- Säfström, C-A. 1994: *Makt och mening. Förutsättningar för en innehållsfokuserad pedagogisk forskning*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Uljens, M. 1997: *School didactics and learning*. Hove: Psychology.
- Ulstrup Engelsen, B. 1990: Didactics: Swedish and Norwegian understandings compared by a Norwegian. *Scandinavian Journal of Educational Research* 34(4), 285–299.
- Vislie, L. 1997: *Pedagogy and educational research: notes on the Swedish discipline and its societal relations: from the 50s to the 90s*. Paper presented at the NFPF conference in Gothenburg 6–9 March 1997.
- Wallin, E. (red) 1968: *Undervisning: konst eller teknik*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Wallin, E. 1988: Didaktik: fågel eller fisk? *Nordisk Pedagogik*. 8(1), 17–23.
- Övertro på vetenskap. 1988 (22). *Lärartidningen* s 2–3.

*Förslag efterlyses!*

## **EARLI 99**

European Association for Research  
on Learning and Instruction

**Välkommen** till den 8:e Earli-konferensen, som äger rum i Göteborg 25–29 augusti 1999. Förslag till papers, symposier och andra typer av föredragningar skall vara konferensledningen till handa senast den 31 oktober 1998. Konferensspråk är engelska. Konferensens tema är

***Advancing learning communities in the new millennium***

**Programmet** kommer huvudsakligen att bestå av symposier, paperpresentationer, paneldiskussioner, posters samt föreläsningar av inbjudna föreläsare.

**EARLIs special interest groups (SIGs)** är • Assessment and Evaluation • Comprehension of verbal and pictorial information • Conceptual change • Higher education • Individual differences in learning and instruction • Instructional design • Knowledge handling • Learning and instruction with computers • Motivation and emotion • Qualitative studies of experience and understanding • Social interaction in learning and instruction • Teaching and teacher education • Writing • Moral education

**Kontakta:** EARLI 99

Institutionen för pedagogik

Göteborgs Universitet

Box 300

405 30 Göteborg

Tel: +46 31 773 24 68, Fax: +46 31 773 24 62

E-mail: Agneta.Osterlund@ ped.gu.se

[www.ped.gu.se/biorn/earli/conf99.html](http://www.ped.gu.se/biorn/earli/conf99.html)