



Högskolan i Gävle
Institutionen för Pedagogik, Didaktik och Psykologi
Ämnesgruppen i Didaktik
Oktober 2002.

Didaktik

kunskapsområde och ämne

1. Didaktik - teoretiska perspektiv och ämnet som social konstruktion	3
1:1 Varför didaktik?.....	3
1:2 Ett socialkonstruktivistiskt perspektiv	3
1:3 Social konstruktion och meningsskapande	4
1:4 Tilldelande av mening.....	5
1:5 Institutioner - reglerar, klassificerar, underlättar och legitimerar	5
1:6 Teorier, eklektiskt förhållningssätt och praktikens betydelse	6
1:7 Ett postmodernistiskt perspektiv	7
1:8 Didaktikämnet som social konstruktion.....	8
1:9 Begreppet didaktik	9
2. Olika aspekter av didaktiken.....	10
2:1 Didaktikens allmänna och speciella aspekter	10
2:2 Didaktikens normativa och analytiska aspekter	11
4. Didaktiken - angränsningar och avgränsningar	12
4:1 Didaktik och yrkespraxis	12
4:2 Didaktik och pedagogik	12
4:3 En ämnesdidaktiskt aspekt	13
5. Forskare om didaktik - en mångfacetterad bild.....	14
5:1 Olikheter ger möjlighet till spännande möten	14
5:2 Didaktik - mycket mera än didaktiska frågor	14
5:3 Didaktiken - sammanbinder innehåll och form.....	17
Referenser	18

1. Didaktik - teoretiska perspektiv och ämnet som social konstruktion

1:1 Varför didaktik?

Ordet didaktik härleds från ett grekiskt ord, som betyder undervisa eller undervisande. Det har betraktats som en underavdelning av pedagogiken: metoden och konsten att undervisa planmässigt genom systematisk genomgång av lärostoff enligt givna läroplaner (NE). Inom lärarutbildningen i Sverige har den praktiska undervisningsläran haft benämningen metodik och till den har knutits övningsundervisning. Under 1800-talet och halva 1900-talet var den svenska skolan och lärarutbildningen inspirerad av tysk pedagogik och tyska reformpedagoger som Pestalozzi, Herbart, Fröbel och Kerschensteiner. I den tyskspråkiga pedagogiska litteraturen användes uttrycket didaktik för undervisningsområdet, man talade om didaktikens problem och didaktiska frågor. Även i Sverige förekom begreppet didaktik vid den tiden. Från 1930-talet vände sig den progressiva svenska skolrörelsen mot USA och amerikansk psykologisk och pedagogisk forskning. Nittonhundralets stora reformarbete inom skolans område, som resulterade i införandet av grundskolan var mycket influerat av amerikansk pedagogik. I engelskan används inte ordet didaktik. Det närmast motsvarande uttrycket är Curriculum Studies. Det senare begreppet indikerar en viss förändring av innehållet. Fokus ligger nu på läran om undervisningsläran d.v.s. på ett högre teoretiskt plan. Vid slutet av 1980-talet, då grundskollärarutbildningen genomfördes i Sverige, infördes begreppet didaktik på nytt och nu i ovan beskrivna förändrade betydelse. Begreppet metodik hade spelat ut sin roll. I de tre första läroplanerna för grundskolan påbjöds särskilda metoder och arbetssätt för undervisningen. Vi hade ett regelstyrt system. I och med införandet av vår nuvarande läroplan Lpo94 övergick vi till ett målstyrt system, och läroplanen ger inte längre några metodiska anvisningar. Bland annat som en följd därav har man t.ex. inom lärarutbildningen övergivit den normativa metodikundervisningen. Det ämne som kallade metodik fyller inte längre det behov som finns, av ett ämne som, på ett systematiskt sätt, behandlar undervisningsområdet ifrån alla tänkbara perspektiv både vad gäller *teori och praktik*. Numera finns ämnet Didaktik som förväntas uppfylla de nya krav, som utbildningen av lärare och analyser och problematiseringar av miljöer för lärande ställer.

1:2 Ett socialkonstruktivistiskt perspektiv

Ämnesgruppens arbete och forskning utgår ifrån att *didaktiken som sådan*, men även de *fenomen* didaktiken gör anspråk på att belysa, utforska, analysera och problematisera, är betingade av *historiska, kontextuella och komplexa fenomen och betingelser*. Vår mänskliga beskrivning och förståelse av detta kan i sin tur beskrivas, förstås och ges *mening* på olika sätt. I den betydelsen framträder världen som *socialt konstruerad*, eller med andra ord; att man betraktar världen utifrån ett socialkonstruktivistiskt perspektiv.

Ett socialkonstruktivistiskt perspektiv innebär att individen, i en process av lärande uppfattar och formar sin (egen) sociala verklighet (Berger & Luckman, 1966/1998). Det innebär att individen inte bara formar sig själv, utan att denne även formar sin syn på omvärlden. Individen är en aktiv skapare av de egna föreställningarna, av den egna synen på den sociala omgivningen och hur denne skapar mening i omvärlden. Det sker dock inte i ett tomt socialt vaccum, utan inom ramen för redan etablerade sätt att tala, tänka, se på och förhålla sig till omvärlden. I det utgör individens skapande snarare ett omskapande av redan etablerade sätt att skapa och forma den sociala verkligheten. Omskapandet skall närmast förstås som ett skapande inom ramen för de möjliga sätt att tolka och förstå som erbjuds, eller med andra ord inom institutionella ramar.

1:3 Social konstruktion och meningsskapande

Den sociala verklighet som individen (om)skapar *ges* av individen en viss mening, dvs en viss innebörd eller betydelse. Noterbart är att det i ett socialkonstruktivistiskt perspektiv är frågan om att *skapa* och *ge* mening, inte att någonting automatiskt *har* en viss mening, innebörd eller betydelse av naturen given (Nyström, 1999). I de fall man uppfattar att någonting *har* en viss mening- exempelvis en läroplan, ett smycke eller något annat objekt - så bygger det inte på värderingsfria konstateranden. Det är då snarare frågan om att man inte är fullt medveten om den sociala konstruktion. Istället antar man då, vilket ur ett konstruktivistiskt perspektiv är felaktigt, att objekt – t.ex. ett smycke- eller fenomen – t.ex. valprocess- *har* en naturgiven mening för oss. Det man då inte ser är att meningen *skapas och ges* av människor i social interaktion. Det är denna *skapade mening* som har betydelse för oss, inte objektet eller fenomenet i sig, utan den mening vi tilldelar objektet eller fenomenet.

Ur ett konstruktivistiskt perspektiv är det således felaktigt att anta att något *har* mening. Mening skapas och *ges*. En läroplanen i sig har ingen mening, utan vi ger den mening utifrån hur vi förstår dess *historiska, sociala och kontextuella inramning*. Exempel på olika mening som läroplan kan tilldelas är som styrdokument, intressanta formuleringar om pedagogiska frågor, en samhällsbeskrivning av synen på barn eller ord om förhållningssätt som svårligen kan genomföras i alla stycken. Ett smycke kan ha ringa mening för oss - men kan även ha inköps under bröllopsresa eller ha varit en släktklenod i generationer vilket gör att vi tillskriver det vissa betydelser och det har vissa innebörder för oss. Meningen finns sålunda i den *attityd* som riktas mot olika objekt eller fenomen.

Ett socialkonstruktivistiskt perspektiv innebär inte bara att individen formar sin bild av den sociala omvärlden, utan att även *synen på sig själv* och sin roll i världen (Berger & Luckman, 1966/1998). Ett smycke med rötter tillbaka till anfäder, kan forma ens känslor av tillhörighet med dessa; att tillhöra historien. En läroplan kan forma synen på arbetet eller hur man uppfattar sig själv såsom professionell. I den meningen är alla formningsprocesser *dialektiska*, dvs det sker en ömsesidig påverkan.

1:4 Tilldelande av mening

Mening kan tilldelas på olika sätt och på olika grunder. Utifrån ett socialkonstruktivistiskt perspektiv blir frågan om vad som är subjektivt eller objektivt; sant eller falskt en fråga om vilken mening man tilldelar ett fenomen, ett objekt eller en händelse. Dahlberg, Moss & Pence (2001) skriver att: "Vi är alla engagerade i interaktioner med andra för att skapa mening, snarare än för att söka sanningen" (s.35). Det innebär att vad som är verkligt eller sant för en person inte med nödvändighet behöver upplevas som det av andra personer. Detta innebär dock *inte* att det är en total upplösning vad gäller verklighetsbilder och sanningar, vad som skett eller inte skett. I de flesta fall är det samstämmighet kring vad som kan vara en någorlunda sann och verklig bild. Samstämmigheten är i det avseendet relaterad till normsystem i någon form. Dessa kan vara explicit uttalade och synliga - som livsåskådning eller partitillhörighet - eller mer implicita och fördolda såsom t.ex. institutionaliserade sätt att agera, tänka och värdera.

Frågan om vad som är sant, rätt och riktigt har således med normsystem att göra, dvs vad som kan uppfattas som trovärdigt eller pålitligt. Den mänskliga konstruktionen av detta - som "skapas" i en ömsesidighet med den sociala omgivning - kan medvetet eller omedvetet påverkas i olika syften. Att framhäva en viss ideologi, en viss pedagogik, ett visst sätt att se på eller uppfatta ett ämne eller en person. I dess mest extrema former är det frågan om ren manipulation - fast på ett sofistikerat vis. Ett exempel på hur medvetenhet om detta kan användas i manipulativt syfte är det som benämns *perceptional warfare*, som är något annat än desinformation som handlar om att sprida felaktig information.

"Trustworthiness is a social construction and could be extended, manipulated.
Perception warfare is not about damaging the truth, it is about creating the truth."
(Friman, 1999, s.6)

1:5 Institutioner - reglerar, klassificerar, underlättar och legitimerar

Som nämndes ovan kan normsystemen vara *institutionaliserade*. Att något är institutionaliserat innebär att t.ex. sätt att agera, tänka, värdera och skapa mening tas för givna och ses som självklara, utan att ifrågasättas (Berger & Luckman, 1966/1998; Powell & DiMaggio, 1991). Institutioner underlättar dessutom vårt handlande i sociala relationer genom att man då inte behöver fundera över hur man skall bete sig eller vilken mening som skall konstrueras i en viss situation. Såväl handlingen som den mening som konstrueras och knyter till den formas automatiskt, utan att någon eftertanke är nödvändig. Ett exempel på en mänsklig ritual som är institutionaliserad är våra hälsningsrutiner. En framsträckt hand kan vi förstå vad det betyder. Beroende på situation skapar vi dock olika mening kring hur en framsträckt hand kan förstås. Exempel på olika sätt att skapa mening och förståelse kring ett handslag är att situationen kan förstås som en vänskaplig gest, en bekräftande på en överenskommelse, knytande av förbund, ett första möte mellan två människor etc.

Institutioner *reglerar och inverkar* på mänskligt handlande. Detta genom att de finns där såsom socialt skapade överenskommelser - som inte är medvetna - om vad som är rätt och riktigt

handlande, tänkande eller sätt att skapa mening. Vilka meningsinnebörder som helst är dock inte möjliga att skapa. Man gör det som är förväntat, t.ex. det sätt som man kommunicerar i en skolklass med handuppräknings, att samling i förskolans verksamhet innebär att man sitter i ring.

På detta viset *klassificeras* inom institutioner vad som är vad. En framsträckt hand klassificeras som en vänlig gest, en uppsträckt hand i skolan som att man vill säga något. Klassificeringar är ett sätt att tilldela mening. Exempelvis kan svårigheter kring fenomenet läsning och barn klassificeras – skapa mening - på olika sätt. Om man t.ex. väljer att förstå ett eventuellt dilemma – skapa mening - i termer av att barnet har lässvårigheter, att barnet inte är moget, att just det sättet att lära inte är det bästa för just det barnet eller i termer av brister i lärarens eller föräldrarnas metoder för att stödja barnets lärande har stor betydelse för hur vi klassificerar och skapar mening kring dilemmat – och hur vi ser på barnet i fråga. Klassificeringar utgör grunden för för-givet-taganden.

Olika sociala och kulturella grupperingar bygger upp institutioner - med likheter men även skillnader (Douglas, 1986). I den bemärkelsen skiljer sig olika institutioner åt mellan exempelvis olika länder, mellan skola, förskola och privat sjukvård. Individer som försöker skapa mening gör det sålunda *inom ramen* för vissa sociala restriktioner och erbjudanden om olika sätt att förstå och skapa mening. Som individ och som kollektiv av individer kan vi sägas vara inskrivna i olika institutioner. Dessa har någon form av avgränsning i tid eller rum. Exempel på avgränsning utgörs av olika institutioner i ett land, inom en kultur eller inom en yrkeskår.

Grunden i institutioner utgörs av deras *legitimitet*. Så länge det är en kollektiv överenskommelse som uppfattas som rätt och riktig, ifrågasätts inte institutioner och de kan fortleva. Förändring av legitimiteten utgör grunden för förändring av institutioner. Den dag det inte längre ses som rätt och riktigt att genomföra samlingar i ring, eller att man räcker upp handen i skolan, så kommer dessa institutioner att förändras.

Ämnesgruppen i didaktik är verksam inom ramen för olika institutioner, såväl tanke, handling som meningsskapande. Skola, förskola, fritidshem, högskola och lärarutbildning, men även ämnesgruppen som sådan, bygger på ett fundament av socialt, kulturellt och historiskt formade - läs konstruerade - institutioner och värderingar. En betydande del av ämnesgruppens arbete går ut på att - i såväl undervisning, forskning som för sig själv - synliggöra, analysera och problematisera dessa institutioner utifrån olika perspektiv. Exempelvis utifrån socialt-, kulturellt- och historiskt perspektiv, men även utifrån perspektiv som bygger på genus, globalisering och den värdegrund som enligt gällande styrdokument skall genomsyra utbildning på olika nivåer, exempelvis för den högre utbildningen, för det obligatoriskt och frivilliga skolväsendet och för förskolan. Dessa styrdokument är i sig sociala konstruktioner av sin tid och skall liksom analyseras och problematiseras.

1:6 Teorier, eklektiskt förhållningssätt och praktikens betydelse

En läroplan, ett visst sätt att tänka, en modell, en teori är sociala konstruktioner som ges viss mening. Att ge något mening innebär att försöka göra en komplex omvärld begriplig. Ett sätt att

göra det är att formulera - konstruera - en bild av omvärlden i form av teorier och modeller för hur omvärlden ser ut och fungerar. I den meningen utgör teorier och modeller enbart försök att göra en komplex omvärld begriplig genom att *reducera* ett stort antal faktorer, sätt dem i bakgrunden, och sätta andra faktorer - de som bygger upp teorin eller modellen - i förgrunden. På så görs en "komplex verklighet" hanterbar.

Klassificeringar som beskrevs ovan är ett sätt på vilket institutioner hjälper till att göra en komplex omvärld hanterbar. Genom att t.ex. klassificera ett eventuellt dilemma med barn och läsning på ett visst vis, så reduceras en "komplex verklighet" till något hanterbart. Det konstrueras en "bild" av att det exempelvis är "fel" på barnet, på metoderna eller kombinationer därav. Denna bild – hur den nu konstrueras – blir en hjälp att (till synes) begripa och hantera ett eventuellt dilemma med barn och läsning. Noterbart är att hjälp i denna betydelse skall förstås som ett sätt att *strukturera, förstå och skapa mening*, inte att det automatiskt leder fram till den bästa hjälpen för ett barn att lära sig läsa. Olika sätt att klassificera och skapa mening – såsom i exemplet med barn och läsning - leder till olika sätt att förhålla sig.

Utifrån ett socialkonstruktivistiskt perspektiv har medvetenheten om meningsskapande, institutioner och klassificeringar samt teoriers och modellers brister och svagheter och reducerande karaktär lett fram till en *eklektisk* hållning inom ämnesgruppen. Det innebär att flera olika perspektiv av beskrivningar, modeller och teorier kan - och helst bör - anläggas vid meningsskapande och försök till beskrivning, analys, tolkning eller problematisering (jfr Schwab, 1971).

Då beskrivningar i ord eller text kan göras på olika sätt - med olika struktur i beskrivningens uppläggning, varieringar i ordval, var man väljer att lägga fokus etc - utgör dessa en av flera möjliga sätt att återge (eller omkonstruera). En beskrivning av något är således en framställning ur ett visst perspektiv, och som leder till en viss form av meningskapande (Nyström, 1999). Andra sätt att bygga upp beskrivningar av samma fenomen, företeelse eller situation leder till andra sätt att skapa mening kring beskrivningen. Medvetenheten om vikten av en kritisk granskning av till synes rediga beskrivningar eller till synes uppenbara perspektiv är stor inom ämnesgruppen. Så även gentemot det socialkonstruktivistiska perspektivet och andra perspektiv i föreliggande text.

Teoriers uppbyggnad och meningskapande tar sin utgångspunkt i *praktiken*, dvs upplevelser av olika form. Inom ämnesgruppen bygger medvetenheten om detta på en ödmjuk hållning i relationen teori och praktik. Dessa är att betrakta som två sidor av samma sak, varav inte någon kan uteslutas. Praktiken skall i detta sammanhang förstås i termer av praktiska och intellektuella handlingar på en (yrkes)arena. Detta innebär att de verksamheter och de kunskaps- och yrkesområden gentemot vilket ämnesgruppen arbetar och tillämpar didaktiska analyser tillmäts mycket stort värde, liksom de teoretiska perspektiv som bidrar till en teoretisering av desamma.

1:7 Ett postmodernistiskt perspektiv

Förändringar i samhället, i kunskapsutvecklingen och i synen på vetenskap och omvärlden har medfört att det inom vetenskapsteorin vuxit fram vad som ofta benämns som ett postmodernistisk

perspektiv (Dahlberg, Moss & Pence, 2001). Utifrån ett socialkonstruktivistiskt perspektiv så är såväl begreppet som fenomenet som sådant socialt konstruerade.

Postmoderniteten och ett postmodernt samhälle ställs i motsats till moderniteten. Begreppet moderniteten har använts för att beteckna en historiska period – med början på 1600-talet – och fram till 1900-talets början - med sociala och intellektuella perspektiv som varit tongivande i synen på världen under den perioden. Typiska drag i moderniteten var att betrakta världen såsom välordnad, stabil och med vissa sanningar.

Ett postmodernistsikt perspektiv på världen innebär kritik av modernismens tro på stabila sanningar, säker kunskap eller en objektiv verklighet som väntar på att upptäckas. Referensramar med fasta bedömningsgrunder för vad som är rätt och fel luckras upp. Det gör även saker som tidigare uppfattats som stabila i samhällen, t.ex. tron på livslång tjänstgöring inom ett yrke, tron att en grundutbildningar inte kompletteras, eller tilliten till institutioner och ”auktoriteter” såsom skola, förskola, banker, försvarsmakten och annat som kan förknippas med ”makt” (Hargreaves, 1994).

I framväxten av det postmodernistiska perspektivet ingår socialkonstruktivismen som en komponent. Sanning och kunskap ses inte som fastställda, utan är socialt konstruerade. Dahlberg, Moss och Pence (2001) menar att i ett postmodernistiskt perspektiv så finns det inga fast punkt för vishet, ingen universell förståelse som existerar utanför historien och samhället. Sanning, rätt och fel blir i det sammanhanget en fråga om val av perspektiv. Utifrån vilka perspektiv värderar och tar man ställning? Vilka värderingsgrunder finns i ett samhälle när själva grunden för värderingarna kan tas ur så många olika perspektiv?

Inom ämnesgruppen är medvetenheten om det postmodernistiska perspektivet stort, vilket gör att grundvalar för t.ex. sanning, rätt och fel, legitimt och illegitimt, val av perspektiv samt värderingsfrågor blir problematiska, men inte omöjliga att hantera.

1:8 Didaktikämnet som social konstruktion

Didaktiken, såväl som begrepp som kunskapsområde, är socialt konstruerade utifrån *historiska, sociala, kontextuella och komplexa fenomen och betingelser*. Genom åren har många försök gjorts att beskriva, definiera eller positionsbestämma begreppet didaktik och didaktik som kunskapsområde¹ (För översikt se bl.a. Morberg, (1999, s. 17-32)). Dessa försök måste förstås som socialt konstruerade i en strävan att skapa mening, struktur och hanterbarhet i en komplex värld med olika - ibland konkurrerande eller motstridiga - intressen, uppfattningar och tolkningar.

Inom ett kunskapsområde har olika aktörer intresse av att lyfta fram sin forskning och sina perspektiv, normer, tolkningar. Med ökad forskning, skriftproduktion och debatt, med fler involverade aktörer och en ökande mängd nya aspekter och perspektiv växer ett kunskapsområde.

¹ Detta innebär att det finns definitioner med olika ordval, begreppsanvändning och fokus. Det är dock inget unikt. Exempelvis intervjuades nio professorer i pedagogik 1971 och det resulterade i fjorton olika definitioner av kunskapsområdet. Kallos, Köhler och Nilsson (1971) *Vad är pedagogik?* Lund: Studentlitteratur.

På det viset skapas - eller snarare konstrueras - behov av att särskilt definiera eller avskilja ämnen eller olika aspekter av ett kunskapsområde eller ämne.

Dessa avgränsningar bygger ofta på att man betonar olika aspekter inom det didaktiska kunskapsområdet. Ofta då utifrån olika perspektiv, exempelvis ämnes-, yrkes- eller historiska perspektiv. Inom det didaktiska kunskapsområdet har exempelvis, som en följd av dessa olika betoningar, diskussionen förts huruvida didaktiken som kunskapsområde kan delas in i undergrupper med betoning på olika aspekter av didaktiken. Detta har resulterat i olika formuleringar när man försökt beskriva eller definiera begreppet didaktik och det kunskapsområde det gör anspråk på.

1:9 Begreppet didaktik

Att utgå ifrån ett konstruktivistiskt perspektiv innebär inte att vilka överenskommelser och sociala konstruktioner som helst är möjliga. Vad som är möjligt bestäms av de institutionella inramningarna. Att definiera begreppet didaktik någorlunda entydigt, så att det råder samstämmighet över hur kunskapsområdet och begreppet idag skall förstås, är komplicerat, även om det finns några gemensamma drag i definitionerna. För att göra världen begriplig måste man vara (någorlunda) överens om vissa gemensamma utgångspunkter. Så även i fråga om didaktiken som begrepp och kunskapsområde.

Didaktiken är ett dynamiskt kunskapsområde som förändras och utvecklas kontinuerligt. En avgränsning bör göras så öppen, att den inte automatiskt utestänger möjliga områden. En alltför vid definition kan vara problematisk eftersom den till synes kan inrymma allt. Att definiera didaktik alltför snävt däremot, kan utestänga för kreativa och utvecklande möten mellan olika perspektiv inom didaktiken.

Didaktiken handlar om undervisning, lärande samt dess förutsättningar och processer. Begreppet undervisning skall här, och när det används fortsättningsvis i detta dokument, ses i vid mening. Undervisning handlar om organiserade aktiviteter vars syften, explicit eller implicit är att lära. Det har alltid funnits olika uppfattningar om begreppet undervisning och särskilt svårt är det att enas om vad god undervisning egentligen innebär. Didaktiken problematiserar detta.

Didaktik avser läran om undervisning i alla dess möjliga former vad gäller innehåll, metoder, aktörer och praxis. Didaktiken handlar om den breda problematik som på olika sätt påverkar pedagoger, lärare, och utbildare i deras yrkesvardag. Vi ser didaktiken som en i grunden samhällsvetenskaplig disciplin, i likhet med exempelvis Imsen (1999). Detta då även didaktiska tillämpningar inom andra discipliner bygger på samhällsvetenskapliga perspektiv.

Det centrala är att analysera och förstå verksamheten i t. ex. förskolan, skolan, fritidshemmet, i näringslivet eller andra platser där undervisning och lärande fortgår. Didaktiken ger olika former av redskap för dessa analyser. Didaktiken

riktar sökarmen mot den som har ansvaret för den enskildes eller en grups fostran och utbildning (Ahlström & Wallin 2000, s. 39) (kursivering i original)

Didaktisk forskning syftar till att göra oss medvetna om motiven och följderna av de handlingar som fostrare och lärare utför och på sikt hjälpa lärare att göra rationella val av form och innehåll i undervisning och fostran (Ahlström & Wallin 2000).

2. Olika aspekter av didaktiken

2:1 Didaktikens allmänna och speciella aspekter

Didaktiken har historiskt delats in i vad som närmast kan förstås som olika aspekter, kategorier eller underavdelningar. En sådan uppdelning är allmän och speciell didaktik. Termerna allmän kontra speciell härrör från den terminologi som exempelvis använts i lärarutbildningens styrdokument och dess förarbeten (Jfr SFS 1968:318 med utbildningsplaner, SÖ 1971, 1974 och 1975). Utifrån dokumenten kan en allmän aspekt av didaktik sägas handla om en övergripande helhet dvs. förstås som helhet till skillnad från del. I en annan betydelse kan den allmänna aspekten av didaktiken förstås som generell, och då i relation till speciell. Utifrån en allmän aspekt av didaktiken finns givetvis speciella frågeställningar exempelvis värdegrundsfrågor och frågor kring temaarbetet och projektarbete. Inom didaktiken finns även begrepp och aspekter som härrör ur vissa ämnen eller ur vissa åldersgrupper, exempelvis matematikdidaktik eller förskolans didaktik.

Den allmänna aspekten av didaktiken berör alla lärare, pedagoger eller utbildare. Innehållet utgår i mångt och mycket från den värdegrund och den institutionella inramningen som undervisningen grundar sig på, dvs undervisningens förutsättningar och etiska och demokratiska förhållningssätt - vilka är normerande. Det normativa inslaget innebär inte att värderingar okritiskt skall överföras, utan snarare att de skall vara föremål för kritisk analys, synliggörande och problematiseringar. Styrdokumentens viljeinriktning - och därmed ett normativt inslag - för undervisning och lärande utgör dock en viktig aspekt av lärares, pedagogers och utbildares professionella förhållningssätt, i vilka insikter i, och efterlevnad av, är väsentliga.

En allmän aspekt av didaktiken behandlar även olika former för undervisning och lärande, som grupparbeten, projektarbeten, problembaserat lärande, case studies osv. Lärarfunktionens olika delar som instruktör, kunskapsförmedlare, inspiratör eller handledare berörs, liksom att användning av olika slags hjälpmedel för undervisning och lärande analyseras och problematiseras.

Såväl den allmänna som och den speciella aspekten av didaktiken är viktiga för att få förståelse för helheter i undervisning, lärande och olika yrken. Exempelvis i en lärarutbildning, juristutbildning eller för utbildare inom näringsliv och offentlig sektor. Utan insikter och färdigheter gällande en övergripande allmän aspekt av didaktiken riskerar den speciella aspekten av didaktiken att bli isolerad. Exempelvis Englund (1996, s. 61) poängterar att dessa delar skall ses som ömsesidigt beroende, och menar att det finns behov av en samtidig närvaro av ett allmändidaktiskt inslag, så att allt för snäva ämnesdidaktiska perspektiv inte utvecklas. Analyser av ett yrkes specifika ämnesinnehåll, kunskaper och färdigheter, men även dess mer implicita normer, värderingar och förhållningssätt, t.ex. vad det innebär att vara förskollärare, lärare i svenska, utbildare inom Ericsson eller personalutvecklare inom privat eller offentlig sektor, måste därmed ses som ömsesidigt beroende.

2:2 Didaktikens normativa och analytiska aspekter

Didaktiken som sådan kan betraktas utifrån olika perspektiv. Imsen (1999) gör bl.a. en uppdelning i en normativ didaktik och en analytisk didaktik. Ämnesgruppen menar att dessa kan ses som olika aspekter av didaktiken. Den normativa aspekten är främst kopplat till didaktik som undervisningsämne, medan den analytiska aspekten främst är kopplat till den vetenskapliga sidan av didaktiken - vilket med Imsens terminologi närmast kan förstås som en analytisk aspekt av didaktiken.

Didaktik som vetenskap - analytisk didaktik - handlar om en kritisk analys och problematisering, och utveckling av perspektiv, teorier och begrepp för kritisk analys och problematisering. Som alla vetenskaper gör även den vetenskapliga aspekten av didaktiska anspråk på att inte vara explicit normativ - utan analyserande och problematiserande. Men, som all vetenskap, kan den inte helt friskrivs från värderande och subjektiva inslag. Dessa bygger dock inte på explicit uttalade värderingar, som den normativa aspekten av didaktiken bygger på, utan mera på det faktum att vetenskapen inte kan friskrivs från dess institutionella inramning och vetenskapliga för-givet-taganden. I det avseendet finns ingen skillnad mellan den vetenskapliga aspekten av didaktiken, och vad som är möjliga forskningsfrågor eller inte, vad som är gångbara och acceptabla metoder, teorier och förklaringsmodeller inom andra vetenskapliga discipliner.

Den normativa aspekten av didaktiken har sin utgångspunkt i den värdegrund vårt samhälle bygger på, dvs de värderingar som lyfts fram som fundamentala, liksom i de institutioner som inramar tänkande och handlande. Institutionellt reglerat handlande och tänkande är ofta inte uppenbart för oss, utan tas ofta för givna. Värdegrunden - och då särskilt såsom de lyfts fram i styrdokument för undervisningsverksamheten - utgör en viktig utgångspunkt för undervisning och lärande och tankarna om vad som är ett gott - respektive mindre gott- mänskligt handlande i vårt samhälle. Institutionerna, värdegrunderna och tankar om gott och mindre gott handlande är en utgångspunkt för analyser utifrån den vetenskapliga, analyserande och problematiserande aspekten didaktiken.

Den normativa aspekten av didaktiken däremot fokuserar och problematiserar - såsom uppdragen formuleras i styrdokument - referenspunkter för det som kan benämnas den goda förskolan, skolan eller företaget, det goda lärandet, den goda undervisningen och den goda arbetsmiljön vad gäller strukturer, institutionell inramning, innehåll och arbetsmetoder. Det innebär inte att man talar om hur man gör i en undervisningssituation, d.v.s. traderar eller okritiskt överför en personligt buren didaktik. Det handlar således inte om en godtycklig och privatägd didaktik, utan mera om - utifrån några referenspunkter - en problematiserad och offentlig aspekt av didaktiken.

Utifrån en analytisk aspekt av didaktik försöker man analysera och förstå vad som händer och sker i respektive verksamhet. Man kan säga att den normativa aspekten av didaktiken belyser hur den goda verksamheten bör vara, utifrån grundläggande värden, samhällsperspektiv och människosyn vilka är relaterade till t.ex. läroplaner, policydokument och andra styrdokument. Den analytiska aspekten av didaktiken handlar om metoder och perspektiv för att se, tolka, problematisera och förstå det som händer i verksamheterna och i olika undervisnings- och lärandesituationer. Den analytiska aspekten ger redskap för att förstå undervisning och lärande i

vid bemärkelse. Det normativa och det analytiska kan ses som två aspekter av didaktiken och inte som två oförenliga motpoler. Både den normativa och den analytiska aspekten av didaktiken behövs för förståelse för och planering och genomförande av undervisning och lärande (Imsen 1999).

4. Didaktiken - angränsningar och avgränsningar

I detta avsnitt beskrivs relationen mellan didaktik och några andra centrala områden inom den högre utbildningen och i yrkespraxis.

4:1 Didaktik och yrkespraxis

I detta avsnitt berörs didaktikens relation till yrkespraxis, dvs den miljö i vilket ett yrke utförs. Ämnesgruppen hävdar en mycket nära relationen mellan yrkespraxis och didaktik. Förhållandet skulle kunna beskrivas som dialektiskt.

I akademiska yrkesutbildningar, med av staten specificerade mål, binds verksamhetsförlagda delar av utbildningarna ihop med utbildningens ämnen. I de verksamhetsförlagda delarna av en utbildning skall studenterna tillämpa teoretiska kunskaper i didaktik och pröva didaktiska teoriers relevans - samt ur praktiken utveckla nya teorier och frågeställningar. Didaktiken skall utveckla studenternas förmåga att iaktta, analysera och förstå skeenden i den verksamhetsförlagda delen. Didaktiken skall utveckla ett reflekterat yrkesutövande och arbeta för ett synliggörande och verbaliserande av exempelvis det som brukar benämnas "tysta yrkeskunskaper" (jfr Molander, 1996).

I den verksamhetsförlagda delen av utbildningen skall studenterna, dels studera, dels erfara vilka frågeställningar och problem som är relevanta för ytterligare teoretiska studier. Den kan också ses som ett fält för studentens egna teoretiska beskrivningar. Utifrån en reflekterad yrkespraxis skall studenten lägga grunden till en egen praktisk yrkestheori.

Den verksamhetsförlagda delen av utbildningen är således ett område där studenten dels ska tillämpa och utveckla teoretiska kunskaper i didaktik, dels pröva didaktiska teoriers relevans. Didaktiken skall utveckla studentens förmåga att iaktta, analysera, problematisera och förstå skeenden i den verksamhetsförlagda delen av utbildningen. Didaktiken skall utveckla ett reflekterat yrkesutövande och arbeta för att synliggöra yrkets kunskapsbas. De verksamhetsförlagda delarna skall därför vara tydligt kopplad till didaktisk teori.

4:2 Didaktik och pedagogik

I detta avsnitt berörs didaktikens relation till pedagogiken. Utgångspunkten för detta avsnitt är hur vi i ämnesgruppen för didaktik uppfattar relationen till ämnet pedagogik. Det råder olika uppfattningar om didaktikens uppkomst, en del forskare menar att didaktiken härrör ur ämnet pedagogik, andra menar att didaktiken uppstår som ett eget kunskapsområde. Didaktikens övergång till eget ämne har historiskt skett via ämnet metodik (Morberg 1999).

I ämnesgruppen menar vi att didaktiken skall betraktas som eget kunskapsområde och organisatoriskt skall ses som ett eget ämne vid sidan av ämnet pedagogik (Jfr Morberg 1999).

Ämnet pedagogik har varit det forskningsområde som lärare, utbildare och metodiker historiskt ofta disputerat i, eftersom varken ämnet metodik eller didaktik varit egna universitetsdisciplin. Idag har möjligheten utvecklats att disputeras i didaktik vid flera universitet.

Att avgränsa didaktiken från pedagogiken innebär inte att didaktiken skall minska sitt samarbete med pedagogiken. Det innebär tvärtom att samarbetet kan intensifieras, men med en tydligare profilering av didaktikens bidrag till denna samverkan.

Sammanfattningsvis anser vi att didaktiken och pedagogiken har olika fokus och olika utgångspunkter.

4:3 En ämnesdidaktisk aspekt

I detta avsnitt berörs didaktiken utifrån ett ämnesdidaktiskt perspektiv. Tidigare har vi berört didaktikens allmänna och speciella aspekter, vilket det senare är nära förknippat med en ämnesdidaktisk aspekt av didaktiken. De frågeställningar som ur ett didaktiskt perspektiv berör en akademiska yrkesutbildning och yrkespraxis i stort kan sägas utgöra den allmänna aspekten av didaktiken, medan de frågor som behandlas utifrån traditionella ämnesperspektiv kan sägas utgöra den ämnesdidaktiska aspekten av didaktik.

Vad som definierar ett ämne är dock inte helt enkelt att beskriva, då såväl ämnen som beskrivningar utgör sociala konstruktioner.

Avgränsningen av ämnen har djupa historiska rötter och går tillbaka på den vetenskapliga disciplinuppdelningen, på konstarter eller yrkesområden. Den vetenskapliga specialiseringen har medfört att identiteten mellan skolämne och universitetsämne blir allt svårare att upprätthålla. Det finns i själva verket få exempel på en sådan identitet. /.../ De moderna vetenskapliga disciplinerna har naturligtvis påverkat skolämnenas innehåll men inte systematiskt knutits till tidigare stoff. Det har snarare varit samhällliga frågor än vetenskaplig kunskapsutveckling som legat bakom introduktionen av nya innehåll i skolan. (SOU 1992:94, s. 77)

Kunskapsexplosionen inom hela samhället, både vetenskapssamhället, offentligt och privat näringsliv, gör att de didaktiska frågorna blir viktigare för fler sektorer än utbildningsväsendet. Vilka innehållsspecifika avgränsningar i olika ämnen som behöver göras behöver kontinuerligt ifrågasättas, problematiseras och omstruktureras. Med graden av specialisering följer också ett ökat behov av ämnesövergripande, tematiska studier. Vilka ämnesdidaktiska avgränsningar och sammanflätningar som är mest lämpade, är olika för olika utbildningars och verksamhetens syften. Frågeställningar som är gemensamma i olika ämnen, finns naturligtvis utifrån såväl en allmän aspekt av didaktiken som utifrån en ämnesaspekt.

Som ett exempel på hur didaktiken stödjer utvecklandet av yrkeskunskaper och yrkesfärdigheter kan man studera Lärarutbildningskommitténs (SOU 1999:63) förslag. Där framhålls att utvecklandet av ämneskunskaper bör ske utifrån tre utgångspunkter, nämligen utifrån

universitetsämnetts perspektiv, utifrån ett läroplanskritiskt perspektiv men också utifrån elevernas och studenternas egna frågor.

Ämneskunskaperna i lärarutbildningen skall enligt Lärarutbildningskommittén grundas på alla tre utgångspunkterna ovan. Därför måste lärarutbildningen identifiera och lyfta fram skillnader och likheter ifråga om ämneskunskaper när dessa formuleras som skolämnen, universitetsämnena eller barns, ungdomars och vuxnas frågor om världen. (SOU 1999:63 s. 87)

Frågor som är centrala för utövandet av en profession, exempelvis yrkesspråk, yrkesetik, gemensamma värderingar, yrkesjuridik och kan svårligen sägas tillhöra ett enskilt ämne eller dess didaktik. Andra viktiga områden utifrån en allmän aspekt av didaktiken är att planera, genomföra, organisera, följa upp och utvärdera verksamheten över en kortare eller en längre period. Tema och projektarbete är andra aktuella och viktiga områden utifrån en allmän aspekt. Betingelser som motverkar respektive främjar lärande i verksamheten kan synliggöras och diskuteras utifrån allmänna aspekter, men kan även diskuteras utifrån ämnesaspekter. Inte minst viktigt är lärarens ansvar för utformandet av barns- och ungdomars och vuxnas lärandemiljöer. Social och kommunikativ kompetens i läraryrket är ett annat viktigt område utifrån en allmän aspekt av didaktiken. Likaså är portföljmetodiken och andra instrument för uppföljning av studieresultat, liksom personal- och elevvårdsfrågor, elev- och studentmedverkan, föräldrasamverkan och medarbetares inflytande.

5. Forskare om didaktik - en mångfacetterad bild

5:1 Olikheter ger möjlighet till spännande möten

Sammanfattningsvis kan didaktiken förstås på lite olika sätt. Ämnesgruppen tar inte ställning för eller emot vissa forskares syn på didaktik utan ser olikheterna som spännande möten i vilka det kan uppstå något nytt. Ämnesgruppen ser inte heller det oförenliga som det primära, utan tar utgångspunkten i vad som går att förena. Den polarisering som förekommit i Sverige sedan 80-talets början inom didaktikdebatten ser ämnesgruppen som olycklig och föga fruktbar för den framtida utveckling av didaktikbegreppet. Ett nytänkande kan initieras genom nya möten, menar ämnesgruppen. Den framtida ämnesutvecklingen skall utgå från sådana utvecklande möten.

5:2 Didaktik - mycket mera än didaktiska frågor

Detta avsnitt visar hur ett urval av forskare förhåller sig till begreppet didaktik - och då med fokus på hur didaktik skall se i förskola, skola, lärarutbildning och i forskningssammanhang. Med hänvisning till Comenius kan didaktiken karakteriseras som en undervisningslära som skall behandla ”frågor om val och behandling av undervisningens innehåll”. (Marton 1986, s. 33; se även Harbo & Kroksmark 1986)

Dessa områden har kallats för didaktikens vad- respektive hur-områden. Ibland tillfogas även ett varför-område. Detta område behandlar läroplansteoretiska förklaringar av läroplaners uppkomst, innehåll och styrning av undervisningen. (Bengtsson, 1997)

I rapporten Didaktik i högskolan (1985) säger Dahlgren & Säljö att:

didaktik är beteckningen på det kunskapsområde som rör själva undervisningssituationen, dess betingelser, innehåll, förlopp och effekter (s. 27)

Vidare fortsätter Dahlgren & Säljö (1985) att man inom detta kunskapsområde, didaktiken, kan urskilja ett antal mer specifika frågeställningar nämligen:

/.../ frågorna kring innehållets identitet och legitimitet samt vidare den selektion ur kunskapsområden som helhet representerar och dess förmedling, kommunikation. En väsentlig didaktisk frågeställning är även undervisningens förutsättningar och effekter på individnivå. (s. 27)

Selander (1998) skriver att ett bredare perspektiv på dessa frågor legitimitetsfrågan, selektionsfrågan, kommunikationsfrågan, aktualiserar nya frågor på mera övergripande områden. Selander talar om:

Didaktikens historicitet: När och i vilken situation ställdes frågorna om kunskapsinnehåll och färdigheter? Vilka var de historiska förutsättningarna?

Det didaktiska rummet: Var ställdes frågorna? På central eller lokalnivå? Ställdes frågorna på den politiska eller den vetenskapliga arenan?

Makt och kontroll: Vem ställde frågorna? I vilket syfte? Vem har tolkningsföreträdet? Vem har rätt att utföra och utvärdera arbetet?

Selander (1998) ser didaktiken som samspelet mellan det pedagogiska arbetet, lärandet och de texter, bilder och andra verktyg som medierar kunskapen. Selander utvidgar således begreppet ytterligare.

Schnack (1993) nämner ytterligare en central aspekt inom didaktiken som rör planering av utbildning och undervisning. Ur denna aspekt blir didaktiken mera snäv och teknisk, men det är ett annat sätt att se på didaktiken.

Uljens (1997) å sin sida börjar med vilka frågor man bör ställa sig för att förstå processen dvs den pedagogiska processen i en institutionaliserade skolan. Hans perspektiv kan kallas ett klassrumsdidaktiskt perspektiv, vid sidan av läroplansdidaktiskt och ett lärarutbildningsdidaktiskt perspektiv.

Uljens formulerar sig med hjälp av andra begrepp och driver en tes, enligt följande:

att de pedagogiskt sett avsiktliga handlande subjektens gemensamma interaktiva verksamhet och deras erfarenheter inom den historiskt utvecklande kulturinstitution som skolan utgör måste var utgångspunkten för en skoldidaktisk teori. (s. 168)

Blankertz (1987) skriver i *Didaktikens teorier och modeller*, en klassiker inom didaktiken, att det finns en presentation av de tre perspektiven nämligen det bildningsteoretiska eller det läroplansteoretiska perspektivet, det informationsteoretiska-kybernetiska perspektivet eller det skolpraktiska perspektivet och det s.k. inlärningsteoretiska perspektivet. Blankertz mål är att ge instrument för förståelse och klassificering av olika didaktiska inriktningar ur såväl innehålls som vetenskapsteoretiska perspektiv. Blankertz menar att en viktig skillnad mellan de olika didaktiska inriktningarna härrör från deras sätt att förhålla sig till de tre grundfrågorna: Vad ska vi undervisa om? Varför ska vi välja att undervisa om detta? Hur ska undervisningen gå till?

Gerd Arfwedsons (1994) forskning om didaktiken är omfattande och hon har formulerat en något annorlunda definition:

Didaktiken behandlar frågor om skolans innehåll och om undervisning av detta innehåll; didaktiken tar därvid stor hänsyn till de mångdimensionellt interrelaterade faktorer, som påverkar urval, motiveringar, förordningar och resurser och därmed villkoren för lärare och elever. (s. 16)

Didaktiken har ofta framställts som rival till något och många texter har karaktären av ”utspel”. Ett exempel på en text där didaktiken och metodiken kontrasteras är Englund's artikel i *Didaktisk Tidskrift* 2-3 (1992) som har rubriken *Önskas professionella lärare? Nja, helst didaktiskt kompetenta*. Englund (1992) skriver:

Läroplanerna måste därvid successivt förflytta sig från ett metodikperspektiv, som primärt lär ut ”rätt” tillvägagångssätt, till ett didaktiskt perspektiv. I det didaktiska perspektivet distanserar man sig från det egna metodikperspektivet och inser, att det val av metodik man gör är ett val bland flera och jämförbara. (s. 42)

Englund definierar i denna text metodiken som något enbart normerande och föreskrivande, men vi har inledningsvis konstaterat att metodiken kan ses på ett mera vetenskapligt sätt. För övrigt anser vi i ämnesgruppen att den förflyttning som Englund talar om sedan länge är gjord.

Alexandersson (1995) menar att all undervisning har att göra med att någon skall lära sig något och utvecklar detta vidare genom att säga att ”undervisning uppstår först när en lärare har kunskaper och innehåll och metod i förhållande till den enskilde eleven” (s. 233).

Undervisningens förbindelse med barnets lärande pekar på att det finns en interaktion mellan pedagogen och barnet. Hänsyn måste även tas till hur undervisningen sker, dvs. till didaktiken. Undervisningen ställer alltså krav på pedagogens medvetenhet, det vill säga medvetna initiativ och om hur barnen förstår innehållet, hur de hanterar det och slutligen vilket stöd barnen får för att utveckla sin förståelse.

Grue-Sörensen (1974) diskuterar hur uppfostran förhåller sig till undervisning:

Som undervisning betecknas de strävanden som går ut på att bibringa människor(som i det sammanhanget betecknas som elever) vissa *kunskaper* och *färdigheter*, i ett visst *vetande* och *kunnande*, en viss *förståelse* och *insikt*. Om undervisning enligt denna definition är en

del av uppfostran, eller om den är en uppfostran sidoordnad verksamhet är en fråga om språkliga överenskommelser. (s. 239) (kursivering i original)

Frågan kan närmast ställas hur begreppen omsorg och tillsyn kan relateras till undervisning. Fostran kan närmast inom pedagogisk verksamhet associeras till barnets socialisering in i det vuxna samhället och handlar då om socialt lärande (Rosenqvist 2000).

Begreppen som forskarna använder varierar och de kunskapsområden som tecknas skiljer sig åt. Man skulle exempelvis kunna dela in beskrivningarna i snävare(exempelvis Schnack 1993) respektive vidare (Selander 1998) definitioner. Man skulle också kunna dela in forskarna efter hur man förhåller sig till andra kunskapsområden utifrån begreppet didaktik, men det finns forskare som ser didaktikens sammanbindande möjligheter, exempelvis Holmberg (1992).

5:3 Didaktiken - sammanbinder innehåll och form

Holmberg (1992) hävdar att didaktik har med integration och samtidigt att göra. Han hävdar att lärarutbildningens delar inte kan läsas skilda från varandra: ämnesteorin, metodik, pedagogik och praktik och dessutom didaktik. Hans poäng är att det finns en tendens att didaktiken inte integreras utan läses som strimmor eller att det förekommer som särskilda föreläsningar och/eller seminarier. Holmberg menar att den integrativa strävan är grundläggande för begreppet didaktik. Didaktiken har för Holmberg att göra med ett slags ouplösligt samband mellan innehåll och form. Inte enbart arbetssätt, inte enbart ämnesinnehåll, utan båda tillsammans (Holmberg 1992). Detta tänkande förutsätter ett nära samarbete mellan lärarutbildningens delar.

Referenser

Ahlström K-G. & Wallin E. (2000) Reflektioner över didaktikbegreppet i Sverige. I Säfström C-A. & Svedner P. O. (red.) *Didaktik - perspektiv och problem*. Lund: Studentlitteratur.

Alexandersson, M. (1995) *Metod och medvetande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Arfwedson, G. (1995) *Allmändidaktikens kunskapsintressen och forskningsfrågor. Lära till lärare. En vänbok till Karl-Georg Ahlström*. Stockholm: HLS Förlag. ?????? s. 16 anges 1994

Bengtsson, J. (1997) Didaktiska dimensioner. Möjligheter och gränser för en integrerad didaktik.. *Pedagogisk forskning i Sverige, Årgång 2, Nr 4*. Göteborg: Institutionen för pedagogik.

Berger P L & Luckmann T (1966/1998): *The Social Construction of Reality*. Svensk översätt.: *Kunskaps sociologi. Hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet*. W&W 1979, 1998.

Blankertz, H. (1987) *Didaktikens teori och modeller*. Stockholm: HLS Förlag.

Dahlberg G, Moss P & Pence A (2001): *Från kvalitet till meningsskapande*. Stockholm: HLS Förlag.

Dahlgren, L-O. & Säljö, R. (red.) (1985) *Didaktik i högskolan. Exempel från biologi, historia och omvårdnad*. Universitets- och högskoleämbetet. Forskning och utveckling för högskolan. Stockholm: Universitet och Högskoleämbetet, FoU-enheten.

Douglas M (1986): *How institutions think*. New York: Syracuse University Press.

Englund, T. (1992) Önskas professionella lärare? Nja, helst didaktiskt kompetenta. *Didaktisk tidskrift, nr 2-3/1992*. Göteborg: Didaktisk tidskrift.

Englund, T. (1996) Strategisk utvärdering av grundskolläraryrket.
Grundskolläraryrket 1995 – En utvärdering. Högskoleverkets rapportserie 1996:1 R. Stockholm: Högskoleverket.

Friman, H. (2002): *Perception warfare: a perspective for the future*. Discussion paper. The Swedish National Defence College. Department of Operational Studies. Stockholm

Grue-Sörensen, K. (1974) *Pedagogisk Handbok*. Stockholm: Natur & Kultur.

Harbo, T. & Kroksmark, T. (1986) *Grundskolans didaktik*. Lund: Studentlitteratur.

Hargreaves A (1994): *Changing Teachers, Changing Times. Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell.

- Holmberg, O. (1992) Att reflektera över undervisning. *Didaktisk Tidskrift* 2-3 /1992 Göteborg: Didaktisk tidskrift.
- Imsen, G. (1999) *Lärarens värld. Introduktion till allmändidaktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Kallos, Köhler och Nilsson (1971) *Vad är pedagogik?* Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F. (red.) (1986) *Fackdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Molander, B. (1996): *Kunskap i handling*. Göteborg : Daidalos
- Morberg, Å. (1999) *Ämnet som nästan blev En studie av metodiken i lärarutbildningen 1842-1988* Stockholm: HLS Förlag.
- Nyström, S. (1999): *Socialt förändringsarbete - en fråga om att omförhandla mening*. Studies in Educational Sciences 21. HLS Förlag. Stockholm.
- Powell W W & DiMaggio P J (Ed.) (1991): *The new institutionalism in organizational analysis*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Rosenqvist, M-M. (2000) *Undervisning i förskolan? En studie av förskolläroverändringens föreställningar*. Stockholm: HLS Förlag.
- SFS 1968:318* Kungl Maj:ts stadga för Lärarhögskolorna. Stockholm.
- Schnack, K. (red.) (1993) *Fagdidaktik og almenndidaktik. Didaktiske studier. Bidrag till didaktikens teori og historia*. København: Danmarks Laererhøjskole.
- Selander, S. (1998) *Institutionellt reglerad kunskap: tre decenniers läroplaner i fysik*. Svensk sakprosa; 16. Lund: Institutionen för nordiska språk. Lunds universitet.
- SOU 1992:94* Skola för bildning. Huvudbetänkande av Läroplanskommittén. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 1999:63* Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling. Stockholm: Fakta Info Direkt.
- Schwab J (1971): The Practical: Arts of Eclectic. I: *School Review* 71(4), s.493-542.
- Uljens, M. (1997) *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.