

Årgång 5—Nr 2—2008

Didaktikens Forum



Didaktikens Forum
Stockholms universitet
Institutionen för utbildningsvetenskap med inriktning
mot matematik och naturvetenskap (UMN)
Campus Konradsberg
SE-106 91 Stockholm

Redaktionskommitté:

Iann Lundegård, FD, univ. lektor
Gunilla Molloy, FD, univ. lektor
Eva Norén, doktorand
Niclas Runebou, FM, univ. adjunkt
Ylva Ståhle, FD, univ. lektor
Annica Ragert, redaktör
Gull-Britt Larsson, redaktionssekreterare

Ansvarig utgivare: Torbjörn Tambour, docent, Stockholms universitet

Prenumeration och beställningar via UMN/SU
SE-106 91 Stockholm
Telefon 08-1207 6579
Telefax: 08-1207 6570
<http://www.umn.su.se>
Prenumerationspris: 300:-/helår (3 nr/år), lösnummer: 125:- (exkl. moms)
Portokostnader tillkommer

© Författarna och SU

ISSN: 1652-2583
Omslag: Gull-Britt Larsson
Tryck: Intellecta Infolog, www.intellecta.com

Innehåll

Presentation av artikelförfattarna	4
Introduktion	6
Program för ämnesdidaktiska konferensen 23-24 maj 2008	8
Religionsdidaktikens framväxt och utveckling i Sverige <i>Christina Osbeck</i>	9
Att vårda ett revir. Ämnesföreningarna i spänningsfältet mellan ämnesteoretisk förkovran och didaktisk utveckling <i>Jonas Hallström, Bengt-Göran Martinsson & Mats Sjöberg</i>	21
Genusvävar i praktiken <i>Birgitta Fagrell & Pia Agné</i>	41
Ny faglighed – en forlængelse af samfundsfagsdidaktikken? <i>Torben Spanget Christensen</i>	56
Trollkarl eller mugglare? Tolkningsgemenskaper inom ett nytt medielandskap <i>Christina Olin-Scheller</i>	73
Ämnesdidaktik som undervisningskonst. Funderingar utifrån några aristoteliska begrepp <i>Agneta Bronäs & Niclas Runebom</i>	86

Presentation av artikelförfattarna

Christina Osbeck är fil.dr. och lektor i religionsvetenskap. Hon disputerade 2006 på avhandlingen *Kränkningens livsförståelse – En religionsdidaktisk studie av livsförståelse lärande i skolan* och är verksam som forskare och lärare vid Karlstads universitet. Hon arbetar för närvarande med flera religionsdidaktiska forsknings- och utvecklingsprojekt bland annat med inriktning på religionslärande i diskursiv praktik, förhandlingar av religions- och livstolkningspluralitet i svenska och norska klassrum samt religionslärares berättelser respektive skattningar av mål och metoder för sin undervisning.

Jonas Hallström, FD, är utbildnings- och teknikhistoriker. Han arbetar som universitetslektor vid Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet. Hans forskningsintressen rör utbildningshistoria, teknik- och vetenskapshistoria, biologi- och teknikdidaktik.

Bengt-Göran Martinsson är professor i Pedagogiskt arbete, Linköpings universitet, och under 2008/2009 även gästprofessor i Svenska med didaktisk inriktning, Malmö högskola. Huvuddelen av hans forskning rör kunskapsbildning och didaktiska traditioner inom den svenska skolans litteraturundervisning.

Mats Sjöberg, docent i pedagogiskt arbete (med historisk inriktning) vid Linköpings universitet. Disputerade 1996 på en avhandling om skolans framväxt på svensk landsbygd. Har senare forskat om barnarbete och skola i Sverige, barnarbetslagstiftning, den svenska folkskollärarkåren och ämnesföreningar inom svensk skola.

Birgitta Fagrell, högskolelektor vid GIH, pedagogik, idrottssociologi, utbildningsvetenskap, genus, etik, idrottspedagogik, praktiknära forskning, vetenskapsteori och forskningsmetodik. Projektansvar för projektet DDD (Den dagliga dosen). Adjungerad till det vetenskapliga rådet vid NCFE.

Pia Agné, högskoleadjunkt vid GIH, Kompetensprofil: bollspel, ledarskap, tränarskap, friidrott, metodik och didaktik, idrottslära, lek.

Torben Spanget Christensen, adjunkt i samfundsfagsdidaktik på Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionshistorie (IFPR), Syddansk Universitet, Odense. Cand. mag i samfundsfag og geografi fra Århus Universitet 1982. Ph. D. i undervisningsevaluering fra Syddansk Universitet 2005.

Efter næsten 20 år som gymnasielærer og studievejleder, primært ved Langkær Gymnasium og HF i Århus skiftede jeg i 2001 til Syddansk Uni-

versitet, hvor jeg i 2005 forsvarede en afhandling om undervisningsevaluering ved brug af en fagligt evaluerende lærer-elevsamtale. Afhandlingen bygger på eksperimentelle klasserumsstudier.

Arbejdede derefter som undervisningskonsulent på Amtscenter for Undervisning, Århus Amt. Fra 2007 har jeg været ansat som post doc/adjunkt på IFPR, Syddansk Universitet.

Stockholmsnningsevaluering og samfundsfagsdidaktik samt gennemført flere evalueringsopgaver, konferencer og udviklingsopgaver for det danske undervisningsministerium.

Christina Olin-Scheller är fil.dr och lektor i litteraturvetenskap med didaktisk inriktning. Hon är för närvarande verksam som forskare och lärare vid Karlstads universitet. Christina disputerade 2007 på avhandlingen *Mellan Dante och Big Brother. En studie om gymnasieelevers textvärldar*. Hon är engagerad i forsknings- och utvecklingsfrågor kring text och läsning ur ett didaktiskt perspektiv och medverkar bland annat i forskningsprojektet Bortom bokens begränsningar – ungdomars möten med fiktionstext på nätet. Under hösten 2008 utkom hennes bok *Såpor eller Strindberg? Litteraturundervisning i ett nytt medielandskap* som vänder sig till lärarutbildare, lärarstudenter och verksamma lärare.

Agneta Bronäs är fil.dr. och universitetslektor vid Stockholms universitet, arbetar som studierektor och ställföreträdande prefekt. Handleder och examinerar studenter i självständigt arbete. Just nu Pm åt Skolverket inför kursplanerevisioner i samhällskunskap för grundskolan? 2003

medverkade jag i Staffan Selanders *Kobran, nallen och majjen*. Om teori och praktik i lärarutbildningen skrev Staffan Selander och jag i *Verklighet, verklighet* (2006)

Niclas Runebou är fil. mag. i didaktik, främst inriktad mot ämnesdidaktik i religionskunskap och filosofi. Han är verksam som universitetsadjunkt vid institutionen för utbildningsvetenskap med inriktning mot humaniora och samhällsvetenskap vid Stockholms universitet.

Introduktion

Nätverket för ämnesdidaktik

Nätverket för ämnesdidaktik bildades under Rikskonferensen i Didaktik vid Högskolan i Gävle 13-14 november 2002 vid en session kring frågan om ämnesdidaktisk samverkan på nationell nivå. Inbjudan till sessionen kom från Forum för ämnesdidaktik i Gävle, ett forskarnätverk vid Högskolan i Gävle.

Under sessionen konstaterade deltagarna att det finns ett behov av att stärka samverkan mellan ämnesdidaktiker i landet. Flera skäl framfördes. Det är svårt att på ett enkelt sätt komma i kontakt med ämnesdidaktiker vid andra lärosäten, eftersom man kan vara anställd på flera olika typer av institutioner och det sällan anges vilka som är aktiva ämnesdidaktiker. Samverkan sker idag i första hand inom olika ämnesdidaktiska delområden, som matematikdidaktik, historiedidaktik etc, inte mellan de olika områdena. Seminariedeltagarna fann det angeläget att utveckla en bred, övergripande ämnesdidaktisk debatt. Det framhölls också att ämnesdidaktikerna ofta varit passiva i utbildningspolitiska debatter. Det faktum att ett gemensamt forum har saknats kan vara en bidragande orsak till denna passivitet

Ett fyrtiotal konferensdeltagare anmälde sig omedelbart till nätverket och en arbetsgrupp ut-

sågs att leda verksamheten. Några nordiska seminariedeltagare var beredda att verka för kontakter med ämnesdidaktiska miljöer i respektive land. Diskussionerna ledde fram till bildandet av ett nationellt nätverk för ämnesdidaktik. Vad gäller definitionen av ämnesdidaktik valde man att knyta an till Svein Sjöbergs breda definition från *Naturvetenskap som allmänbildning – en kritisk ämnesdidaktik* från år 2000.

Med ämnesdidaktik menar vi överväganden som är knutna till ett ämnes situation i skola och utbildning. Alla överväganden, alla problem som upplevs som viktiga för den som arbetar med ämnet i undervisningssammanhang.”

Med denna breda definition är alla ämnesdidaktiker välkomna till nätverket, oavsett undervisningsform, institutionell hemvist, teoretisk och metodisk inriktning.

Därefter har nationella ämnesdidaktiska konferenser organiserats av Nätverket vid Göteborgs universitet våren 2004, Karlstads universitet 2005, Kristianstad 2006. En första nordisk konferens organiserades vid Högskolen i Oslo 2007. Stockholms universitet var värd för en nationell konferens 22-23 maj 2008. 2009 års konferens blir återigen nordisk, denna gång vid Syddansk Universitet, Odense.

Vid varje konferens är några key-note speakers inbjudna att tala kring särskilda teman. Föredrag om forskningsläget inom olika delområden ingår regelbundet i konferenserna. Papers diskuteras i mixade grupper, där ämnesdidaktiker med olika bakgrund möts. Dessa mixade grupper har under åren varit mycket uppskattade.

Vid de årliga konferenserna utses en arbetsgrupp som leder nätverket under det kommande året. I arbetsgruppen ingår för närvarande: Bengt Schüllerqvist, Karlstads universitet, ordförande, Elisabeth Hesselors Arktoft, Göteborgs universitet, Maria Källkvist, Lunds universitet, Ola Magntorn, Högskolan i Kristianstad, Astrid Pettersson, Stockholms universitet, Susanne Parmenius-Svärd, Linköpings universitet samt Hans Örtengren, Umeå universitet.

Ämnesdidaktik: kunskapssyn-kanon-bedömning. Bild och religion var de ämnen vars forskningsområden speciellt behandlades i key-notes. Dessa finns att läsa på konferensens hemsida: <http://www.umn.su.se/pub/jsp/polopoly.jsp?d=6508&a=31498>

Många papers presenterades vid konferensen, 14 inkom senare som artiklar till konferensrapporten. Arbetsgruppen och redaktionskommittén har granskat de insända artiklarna. Vi publicerar artiklarna i två volymer av *Didaktikens forum*.

Den som önskar ta del av utskick och inbjudningar från nätverket kan meddela detta till bengt.schullerqvist@kau.se

Astrid Pettersson & Bengt Schüllerqvist

Didaktikens Forum

Önskar du publicera dig i tidskriften gäller följande: Manuskriptet bör inte överstiga 20 A-4 sidor eller 40 000 tecken. Manuskriptet sänds till redaktionssekreteraren via e-post (gull-britt.larsson@umn.su.se) eller via post under nedanstående adress, detta under förutsättning att artikeln senare sänds som Word-fil, mall hittar du på tidskriftens hemsida: <http://www.umn.su.se/pub/jsp/polopoly.jsp?d=9029&a=33805>

Inget arvode utgår för publicerat material, förutom 5 exemplar av det nummer som artikeln publiceras i och en helårsprenumeration av tidskriften.

Gull-Britt Larsson
Inst./UMN
Campus Konradsberg
Stockholms universitet
106 91 Stockholm

Nätverket för ämnesdidaktik och Stockholms universitet
 har rikskonferens i Ämnesdidaktik 22-23 maj 2008
 i Stockholm (Campus Konradsberg)

ÄMNESDIDAKTIK
 kunskapssyn kanon bedömning

22 maj

Registrering med kaffe från kl. 9.00 utanför K-aulan,
 Campus Konradsberg

10.00-10.15 Kåre Bremer, rektor för Stock-
 holms universitet samt Bengt
 Schüllerqvist, ordförande för
 Nätverket för ämnesdidaktik

10.15-10.30 Praktisk konferensinformation,
 Gull-Britt Larsson

10.30-11.15 "Ämnesdidaktik och bildningssyn"
 Staffan Selander, Stockholms uni-
 versitet: Plenarföreläsning

11.30-12.15 "Ämnesdidaktikens samhällsrele-
 vans" Kenneth Nordgren, ordfö-
 rande i Centrum för de samhälls-
 vetenskapliga ämnernas didaktik
 i Karlstad. Plenarföreläsning.

12.15-13.15 LUNCH

13.15-14.45 Session I: Paperpresentationer
 (mixade grupper)

14.45-15.00 Förfriskningar/frukt vid se-
 minariumrummen

15.00-16.30 Session II: Paperpresentationer
 (mixade grupper)

16.45-17.45 Årsmöte i nätverket. Redovisning av
 aktuella ämnesdidaktiska projekt.
 K-aulan, Alla välkomna!

19.30 Konferensmiddag

23 maj

9.00-9.45 "Religionsdidaktikens framväxt och
 utveckling i Sverige" Christina Osbeck,
 Karlstads universitet. Plenarföreläsning

10.00-10.45 "Bilddidaktik – ämneskonceptioner
 och bedömning" Hans Örtengren,
 Umeå universitet. Plenarföreläsning

10.45-11.15 Kaffe

11.15-12.15 Session III: Tematiska möten,
 3 valbara Workshops

1. "Undervisning om hållbar utveckling" (Iann
 Lundegård och Thomas Krigsman,
 Stockholms universitet)

2. "Betyg och bedömning"
 (Astrid Pettersson, Helena Tsagalidids
 Stockholms universitet och Gudrun
 Ericksson, Göteborgs universitet)

3. "Språk och text i alla ämnen" (Suzanne Parmenius-
 Svärd, Eva Riesbeck, Linköpings uni-
 versitet och Gun Hägerfelth, Malmö
 Högskola)

12.30-13.30 LUNCH (ämnessvis)

13.30-14.30 Avslutande diskussion om konferen-
 sen och ämnesdidaktikens framtid.
 Inledare: Ola Magntorn, Kristianstad
 och Arne Löfstedt, Göteborg
 Moderatorer: Bengt Schüllerqvist, Karl-
 stad och Astrid Pettersson, Stockholm

14.30-15.00 Avslutning med överlämnande av stafett-
 pinnen till Syddansk universitet, Odense.

Christina Osbeck

Religionsdidaktikens framväxt och utveckling i Sverige

Inledning

För ganska precis två år sedan disputerade jag på avhandlingen *Kränkningens livsförståelse – En religionsdidaktisk studie av livsförståelselärande i skolan* (Osbeck, 2006). I den beskriver jag hur unga med kränkning som inlärningsverktyg lär varandra en livsförståelse, dvs. en förståelse av hur livet fungerar och vad som ger livet värde och mening, en förståelse som religionskunskapsämnet har som målsättning att bidra till att eleverna utvecklar. En del av denna avhandling handlar emellertid om *Religionsdidaktik som forskningsfält* och detta avsnitt har tjänat som underlag för nedanstående text. Denna del i avhandlingen tillkom, pga. religionsdidaktikens inte helt klara karaktär. Den syftade bl.a. till att ge fältet, och därmed det egna bidraget, tydligare drag.

Nedanstående framställning inleds med en definition av religionsdidaktik, dvs. en beskrivning av vad religionsdidaktik kan sägas vara. För det andra skisseras helt kort dess relation till skola, lärarutbildning och prästutbildning. För det tredje

beskrivs det religionsdidaktiska forskningsfältet, utifrån en slags tematisk struktur. Detta delavsnitt utgör framställningens huvudavsnitt. Samtidigt som det ger en slags överblick över det religionsdidaktiska fältet, visar det ett möjligt sätt att tematiskt strukturera religionsdidaktisk forskning som också kan vara tillämplbart på andra didaktiska områden. Texten avslutas med en sammanfattning och ett par reflektioner över dagens religionsdidaktiska situation.

Vad är religionsdidaktik?

Enligt den definition som jag använde i min avhandling kan religionsdidaktik "...förstås som ett praxisorienterat forskningsfält. Lärprocessen – där kunskaper, värderingar och handlingsmönster av religions- och livsförståelsemässig art förvärvas – är i förgrunden." (Osbeck, 2006, s. 152). Jag hämtar denna definition från två håll, dels från en religionspedagog vid Lunds universitet, Rune Larsson, som menar att:

Religionspedagogiken utgör en vetenskaplig disciplin som ägnar sig åt de problem som sammanhänger med förvärvandet av kunskaper, värderingar och handlingsmönster av religiös och livsåskådningsmässig art. (Larsson, 1992, s. 17).

Definitionen hämtas delvis också från NfRED:s programförklaring från 1998 där det betonas att religionsdidaktiken förstås som praxisorienterad. NfRED, Nätverket för religions och etikundervisningens didaktik, är ett nätverk för religionslärarutbildare vid högskolor och universitet samt yrkesverksamma lärare i grund- och gymnasieskola.

Den större delen av definitionen hämtas alltså från Rune Larsson medan NfRED:s betoning av religionsdidaktik som praxisorienterad understryks. Men vad är det man avser med att religionsdidaktisk forskning är praxisorienterad? Som jag förstår det hänger det nära samman med Larssons betoning av förvärvandet (av kunskaper, värderingar och handlingsmönster). I min definition har jag formulerat det som att lärprocessen är i förgrunden. Att lärprocessen är i centrum behöver emellertid inte innebära att det enbart är här, i snäv mening, som forskning bedrivs. Jag menar dock att det primärt är här som problem inhämtas och forskningsresultat tillämpas.

Sättet att besvara frågan om praxisorientering ger upphov till nya frågor. Vad är lärprocesser, och hur kan vi förstå dem? Det finns flera möjliga svar. I min avhandling har jag i relation till William A. Corsaro (1997) och Bronwyn Davies (2003), menat att lärprocesser kan beskrivas i ter-

mer av diskursiva praktiker. Lärandet pågår kontinuerligt i alla kommuniserande gemenskaper där vi befinner oss och kan svårigen avgränsas, varken i tid eller rum. Vissa lärprocesser är religions- och livsförståelsemässigt relevanta, men alla är det inte. Vissa äger rum inom ramen för en institution med syfte att påverka och lära ut, men de flesta gör inte det. Bland de institutioner där sådana lärprocesser av religions- och livsförståelsemässig relevans ändå pågår utmärker sig naturligtvis skolan, men också religiösa kommuniteter, församlingar och kyrkor. Man kan säga att det framförallt är i relation till dessa båda slag av praktiker som religionsdidaktiken har utvecklats. Det är här som religionsdidaktiska forskningsresultat har fått någon form av avsättning. Religionsdidaktikens relation till *två* så pass stora institutioner gör den, som jag uppfattar det, en smula unik bland ämnesdidaktiker.

Skola, teologisk utbildning och lärarutbildning

Då religionsdidaktiken i Sverige särskilt relaterat till dessa båda praktiker, skola och kyrka, bör man för att förstå den ha viss inblick i dessa praktikers respektive utbildning; lärarutbildning och teologutbildning.

Dessa båda verksamheter, skola och kyrka, har som bekant gemensamma rötter. Dels kan man säga att undervisning och lärande, ligger i religioners själva kärna eftersom den kan sägas utgöras av traditionsrekonstruktion. Dels har skola, ut-

bildning och kristendom i vårt land mera handfast varit sammanbundna. Först genom kyrkans ansvar för människors läskunnighet och därefter genom de starka band som skola och kyrka hade i den tidiga folkskolan. Gradvis förändras relationen mellan kristendom och skola och den stora förändringen sker under 1960-talet då undervisningen förväntas bli neutral, objektiv och plural, en ambition som i ett internationellt perspektiv inte heller idag är särskilt vanlig. Det är alltså under sextioalet som kristendomskunskap övergår till att bli religionskunskap (se t.ex. Hartman, 2000a).

Både som ett sätt att hantera den nya undervisningen och som ett svar på de ökade kraven på elevcentrering generellt, skriver läroplanen 1969 fram vikten av att uppmärksamma elevens livsfrågor. Detta sätt att arbeta med ämnet – att utgå från elevens livsfrågor – har sedan dess varit karaktäristiskt även för senare kursplaner i religionskunskap.

Slutet på sextioalet var som bekant en omvälvande period på många sätt. Också utbildningen i teologi, vilken i sina grundläggande delar var gemensam för präster och ämneslärare i religionskunskap, ifrågasattes. Den anklagades bl.a. för bristande samhällsrelevans. I en utredning av universitetskanslersämbetet som görs i början av sjuttioalet förs delvis nya ämnen, ämneskonstellationer och ämnesbenämningar fram (Universitetskanslersämbetet, 1971). Det är i förlängningen av denna utredning som religionspedagogik som ämne, inom ramen för religionsbeteendevetenskap,

uppstår. Religionspedagogik utgör här ett av tre ämnen där de andra två är religionspsykologi och religionssociologi.

Även om religionspedagogik som ämne alltså är etablerat bland de religionsvetenskapliga ämnena 1973 (Larsson, 1992), och bygger på en betydligt längre tradition av praktisk teologi så har det inte samma akademiska status som de övriga två religionsbeteendevetenskapliga ämnena psykologi och sociologi där det vid denna tidpunkt finns eller inrättas professurer.

Skillnaden i akademisk status och prioritet kan förmodligen ses som bidragande orsak till att religionspedagogik kom att försvinna som del av de religionsvetenskapliga ämnena på många håll där sådan utbildning erbjöds. Idag representeras religionsbeteendevetenskap på flera håll enbart av religionspsykologi och religionssociologi.

Samtidigt har det från avnämarperspektiv, t.ex. från Svenska kyrkan, funnits en kritik gentemot religionspedagogikens minskade betydelse i teologisk utbildning då man menat att religionspedagogisk kompetens är väsentligt för alla kyrkoarbetare: präster, kyrkomusiker, diakoner och församlingspedagoger (Svenska kyrkan, 2007). Betoningen av religionspedagogik från kyrkans håll i kombination med ett ökat tryck från lärarutbildning och en allmänt ökande insikt om fältets betydelse kan antas vara faktorer som bidragit till att teologiska fakulteten vid Uppsala universitet för ett par år sedan utlyste och tillsatte ett lektorat i religionsdidaktik.

Benämningen på det nyinrättade lektoratet vid

Uppsala universitet är alltså religions*didaktik*. Hittills när ämnet beskrivits inom ramen för religionsvetenskaplig utbildning har benämningen varit religions*pedagogik*. Båda benämningarna finns alltså parallellt inom fältet och det är svårt att se någon genomgående skillnad i hur dessa båda benämningar används. Jag tror snarare att det har varit pragmatiska skäl som bidragit till att den ena eller andra benämningen har använts. Som exempel kan nämnas att ämnet i Karlstad då jag började läsa religionsvetenskap i början av 1990-talet benämndes religionspedagogik. I slutet av nittio-talet byter det emellertid namn till religionsdidaktik. En orsak till denna förändring var, som jag har uppfattat det, knytningen till lärarutbildningen. Det sammanhållna sättet att arbeta med lärande och undervisning i relation till ett bestämt innehåll benämndes inom lärarutbildningen didaktik och med den stora dominans av lärarstudenter som Karlstads religionsvetenskapliga utbildning hade var det rimligt att använda didaktikbenämningen.

Det religionsdidaktiska forskningsfältet

Avgränsningar för vilka studier som kan anses relevanta att uppmärksamma är inte lätta att göra i en översikt över forskning som har bedrivits inom det fält som med tidigare nämnda definition kan beskrivas som religionsdidaktik. En särskild svårighet utgörs av dess mångvetenskapliga karaktär. Jag har inte haft någon ambition att ge en hel-

täckande beskrivning av svensk religionsdidaktisk forskning, men däremot att skapa viss blick för vilka *slags* arbeten som gjorts och för kvantitativa relationer mellan dessa typer av arbeten.

En tematisk strukturering i tre dimensioner

En viktig fråga är naturligtvis vilken struktur som bör användas för en översikt av forskningslandskapet. Inte sällan ser man religionsdidaktiska översikter där distinktionen empiriska respektive teoretiska arbeten används (se t.ex. Jackson, 2004; Skeie, 2004). Indelningsgrunden tycks mig delvis problematisk då även så kallade empiriska arbeten är teoretiska och teoretiska arbeten innehåller empiriska exempel. Ett annat sätt är att utgå från de teoretiska ansatser som använts i olika studier (se t.ex. Afdal, Haakedal & Leganger-Krogstad, 1997). En sådan indelningsgrund förefaller fungera väl inom ramen för någon del av det religionsdidaktiska fältet men riskerar bli missvisande om det anläggs på fältet som helhet.

Då jag i min avhandling beskrev det religionsdidaktiska fältet valde jag istället en *tematisk struktur* i tre dimensioner. Jag utgick från den definition av religionsdidaktik som tidigare redovisats som sätter lärprocessen i förgrunden, menar att det är här som problem inhämtas och forskningsresultat tillämpas, även om forskningen spänner över ett vidare fält. En lärprocess, som explicit eller implicit avses, menar jag, kan beskrivas ur kontextuellt, sekventiellt och komponentiellt perspektiv.

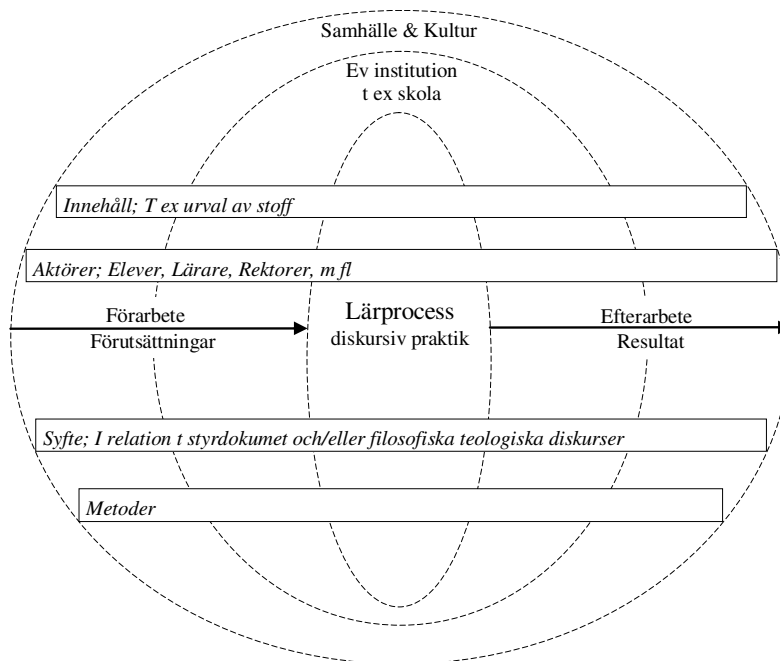
För det första kan man alltså uppmärksamma det sammanhang som lärprocessen ingår i. Väsentligt här är naturligtvis om den religions- och eller livsförståelse relevanta lärprocessen har någon form av institutionell inramning och i så fall vilken. Av de institutionella kontexterna är det i svenska religionsdidaktiska studier skola och kyrka som utmärker sig. Samtidigt vet vi att de flesta lärprocesser på området inte är institutionellt relaterade, vilket några arbeten på senare år kan sägas ta upp. Ett exempel på detta utgörs av studier där ungas religions- och livsförståelse lärande genom datoranvändning fokuseras. I Sverige har t.ex. Mia Lövheim (2004) ägnat sig åt sådana studier.

Lärprocessen kan också, för det andra, beskrivas utifrån ett sekventiellt perspektiv – som ett slags tänkt förlopp över tid. Det är möjligt att mena att något föregår en lärprocess. Det finns vissa förutsättningar för lärande. Det pågår också – särskilt när vi talar om intentionella lärprocesser – förarbeten och förberedelser. Konsekvensenligt kan

man mena att det finns en pågående lärprocess, en lärprocessens mitt. Därtill finns det alltså även en slags lärprocessens efterstadium. Lärprocessen ger upphov till något slags resultat. De intentionella processerna kan även sägas leda till något slags efterarbete hos den ansvarige. Lärprocessens ”resultat” kan samtidigt, i nästa led, beskrivas som ”förutsättning” för annat lärande. Lärprocessen kan alltså beskrivas i skilda sekvenser som i sin tur kan sägas ingå i en slags hermeneutisk spiral.

För det tredje kan lärprocessen beskrivas utifrån ett komponentiellt perspektiv där det tydligaste kanske är vilka aktörer som är aktiva i processen – t.ex. elever eller lärare. Därutöver tillkommer naturligtvis andra frågor man kan ställa sig så som om vilket innehåll som förhandlas, vilket syfte lärprocessen förefaller ha eller vilka metoder som kan sägas vara aktiva.

Bilden på nästa sida, hämtad från min avhandling (s. 99) visar hur dessa tre dimensioner grafiskt, sammantaget, kan skisseras.



Figur 1. Schematisk beskrivning över det religionsdidaktiska forskningsfältet med avseende på lärprocessens contextualisering, sekvensering och centrala komponenter.

Jag menar att ovanstående dimensioner kan användas för att beskriva den forskning som utförts inom fältet. Utgångspunkten tas med andra ord i hur forskningen relaterar till en explicit eller implicit lärprocess.

I nedanstående översikt har jag valt att fokusera på studier som mer eller mindre tydligt relaterar till *skolan* som institution. Det innebär att flera religionspedagogiska studier, som t.ex. uppmärks-

sammar församlingsarbete, faller utanför. Också studier av religiösa friskolor och det lärande som där äger rum har utelämnats, trots att det är en genre som förefaller vara växande med såväl producerade som kommande avhandlingar (jfr. t.ex. Aretun, 2007).

Jag har här använt ett sekventiellt perspektiv som huvudsaklig indelningsgrund, det vill säga, jag har uppmärksammat i vilken mån forskning-

en kan sägas beskriva pågående lärande, i vilken utsträckning den kan betraktas som en slags förutsättning för eller förarbete till en tänkt lärprocess, eller i vilken mån den kan sägas befinna sig i lärprocessens efterarbete.

Tyngdpunkter i det religionsdidaktiska forskningsfältet

En övergripande slutsats som kan dras med ovanstående struktur som utgångspunkt är att den större delen av arbeten som gjorts kan sägas beskriva förutsättning för lärande, befinna sig i lärprocessens förarbete. Det är framförallt studier kring ungas tänkande, eller existentiella uttryck, som har beskrivits. Det förefaller rimligt att förstå dessa forskningsarbetens relativa mängd mot bakgrund av den inriktning som skolämnet i kursplaner kom att få. Utgångspunkten för ämnet var och är ungas livsfrågor. För att dessa ska kunna vara utgångspunkten i en intentionell lärprocess, i t.ex. en undervisningssituation, krävs att lärare vet vad som är frekvent förekommande livsfrågor.

Det finns också ett antal utvärderingsstudier eller receptionsstudier genomförda, vilka jag menar kan sägas befinna sig i lärprocessens efterarbete och fokusera resultat. Aktuella komponenter är här framförallt eleven men ibland även i relation till andra komponenter som innehåll, metoder och lärare. Det finns också några studier som uppmärksammat stoffurvalsfrågor, särskilt i relation till läromedelsanalyser.

Kvantitativt är det emellertid texter som disku-

terar ämnets syfte och uppgift som kan mäta sig med de nämnda dominerande studierna av ungas (elevers) existentiella uttryck. Också detta förefaller rimligt med tanke på den stora förändring ämnet genomgått och att dess identitet i varje fall under ett antal år var tämligen oklar.

Flest studier kan alltså med den huvudsakliga inledningsgrund för översikten som här används sägas befinna sig i lärprocessens förarbete, några i dess efterarbete, och endast ett fåtal i dess mitt, som studier av pågående skeenden.

Olika slag av arbeten

Genom att kombinera den sekventiella dimensionen med den komponentiella kan några skilda slag av arbeten beskrivas. Den huvudsakliga utgångspunkten för beskrivningen är som tidigare den sekventiella.

Lärprocessens förarbete och dess förutsättningar

Flera religionsdidaktiska arbeten som genomförts kan alltså sägas befinna sig i lärprocessen förarbete och uppmärksamma *barns/ ungas/ elevers* existentiella uttryck. Bland dessa finns det anledning att skilja mellan studier som mer öppet och förutsättningslöst försökt få barn att berätta eller på annat sätt beskriva sina tankar om livet, och de studier som gått in för att undersöka barn eller ungas förståelse av något eller några centrala religionsvetenskapliga begrepp. De båda typerna av studier kan benämnas som öppna respektive fokuserade studier av barns tankar.

Inom den förra kategorin finns flera studier gjorda av Sven Hartman, som tidigt började med denna typ av studier (se t.ex. Hartman & Torstenson-Ed, 2007; Hartman, 2000b). Ett återkommande drag då studier av detta slag studeras är att barns och ungas existentiella tänkande till stora delar utmärks av funderingar kring deras sociala relationer. Några skillnader relaterat till ålder som återkommer är att yngre barn förefaller tänka mer på de närmare relationerna och att fokus med stigande ålder flyttas längre bort från dem själva och familjen till andra kamratkonstellationer och vidare till det omgivande samhället. Flickor förefaller i jämförelse med pojkar ha ett större intresse för sociala relationer.

Att studera ungas tankar om centrala begrepp har varit ett vanligt angreppssätt inom didaktiska, fenomenografiska, studier. Ett sådant exempel inom det religionsdidaktiska fältet är Bo Dahlins avhandling (1989) där han studerar niondeklassares förståelse av begreppen religion, själ och livets mening. Också här framkommer, vad gäller förståelsen av livets mening, att det är relativt vanligt att de unga tematiserar de sociala relationernas vikt.

Vid sidan av studier som fokuserar unga /elever finns några, om än inte så många (jfr Larsson, 2004), som uppmärksammar *lärare*. Bland de studier som ändå finns kan några i högre grad sägas befinna sig i lärprocessens förarbete och dess förutsättningar och någon närmare lärprocessens mitt. Det finns dels studier som uppmärksammar lärares tankar om ämnet och undervisnings-

situationen och dels de som uppmärksammar relationen mellan lärares tankar och den konkreta undervisningssituationen. Denna senare kategori uppfattar jag som närmare lärprocessens mitt.

I den förra kategorin "Lärares tankar om ämnet och undervisningssituationen" kan några olika varianter iakttas. Det finns dels studier som uppmärksammat lärares intresse för ämnet och hur de upplever dess svårigheter, dels studier som inriktat sig på hur lärare uppfattar ämnets syfte och uppgift rent allmänt samt dels studier som beskriver lärares tankar om faktorer som påverkar undervisningen. Som exempel kan nämnas en pågående studie vid Karlstads universitet där jag tillsammans med kollegor i geografi, historia och samhällskunskap, (Mats Nilsson, Thomas Nygren & Bengt Schüllerqvist samt Ann Bernmark-Ottosson) jämför lärares ämnesdidaktiska insikter i de fyra SO-ämnena. Den religionsdidaktiska delstudien visare att en väsentlig avvägning för lärarna förefaller vara i vilken grad undervisningen ska engagera elevernas egna existentiella tolkande och i vilken grad den ska vara distanserat orienterande.

Också bland de texter som särskilt diskuterar och problematiserar religionsämnets *syfte och uppgift* kan en variation iakttas. Det finns dels texter som är mer praktikhärliga och föreskrivande och dels de som är mer teoretiska och argumentativa till sin karaktär. Samtidigt förefaller det, innehållsmässigt, att finnas en relativt stor samsyn. Vikten av att ämnet bidrar till elevernas egen livsorientering framförs återkommande. Detta

sätt att beskriva ämnets syfte och uppgift ligger alltså nära den existentiellt tolkande dimension av ämnet som tidigare omnämndes. Det är också en dimension som starkt har framhävts och fortfarande framhävs i skolämnets kursplan. Exempelvis beskrivs religionsundervisningens syfte och uppgift av Björn Skogar (2000), som bidrag till den unga individens språkliga repertoar – den repertoar som möjliggör för henne att iakttä, tänka och tala om livet på ett rikare och mera nyanserat sätt. Religion och tradition kan i detta perspektiv beskrivas som ”Språk om Livet”.

Utöver nämnda kategorier som kan sägas vara hemmahörande i lärprocessens förarbete och dess förutsättningar finns studier som primärt rör *stoffurvalet*. Här avses framförallt studier som på något sätt diskuterar skolämnets kanon som den framstår i t.ex. kursplaner eller läroböcker. I sådana studier kan stoffurvalet diskuteras i relation till dels teorier om kunskapers beskaffenhet – t.ex. kunskap som någons kunskap och hur denna är relaterad till makt och kategorier som t.ex. klass, kön och etnicitet – och dels i relation till något specifikt forskningsområde då något eller några perspektiv uppmärksammas. Exempel på detta slag av religionsdidaktisk forskning är Kjell Härenstams läroboksstudier (1993; 2000).

I lärprocessens mitt

Studier som jag uppfattar vara hemmahörande i lärprocessens mitt uppmärksammar och försöker beskriva pågående lärprocesser, *hur* lärande går till och *vad* som lärs.

Det finns som jag känner till enbart några få sådana studier inom det i vid mening religionsdidaktiska fältet. Här kan t.ex. studier av Eva Johansson om barns lärande av etiska förhållningssätt och väsentliga värden i social praktik nämnas (Johansson, 1999; Johansson & Johansson, 2003).

I min egen avhandling beskriver jag bl.a. lärprocesser som pågår i samtal mellan unga och den livsförståelse som där /re/konstrueras. Här är det gruppintervjuer som används som exempel på och observationer av pågående lärprocesser.

Av de studier som har gjorts överlag kan slutsatsen dras att det är här – i lärprocessens mitt – som det förefaller finnas ett forskningsglapp och fler studier behöver göras.

Lärprocessens efterarbete och dess resultat

Studier som placerats i lärprocessens efterarbete är utvärderingsstudier och receptionsstudier av skilda slag. Det kan sägas finnas en variation mellan dem beroende på hur specifik och kontrollerad den lärprocess varit som man velat utvärdera, och därmed också hur nära i tid dessa studier legat en uppmärksammas lärprocess. Vissa utvärderingar har varit mycket specifika och t.ex. uppmärksammat skilda sätt att arbeta med och uppfatta bibelberättelser (se t.ex. Emanuelson, 1998), och andra har varit mera övergripande utvärderingar av religionsämnet som t.ex. de Nationella Utvärderingar som gjorts på uppdrag av Skolverket. Utmärkande för flera utvärderings- /receptions-

studier är emellertid att de integrerar flera olika komponenter som elev, stoffurval, någon specifik utbildningsmetodik och lärare.

I den form av Nationell Utvärdering som gjorts på uppdrag av Skolverket har inte bara elevernas kunskaper inom skilda områden utvärderats utan också elevernas intresse för undervisningen. Av de fyra SO-ämnena är religionskunskap det ämne eleverna är minst intresserad av (Skolverket, 2005). Eleverna uppger ett stort intresse för livsfrågor men samtidigt att de inte diskuterats i tillräcklig omfattning på lektionerna. Mönstret som visar sig är med andra ord påfallande likt de som identifierades under sextiotalet. Hur detta ska förstås och hur det kan hanteras kräver med andra ord ytterligare eftertanke. Kanske kan en väsentlig ingång vara de studier i lärprocessens mitt, av pågående lärprocesser, som här beskrivits som angelägna.

Sammanfattning samt reflektion över dagssituationen

Sammanfattningsvis har alltså konstaterats att den svenska religionsdidaktiska undervisningen och forskningen som bedrivs har sina rötter i såväl prästutbildning/teologutbildning som lärarutbildning och kan relateras till ett intresse för religionslärande i dessa båda utbildningars praktiker. Det har också konstaterats att det förefaller finnas ett underskott på studier gjorda i vad som kan benämnas "lärprocessens mitt" dvs. av pågående lärprocesser.

Jag vill också nämna att för den religionsdidak-

tiska forskning som tagit form de senaste åren i Sverige och som för närvarande bedrivs har det högre nationella seminariet som 2004 startades av Nätverket för religions och etikundervisningens didaktik (NfRED), varit betydelsefullt. Det finns i nuläget planer på att vidareutveckla detta samarbete vilket jag ser som betydelsefullt.

En annan trend som för närvarande kan iakttas är att religionsdidaktisk verksamhet som tidigare ägt rum på skilda håll i ökad grad samordnas. Två uttryck för detta kan nämnas. Dels finns det i den vidareutveckling av det nationella seminariet för religionsdidaktik en större medverkan från lärosäten som primärt har teologutbildning än vad som tidigare var fallet i NfRED:s högre seminarium. Men också religionsdidaktiska/-pedagogiska konferenser arrangerade av NfRED, FLR (Föreningen lärare i religionskunskap) och RPI (Arbetsgemenskapen för religionspedagogik) samarrangeras i större utsträckning än tidigare. I dessa sammanhang har det den senaste tiden uttryckts en strävan efter att skapa en slags samsyn kring den mångfald av religionsdidaktisk och religionspedagogisk verksamhet som bedrivs.

Denna ökande nationella samverkan sker samtidigt som ett tilltagande svenskt engagemang i internationella religionsdidaktiska konferenser kan iakttas. Jag tolkar detta som att religionsdidaktik för närvarande är ett område med stor energi och potential, en process jag hoppas ska hålla i sig, så att vi kan fortsätta att utveckla en praxisorienterad forskning där teori och empiri på ett fruktbart sätt möts och praktiker utvecklas.

Litteraturlista

- Afdal, G., Haakedal, E., & Leganger-Krogstad, H. (1997). *Tro, livstolkning og tradisjon: innføring i kontekstuell religionsdidaktikk*. Oslo: Tano aschehoug.
- Aretun, Å. (2007). *Barns "växa vilt" och vuxnas vilja att forma : formell och informell socialisation i en muslimsk skola*. Linköping: Institutionen för Tema, Linköpings universitet.
- Corsaro, W.A. (1997). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Dahlin, B. (1989). *Religionen, själen och livets mening*. Göteborg: Acta universitatis gothoburgensis.
- Davies, B. (2003). *Hur flickor och pojkar gör kön*. Stockholm: Liber.
- Emanuelson, I. (1998). *Reception av en berättelse och sättet att berätta den i ett dialektiskt perspektiv: en empirisk jämförande religionsdidaktisk studie kring berättelsereception* (Forskningsrapport Samhällsvetenskap, nr 13). Karlstad: Högskolan i Karlstad.
- Hartman, S.G. (2000a). Hur religionsämnet formades. I E. Almén, R. Furenhed, S.G. Hartman & B. Skogar, *Livstolkning och värdegrund. Att undervisa om religion, livsfrågor och etik* (s. 212-251). (Skapande vetande, nr 37). Linköping: Linköpings universitet.
- Hartman, S.G. (2000b). Livstolkning hos barn och unga. I E. Almén, R. Furenhed, S.G. Hartman & B. Skogar, *Livstolkning och värdegrund. Att undervisa om religion, livsfrågor och etik* (s. 53-101). (Skapande vetande, nr 37). Linköping: Linköpings universitet.
- Hartman, S.G. & Torstenson-Ed, T. (2007). *Barns tankar om livet*. Stockholm: Natur och kultur.
- Härenstam, K. (1993). *Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap*. Göteborg: Acta universitatis gothoburgensis.
- Härenstam, K. (2000). *Kan du höra vindhästen? Religionsdidaktik – om konsten att välja kunskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Jackson, R. (2004). Current issues in research in religious education. I R. Larsson & C. Gustavsson (Red.), *Towards a European perspective on religious education* (s. 19-35). Skellefteå: Artos & Norma bokförlag.
- Johansson, E. (1999). *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg: Acta universitatis gothoburgensis.
- Johansson, E., & Johansson, B. (2003). *Etiska möten i skolan: värdefrågor i samspel mellan yngre skolbarn och deras lärare*. Stockholm: Liber.
- Larsson, R. (1992). *Introduktion till religionspedagogiken* (Religio, nr 17). Lund: Lunds universitet, Teologiska institutionen.

- Larsson, R. (2004). Religious education in Sweden: research trends in a secularised and post-christian plurality. R. Larsson & C. Gustavsson (Red.), *Towards a European perspective on religious education* (s. 304-316). Skellefteå: Artos & Norma bokförlag.
- Lövheim, M. (2004). *Intersecting identities: young people, religion, and interaction on the Internet*. Uppsala: Department of theology, Sociology of religions.
- Nätverket för religions- och etikundervisningens didaktik. (1998). *Preliminär programförklaring*. [WWW document]. URL <http://www.lhs.se/nfred/> (2005-02-15).
- Osbeck, C. (2006). *Kränkningens livsförståelse. En religionsdidaktisk studie av livsförståelselärande i skolan*. Karlstad: Karlstad university studies.
- Skeie, G. (2004). An overview of religious education research in Norway. I R. Larsson & C. Gustavsson (Red.), *Towards a European perspective on religious education* (s. 317-331). Skellefteå: Artos & Norma bokförlag.
- Skogar, B. (2000). Religionsdidaktikens kärnproblem. I M. Linnarud, (Red.), *På spaning efter ämnets kärna: didaktiska tankar kring några skolämnen* (s. 29-43). Karlstad: Universitetsstryckeriet.
- Skolverket. (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Samhällsorienterande ämnen. Ämnesrapport till Rapport 252*. Stockholm: Fritzes.
- Svenska kyrkan. (2007). *En förändrad utbildning för Svenska kyrkan (EFU-utredningen)*. [WWW document]. URL <http://www.svenskakyrkan.se/default.aspx?id=100243&did=43539>.
- Universitetskanslersämbetet (1971). Betänkande avgivet av utredningen angående den religionsvetenskapliga utbildningens mål och organisation (RUMO). (*Universitetskanslersämbetets skriftserie*, nr 13). Stockholm: Universitetskanslersämbetet.

Jonas Hallström, Bengt-Göran Martinsson & Mats Sjöberg

Att vårda ett revir. Ämnesföreningarna i spänningsfältet mellan ämnesteoretisk förkovran och didaktisk utveckling

I centrum för denna artikel står tre ämnesföreningar: Svenskläraryöreningen, Biologilärarnas förening och Historielärarnas förening. Det primära syftet är att beskriva och analysera hur dessa föreningar använder sina periodiska publikationer i arbetet med och strävandena för det egna ämnet. Detta innebär också att vi avser att sätta in föreningarnas publicistiska verksamhet i en bred didaktisk ram (se t.ex. Jank & Meyer, 1997), med huvudsakligt fokus på de tre klassiska didaktiska frågorna vad?, hur? och varför? Artikeln är den första delen av en större helhet som syftar till att undersöka de tre ämnesföreningarnas ämnesideologiska och didaktiska verksamhet i ett bredare perspektiv.

Vad kan då en ämnesförenings uppgifter vara? Tore Donnér, under lång tid en tongivande styrelsemedlem i Biologilärarnas förening och ansvarig utgivare för *Biologen*, sa i samband med att BF firade sitt femtioårsjubileum att

Den viktigaste uppgiften för varje ämnesförening är naturligtvis att hävda ämnets revir. Det

var av detta skäl BF kom till och det är den uppgiften som fortfarande engagerar riksföreningen liksom dess kretsar och enskilda medlemmar (Donnér, 1983).

Uttalandet är knappast unikt, åtminstone inte dess andemening. Liknande tankar har uttryckts inom andra ämnesföreningar som är knutna till ungdomsskolans undervisningsämnen. Ämnesföreningarna har, enligt Arfwedsson, fungerat som de starkast tänkbara lobbyisterna för sina ämnen i tider av revideringar av undervisningens ämnesstruktur och timplaner (Arfwedsson & Arfwedsson, 1998). Detta yttre revirhävdande, som man kan kalla det, är en viktig aspekt av ämnesföreningarnas verksamhet. Det finns dock en annan viktig sida av verksamheten. I en ledare i *Svenskläraren* 1990:1 skriver Per Olov Svedner att Svenskläraryöreningen har som uppgift att ”arbeta för svenskämnets och svenskundervisningens främjande. Det innebär i praktiken ett arbete på två fronter: en inre, som gäller sådana åtgärder och förslag som kan berika undervisningen i sko-

lorna, och en yttre, som innebär bevakning av vad ansvariga myndigheter föreslår och beslutar” (Svedner, 1990).

Föreningarnas viktigaste medel för dessa båda uppgifter torde vara deras tidskrifter. De utgör på ett självklart sätt en medial plattform för det egna opinionsarbetet utåt och inåt, framför allt det senare. Polemiker med yttre fiender förs kanske inte mest effektivt i det egna husorganet. Föreningstidskriftens viktigaste funktion kan i stället vara att verka sammanhållande och identitetsskapande, att forma det ”Vi” som sätter gräns mot det ”andra” som finns där ute. För att försöka avtäckta hur föreningarnas tidskrifter skapar identiteter har vi utgått från deras användning av olika genrer, vilken typ av texter som bygger upp tidskrifterna. En tidskrift som ger utrymme åt aktiva vetenskapsmän att publicera vetenskapliga originalartiklar förmedlar indirekt en bild av de egna medlemmarna som ämnesteoretiska experter, fullt kapabla att själva orientera sig inom de senaste forskningsrönen. Användningen av genren ”vetenskaplig uppsats” bidrar således till att skapa en viss medlemsidentitet. På samma sätt kan artiklar som tar upp undervisningsvardagen, signalera en didaktisk och pedagogisk identitet. Det slutliga innehållet i en tidskrift är givetvis inte rationellt entydigt i dessa avseenden. Till stor del är det ett resultat av tillfälligheter vad gäller intressen, strategier, behov och tillgång på lämpligt material. Vi vill dock pröva om det, genom att fastställa vilka typer av artiklar som utgör tidskrifternas byggstenar och hur det kvantitativa

förhållandet dem mellan ser ut i ett längre tidsperspektiv, är möjligt att identifiera exempelvis olika ämnesidentiteter i dessa avseenden?

För att närma oss ett svar på dessa frågor har vi undersökt de tre föreningarnas respektive tidskrifts innehåll åren 1965, 1975, 1985, 1995 och 2005. Vårt arbete redovisas i denna artikel enligt följande uppläggning. Först identifieras de identitetsbärande artikelgenrer som tidskrifterna byggs upp kring. Därefter beskrivs och analyseras i ett första steg föreningarnas respektive bruk och användning av genrerna. I ett andra steg görs en komparation mellan de tre föreningarnas tidskrifter vad gäller genrer, identitet och didaktik. Vi avslutar med en diskussion där ämnesföreningarnas genrestrategier relateras till didaktikens huvudfrågor.

Forskningsläge

Inom didaktisk och utbildningshistorisk forskning är ämnesföreningar ett ganska utforskat fenomen, både i Sverige och internationellt, men det finns några undantag. Här kan nämnas några studier som behandlar ämnesföreningarna i mer allmänna ordalag, exempelvis Englund (1988), Wennberg (1990) och Arfwedson & Arfwedson (1998). Svenskläraryöreningen, och dess ställningstaganden och verksamhet, har i viss utsträckning vetenskapligt uppmärksamats och behandlats av tidigare forskning. Föreningens bildande och bakgrunden till denna behandlas av Karin Tarschys i hennes doktorsavhandling

(1955). Tarschys iakttagelser har framför allt följts upp av Martinsson (1989), Brink (1992) och Román (2006). Ingen av dessa undersökningar sätter föreningen som sådan i fokus, utan dess verksamhet berörs i vidare sammanhang. När det gäller Historielärarnas förening har Halenius (2005) studerat dess årsskrift och Virta (1999) beskrivit den finska motsvarigheten till Hlf:s historia.

Vad det gäller naturvetenskapliga föreningar sätter Lindholm (1991) ämnesföreningar i fokus i sin studie av de matematisk-naturvetenskapliga föreningar som liksom BF går tillbaka till läroverksreformen 1933. Lövheim (2006) behandlar också dessa föreningar samt BF i ett kapitel i sin avhandling. Internationellt sett finns också några viktiga studier. Layton (1984) beskriver ursprunget till den brittiska *Association for Science Education* (ASE) och dess föregångare från det tidiga 1900-talet, medan Jenkins (1998) fokuserar på ASE:s interna policy. Goodson (2005) analyserar ursprunget och utvecklingen av ämnet geografi i England utifrån *Geographical Association* och dess lobbyaktiviteter, från slutet av 1800-talet och framåt, och Rudolph (2005) tar delvis upp *American Central Association of Science and Mathematics Teachers*.

Genre och genrebruk

En vanlig användning – den ursprungliga – av genrer är som taxonomi för skönlitterära texter, det vill säga man etiketterar texter utifrån deras

utformning som dramatik, lyrik eller epik. På samma sätt har genrer kommit att användas inom andra områden. Det finns exempelvis olika genrer vad gäller filmer, TV-program, tidskrifter och populärkultur, oftast med finförgrenade genre-träd som kan bli tämligen svåra att använda som sorteringsinstrument. Den främsta anledningen till detta är att genrer inte kan ses som en gång för alla givna sorteringsinstrument. De är nämligen också konventioner för handling. Samtidigt som genrer utgör regler för hur exempelvis texter ska utformas för att tillhöra en viss genre, är de konventioner möjliga att förändra. Både regel användning och regelutveckling äger rum inom olika former av mänsklig kommunikation, identifierbara som olika kommunikativa handlingar (för en översikt se Berge & Ledin, 2001).

Att redigera en tidskrift är en process som innehåller flera kommunikativa handlingar. En huvudansvarig redaktör läser insänt material och beslutar om att publicera, inte publicera eller publicera efter det att författaren reviderat sin text utifrån redaktörens muntliga eller skriftliga synpunkter. Det kan givetvis också vara så att redaktören beställer en viss form av uppsats eller artikel av en tänkt medarbetare. Ensam eller i samarbete med ett redaktionsråd redigeras ett nummer fram med fokus på en tänkt publiks förväntningar och krav. Under hela processen görs överväganden om och urval från ett potentiellt möjligt innehåll. I samtliga dessa steg i processen görs mer eller mindre medvetna hänvisningar av de iblandade till den genre som den egna tidskriften och de

genrer som de enskilda bidragen korresponderar med. Samtidigt som tidskriften producerar och reproducerar bilden av sig själv måste den anpassa sig till de förväntningar den själv så att säga varit med att skapa.

Kommunikativa processer och handlingar av det här slaget sker emellertid inte i vakuum utan ingår i olika sammanhang där de också utgör sociala handlingar. Genom sin genremedvetenhet månar redaktören inte enbart om tidskriftens språkliga korrekthet utan också att den utgör en kraft att räkna med i den eller de diskurser där ämnesföreningen vill vara starka och inflytelserika. Av de diskurser som kan vara aktuella för ämnesföreningarna att förhålla sig till är kanske den om ämnets plats och ställning i ungdomsskolan den viktigaste. Men för att kunna vara en trovärdig och framgångsrik aktör inom denna diskurs bör föreningen med trovärdighet också kunna medverka i andra diskurser med betydelse för ämnet. En sådan är diskussionen om utbildning och skola i allmänhet, som ofta förhåller sig till den rikspolitiska agendan. Av vikt är också ämnesföreningens förhållande till olika vetenskapliga diskurser. Andra viktiga diskurser att förhålla sig till är det egna ämnets forskningsutveckling och utvecklingen inom pedagogik och ämnesdidaktik. Föreningarnas medverkan i de olika diskurserna kan ske på olika sätt. Vad gäller opinionsbildning rörande ämnets ställning kan man vara mera direkt aktiv genom att medlemmar och förtroendevalda aktivt deltar i diskursen. Vad gäller vetenskap är man kanske mer indirekt aktiv genom till

exempel medlemmar som är aktiva forskare med intresse för sitt ämnes ställning i ungdomsskolan. Man kan också rapportera om forskning genom forskningsöversikter och recensioner av vetenskapliga arbeten. Det är också möjligt att upplåta utrymme i de egna publikationer för aktiva forskare som beskriver eller rapporterar sina egna forskningsresultat. De här exemplifierade diskurserna är centrala medel för att hålla samman, befästa och tradera ämnenas självförståelse och den ställning de vill ge sig själva i omvärlden. Men det är också i diskurser av detta slag som förändringar av synsätt och förhållningssätt växer fram. Förutom att diskurser har denna kommunikativa och interaktiva funktion i konstruktionen av gemensamma uppfattningar så är den också en spegel och upprätthållare av sociala motsättningar, makt och hierarkier. Detta är åtminstone vad företrädare för en kritisk diskursanalys hävdar, till exempel Norman Fairclough (Fairclough, 1992). Mot bakgrund av detta går det således att hävda att man genom att studera hur ämnesföreningarna använder sig av olika språkhandlingar, diskursivt manifesterade i genrer, möjligen kan förstå något om hur ämnesföreningarna positionerat sig i olika maktfält och kulturella och sociala fält (Broady, 1998).

Ämnesföreningarna och deras publikationer

Föreningarna skiljer sig åt vad gäller publiceringsformer och periodicitet, skillnader som får

betydelse dels för undersökningsmaterialets sammansättning och omfattning, dels för analysen och tolkningen av resultatet. Det är därför på sin plats att kort ge en redogörelse för ämnesföreningarna och deras publikationshistoria.

Ämnesföreningen för svenska heter sedan 1970 Svenskläraryöreningen. Före dess hette den Modersmålläraryöreningen och bildades 1912. Föreningens bildande motiverades av en diskussion av ämnesinnehåll. De som stod bakom föreningens bildande ansåg att det var läsningen av de enskilda litterära verken som skulle stå i undervisningens centrum. Ämnet skulle vara ett själsligt bildningsämne och inte ett färdighets- och orienteringsämne. Man ville därför inte att språkträning och litteraturhistorisk orientering skulle tillåtas få ett för stort inflytande över ämnet. Fokus för föreningens arbete och inriktning har växlat under åren, men återkommande teman är förhållandet mellan ämnets språkliga och litterära del och ämnets ansvar för förmedling av ett kulturarv respektive språkliga färdigheter. Man började 1917 ge ut en årsskrift (Modersmålläraryörens årskrift 1917-1969 och Svenskläraryörens årskrift 1970-). Från och med 1956 har föreningen också utgett en kvartalstidskrift. Mellan åren 1956 och 1969 hette tidskriften *Vårt modersmål* och från 1970 *Svenskläraryn*. Vid sidan av detta har föreningen också drivit en skriftserie, med utgivning av både facktexter och skönlitteratur. I den kvantitativa undersökningen ingår både årsskriften och kvartalstidskriften från de berörda åren.

Våren 1933 presenterade ecklesiastikminister Arthur Engberg en ny läroverksstadga. Stadgan hade inspirerats av nyhumanistiska vindar i den svenska kulturdebatten, och följaktligen innebar den en avsevärd minskning av antalet veckotimmar i matematik och de naturvetenskapliga ämnena, inklusive biologi. De humanistiska ämnena, exempelvis modersmålet, fick å andra sidan ett ökat utrymme i schemat (Lindholm, 1991; Lövheim, 2006). Många biologilärare kände därför att den nya stadgan var ett hårt slag mot biologiämnets ställning vid läroverken – vad Tore Donnér 50 år senare kallade ”1930-talets mord på biologin” (Donnér, 1983, s. 5) – och man började planera en sammanslutning. Idén om en ämnesförening för biologi var inte ny, den hade diskuterats bland biologilärare redan tidigare, men nedskärningarna i den nya stadgan gjorde att man gick från ord till handling. Det är troligt att Modersmålläraryörens framgång i att hävda sina intressen i förarbetet till 1933 års läroverksstadga också inspirerade biologilärarna att organisera sig (RA, BF:s arkiv A1:1, protokoll fr. konstituerande sammanträde, 1933-06-05; B1:1, BF:s årsberättelse för 1933 & 1934; E1:1, brev till sekreterare Folke Borg, 1933-04-09 och 1933-05-30).

Under våren 1933 togs sålunda initiativ till att bilda Biologiläraryörens förening. Ett upprop underskrivet av ett 30-tal framstående universitetsprofessorer, läroverkslärare m.fl. skickades runt och publicerades i viktiga tidskrifter. I juni 1933 bildades föreningen officiellt vid ett konsti-

tuerande möte och medlemsantalet kom snabbt att stiga över 250 personer. Enligt stadgarna hade BF till uppgift "att arbeta för främjandet av undervisningen i biologi och för förbättrandet av dess arbetsvillkor ... samt för stärkandet av de biologiska vetenskapernas ställning inom svenskt kulturliv" (Stadgar för Biologilärarnas förening, 1933, s. 2).

Sedan 1965 heter BF:s tidskrift *Biologen*, men den fanns alltsedan 1935 under namnet *Medlemsblad för Biologilärarnas förening*. Den innehåller forskningsöversikter, didaktiska artiklar, skrivelser och remissvar samt recensioner, debattartiklar m.m. Till skillnad från Svenskläraryöreningen och Historielärarnas förening har BF ingen årsskrift, varför kvartalstidskriften utgör ensamt underlag för följande analys.

Riksorganisationen för landets historielärare grundades i april 1942. I en inbjudan (14 mars 1942) inför bildandet konstaterade man att det bara var två av (de högre) skolornas läroämnen som inte hade en sådan organisation. Det ena ämnet var filosofi och det andra var historia. En riksorganisation ansågs nödvändig för "höjandet av ämnets halt och dess representation utåt" (*HLFÅ* 1942, s. 3). Att organisationsbildandet ägde rum vid just denna tidpunkt hade sin grund i den stora utredning som tillsatts ett par år tidigare (1940 års Skolkommission) och utredningen befarades "ge anledning till tävlan, kanske strid, om olika ämnens utrymme och ställning" i den framtida skola som utreddes.

Dock hade det existerat ett antal lokala historieläraryöreningar innan riksorganisationens bildande. Sålunda hade redan 1933 två lokalföreningar bildats – en i Stockholm och en i Skåne. 1941 tillkom ytterligare en förening i Göteborg.

Även om det i de stadgar som antogs vid riksorganisationens bildande 1942 inte uttryckligen nämdes att föreningen skulle utge en årsskrift blev detta ett reellt faktum. Först i de (förnyade) stadgar som antogs 1961 infördes en bestämmelse (§ 1) om att föreningen skulle utge en årsskrift. Årsskriften var till en början omfångsmässigt ganska tunn (1942 55 s, 1947 90 s) men omfånget ökade med tiden (1955/56 ca 150 s) och kom under 1970-talet och framåt att bli än mer omfångsrik (mer än 200 s.).

Men föreningen har även haft – vid sidan av årsskriften – en annan publikationslinje. Redan under 1930-talet började lokalföreningen i Stockholm att (tillsammans med Svenska Bokförlaget) ge ut en serie småskrifter. Dessa hade karaktär av dels dokumentärt material ("urkunder") dels av ämnesöversikter. Under 1970-talet övergick denna utgivning i serien Aktuellt om historia.

Det är således en varierad bild som möter oss när vi närmare granskar föreningarnas publikationsverksamhet. I detta sammanhang koncentrerar vi oss emellertid på ett tidsmässigt urval av kvartalstidskrifter och årsskrifter. Utgångspunkterna för detta urval och resultatet av vår undersökning redovisas i följande avsnitt.

Mellan vetenskap och opinion

Undersökningens genomförande

Underlag för undersökningen utgjordes av fem årgångar av kvartalstidskrifterna och årsskrifterna med en periodicitet om vart tionde år mellan 1965 och 2005. Efter en första genomgång av de tre föreningarnas periodiska publikationer (årsskrifter och/eller kvartalstidskrifter) var det i ett första steg möjligt att urskilja ett antal återkommande och för föreningarnas skrifter gemensamma genrer. Utifrån denna kunskap formulerades fyra genrekategorier vars kvantitativa förekomst i publikationerna noterades systematiskt genom att antalet sidor som hörde till de olika kategorierna räknades. Dessa var vetenskapliga och ämnesdidaktiska artiklar samt opinionsartiklar och recensioner. Därutöver kunde ett antal mindre

stabila och tillfälliga texttyper, vilka ändå tillsammans utgjorde en stor del av materialet, urskiljas. Dessa var exempelvis föreningsinformation, rese- och konferensrapporter, mer journalistiskt upplagda artiklar samt reklam. I uppställningen nedan (tabell 1) framgår de olika kategoriernas karakteristiska drag.

Kategoriseringen av materialet har gällt hela sidor. Den texttyp som dominerat en sida har fått bestämma under vilken genrekategori sidan skall räknas. Resultatet av materialgenomgången inleds med en genomgång av ämnesföreningarna var för sig. Därefter görs en jämförelse mellan föreningarna och deras genrebruk.

I steg två av vår analys kompenserar vi för ojämnheten i materialet, dvs. att BF inte har någon årsskrift och Hlf ingen kvartalstidskrift. En viktig grund för svårigheter med jämförelserna är

Tabell 1. Genrekategorier och deras typiska drag

Genre	Typiska drag
Vetenskap	Vetenskaplig uppsats eller artikel som rapporterar vetenskapliga rön från det ämnes-teoretiska området.
Ämnesdidaktik	Uppsats eller artikel som diskuterar ämnesdidaktisk/metodisk problematik, återger erfarenheter från undervisning, förslag på undervisningsuppläggningar, rapporterar undervisningsförsök.
Recension	Recenserar för ämnet relevant litteratur som vetenskapliga böcker och rapporter, läroböcker m.m.
Opinion	Ledare, debattartiklar, remissvar och insändare som behandlar ämnets mål, syften och innehåll samt dess ställning i samhället, skolan och förhållande till andra ämnen.
Övrigt	Föreningsinformation, rese- och konferensrapporter, reportage, reklam m.m.

alltså att föreningarna har olika antal och typ av publikationer. Går det att öka graden av jämförbarhet om man i stället frågar sig hur respektive förening, med det sidutrymme som stod till deras förfogande, har prioriterat bland de genrer som de kunde bruka? I ett sådant tänkande skulle utgångspunkten vara att den genre som man vill ge högsta prioritet ger man också störst andel av det sidutrymme man rör över. Man skulle på detta sätt kunna åskådliggöra föreningens genrehierarki, den norm med vilken de värderade genrererna. Tabell 2 bygger på att de olika föreningarnas genrebruk rangordnats för respektive årgång utifrån det totala antalet sidor, oberoende av om det är årsskrift och/eller kvartalstidskrift. Utifrån detta har sedan ett rangordningsgenomsnitt beräknats för hela undersökningsperioden.

Svenskläraryöreningen

Svenskläraryöreningen har således två kanaler för publicering, den kvartalsvis utgivna tidskriften *Vårt modersmål/Svenskläraren* (i fortsättningen enbart benämnd *Svenskläraren*) och Svenskläraryöreningens årsskrift. Ser man till utfallet i diagram 1 och 2, förefaller det finnas en rollfördelning mellan de båda publikationerna i så måtto att de vetenskapliga artiklarna stort dominerar i årsskriften. Inledningsvis finns även utrymme för ämnesdidaktiskt och opinionsmaterial i årsskriften, men innehållet renodlas med tiden allt mer. År 2005 består årsskriften bara av vetenskapliga artiklar och en liten procent övrigt material. Vad gäller det övriga materialet består detta inled-

ningsvis av framförallt föreningsinformation, från början av årsskriftens utgivande mycket omfattande med årsberättelse m.m., och läromedelsreklam. 2005 saknas föreningsinformationen helt medan läromedelsreklamen dominerar. Beträffande *Svenskläraren* är bilden inte lika enkel. 1965-1985 dominerar de ämnesdidaktiska artiklarna för att 1995 ha mer än halverats. En mindre återhämtning för dessa äger rum 2005. Opinionsmaterial finns samtliga undersökningsår men har signifikanta toppar 1975 och 1995. Trots årsskriftens renodling mot vetenskap, så ökar inslaget av vetenskapliga artiklar i *Svenskläraren* 1995 och 2005. Den andra stora kategorin efter ämnesdidaktik i tidskriften är övrigt. Under hela fyrtioårsperioden är inslaget av reklam tämligen konstant.

När föreningen startade 1912 var de drivande krafterna gymnasielektorer, det vill säga lärare med vetenskaplig skolning och en akademisk identitet. Detta kan vara förklaringen till att årsskriften utformades som en vetenskaplig förenings årsskrift dominerad av vetenskapliga uppsatser. Vid sidan av de vetenskapliga uppsatserna kunde vissa ämnes- och skolorienterade artiklar förekomma, men det var det vetenskapliga materialet som dominerade. Två andra fasta avdelningar i årsskriften var en årlig, i princip uttömmande, bibliografi över litteratur relevant för en forskningsintresserad svensklärare. Omslaget var häftat och den ljusbruna färgen bestod från 1917 till 1969. I skiftet mellan 1960- och 1970-talen förändrades årsskriften och den omfattande

föreningsinformationen försvann, så också bibliografin. Nu kunde även vissa illustrationer förekomma, dock sparsamt, men de vetenskapliga artiklarna fick vara kvar. Omslaget var fortfarande häftat och enfärgat, även om viss variation förekom. Dominerande för årgångarna på 70-talet var en militärgrön variant. Nästa utseendeförändring kom i början av åttiotalet, då omslagen bestod av kraftigare blankytad papp med illustrationer av professionellt snitt. Årsskrifterna blir mer uttalat tematiska och börjar allt mer och mer utformas som antologier behandlande ett för svenskämnet relevant vetenskapligt tema. Detta har också inneburit att årsskriftens vetenskapliga inriktning ändrats. Under de tidiga perioderna är uppsatserna mer klassiskt ämnesteoritiskt inriktade mot litteraturhistoria, språkhistoria och grammatik. De senare årens inriktning har ett tydligare praktikperspektiv med följd att de vetenskapliga bidragen är mer ämnesdidaktisk inriktade.

Det senare kan vara en förklaring till nedgången för de ämnesdidaktiska artiklarna i Svenskläraren. En annan förklaring till detta, som dock behöver ytterligare undersökningar för att bekräftas, kan vara att tidskriften ändrat redaktionell linje på så sätt att de gamla etablerade genrerna överges för andra. Att övrigtkategorin vuxit sig så stor talar för detta. Det som kan ha hänt är att inslaget av reportage ökat. I stället för att en lärare eller forskare själv skriver en artikel om sin specialitet blir han eller hon intervjuad. Det kan också vara så att reportage om händelser, fortbildningsdagar

och konferenser, ersätter till exempel forskningsöversikter över ett område.

Ovan sades att föreningen vid sin början hade en klar akademisk förankring. Här finns inte utrymme att göra någon längre utredning av detta, men under föreningens första halvsekel var det akademiska inslaget i styrelsen märkbart, exempelvis genom professorer, ibland också som ordföranden. Detta inslag har emellertid tunnats ut med åren.

Svenskläraryöreningen tycks således på det personmässiga planet avakademiserats. Trots detta håller man fast vid den vetenskapliga artikeln som en dominerande genre. Granskar man det närmare framgår att innehållet i denna ändrats. För årsskriften har detta inneburit att den gått från att vara en vetenskaplig förenings årsskrift till att bli vetenskaplig antologi med sikte på svensklärarens yrkesbehov. Tidskriften, å sin sida, har gått från att vara ett medlemsblad med tydlig inriktning på ämnesdidaktik till att bli en professionstidskrift med aktuella och relevanta reportage.

Diagram 1. Vårt modersmål/Svenskläraren 1965-2005

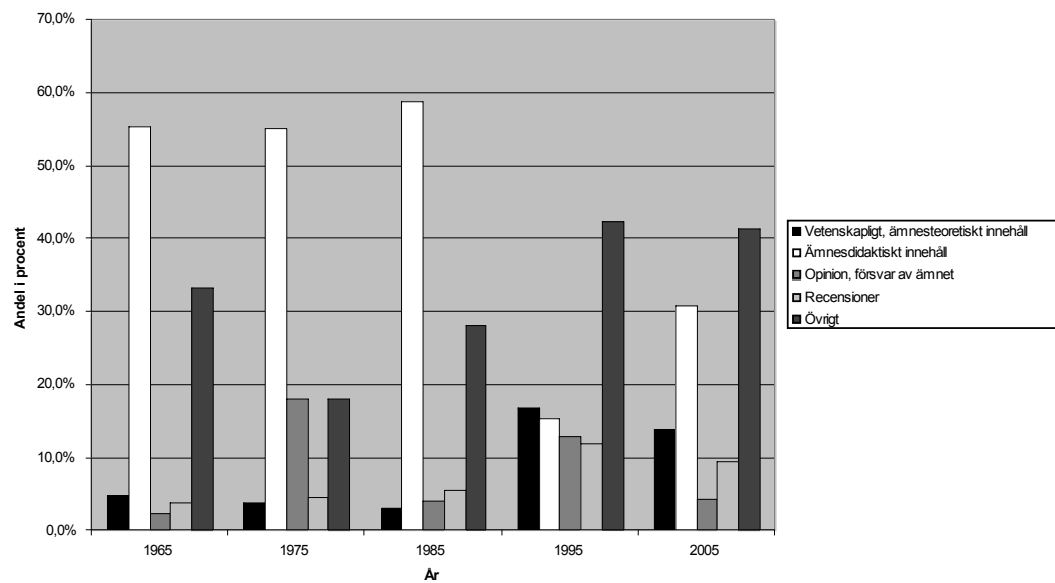
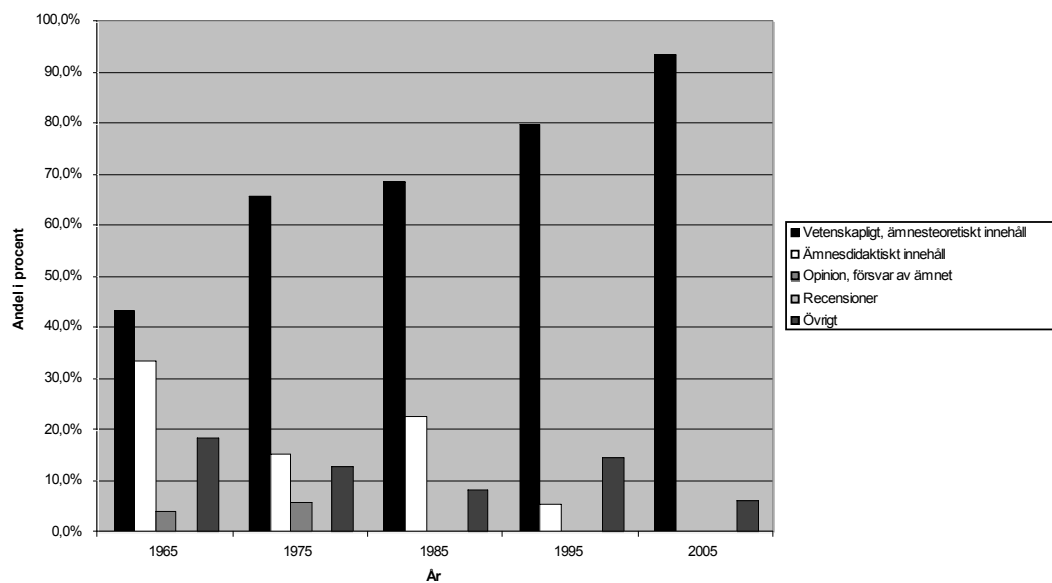


Diagram 2. SvL:s årsskrift 1965-2005



Biologilärarnas förening

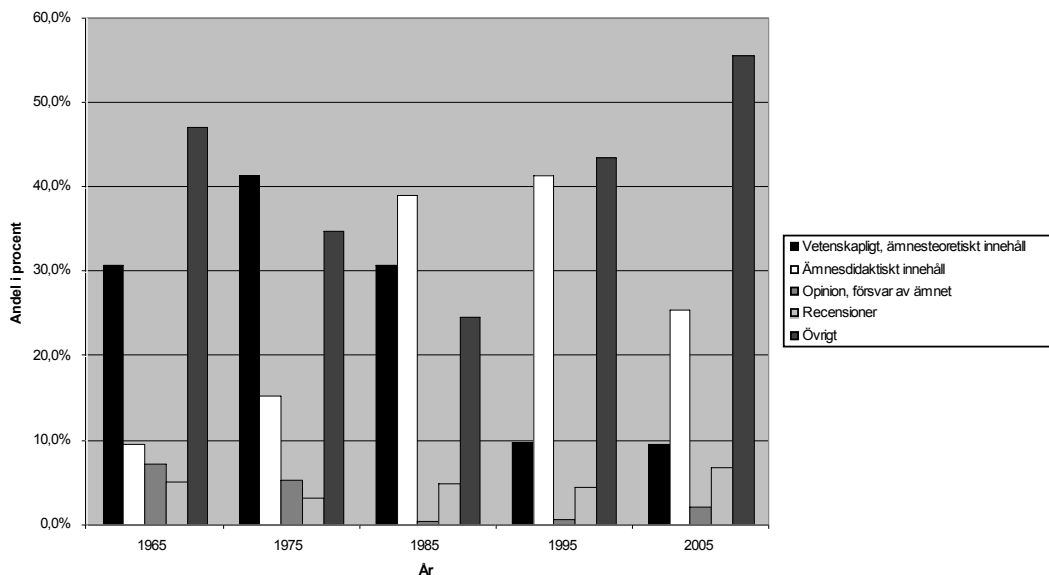
Det finns en långsiktig tendens under hela vår undersökningsperiod som är tydlig när det gäller *Biologen*, nämligen att det vetenskapliga innehållet först ökade för att sedan med tiden ge efter för det ämnesdidaktiska (se diagram 3). Uppropet inför föreningens bildande 1933 undertecknades av ett flertal universitetsbiologer och föreningens förste ordförande blev professor John Runnström. BF började således som en väldigt vetenskapligt orienterad förening, med flera universitetsprofessorer i de första styrelserna. Det verkar som att den kanske viktigaste anledningen till att man startade medlemsbladet 1935 också var att sprida kunskap om nya forskningsresultat till BF:s medlemmar (RA, BF A1:1, protokoll fr. konstituerande sammanträde, 1933-06-05; BF:s årsmötesprotokoll, 1934-01-08-09). Universitetsinflytandet i föreningen minskade dock ganska snabbt och i början av 1960-talet dominerades föreningens styrelse av läroverkslärare. Det fanns fortfarande en stark vetenskaplig förankring, men det är uppenbart att BF vårdade och försvarade skolämnet biologi, och då fick den vetenskapliga anknytningen en alldeles speciell prägel. Exempelvis var de vetenskapliga inslagen i tidskriften under 1965 ett uttalat sätt att fortbilda lärarna inför införandet av Lgy 65, som hade fått många nya vetenskapliga inslag jämfört med den tidigare undervisningsplanen för gymnasiet (Hallström, u.u.).

I mitten av 1970-talet stod de vetenskapliga inslagen på sin höjdpunkt. Här fanns inte kopp-

lingen till någon ny läroplan men den historiska kontexten kanske delvis kan förklara ökningen av vetenskapligt innehåll, även om det är svårt att fastställa de exakta motiven. Exempel på innehåll under 1975 var könsroller – kopplade till den relativt nya och expanderande etologin, läran om djurens beteenden (Uddenberg, 2005) –, sexualfrågor och kärnkraften och dess strålningsrisker, vilka alla knöt an till dagsaktuella frågor som biologilärare hade att hantera och därför behövde mer vetenskaplig kunskap om.

Den efterföljande minskningen av det vetenskapliga innehållet måste förstås i samklang med den kraftiga ökningen av det didaktiska innehållet. Det skedde under 1980- och 90-talen en tydlig ”didaktisering” av innehållet i *Biologen*, och de vetenskapliga inslagen minskade, framförallt på 90- och 00-talen. Didaktiseringen innebar en uppgång inte bara för de ämnesdidaktiska artiklarna utan även för andra inslag med ett tydligt skolrelaterat innehåll. Ökningen av kategorin Övrigt återspeglade därför också denna didaktisering och ”avakademisering” av *Biologen*. Exempelvis var den relativa tillbakagången för det didaktiska innehållet 2005 väldigt tydligt knuten till en ökning av antalet artiklar inom Övrigt-kategorin med ett internationellt innehåll – internationella studieresor, utbyten, exkursioner, jämförelser m.m.

Diagram 3. Biologen 1965-2005



Anledningarna till dessa förändringar kan vara flera. På grund av att internationella forskningstidskrifter blev allt viktigare som meriteringsgrund blev det under perioden förmodligen i motsvarande grad mindre meriterande för universitetsbiologer att skriva i tidskrifter som *Biologen*, vilket gjorde det svårare att få skribenter från akademien att medverka. Detta kan i sig ha varit nog själ att ta in didaktiska artiklar skrivna av lärare. Här styrdes tidskriften både av tillgången på skribenter och på efterfrågan på stoff. Samtidigt som föreningen från 1980- till 00-tal blev avakademiserad ökade också efterfrågan, inflytande och antal skribenter från lärarprofessionen. Un-

der de senaste årtiondena blev också didaktiken etablerad som akademisk disciplin, vilket också torde ha bidragit till ökningen av didaktiska bidrag, även om dessa inte nödvändigtvis hade någon direkt koppling till didaktisk forskning.

När det gäller opinionsbildande innehåll i *Biologen* var det generellt sett lågt under perioden, vilket till viss del beror på att de år vi valt ut för analys inte ligger i samband med stora reformer eller förändringar av ämnena. Åren 1965 och 1975 fanns dock en del opinionsbildande aktivitet, som återspeglades i tidskriften. Huvuddelen av denna typ av innehåll hade 1965 att göra med efterdyningarna av skolreformerna – att få till

stånd fortbildningskurser i den alltmer centrala naturvården samt att få tillgång till laborations-salar, utrustning m.m. så att man kunde genom-föra de nya, ambitiösa kursplanerna i biologi. 1975 var biologilärarna fr.a. upprörda över den s.k. kompetenskommitténs (KK) förslag att den sociala linjens naturkunskap skulle kunna ersätta biologi som förkunskapskrav vid ansökan till vis-sa universitetsutbildningar. I mitten av 1980- och 90-talen var den opinionsbildande aktiviteten väldigt låg, och just då förekom heller inga avgö-rande skolpolitiska frågor för biologins del. Att föreningen var lite mer aktiv 2005 beror på den då stora omorganiseringen av gymnasiet, GY07, som sedan lades ner av den borgerliga regeringen efter dess tillträde hösten 2006.

Recensionsaktiviteten, som inriktades på forsk-ningsöversikter, floror och faunor, läroböcker etc., var relativt jämn under perioden, och det finns anledning att anta att den mer påverkades av bokutgivningens fluktuationer än skolpoli-tiska händelser. Om man bryter ner kategorin recensioner kan man dock konstatera att recen-sioner av vetenskapliga verk dominerade kraftigt och att denna dominans höll i sig perioden ut. En del av nedgången av kategorin vetenskapligt innehåll kan därför delvis ha kompensrats inom recensionsavdelningen, även om den är väldigt liten i jämförelse.

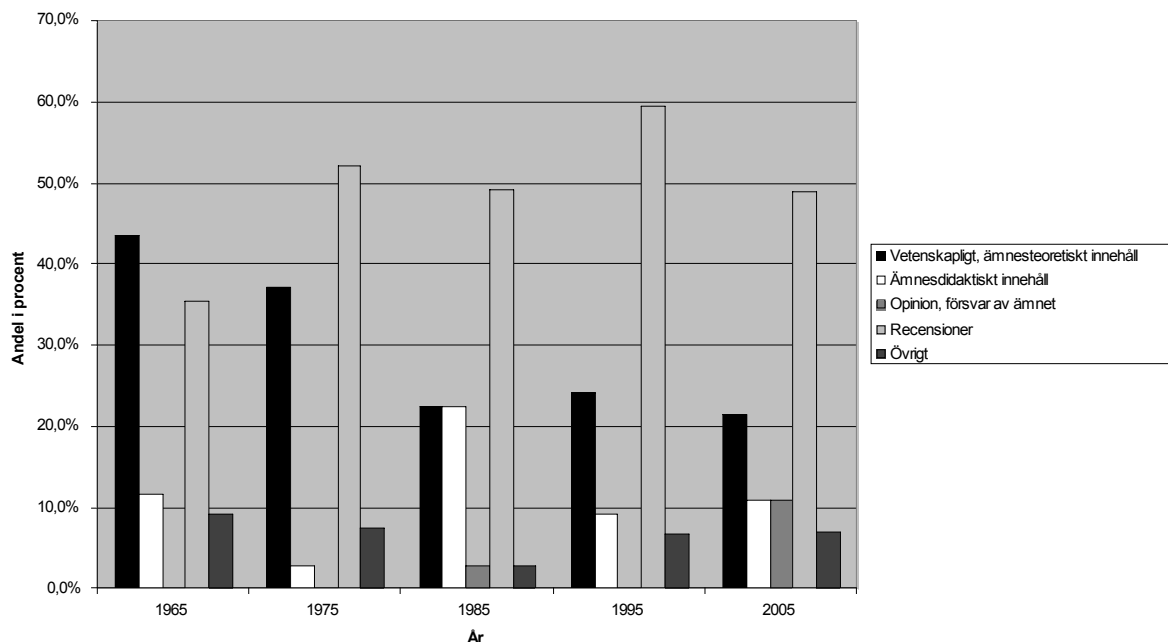
Historielärarnas förening

Innehållet i *HLEÅ* har två tydliga och övergri-pande mönster. Det ena, och det mest bestående,

är den stora andel som upptas av recensioner. Dessa har under perioden fyllt kring hälften av skriftens sidor. Men detta mönster hade etable-rats redan tidigt. Redan under årsskriftens andra årgång (1943) hade nära nog hälften av materia-let utgjorts av en – som det då kallades – ”litte-raturöversikt”. Recensionerna har hela tiden varit relativt korta och har snarast haft karaktären av anmälningar, dvs. kortare innehållspresentation-er av nyutkommen litteratur. Till en början stod redaktören för årsskriften för många av des-sa anmälningar samtidigt som ledamöter inom och utom styrelsen åtog sig anmälningsuppdrag. Detta utvecklades senare till att utse en speciellt ansvarig person som fungerade som redaktör för recensionsavdelningen.

Ett annat utmärkande drag är att årsskriften har haft en ganska betydande del av det vi klassificerat som ”vetenskap”, dvs. stoff som rapporterar rön från det ämnesteoretiska området. Denna typ av stoff var mest markerat i början av perioden men tycks dock ha minskat över tid. En vanlig form för detta stoff har varit artiklar där ledande histo-riker vid universiteten har presenterat översikter över den forskning som bedrivits vid respektive institution. En annan form för presentation av ett vetenskapligt stoff har varit att låta experter göra tematiska översikter och sammanställningar där den senaste forskningen har kommit till tals.

Diagram 4. Hlf:s årsskrift 1965-2005



Övriga genrer – ämnesdidaktik, opinion och övrigt – får relativt begränsat utrymme. Övrigtkategorin är mest stabil medan ämnesdidaktik och opinion vid vissa nedslag har gått upp eller ned på ett markant sätt. Dessa upp- och nedgångar kan sannolikt förklaras genom vårt sätt att mäta (vart tionde år). Detta kan i högre grad ha gällt kategorin opinion. Behovet av att driva opinion kring ämnet eller försvara dess ställning har ju fr.a. funnits i samband med olika konjunkturer i den skolpolitiska debatten, t.ex. inför läroplansrevisioner. Tätare nedslag skulle därför sannolikt ge ett annat, och mindre fluktuerande, utslag.

Att övrigtkategorin varit förhållandevis stabil kan sannolikt förklaras med det faktum att varje nummer har haft rapporter och protokoll från riksföreningens årsmöten men också från den verksamhet och möten som kretsföreningarna haft. Denna typ av information har sannolikt bedömts vara av betydelse i skapandet av kunskap om varandra och i formandet av en identitet som engagerad historielärare.

För de organiserade historielärarna framstår alltså recensionerna/anmälningarna i årsskriften som ett slags överordnat innehållsligt signum och mest aktiva profilering. En intressant fråga är vad detta förhållande är uttryck för? Recensionerna

kunde gälla ett brett spektrum av litteratur. Det handlade inte bara om de böcker som bedömdes som de intressantaste eller mest angelägna avhandlingarna utan också nya översiktsverk, handböcker av olika slag, metodböcker, lokalthistorisk litteratur mm. En av årsskriftsredaktörerna under denna period (H-L Lundh) menar att recensenterna tog fasta på sådana böcker som kunde komma till direkt användning i skolundervisningen (*HLFÅ* 1985/86). "Tanken var" skriver Lundh, "att de svenska historielärarna runtom i landet, de flesta långt från universitetsstäderna, skulle få för undervisningen direkt användbara uppslag och idéer, inspireras till egen läsning och därjämte hållas kontinuerligt à jour med den vetenskapliga debatten ..." (*HLFÅ* 1985/86, s. 10).

I detta uttalande kan vi se flera motiv till recensionsverksamheten. En skulle vi kunna kalla den pedagogiskt/didaktiska – att få tips, råd och idéer. Den andra är det självbildande motivet – att lärarna ämnesmässigt skulle förkovra sig, att bredda sitt eget kunnande. Det tredje rör kontakten med vetenskapsfronten – att helt enkelt stå i förbindelse med de senaste rönen inom forskningen. Ur denna aspekt kan vi säga att recensionsverksamheten i hög grad, och med ett inifrånperspektiv, handlade om att vårda sitt revir.

Ämnesföreningarnas genrestrategier – en jämförelse

Kan de olika föreningarnas vårdande aktivitet i kvartalstidskrifter och årsskrifter karakteriseras på något sätt? Använder de liknande strategier

eller skiljer de sig åt? Vad gäller svensklärarna bidrar uppdelningen på de två publikationerna att föreningen genom årsskriften framstår som kraftigt orienterande mot vetenskap och mot ämnesdidaktik och opinion genom kvartalstidskriften. Vad gäller det vetenskapliga innehållet ökar andelen i årsskriften med tiden. Det ämnesdidaktiska dominerar i jämförelse med de andra föreningarna 1965-1985 i tidskriften. 1975 och 1995 har Svenskläraren en betydande andel av opinionsmaterial, både om man ser till den egna tidskriften och de andra föreningarnas publikationer. Den första perioden speglar den diskussion om svenskämnets inriktning som blommade upp på mitten av 1970-talet. Den andra speglar reaktionerna på arbetet med de nya läroplanerna på 1990-talet.

För BF:s del kan man konstatera att det vetenskapliga innehållet först ökade i början av perioden, för att sedan minska ganska mycket. Vi ser en motsvarande ökning av det ämnesdidaktiska innehållet, även om det minskar något på slutet. Det är troligt att minskningen av vetenskapligt och ökningen av ämnesdidaktiskt innehåll i ganska stor utsträckning är relaterade till varandra, så vi ser på samma gång såväl en "avakademisering" som en "didaktisering". Övrigt-kategorin, som innehåller en hel del skolrelaterat innehåll och hela tiden är stor när det gäller *Biologen*, ökade också de sista årtiondena. Det opinionsbildande innehållet är relativt sett lågt för BF:s del, men i början och slutet av perioden förekommer viss aktivitet. På 1960-talet var det relaterat till för

biologin specifika förhållanden kring laborations-salar och utrustning, medan det 2005 handlade om den för alla föreningar gemensamma kampen kring GY07. Recensioner hade en liten men stabil plats i *Biologen* perioden ut.

HLFÅ:s innehåll domineras av, som vi tidigare sett, recensionerna. Deras andel är hög över hela perioden och jämförelsevis är detta ett unikt drag för *HLFÅ*. Den andra profilen är artiklarna där man vill orientera medlemmarna om historievetskapen och dess aktuella ståndpunkter. Andelen minskar dock något över tid.

Utifrån ovanstående analys (steg 1) skulle man kanske kunna hävda att svensklärarna och biologilärarna är mer vetenskapligt och didaktiskt orienterade jämförda med historielärarna, som ger det största proportionerliga utrymmet åt recensioner. Genom steg 2 av analysen (se tabell 2 och figur 1) ”provocerar” vi fram och försöker frilägga och renodla de olika föreningarnas ”ämnesvårdande” profiler, för att på så sätt få fram ett tydligare underlag för en diskussion av våra resultat.

Tabell 2. Rangordning av artikelgenrer – genomsnitt 1965 - 2005

	Svensklärarnas förening	Biologilärarnas förening	Historielärarnas förening
Vetenskap	2,2	2,2	1,8
Ämnesdidaktik	2,0	2,2	3,0
Opinion	3,9	4,6	4,4
Recension	4,0	4,4	1,2
Övrigt	2,1	1,6	4,2

De olika ämnesföreningarnas genrebruk har rangordnats utifrån andelen av det totala antalet sidor, oberoende av om det är årsskrift och/eller kvartalstidskrift. Detta innebär att ju större andel utrymme i sidor en genre fått, ju lägre tal har den i tabellen.

Diskussion

Låt oss börja med att konstatera att det finns ett gemensamt drag mellan de tre: orienteringen mot vetenskapen. En rimlig tolkning av att "vårda sitt ämne" blir därför att föreningarna ser kontakten mellan universitetsdisciplinerna och skolämnet som central och viktig. Skolämnet (svenska, biologi eller historia) får en viktig "input" och underbygger sin legitimitet och status genom att kontakterna "uppåt" underhålls och upprätthålls.

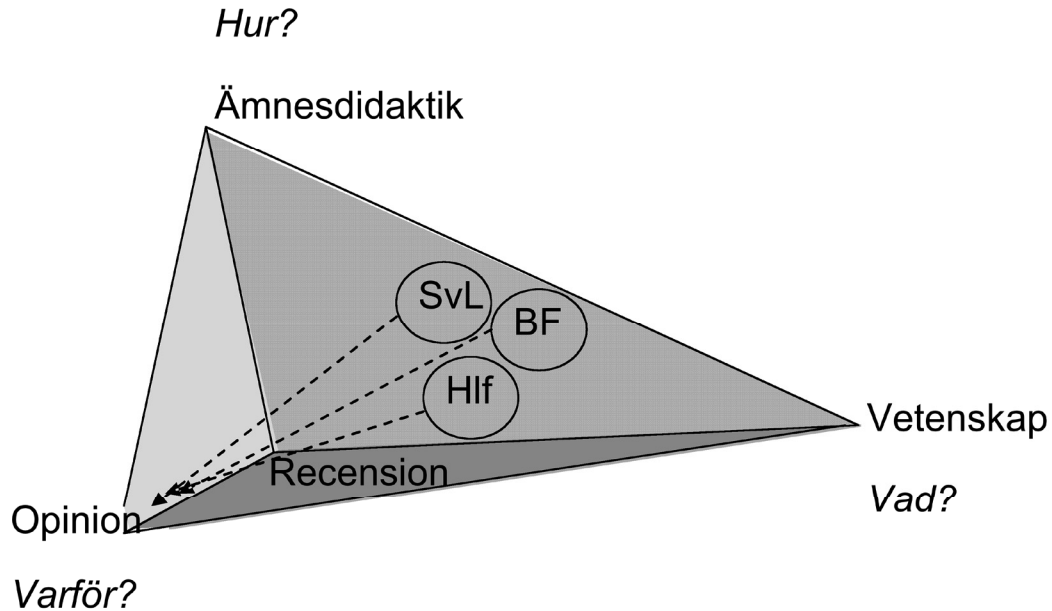
Men vi kan också skönja tydliga skillnader mellan föreningarna i sin ämnesvårdande verksamhet. Här har vi å ena sidan biologi- och svensklärarna och å den andra historielärarna. Biologilärarnas och svensklärarnas tidskrifter befinner sig i spänningsfältet mellan ämnesdidaktik och vetenskap. Tidskrifterna fungerar här mer som "verkstäder" där olika undervisningsupplägg och klassrumsförsök redovisas och diskuteras. "Undervisningshantverkarna" har skapat en mötesplats och arena för sitt arbete.

Innehållet i historielärarnas årsskrift kan ses som uttryck för en annan ideologi. Det befinner sig i spänningsfältet mellan recensioner och vetenskap. Årsskriften fungerar här mer som ett "bibliotek" som erbjuder möjligheter till "bildning för värvet". Tankefiguren ger associationer till självbildning och självverksamhet och utan tankar om att tillhandahålla "färdiga undervisningsmodeller" eller önskvärda lösningar på undervisningspraktiken.

Den centrala och intressanta fråga som reser

sig utifrån detta resonemang är – varför dessa olikheter mellan föreningarna och innehållet i deras tidskrifter? Har man som lärare genom utbildning och yrkesliv socialiserats in i olika lärarroller, roller som medvetet eller omedvetet utgör utgångspunkt för föreningarnas val av vårdande strategier? Är biologi- och svensklärarna genom sina ämnen, som kan uppfattas som mer "experimentella" och färdighetsutvecklande, något öppnare för utveckling och vårdande av sitt ämne som ligger praktiken närmare? Vill man på grund av detta själv experimentera och utveckla sin undervisningspraktik? Hur i didaktiken fokuseras mer än vad. Är historieläraren mer bunden till stoffet, didaktikens vad, och att detta förmedlas enligt aktuella, relevanta och vetenskapligt vedertagna tolkningsmodeller? Passar recensionen av aktuell vetenskaplig litteratur in i en sådan vårdmodell? Och svarar kategorin opinion mot den didaktiska varför-frågan, som vid specifika tillfällen blir viktig i samtliga föreningars inre (och yttre) verksamhet? Dessa frågor bildar utgångspunkt för vår fortsatta analys av ämnesföreningarnas verksamhet.

Figur 1. Artikelgenrernas spänningsfält relaterat till didaktikens huvudfrågor



Figuren visar en visualisering av det spänningsfält som de olika artikelgenrerna generellt sett befinner sig i om man ser till de olika ämnesföreningarnas skrifter, samt hur man kan tolka detta utifrån ett didaktiskt perspektiv.

Arkivmaterial

Riksarkivet (RA), Biologilärarnas förenings arkiv (BF), A1:1, B1:1 och E1:1.

Litteraturlista

- Arfwedson, G. B. & Arfwedson, G. (1992, 1998). *Didaktik för lärare*. Stockholm: HLS Förlag.
- Berge, K. L. & Ledin, P. (2001). "Perspektiv på genre", *Rhetorica Scandinavica* 18, s. 4-16
- Brink, L. (1992). *Gymnasiets litterära kanon. Urval och värderingar i läromedel 1910-1945*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Broady, D. (1998). "Inledning", i *Kulturens fält*, red. Donald Broady. Göteborg: Daidalos.
- Donnér, T. (1983). 'Biologilärarnas förening – 50 år. Några tankar inför ett jubileum', *Biologen* 49, nr. 2-3.
- Englund, T. (1988). "Om nödvändigheten av läroplanshistoria", i *Utbildningshistoria 1988*, s. 74-86.
- Fairclough, F. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity.
- Goodson, I. F. (2005). *Learning, Curriculum and Life Politics: The Selected Works of Ivor F. Goodson*. London & New York: Routledge.
- Hallenius, M. (2005). "Historien om historieämnets försvar", i *Forskningsarbete pågår: nationella forskarskolan i pedagogiskt arbete* (NaPA), redaktör Per-Olof Erixon. Umeå: Umeå universitet.
- Hallström, J. (u.u.). "‘To Hold the Subject’s Territory’: The Swedish Association of Biology Teachers and Two Curricular Reforms, 1960-1965", *History of Education*.
- HLFÅ 1942, 1985/86.
- Jank, W. och Meyer, H. (1997). "Nyttan av kunskaper i didaktisk teori", i *Didaktik – teori, reflektion och praktik*, red. M. Uljens. Lund: Studentlitteratur.
- Jenkins, E. (1998). "The Association for Science Education and the Struggle to Establish a Policy for School Science in England and Wales, 1976-81", *History of Education* 27: 441-459
- Layton, D. (1984). *Interpreters of Science: A History of the Association for Science Education*. London: John Murray & the Association for Science Education.
- Lindholm, H. (1991). *Föreningarna för matematisk-naturvetenskaplig undervisning. Fortbildning och skolpolitik 1933-1971*. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Lövheim, D. (2006). *Att inteckna framtiden. Läroplansdebatter gällande naturvetenskap, matematik och teknik i svenska allmänna läroverk 1900-1965*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Martinsson, B.-G. (1989). *Tradition och betydelse. Om selektion, legitimering och reproduktion av litterär betydelse i gymnasiets litteraturundervisning 1865-1968*. Linköping: Linköpings universitet.
- 'Riksföreningens historia', Geografilärarnas riksförening, <http://www.geografitorget.se/> (hämtad 9 maj 2008);

- Román, H. (2006). *Skönheten och nyttan. Om synen på gymnasiesvenskans litteraturundervisning 1947-1985*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Rudolph, J. L. (2005). 'Turning Science to Account: Chicago and the General Science Movement in Secondary Education, 1905-1920', *Isis* 96: 353-389.
- Stadgar för Biologilärarnas förening* (1933). Uppsala, Svedner, P. O. (1990). "Ledare", *Svenskläraren* 1990:1
- Tarschys, K. (1955). "Svenska språket och litteraturen". *Studier över modersmålsundervisningen i högre skolor*. Stockholm: Natur och kultur.
- Uddenberg, N. (2005). *Idéer om livet. En biologihistoria. Band II, Arvets natur, känn dig själv*. Stockholm: Natur och kultur.
- Wennberg, G. (1990). *Geografi och skolgeografi. Ett ämnes förändringar*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Virta, A. (1999) "Historielärarnas kamp om sitt revir. Förbundet för lärarna i historia och samhällslära i försvar av sitt ämne", s. 159–168. *Historiedidaktikk i Norden* 7. Trondheim: NTNU.

Birgitta Fagrell & Pia Agné

Genusvävar i praktiken

När 1980 års läroplan trädde i kraft blev samundervisning den stipulerade undervisningsformen i ämnet idrott och hälsa. Samundervisning kan tyckas självklar idag, men tidigare rådande uppfattningar har varit att flickor och pojkar skall undervisas i åtskilda grupper och att innehållet i undervisningen i idrott och hälsa skall anpassas till förment olika behov mellan flickor och pojkar (Lundquist Wanneberg, 2004). Legitimiteten för dessa uppfattningar har hämtats från forskning som visat på fysiska skillnader mellan gruppen flickor och gruppen pojkar men också från gamla inrotade föreställningar om kvinnor och män som varandras motsatser (Gatens, 1991). I nuvarande svenska läroplan för grundskolan (Lpo 94) markeras att: ”Skolan har ett ansvar för att motverka traditionella könsmonster. Den skall därför ge utrymme för eleverna att pröva och utveckla sin förmåga och sina intressen oberoende av könstillhörighet” (Lpo 94, s. 6). Denna jämställdhetstanke är, vågar vi påstå, sällan ifrågasatt just som tanke. Men hur är det i praktiken? Har skolan kunnat motverka traditionella könsmonster? Även om inrotade föreställningar

om kvinnor och män långsamt håller på att förändras visas i forskningsprojekten *Konstruktionen av kön och synen på kroppen i skolans idrottsundervisning*, KIS-projektet, (Larsson, Fagrell & Redelius, 2005, 2006) och *Skola – Idrott – Hälsa* (Larsson, Redelius, 2004) att föreställningar om olikheter mellan gruppen flickor och pojkar styr såväl innehållet i undervisningen som lärares bemötande av flickor och pojkar i undervisningssituationen. Genusstrukturer styr fortfarande såväl handling som tanke.

I KIS- projektet framkom också att de strategier som lärare ofta använde sig av för att få lektionerna att fungera och flyta på, var att under lektionerna skapa tillfälliga pojkggrupper och flickgrupper eller att låta eleverna själva spontant gruppera sig efter kön, men också att låta flickor och pojkar göra olika aktiviteter. Lärarna sänkte dessutom ofta förväntningarna och kraven på flickorna och lät pojkarna visa upp sig i övningar som krävde styrka eller uthållighet (Larsson, Fagrell & Redelius 2005; Larsson, Redelius, & Fagrell, 2007). Samundervisningen blev därmed i mer eller mindre omfattning en dold genuspräglad särunder-

visning i praktiken (Carli 2004). Trots den goda idén med samundervisning kan konsekvensen bli att traditionella könsmonster snarare förstärks än motverkas om denna samundervisning inte utmärks av ett genusmedvetet agerande från lärarens sida. Särundervisningens logik, som grundar sig i tanken att gruppen flickor och gruppen pojkar är dels homogena grupper men också sinsemellan väldigt olika, har föga stöd i forskningen, snarare tvärtom (Hamberg 2002). Skillnaderna inom könen, visar forskning, är väl så stora som skillnaderna mellan könen. Forskning visar också att intresset för genus och jämställdhetsfrågor som en didaktisk fråga är ljust (Gannerud, 2001; Dowling, 2006; Havung, 2006; Wernersson, 2006). Orsaken till detta är svårtolkad men en förklaring bland många är att den korta tid på vilken den förnyade lärarutbildningen skulle implementeras inte gav utrymme för fortbildning av lärare i jämställdhet och genus trots att jämställdhet betonas i skollagens portalparagraf, 1 kap 2§, (SFS 1997:1212) och lyfts fram i läroplaner för förskola, förskoleklass, fritidshem, grundskola och gymnasium (Utbildningsdepartementet, 1998a, 1998b, 1998c).

Pedagogisk dokumentation

Det råder inte brist på kunskap i sig vare sig om vad som menas med genus, hur genus formas eller hur vi reproducerar genus. Däremot verkar det finnas ett behov av att hitta metoder som kan medverka till att skapa en undervisningssituation

där såväl flickor som pojkar kan växa och utvecklas. En sådan metod är pedagogisk dokumentation som kan beskrivas som ett möte mellan teori och praktik där grunden utgörs av en gemensam reflektion över dokumenterade händelser (Åberg & Lenz Taguchi, 2005)

I boken *Varför pedagogisk dokumentation?* redovisar författaren, Hillevi Lenz Taguchi att grundidén med pedagogisk dokumentation är att såväl pedagogen som barnet skall bli subjekt i undervisningssituationen. Både pedagogen och barnet skall få makt över lärprocessen; barnet över sitt eget lärande och pedagogen över sin egen praktik. Barnet skall bli aktör i sin lärprocess och pedagogen aktör i sin egen praktik och genom att dokumentera sin egen praktik blir det möjligt att synliggöra händelseförlopp, beteenden och maktprocesser som försvårar eller förhindrar att barn och pedagog blir subjekt. Med hjälp av arbetsverktyget pedagogisk dokumentation kan man alltså, enligt författaren, göra det osynliga synligt, uppmärksamma vedertagna rutiner men också synliggöra barnet som kunskapande subjekt. Pedagogisk dokumentation är därmed ett effektivt redskap i en förändringsprocess. Metoden är naturligtvis tillämplig även på högskolenivå om man är intresserad av didaktiska frågor som berör genus, subjektivitet, makt och lärande. Studenten görs till subjekt (blir aktör, blir den som handlar, blir deltagare) och blir inte, som är så vanligt i pedagogiska sammanhang, kultur- och kunskapsåterskapare utan pedagogen ger studenten chansen att bli medkonstruktör av kultur och kunskap.

En annan tanke är, att då pedagogen möjliggör för studenten att bli subjekt och medkonstruktör, först då lär sig studenten att ta ansvar för sina egna åsikter, att dela med sig av sina erfarenheter, och att uppskatta andras synpunkter. Då pedagogen för sig själv medvetandegör *de processer där studenten erövrar kunskap, först då har pedagogen makt över sin egen praktik* och kan agera själv som ansvarstagande subjekt.

Ovanstående tankegångar blev utgångspunkt för ett utvecklingsprojekt vid Gymnastik och idrottshögskolan (GIH). Vi ställde oss frågan hur vi lärare kan göra oss själva och studenterna till subjekt i undervisningssituationen? Kan vi med hjälp av en pedagogisk dokumentation synliggöra det osynliga i vår egen praktik och bli medvetna om hur genus och makt samverkar i en undervisning där kroppen står i centrum för påverkansprocesser? Kan vi med hjälp av pedagogisk dokumentation också bli medvetna om hur vi i vår undervisning är med och producerar och re-producerar föreställning om vad som är kvinnligt och manligt?

Syftet med projektet formulerade sålunda : att med hjälp av pedagogisk dokumentation dels tydliggöra situationer i undervisningen där genus framträder, dels skapa ett underlag för att kunna diskutera hur pedagogen tillsammans med studenterna kan skapa lärprocesser där genusmärkta undervisningssituationer minimeras.

Teoretiska utgångspunkter¹

Det senmoderna-, postmoderna- eller om man så vill det poststrukturella samhället beskrivs ofta som ett individualistiskt konsumtionsamhälle, friställt från traditioner, där individen själv måste ta ansvar för och kontroll över sin egen situation (Ziehe, 2003). Kroppen har i dessa sammanhang beskrivits som den sista utposten som individen själv kan kontrollera (Shilling, 1993). Nutidsmänniskan beskrivs också som en reflekterande och rationell varelse som kan se objektivt på världen och på sig själv (Giddens, 1991). Denna rationella syn på människan gör tanken till subjekt och kroppen till objekt och upprätthåller en dualistisk syn på kropp och själ. Maurice Merleau-Ponty, kallad kroppens filosof, har emellertid utvecklat alternativa synsätt till denna objektiva vetenskapliga syn som gett själen/tanken en hegemonisk position över kroppen (Merleau-Ponty, 1962). Han markerar i sin fenomenologiska utgångspunkt att vi alltid är i världen och att vår omedelbara kontakt med världen sker genom varseblivningen, där sinnena är den förmedlande länken. Perceptionen gör världen möjlig och med hjälp av *kroppsscheman* orienterar vi oss i rummet. Begreppet kroppsschema innebär, enligt Merleau-Ponty ett "globalt medvetande om min ställning i den intersensoriska världen, en 'gestalt' i gestaltpsykologins bemärkelse". Men han nöjer

¹ Teoretiska utgångspunkter tar utgångspunkt i artikeln: Birgitta Fagrell (2005) Den handlande kroppen. Flickor, pojkar, idrott och subjektivitet i *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 1.05. Göteborg: Institutionen för idéhistoria och vetenskapsteori.

sig inte med den definitionen, utan markerar att kroppsschemat inte är en sammanfattning av de olika kroppsdelarnas position, utan att det integrerar kroppsdelarna utifrån den situation som skall hanteras. Kroppsschemat är en *situationsrumslighet* som förser oss med information om kroppen i relation till situationens krav (Merleau-Ponty, 1999). När dessa kroppsscheman fungerar optimalt upplever man en känsla av att kroppen är ett med världen, (Bengtsson, 2001). Kroppen är utsträckt i världen och beredd till handling utifrån omgivningens krav. Betraktad på detta sätt görs kroppen, inte tanken, till subjekt och det är kroppen som bedömer huruvida situationen kan hanteras eller ej.

Det är lätt att föreställa sig situationer inom ämnet idrott och hälsa där eleverna kan uppleva en lyckokänsla då kroppen svarar upp mot de krav som situationen ställer och blir ett med världen genom att erövra den; känner lyckan av att vara trygg i sin kropp och att få kroppen att göra det man tänkt. Det är lika lätt att föreställa sig hur det känns att misslyckas; känna att man inte är vän med sin kropp och att kroppen snarare är ett hinder än en möjlighet för att erövra världen. Om denna känsla ständigt återkommer under lektionerna i idrott och hälsa grundläggs också en känsla av att fysisk aktivitet och rörelse är något som bör undvikas. Betraktat ur detta subjektiva perspektiv får ämnet idrott och hälsa helt andra dimensioner än om man ser ämnet som ett färdighetsämne där man skall lära sig olika idrotter eller aktiviteter.

Merleau-Ponty ser kroppen också som grund för vår samexistens. Kroppen, hävdar han, skall förstås från tvetydighetens perspektiv – jag ser, men blir samtidigt sedd – jag berör, och blir samtidigt berörd av det jag berör. I denna dubbla kommunikation med världen, i glappet mellan den och mig, där mötet med världen och kroppen äger rum, skapas mening – där är vår existens (Merleau-Ponty, 1999). Det är denna intentionella och handlande kropp som Merleau-Ponty kallar *jag-kan-kroppen*. Det är en kropp vars handlingar inte styrs från ett tänkande jag. *Jag-kan-kroppen* handlar pre-reflexivt i det handlingsfält som uppstår där kropp och värld möts. Här är kroppen subjekt – inte tanken (Bengtsson, 2001). Kommunikationen mellan människor blir då, kan man säga, inter-kroppslig.

Dessa tankegångar är speciellt intressanta för en lärarutbildare med kroppen som arbetsredskap inte minst ur ett didaktiskt perspektiv. Det vi gör i praktiken, vilket innehåll vi väljer, hur vi presenterar det och hur vi samverkar med varandra, allt detta sammantaget är den värld där lärandet äger rum. Läraren i idrott och hälsa måste förstå innebörden av «det inkarnerade subjektet», kroppen som subjekt, för att kunna skapa en trygg lärmiljö och en positiv lärprocess. Den stora didaktiska utmaningen bli hur lärare ska handla för att kunna utveckla en positiv *jag –kan –kropp* även hos elever som varseblir sig själva som klumpiga och eller inte tillräckligt skickliga i vissa situationer.

Merleau-Ponty upphäver således dualismen

kropp–själ och den levande kroppen, den som upplever, betraktas som den aktiva parten i relationen kropp och värld. Merleau-Ponty betonar också att det är den konkreta meningsfulla världen, en värld där viss ordning och struktur och varaktighet råder, som förkroppsligas. Denna dimension är viktig att understryka, eftersom meningen som vi uppfattat med att vara kvinnlig eller manlig lagras i kroppen mer som känslö- och handlingsstrukturer, än som tankar och föreställningar. Dessa förkroppsligade strukturer är trögrörliga då de fått fäste i kroppen eftersom de blivit en del av vår subjektivitet. Attityder och tankar förändras snabbare än de strukturer som förkroppsligats genom vanemässigt handlande.

Kroppen som situation

Det är fler än Merleau-Ponty som ägnat uppmärksamhet åt kroppsperspektivet. Toril Moi diskuterar ingående både kroppslig erfarenhet och den situationsbundna kroppen i sin bok *Hva er en kvinne?*. Hon menar att Simone de Beauvoir's fenomenologiska förståelse av kroppen är ett radikalt alternativ med vars hjälp man kan få insikt om hur situation, kropp och genus samverkar. Budskapet om den levande kroppen som Moi levererar är att kroppen både är en *situation* och att den är *situerad*.

Enligt Moi har de flesta inga problem med att förstå att kroppen är situerad, att man är förankrad i den konkreta världen, medan kroppen som situation vållar olika tolkningar och även missuppfattningar. Här återvänder Moi till Sartre som

menar ”att en situation är en strukturell relation mellan våra projekt (friheten) och världen (som inkluderar kroppen)” (Moi, 1998). Moi markerar också att situationen inte skall ses som ett objekt till ett subjekt utan situationen ”är en syn-tes av faktiska förhållanden (*facticité*) och frihet”. Kroppen är alltså inget ting utan ett kroppsligt intentionellt förhållande till världen. Med denna utgångspunkt går det inte att förringa betydelsen av biologiskt kön ej heller att skilja kropp och själ eller att bortse från kroppslig kompetens.

Begreppet kroppen som situation inkludera levda erfarenheter och upplevelser och alltså också upplevelser av min kroppsliga kompetens. Beröende på hur jag upplever min kropp och min kroppsliga kompetens kan jag känna frihet eller vanmakt i olika situationer. Det är min levande kropp som får mig att tveka och avstå, eller att med förtjusning kasta mig in i situationer eller anta utmaningar. Det är kroppen som handlar och genom kroppsliga kompetens eller brist på densamma, ger den mig mer eller mindre frihet. Friheten är alltså bunden till handling och handlingen kan medföra ett överskridande av det givna. Att genom handling förändra det givna och förutbestämda innebär då; att handla är att vara fri.

Men de projekt som vi är upptagna av i världen, säger Moi, är situerade och vår frihet är inte absolut. Då vi ingår i projekt där friheten att handla är starkt beskuren, av t ex könssegregerande strukturer och andra begränsande genusediskurser eller av den egna kroppsliga kompetensen, kom-

mer dessa ramar att begränsa möjligheterna att handla. Översatt till ämnet idrott och hälsa så innebär det att vissa aktiviteter och vissa situationer och praktiker är så starkt könsmärkta att flickor och pojkar begränsar sina val till aktiviteter som genusordningens logik godkänt.

När kroppen uppfattas inte endast som ett fysiskt objekt, utan som en del av en levd erfarenhet då blir kroppen, menar Moi, en stil, en intention, och ett speciellt sätt att vara närvarande i världen, utan att för den skull upphöra att vara objekt med egna specifika fysiska egenskaper.

Moi:s tankar om kroppen ringar in en väsentlig didaktiska frågan som varje lärare i ämnet idrott och hälsa bör ställa sig; hur skall jag skapa miljöer där elever oavsett kroppslig kompetens kan känna lust till att delta, pröva och bli handlingskraftiga – känna frihet att både misslyckas och lyckas.

Moi berör också kärnan i vårt eget utvecklingsprojekt. Om vi lärare inte upptäcker hur genus är invävd i praktiken (där kroppen är situerad) eller hur genus är förkroppsligat hos oss själva (kroppen som situation) eller hur genus verkar inom gruppen kan vi aldrig bli subjekt och ta makt över vår egen praktik. Men genom att dokumentera vår praktik kan vi upptäcka vår egen stil och vårt sätt att vara närvarande i världen, det vill säga hur vi agerar som lärare.

Den sammanhållande kraften

En annan teoretiker som har sitt intresse riktat mot kroppen är Gail Weiss och hon tar upp i sin bok *Body Images. Embodiment as Intercorporality* tar hur genus påverkar kroppsbilden och därmed vår identitet som flicka eller pojke.

Tre utgångspunkter i Weiss diskussion om kroppsbilder och subjektets vara i världen förtjänar att understrykas i detta sammanhang. Den första är själva är påståendet att *kroppsbilden är en gestalt*.² Weiss, i likhet med Merleau-Ponty, menar att kroppsbilden, alltså uppfattningen av den egna kroppen, utgörs av en gestalt – en form. Denna gestalt har utvecklats, menar Weiss, under det så kallade spegelstadiet. Det lilla barnet upplever inte sin kropp som en helhet, dess kroppsupplevelse är fragmenterad. Den fragmenterade kroppsupplevelsen från barnets egen kropp formas emellertid till en gestalt med hjälp av den sammanhållna bild som barnet ser av sig själv i «spegeln». Denna bild tvingar barnet att

² ”En gestalt är en sammansättning som inte kan reduceras till summan av de delar den består av; en förändring i någon av delarna får en återverkan på sammansättningens helhet, medan helheten tvärtom förblir den samma när alla delar förändras samtidigt som relationen mellan dem bevaras. Se Anna Petronella Fredlund: *Lovtal till filosofin: essäer/ Maurice Merleau-Ponty*; i urval, översättning och med noter och inledning av Anna Petronella Fredlund, Symposium 2004, s. 11. I en fotnot på samma sida hänvisar Fredlund till *La Structure du Comportement*, s. 50: ”Det bästa exemplet på en strukturell helhet är kanske en melodi: den är en enhet vars mening är beroende av relationerna mellan tonerna och inte av tonerna tagna för sig själva; om man transponerar melodin till en annan tonhöjd förblir den samma melodi fast den består av helt andra toner.”

se sig själv utifrån. Kroppsbilden innehåller alltså något mer och annat än den inre upplevelsen av kroppen; det imaginära, (vilket ger utrymme för fantasi) men också en insikt om att jag själv är det som andra uppfattar, och inte det som jag själv upplever mig vara.

En annan utgångspunkt är att själva förutsättningen för att kroppsbilden skall kunna upplevas som en helhet är att den består av en mängd kroppsscheman som ständigt förändras i sin anpassning till alla skiftande yttre faktorer. Kroppsbilden utgörs således egentligen av en mängd kroppsbilder, men för att världen skall bli gripbar och möjlig måste dessa upplevas som en helhet. Weiss menar till och med att den snedvridna, felaktiga kroppsbilden är en kroppsbild berövad mångfalden kroppsbilder. Den har stelnat, befinner sig i obalans, och kommer att interagera med sin omgivning på ett begränsat och ofullständigt sätt.

Den tredje utgångspunkten är att den spegelbild som ger barnet en upplevelse av sig själv som sammanhållen hjälper samtidigt barnet förstå att andra ser mig som jag ser mig i spegeln. Barnet lär sig att jag är synlig för den andre inte som jag själv upplever min kropp inifrån, utan sådan som jag syns i spegeln. Genom denna insikt blir barnet till en social varelse med förmåga att tolka och förstå andra i den sociala världen och relatera sig till det gemensamma i kulturen.

Den begränsade subjektiviteten

Weiss understryker att kroppsbilden alltid är formad i en specifik kropp, en flickas kropp eller en pojkes kropp; en kropp som präglats av sitt specifika sammanhang och sin specifika verklighet. Pojkens bild av sig själv som en fysisk person kan skapas i harmoni med den inre upplevelsen av den fysiska kroppen som stark, kompetent och bejakad, synlig i världen för den Andre just som en materiell fysisk kropp; en tillgång att vara stolt över. En kropp som ohämmat kan utstråla: Jag kan! Han behöver inte tveka om att fullt utnyttja sin fysiska kropp och med hjälp av den erövra världen.

Men pojken måste också hantera den kulturella spegeln som reflekterar historiska genuscheman där kvinnoförakt, homofobi och rädsla för kvinnokroppen på ett eller annat sätt tonar fram. Det kvinnliga och det homosexuella är själva objektet som måste förkastas och uteslutas då pojken skapar sig i en värld där hegemonisk maskulinitet råder (Connell, 1996).

För flickan är det än mer komplicerat. Å ena sidan kommer hon att uppleva sig själv lika kompetent och stark som pojken, eftersom även flickan upplever på ett inre plan glädjen av den fysiska kroppen. Men då flickans *jag-kan-kropp* möter den kulturella spegeln som reflekterar samma kvinnobild till henne som till pojken, hamnar flickan i ett dilemma. Hennes *jag-kan-kropp* kommer att hämmas av den kulturella genusimpregnerade kvinnokroppen – ofta sexualiserad och objektiverad, omsorgsfullt kultiverad,

befriad inte endast från lukter och kroppsvätskor utan också från muskler, behåring och mjukt hull.

Efter mötet med den kulturella spegeln kan flickan inte lika ohämmat och självklart erövra världen genom den fysiska kroppen. Hon måste begränsa *jag-kan-kroppen* och anpassa den till det genusschema som olika praktiker omhuldar. Budskapet till flickan lyder: Din fysiska kropp är av mindre värde än pojkkroppen.

Man kan konstatera att Merleau-Ponty, Moi och Weiss ger oss verktyg för att förstå hur flickor och kvinnor kan utveckla en bild av sig själva som sämre än pojkar och män fastän de kan besitta en reell kroppsliga kompetens som borde ge dem en positiv uppfattning av dem själva. Kompetens i sig, kan man säga, är en nödvändig men inte tillräcklig faktor för att utveckla en positiv självbild, för att känna sig trygg, eller för att pröva nytt och göra gränsöverskridande val. Hur situationen, eller lärandemiljön, inverkar på flickors och pojkars agerande och på deras läroprocess i ämnet idrott och hälsa är en alldeles för lite problematiserad didaktisk fråga.

Då Merleau-Ponty i sin kroppsfilosofi markerar att kroppen är själva subjektet, får kroppen en suveränitet som den hittills varit berövad. Man bör inte förringa betydelsen av att få uppleva sig som stark och att kunna styra och kontrollera sin egen kropp för att utveckla en positiv bild av sig själv. Man måste helt enkelt få öva och träna för att kunna utveckla kroppslig kompetens. Men det är lärandemiljö som ofta blir avgörande för vilka val

man känner att man kan göra. Tyvärr är kroppsdimensionen, kroppen som situation och den situationerade kroppen, också den lite problematiserad i läroprocessen i ämnet idrott och hälsa.

Metod

Kursen som varit mål för den pedagogiska dokumentationen i denna studie går under namnet *Bollspelkulturen – och den vuxna människan, och utgör 7,5 högskolepoäng av kursen Idrott B, inriktning hälsa, 30 högskolepoäng*. Studenterna som videofilmats följer ett av programmen vid GIH. Studenterna har gett sitt medgivande till att bli videofilmade.

Syftet med momentet/kursen är att studenten skall kunna tillämpa och värdera olika former av bollspelsaktiviteter som medel för motorisk inläring och träning samt för att utveckla kroppsmedvetenhet, hälsa och välbefinnande.

De förväntade studieresultaten formuleras så här; Studenten skall efter avslutad kurs ha fördjupade kunskaper

- om människokroppens anpassning till fysisk aktivitet, inaktivitet och olika typer av träning samt därtill kopplade skador och sjukdomar
- om ledarskap och färdigheter inriktade på bollspel, hälsa och fysisk aktivitet avseende motion, träning och rekreation relaterat till samhälle och arbetsliv
- om rörelsekulturens värde, variation och bredd ur ett fysiskt, psykiskt och socialt perspektiv.

Dokumentationen utgörs av femton videoinspelade lektionspass som filmades under den första delen av kursen. En av oss undervisade på kursen, den andra dokumenterade. Den andra delen av kursen bestod av projektarbete och examination. Dessa delar har inte dokumenterats. Videofilmerna har sedan importerats till programmet Media Player och också sparats ner på USB-minne. På så sätt har vi kunnat arbeta med videoanalysen både tillsammans och var för sig.

I denna fas då vi tar oss an arbetet med att analysera dokumentationen övergår dokumentationen till att bli en pedagogisk dokumentation. Den första analysen gjorde vi tillsammans då vi båda studerade filmerna och markerade genusmärkta situationer. Genus ser vi som en åtskillnadsdiskurs som bidrar till att skapa praktiker uppdelad utifrån kategorin kön. Vi ringade in genusmärkta situationer genom att anteckna könssegregerade aktiviteter, könsmärkta beteenden, handlingar och positioner som infångats genom videodokumentationen. Vi sökte efter så kallade kritiska händelser (Patton, 2002) som vi definierade som genusmärkta situationer. Detta tillvägagångssätt kan naturligtvis kritiseras inte minst ur ett konstruktivistiskt perspektiv. Men eftersom metoden pedagogisk dokumentation inbjuder till att man diskuterar varför man uppmärksammar vissa saker, finns också möjligheten att bli kritisk till sin egen definition av vad som utmärker en genusmärkt situation och vad vi menar med genus.

I den första analysen har vårt intresse varit riktat mot *den situerade kroppen*. Uppmärksamheten

har varit riktad mot en händelse eller en situation där genus framträder, inte mot personer i sig. Den andra analysen bestod i att analysera *kroppen som situation*. Under denna analys har studenten och inte situationen varit vårt studieobjekt ; vad har de med sig i bagaget i form av erfarenheter och kroppslig kompetens och hur samverkar denna erfarenhet med den situation de befinner sig i.

Genusvävar i praktiken

Den situerade kroppen

Genom att använda begreppet « den situerade kroppen » markeras att kroppen alltid är förankrad i den konkreta verkligheten. Vi kan inte träda ur denna verklighet och objektivt betrakta oss själva eller situationen utifrån. Även om vi kan distansera oss, försöka vara objektiva, är vi ändå alltid innesluten i den konkreta världen. Det betyder att vi inte studerar den faktiska händelserna då de inträffade utan vår reflektion är en reflektion av det vi såg på videoinspelningen. Kanske hade vi upptäckt andra situationer om vi varit fler som analyserat eller om vi också hade involverat en manlig observationspartner i projektet. Men vi har i vår analys ändå försökt att vara objektiva, i den mening att vi varit medvetna om våra egna förföreställningar.

Könsmärkta situationer

Ett tydligt exempel på en könsmärkt situation utspelade sig innan en lektion. Manliga studenter värmdes upp med avancerade bollövningar. De sköt hårda målskott, de lattjade med bollen och var allmänt fysiskt aktiva medan merparten kvinnliga studenter satt på läktaren och småpratade eller masserade varandra. En kvinnlig student deltog i de manliga studenternas aktivitet. Två manliga studenter satt vid sidan om och agerade passiva åskådare. Man kan fråga sig varför manliga studenter inte tog tillfället i akt att mer «leka boll med varandra» än de gjorde, utan istället visade upp extremt hårda bollaktiviteter eller varför kvinnliga studenter «valde» att avstå från den extra bollträning som de kunde fått genom att aktivt utnyttja tiden innan lektionsstart. Genus frammanar tydligen olika handlingar hos kvinnliga och manliga studenter i denna situation.

Ett annan situation som kan betraktas som könsmärkt var när en kvinnlig student fick bollen i ansiktet under en spelövning och ett antal kvinnliga studenter skyndade fram för att kontrollera hur det gick. Endast **en manlig student visade** samma omtanke. **Men just innan den kvinnliga studenten** skadades hade en manlig student blivit skadad utan att någon lagt märke till det. Han satt ner på golvet en stund och reste sig sedan och deltog i spelet som om inget hade hänt. Genus tillät de kvinnliga studenterna i denna situation att visa empati och känslor medan genus påverkade den manliga studenten till att visa sig obe-

rörd av fysisk smärta.

Det var också några manliga studenter, inte alla, som agerade strategiskt för att skaffa sig bättre utgångsläge inför övningar och matchsituationer. De diskuterade strategi, ändrade på spelplanen genom att flytta på de koner som markerade spelplan och visade upp vinnarbeteende genom att vara aktiva och på «hugget». Här kan man fråga sig om det snarare var personligheten än genus som påverkade händelsen eller en kombination av båda.

Vid några tillfällen tog manliga studenter egna initiativ och ändrade de övningar som gruppen fått i uppgift att träna. Vi såg inget tillfälle där kvinnliga studenter tog liknande initiativ, utan de genomförde övningarna utifrån givna instruktioner.

Genus skapade hos vissa manliga studenter en känsla både att *få vara* suveräna men också en känsla av att man *är* suverän, medan de kvinnliga subjekten lät genus inordna dem i lydnadets diskurs.

Ett annat exempel är då en manlig student under en matchsituation levererar avancerade passningar som i stort sätt var omöjliga att förvalta. Denne student var den ende manliga deltagaren i ett av basketlagen och han hävdade då han intervjuades efter matchen att passningarna gick fel berodde på att medspelarna inte förstod att placera sig rätt. Även detta en form av suveränt beteende.

Vår analys visade också att kvinnliga studenter som skulle behövt mycket träning och instruk-

tion sökte sig till varandra och drog sig undan till perifera ytor i lokalen – ett beteende som inte är det bästa för att få maximal träning. Genusbudskapet till dessa kvinnliga studenter är att inte ta plats och inte kräva uppmärksamhet.

Andra genusmönster som framträdde var att manliga studenter agerade som subjekt i kommunikationen med läraren. De lade fram förslag och argumenterade ibland direkt mot läraren. Kommunikationen mellan de kvinnliga studenterna och läraren var mer av typen – fråga - svar. Genus tycks mer påverka manliga studenterna än kvinnliga studenter att uppleva sig själva i denna praktik som subjekt med rätt att diskutera och argumentera med läraren som en jämlike.

Könsmärkta positioner

Det var oftast manliga studenter som erövrade positioner som innebar någon form av prestigefullt uppdrag. Vid samspelsövningar som gick ut på att träna spel i mindre formationer var det vanligt att manliga studenter agerade målvakter. Endast en kvinnlig student agerade målvakt i spel på liten plan.

I matchsituationer var det manliga studenter som erövrade spelyta, lade beslag på speltaktik och fördelade passningarna, även i de situationer där kvinnliga studenter var fler i laget. Då lagindelningen ofta gjordes slumpmässigt hände det att endast en kvinnlig student ingick i ett lag. Hon fick då nästan inga passningar alls.

Det var också oftast de manliga studenterna som trädde fram i situationer när någon övning

skulle demonstreras eller tog på sig uppgiften att undervisa hur en viss rörelse skulle utföras. Analysen visar att det var två kvinnliga elever som demonstrerade hur en övning skulle genomföras i de grupper där det också fanns manliga studenter. Vid övriga tillfällen då kvinnliga studenter agerade ”lärare” bestod redovisningsgruppen endast av kvinnliga studenter.

I alla situationer ovan tycks genus påverka de manliga studenterna till att agera som självständiga subjekt och ta på sig ledande uppdrag. De kvinnliga studenterna gav till och med självmant över ledarrollen till manliga studenter vid flera tillfällen. Man kan tolka detta som en motsstrategi. Det är bättre att självmant markera att man inte vill inta en aktiv ledarposition än att bli åsidosatt. Vi kunde också notera att genus fick större utrymme i de bollspel som rubricerades som målspel. I övriga spelkategorier, nätspel, slagspel och träffspel hade genus mindre genomslagskraft.

Kroppen som situation

I den andra analysen var uppmärksamheten riktad mot studentens erfarenheter av bollspel, och mot vilka förväntningar som fanns på kursen. Dessutom studerades situationer där vi kunde få bedöma kvaliteten på studenternas rörelsemönster och få en uppfattning om deras kroppsliga kompetens. Denna analys var av intresse eftersom förkroppsligad erfarenhet av rörelse och fysisk aktivitet påverkar såväl möjligheten att agera i bollspelsaktiviteter liksom möjligheten att ta åt sig av träning och instruktion.

Erfarenheter och förväntningar

Vid kursstart fick studenterna presentera sig och tala om vilken relation de hade till bollspel i allmänhet. De kvinnliga studenterna, förutom två, såg sig inte själva som bollspelare. En student sa till och med att hon inte betraktade sig som bollspelare fastän hon spelat volleyboll ett antal år. De kvinnliga studenternas erfarenhet av bollspel kom mestadels från skolidrotten. Manliga studenter såg sig i större utsträckning som en bollspelande person och de hade dessutom mer erfarenhet av bollspel på fritiden. Genusstrukturer verksamma i idrott har könsmärkt bollspel som en maskulin aktivitet som attraherat de manliga studenterna mer än de kvinnliga under uppväxten.

Det var endast kvinnliga studenter som markerade att de förväntade sig att bollspelsaktiviteterna inte skulle vara alltför tävlingsinriktade utan skulle handla om inläring på ett lekfullt sätt. En kvinnlig student markerade också att hon hoppades på att det skulle ges tillfälle under kursen till att leda och instruera. Denna kvinnliga student var en erfaren bollspelare. Ett par manliga studenter uttalade en förväntan om att de under kursen skulle få spela bollspel "på riktigt". Genus hade inte endast könsmärkt bollspelet som en maskulin aktivitet utan även också könsmärkt tävlingsfomen som en maskulin dito. Kvinnliga studenter var mer intresserade av lärandets praktik.

Kroppslig kompetens

I denna analys har vi speciellt uppmärksammat två kvinnliga studenter; den ena med stor erfarenhet från en individuell tävlingssport där hon varit med i stora mästerskap och erövrat medaljer av olika valörer, den andra kvinnliga studenten utan några direkta idrottserfarenheter och med vissa brister i sin motoriska kompetens. Vi har studerat dessa två studenter i flera spelsituationer. Den kvinnliga student med tävlingsbakgrund agerade, trots denna erfarenhet, ofta passivt i spelsituationer där det var kamp om bollen. Den andra kvinnliga studenten kämpade så gott hon kunde men hennes bristande motoriska färdigheter gjorde att hon oftast missade bollen eller misslyckades med att förvalta en passning. Rörelseanalyserna visade också att de manliga studenternas kastkapacitet, speluppfattning och bollteknik var över lag bättre än de kvinnliga studenternas.

Den kvinnliga student som inkorporerat en rad erfarenheter från tävlingidrottens värld och som bevisligen är positiv till tävling och utmaning intar trots detta en mycket undandragen roll under kursen. Den kvinnliga studenten som behöver få mycket hjälp och instruktion markerar aldrig tydligt att hon vill ha hjälp.

Den lärandemiljö där kroppen är situerad är tydligen avgörande för vilka inkorporerade strukturer som kommer att få handlingsutrymme. Är praktiken genusmärkt kommer förkroppsligade genusstrukturer «känna av» vad som gäller i den genusmärkta praktiken.

Diskussion och slutsats

Vår analys visar att genus inverkan på undervisningen är olika beroende på situation. I tävlingslogikens praktik, där de manliga studenternas förkroppsligade genuschema och maskulina genusstrukturer invävda i bollspelssituationen harmonierade med varandra, till exempel genom att situationen inbjöd till att göra mål eller att vinna över andra laget, hade manliga studenter svårt att inte fullt ut bejaka förkroppsligade maskulina genuscheman. De spelade ut fullt för att vinna och göra mål. Här fick genus fritt spelutrymme i situationen. Detta blev också tydligt i spelsituationer där frihet gavs till individen att agera utifrån egen erfarenhet och kompetens. Framförallt framträdde genus i målspele som spelades enligt föreskrivna tävlingsregler. De manliga studenterna som hade bättre teknik, större bollspelserfarenhet och mer engagerade i bollspelets tävlingsmoment stärktes i sin självbild som bollspelande subjekt medan de flesta kvinnliga studenter förstärkte en bild av den bollspelande mannen som överlägsen den bollspelande kvinnan. Ett flertal manliga studenterna kunde i dessa genusmärkta praktiker helt och hållet utnyttja förkroppsligade genusideologier och fullt ut agera som kraftfulla subjekt. I deras kroppar var det maskulina genusidealet redan inristat och bejakat. Deras kroppar var situationen! Kvinnliga studenter, även om de hade tävlingslogiken inristad i kroppen, kunde inte lika fullt bejaka tävlingspraktikens logik.

När manliga studenten tog på sig ledar uppgif-

ter eller då de manliga studenterna satte sig över lärarens instruktioner och omformade dem är, menar vi, en synergieffekt av att förkroppsligade genuschema, (kroppen som situation) «känner av» vad som gäller i den genusmärkta undervisningssituationen, (den situerade kroppen). När kroppen är situerad i en praktik där förkroppsligade genusstrukturer och praktikens genusstrukturer samverkar blir kroppen ett med världen och kan agera med full potential. Speciellt intressant att notera är den kvinnliga student som bevisligen hade såväl goda motoriska kompetenser som stora erfarenheter av tävling på hög nivå, att hon trots denna kroppsliga kompetens ändå hamnade i marginaliserade positioner. Kvinnliga studenter hade svårt att erövra denna tävlingspraktik helt ut. Genus begränsade dem som subjekt. Vi kan också konstatera att då manliga och kvinnliga studenters beteende följer förhärskande genusnormer reagerar vare sig studenter eller läraren på dessa «normala» situationer.

Dokumentationen av bollspelskursen har gett oss möjlighet till att analysera situationer i undervisningen där genus framträder. Vi har alltså medvetet letat efter genusmärkta undervisningssituationer, så kallade kritiska händelser. Skälet till detta är att vi lärare, även om vi kognitivt är genusmedvetna, också bär med oss förkroppsligade genuschema för vad som är normalt beteende för kvinnor och män i olika situationer, vilket gör att vi ändå inte uppmärksammar eller reagerar på genusmärkta situationer i vardagen, trots vår medvetenhet. De genusmärkta situatio-

ner som vi uppmärksammat är inte på något sätt extrema eller ovanliga. Genusmärkta situationer är förmodligen också mycket vanliga i andra undervisningssammanhang.

I vår dokumentation framgår också att läraren försökte bryta genusmönster på olika sätt. Man fördelade medvetet ordet till kvinnliga studenter, man utfärdade regler i olika bollövningar för att få fram samspel, man delade medvetet in lag osv. Men det hade behövts en än mer uttalad strategi för att undkomma en genusmärkt undervisning. Vi menar att, eftersom det är i dessa till synes oskyldiga situationer som genusideologier reproduceras och genusstrukturer förkroppsligas, är det av vikt att dokumentera undervisningen och analysera denna dokumentation för att dels få grepp om hur genus är invävd i praktiken och dels förstå på vilket sätt detta påverkar oss som subjekt. Den pedagogiska dokumentation ger oss också möjlighet att reflektera över hur vår genusanalys reproducerar genus! En kritisk didaktisk reflektion av dokumentationen kan ge läraren makt över sin egen praktik. Denna kritiska diskussion blir nästa steg i detta utvecklingsprojekt.

Litteraturlista

- Bengtsson, J., (2001) *Sammanflätningar*. Fenomenologi från Husserl till Merleau – Ponty. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Carli, B., (2004) *The making and breaking of a female culture: The history of Swedish physical education 'in a different voice'*. Göteborg: Acta universitatis Gothenburgensis
- Connell, R.W., (1996) *Maskuliniteter*. Göteborg: Daidalos
- Dowling, F., (2006) Physical education teacher educators' professional identities, continuing professional development and the issue of gender equality in *Physical Education and Sport Pedagogy*. Vol.11, No. 3, pp247-263
- Fagrell, Birgitta. (2005): Den handlande kroppen. Flickor, pojkar, idrott och subjektivitet. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 1.05. Göteborg: Institutionen för idéhistoria och vetenskapsteori.
- Fredlund, A. P., (2004): *Lovtal till filosofin: essäer/ Maurice Merleau-Ponty*; i urval, översättning och med noter och inledning av Anna Petronella Fredlund. Stockholm Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion
- Gannerud, E., (2001) *Lärares liv och arbete i ett genusperspektiv*. Stockholm: Liber
- Gatens, M., (1991) *Feminism and Philosophy, Perspectives on difference and equality*. Bloomington: Indiana University Press
- Giddens, A., (1991) *Modernity and self-identity. Self and society in late modern age*. Stanford California: Stanford University Press

- Havung, M., (2006) "Du som är kvinna – du kan väl ta det, det där om genus" Om jämställdhet och genus I nya lärarutbildningen i *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, nr 1 2006 s 171-206 Umeå: Fakultetsnämnden för lärarutbildning
- Katarina Hamberg (2002) "Vi är ju olika – det går inte att komma ifrån". Om biologins tolkningsföreträdare i medicinen. *Genusvägar – en antologi om genusforskning*, s 47-60. (red) Britt-Marie Thurén. Malmö: Liber
- Larsson, Håkan & Fagrell, Birgitta & Redelius, Karin: *Kön – Idrott - Skola*. www.idrottsforum.org (ISSN 1652-7224) 2005 -12-14.
- Larsson, Håkan, Fagrell, Birgitta, Redelius, Karin: *Skolans idrottsundervisning – konstruktionen av kön och synen på kroppen*, Resultatdialog 2006, Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie 15:2006
- Larsson, Håkan, Fagrell, Birgitta & Redelius, Karin (2007): Queering physical education. Between benevolence towards girls and attribute to masculinity. *Physical Education & Sport Pedagogy iFirst* www.doi.org
- Larsson, Håkan, Redelius, Karin & Fagrell, Birgitta (2007): "Jag känner inte för att bli... en kille". Om heteronormativitet i ämnet idrott och hälsa. *Utbildning & Demokrati*, volym 16, nr 2.
- Larsson, Håkan & Redelius, Karin (red) (2004) *Mellan nytta och nöje: bilder av ämnet idrott och hälsa* Stockholm: Idrottshögskolan
- Merleau-Ponty, M., (1962) *Phenomenology of perception*. London and New York: Routledge
- Merleau-Ponty, M., (1997) *Kroppens fenomenologi*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB
- Moi, T., (1998) *Hva är en kvinne? Kjønn og kropp i feministisk teori*. Gyldendal: Norsk Forlag ASA
- Patton, Q. M., (2002) *Qualitative research & evaluation methods, 3rd ed*. London: Sage Publications
- Shilling, C., (1993) *The body and social theory*, London: Sage publications
- Weiss, G., (1999) *Body images. Embodiment as intercorporeality*. New York and London: Routledge
- Wernersson I., (2006) *Genusperspektiv på pedagogik* Stockholm: Höskoleverket
- Ziehe, T., (2003) *Ny ungdom: om ovanliga läroprocesser*. Stockholm: Nordstedt
- Åberg, A. & Lenz Taguchi, H., (2005) *Lyssnandets pedagogik*, Stockholm: Liber

Torben Spanget Christensen

Ny faglighed – en forlængelse af samfundsfagsdidaktikken?

Danmark fik en omfattende reform af gymnasiet i 2005. En af de store nyskabelser ligger i måden faglighed skal praktiseres i undervisningen. To centrale slagord er ny faglighed, hvor fagsamspil (interdisciplinaritet) er fokuspunkt og kernefaglighed, hvor det enkelte fag (disciplinaritet) er fokuspunkt. Fagsamspillet sætter fagene i arbejde med hinanden i fælles projekter og repræsenterer en bevægelse ud i verden'. Kernefagligheden er udtryk for en traditionel faglighed og repræsenterer en bevægelse ind i faget'. Flere undersøgelser af reformimplementeringen peger på, at det typiske mønster er, at fagene har vanskeligt ved at arbejde med fagsamspil, uden at det sker på bekostning af kernefagligheden. De samme undersøgelser peger på samfundsfag som undtagelsen fra mønsteret, og artiklen argumenterer for, at forklaringen skal findes i fagets didaktiske tradition. Artiklen skelner mellem det traditionelle samfundsfag (samfundskundskab), som blev afskaffet med 2005-reformen og og det nye samfundsfag, som indførtes som et grenfag (valgfag) med 1960-reformen og gjort obligatorisk på c-niveau i 2005. Artiklen inddrager en analyse af implementeringen

af samfundsfag C, som baserer sig på interview og spørgeskemaundersøgelser blandt lærere og elever.

Der afsluttes med nogle perspektiveringer til tysk samfundsfagsdidaktik, som foreslås som grundlag for en teoretisk reflekteret didaktik for samfundsfag i Danmark.

Problemstilling

Den danske gymnasireform fra 2005 stiller et dobbelt krav til af fagligheden. Der tales i den forbindelse om en ny faglighed, hvor både *samspil mellem fagene* og *kernefaglighed* skal styrkes. Det handler om, at fagene skal frigøre sig fra traditionelle lukkede fagforståelser og arbejde fællesfagligt, projektorienteret, elevinddragende og kompetence- og handlingsorienteret. Hertil kommer krav om selvrefleksive processer i undervisningen (evaluering – metakognition). Men dette må ikke ske på bekostning af kernefagligheden (Reformaftale 2003). Termen dækker altså over et sammensat fænomen. I nogle sammenhænge betyder den en ting og i andre en lidt anden. Ny

faglighed må derfor forstås som en overskrift på en didaktisk udvikling reformen søger at igangsætte, og som har med overskridelse af den traditionelle modsætning mellem videnskabelig faglighed og projektorienteret faglighed at gøre¹. I denne analyse vælger jeg nogle fokuspunkter inden for ny faglighed, *fagsamspil (interdisciplinaritet)*², *projektorientering*, *elevinddragelse*, *handlingskompetence*, *selvrefleksion (metakognition)* og *kernefaglighed* og ser bort fra andre. Fagsamspil (interdisciplinaritet) vælges som det ene fokuspunkt og kernefaglighed (disciplinaritet) som det andet.

Reformen har i alle de gymnasiale uddannelser indført markante fagsamspilsforløb med eksamen, hvor interdisciplinariteten kan udfolde sig. Det andet fokuspunkt kan isoleret se forstås som traditionel lærerstyret og videnskabsbaseret faglighed, men det nye er, at fagene skal koncentrere sig om de helt centrale faglige elementer (kernen), så deres profil kommer til at stå skarpt og de derved kan indgå i fagsamspil med en klar faglig identitet. Fagsamspillet repræsenterer en bevægelse *med fag ud i verden* og kernefagligheden en bevægelse *ind i faget*. Det er ikke fagsamspil isoleret set, der er reformens forestilling om en ny faglighed, men koblingen af fagsamspil og kernefaglighed og vekselvirkningen mellem de to.

Flere undersøgelser af reformimplementeringen viser imidlertid, at mange fag og lærere oplever vanskeligheder med at leve op til den ny faglighed. Der er kritik af kravene til fagsamspil og projektorientering, som af nogle lærere opfattes

som ikke-faglige, fordi eleverne mangler faglige forudsætninger for at indgå i dem (Raae m.fl. 2006 og 2008, Eva-rapport 2007 og 2008). Men netop samfundsfag rapporteres, at have ganske nemt ved det (Christensen 2006a m.fl., Zeuner m.fl. 2006, Frederiksen m.fl. 2007, Eva-rapport 2008).

I en undersøgelse af lærerroller diskuterer Zeuner m.fl. interdisciplinaritet, som de forstår som en kapacitet til at løse problemer og som en form for vidensproduktion, der er begrundet i samfundsudviklingen og i den kulturelle udvikling.

En samfundsmæssig begrundelse kunne være, at der er brug for mennesker, som tænker problem-løsende, og som derfor må kunne se ud over de enkelte discipliner. En kulturel begrundelse kunne være den stadig stigende fagtrængsel, som fører til en tiltagende grad af specialisering, således at det enkelte individ mister overblik og dermed frasiger sig muligheden for at forstå mere komplekse fænomener. (Zeuner m.fl. 2006: 40)

Med hensyn til samfundsfags særlige position foreslår Zeuner m.fl.:

(...) fagsamspillet kan være den undervisningsform, som giver samfundsfag en særlig fordelagtig position inden for det gymnasiale felt. (55)

Forklaringen virker plausibel, men utilstrækkelig, idet den ikke kommer ind på, hvilke forudsætninger faget har for at indtage denne position. En fagdidaktisk analyse kan måske bringe os nærmere en sådan indholdsmæssig forklaring. Til brug herfor opstilles følgende to spørgsmål:

Er der i samfundsfag³ en særlig didaktisk tradition, der gavner arbejdet med den ny faglighed?

Formår samfundsfag at forbinde fagsamspil (interdisciplinaritet) og kernefaglighed (disciplinaritet)?

Det første spørgsmål belyses ved nogle korte uddrag af en historisk analyse af samfundsfags udvikling i Danmark med et særligt blik på de didaktiske hovedstrømninger i faget. Der inddrages også uddrag fra lærerinterview og en spørgeskemaundersøgelse, der er gennemført som led i undervisningsministeriets evaluering af reformen. Det andet spørgsmål er langt sværere at besvare. Artiklen ser det som et fremtidigt forskningsområde og forsøger derfor primært at præcisere problemstillingen. I denne forbindelse inddrages overvejelser fra den tyske forskning i samfundsfagsdidaktik.

Samfundsfag og formaldannelsen

Som et element i 1960'ernes gymnasiereform (grengymnasiet) etableredes en ny type samfundsfag i Danmark. Formålsparagraffen var meget kort og lignede det gamle samfundsfag (samfundskundskab) ved at skulle give kundskab om *samfundsstruktur* og *-funktioner*, men rummede en interessant nyskabelse, nemlig:

(...) at eleverne skal opøves i kritisk og systematisk tænkning og selvstændigt arbejde og opø-

ves til selvstændig behandling af et materiale. (Betænkning nr. 269, 1960:56).

Det var ikke set tidligere som et formål med et gymnasiefag.

I dannelsesmæssig forstand betoner samfundsfag dermed formaldannelsen mindst lige så højt som materialdannelsen, dvs. udvikling af metoder og personlige (funktionelle) færdigheder og kompetencer hos eleverne.⁴ Undervisningen skulle være elevinddragende og uddanne *aktive* demokratiske borgere og *selvstændigt handlende* individer. Der er både krav om selvrefleksivitet (metakognition) og om handlekompetence i dette formål. Det betyder ikke, at indholdselementerne ikke var beskrevet i læreplaner (se Betænkning nr. 269, 1960:77f), men det betyder, at de skulle afbalanceres af de formale elementer. Formale dannelseselementer findes også som elementer i andre fag men her er det den materiale dannelse, dvs. det stoflige indhold, der dominerer.

Selvom den stærke placering af det formaldannende element var afbalanceret af grundige indholdsbeskrivelser, var det kontroversielt i sin samtid. Ifølge Harry Haue var det en snæver personkreds i undervisningsministeriet og omkring Institut for Statskundskab, Århus Universitet, der kæmpede for princippet indførelse (Haue 2004:164). Især fremhæves professor Erik Rasmussen, hvis synspunkt ifølge Haue var:

(...) at der skulle bruges mindre tid på indlæring af facts i undervisningen, og i stedet skulle vægten lægges på udvikling af elevernes selvvirksomhed og egen tankevirksomhed. (Haue 2003:393).

Et andet og lige så væsentligt træk er, at der blev uddannet helt nye samfundsvidenskabelige kandidater til at undervise i faget. Det var oven i købet nødvendigt først at etablere en helt ny kandidatuddannelse, som kunne forestå kandidatuddannelsen. Faktisk ventede man 8 år (!) fra vedtagelsen af faget til de første kandidater var færdiguddannede og undervisningen i faget kunne begynde på enkelte skoler. Ind i mellem havde der været forsøgsundervisning i faget, som var kraftigt styret af Århus Universitet (Gymnasieskolen 1968:995-1002). Hvis man sammenligner med den hastighed, hvormed reformer implementeres i dag, er der tale om en hel uhørt tålmodighed og konsekvens. Resultatet blev under alle omstændigheder, at et nyt fag med et nyt formål og nye lærere blev indført, hvilket naturligvis medførte en del modstand blandt de gamle lærere (Gymnasieskolen 1961:373-375). Først i 1970'erne dukker de formaldannende elementer op i andre fag (Kolstrup 2002:41), men i gamle fag med veletablerede faglærere og faglige traditioner, hvilket har givet helt andre og vanskelige betingelser for princippet udfoldelse.

Det fremtrædende formale element i samfundsfag var således både meget radikalt for sin tid og fik særdeles gode betingelser for at udvikle sig. Måske har vi her et tidligt tegn på de formale dannelsesmål, der i vid udstrækning senere er blevet til hele gymnasiets dannelsesmål og en del af de nye krav om projektorienteret fagsamspil.

Didaktiske problemstillinger i samfundsfag

Det nye samfundsfag har sin rod i en tradition med fokus på samfundsprocesserne og vægten på den selvstændige, handlende borger, modsat det traditionelle samfundsfag, der lagde vægten på stat og regler og dermed snarere så borgeren som underlagt staten end som et selvstændigt handlende individ, der skulle fungere i staten og samfundet.³ Der toner et fag frem, som lægger vægten på samfundet frem for staten, som betonere den aktuelle samfundsudvikling, som vægter den selvstændige borgers demokratiske handlemulighed og som er induktivt tilrettelagt. I 1950'erne blev der lavet enkelte forsøg i samfundsfag med udadrettede, aktualitetsorienterede og elevinddragende undervisningsformer og med vægt på det sociologiske (Carstens 1952, Gymnasieskolen 1954 s. 130f., Gymnasieskolen nr. 16. 1959 s. 646-652, Efterretninger om Aarhus Katedralskole). Men der var ikke tale om nogen dominerende tendens i den etablerede gymnasieundervisning.

Udviklingen af det nye fag gik trægt i starten, men som tallene i box'en nedenfor viser, var den eksplosiv, da den først kom i gang, og den medførte nærmest en reform af gymnaset, presset frem af elevernes tilvalg.

1960: Politisk beslutning om samfundsfag som grenfag i det almene gymnasium
1964: Etablering af kandidatuddannelse i samfundsfag
1966: Forsøgsundervisning i samfundsfag
1968: Første regulære undervisning i samfundsfag
1970: 2,1 % af eleverne valgte samfundsfag
1984: 28,1 % af eleverne valgte samfundsfag
1988: Samfundsfag som tilvalgsfag både på højt (a) og mellemniveau (b)
1993: Samfundsfag obligatorisk i grundskolens afgangsklasse
2005: Samfundsfag obligatorisk (c) i gymnasiet + tilvalg på b- og a-niveau

Faget har, på trods af at den politiske retorik undertiden har været negativ, haft politikernes og elevernes bevågenhed. Det er indiskutabelt, at det har repræsenteret en markant nyudvikling i gymnasiedidaktikken.

Tidligere fagkonsulent Peter Kuhlman omtaler i en artikel i anledning af samfundsfags 25 års jubilæum en didaktisk kamp i mellem københavnere og jyderne.

Jyderne lagde vægten på fagets klassiske dyder, som de havde lært dem af Erling Bjøl, Erik Rasmussen og Jan Stehouwer på Århus Universitet. Undervisningen skulle være delt op i fire discipliner – økonomi, politik, international politik og, hvis der var tid, sociologi. Hertil anvendtes fire lærebøger, skrevet af deres gamle universitetslærere.

Københavnerne, der jo stort set ikke havde modtaget undervisning af andre end karatepædagogen Mette Koefoed Bjørnsen, kastede dis-

ciplinerne bort og svor til den tværdisciplinære undervisning. Hurtigt udviklede denne undervisning sig til projekter, der skulle være problemorienterede med udgangspunkt i elevernes egne erfaringer (Kuhlman 1991:49).

Beskrivelsen af jyderne lader ikke tvivl om den indflydelse førnævnte Erik Rasmussen og Institut for Statskundskab på Århus Universitet havde. Men i Kuhlman's beskrivelse optræder han i en modsat rolle til den han havde i 1960, nemlig som den der fastholder det indholdsmæssige (det materialdannende). Det siger formentlig mest om den didaktiske udvikling, der fandt sted i faget i dets første årtier. Skarpt trukket op kan vi sige, at Rasmussens position var radikal i 1960'erne og konservativ 15-20 år senere. Ifølge Kuhlman vandt jyderne, men først efter det i en lang periode havde set ud til at københavnere ville vinde. Hans forklaring er, at de dominerende kræfter i 80'erne ønskede at konsolidere faget og gøre det respektabelt i gymnasiets fagrække. Måske var Kuhlmann for tidligt ude med at erklære københavnere for tabere, idet det ser ud til at erfaringerne fra denne tidlige fase kommer faget til gode i 2005-reformen. Måske er han også lidt for bastant ude med sin karakteristik af jyderne, når vi tænker på Erik Rasmussens kamp for det formaldannende element. Men hans udsagn dokumenterer, at der har ligget et induktivt didaktisk spor med prioritering af projektundervisning og inddragelse af eleverfaringer og tværfaglighed i faget lige siden 70'erne, selvom det måske ikke har været lige dominerende for alle lærere.

Der er mange eksempler på undervisning i 80'erne og 90'erne, især omkring aktualitetsstoffet, hvor lærebogen nærmest var reduceret til et redskab for arbejdet med aktualitetsstoffet. Den skulle bruges til at levere de faglige begreber og tankegange, som skulle anvendes på aktualitetsstoffet. Som lektie har eleverne ofte fået til opgave at se tv-avis, at gå til et politisk møde, til et kommunalbestyrelsesmøde etc. I perioden før internettet opbyggede samfundsfagslærerne store arkiver med avisudklip og tv-optagelser, for at være klar så snart en spændende samfundsudvikling tog fart. Der var tale om meget engageret pionerarbejde.

Nogle eksempler fra min egen oplevelse af faget som lærer i 1980'erne illustrerer pointen. Ved pædagogikumundervisningen for nye kandidater i 1982 tog læreren en avis op af tasken, da han skulle forklare hvad samfundsfag var. Målet var, forklarede han, at lære eleverne at læse avisen med faglige øjne. De skulle ikke kun læse avisen, de skulle også kritisere avisen, gennemskue avisens vinkling og udvalg af stof, identificere de politiske og ideologiske elementer, identificere magt og interesser bag nyhederne, forstå og kritisere tabeller (fx opinionsundersøgelser, arbejdsløshedsstatistik og betalingsbalance), både hvad angår metode og indhold etc.

En anden af mine personlige erfaringer drejer sig om en mundtlig eksamination, hvor jeg var censor. En opgave bestod i nogle spørgsmål om nyhedsformidling, og bilaget var forsiden af dagens avis, som eksaminator ikke selv havde haft

tid til at læse. Han halede den blot op af tasken da eleven trak spørgsmålet og sagde, at den skulle analyseres ud fra de punkter, eleven havde på sit ark.

Hertil skal lægges ekskursioner til de politiske og økonomiske beslutningscentre, som af lærerne i faget blev (og bliver) opfattet som obligatoriske og som skiftende læreplaner, har lagt op til.

Arbejdet med aktualitetsstof er ikke nødvendigvis ensbetydende med problemorienteret projektundervisning, og fagsamspil behøver heller ikke komme på tale. Men den ordning (grensgymnasiet), der gjaldt fra 1960-reformen indtil 1988, gav store muligheder for tværfagligt samarbejde, som i stort omfang blev udnyttet på de samfundsfaglige grene, hvor især samarbejdet med geografi var udbredt, også for den tendens i faget, som Kuhlman karakteriserer som 'jyderne'. Da 'jyderne' også repræsenterer den stærke forbindelse til den traditionelle faglighed, ligner deres didaktiske tradition den didaktik, 2005-reformen efterlyser med dobbeltkravet om fagsamspil og kernefaglighed.

Fagets egen opmærksomhed på forholdet mellem fag og fagsamspil kan illustreres med et citat fra undervisningsministeriets kvalitetsudviklingsprojekt (KUP), formuleret af toneangivende samfundsfagslærere:

Hvis forløbet er defineret på andre fags præmisser, bliver fagets bidrag reduceret til en ubegrundet påklstring, der direkte skader faget og dets status i elevernes øjne. (KUP-rapport om samfundsfag 1992:32, her citeret fra Samfundsfagsnyt nr. 97, 1992).

Samfundsfag i valgfagsgymnasiet

I 1988 gennemførtes en reform af det almene gymnasium, der populært går under navnet *valgfagsgymnasiet*. Den centrale ide med denne reform var at øge elevernes mulighed for at vælge fag efter interesse og gerne på tværs af de traditionelle faggrene. Samfundsfag havde hidtil kun eksisteret på det højeste gymnasiale niveau (a-niveau) på de samfundsfaglige grene. Nu blev det muligt for alle elever at vælge faget på b-niveau (mellemniveau). Det grundlæggende c-niveau manglede stadig.

Som hjælp til de lærere, der skulle undervise på det nye valgfag, blev der udgivet et hefte: *Samfundsfag Mellemniveau* (Andersen m.fl. (red.) 1988)⁵. Hftet, som fik stor betydning, består af en materialesamling og en litteraturliste. Det fremgår af forordet, at der er tale om et materiale til brug for efteruddannelseskurser for lærerne. Materialerne består primært af artikler og tekstuddrag af faglitteratur og enkelte artikler fra dagspressen, der tænkte anvendt i undervisningen. Litteraturlisten omfatter titler inden for de samfundsfaglige discipliner og temaer, som mellemniveauet skulle dække, dvs. *socialpsykologi, socialisation, livsformer, ungdomskultur, produktion og fordeling, levevilkår, kvinder, politik og metoder*. Hertil kommer *pædagogik*, som i denne sammenhæng er det mest interessante. Titlerne under *pædagogik* kan inddeles i grupper, dels er der generelle titler om pædagogiske emner, dels

er der titler om arbejdsformer, hvor vægten klart er på elevaktiverende arbejdsformer, dels er der titler om ungdomskultur og ikke mindst er der rigtig mange titler om kønsroller og undervisning. Af de i alt 34 titler under overskriften *pædagogik* handler 12 direkte om kønsproblematikken og 12 om undervisningsformer. Den tidstypiske prioritering af kønsproblematikken fornægter sig ikke, men afspejler den forskning, der var i gymnasiepædagogik i Danmark 1980'erne. Der er stort set ikke internationale referencer, eneste undtagelse herfra er en artikel af Thomas Ziehe og Herbert Strubenrauch om ny ungdom og udsædvanlige læreprocesser, som havde været offentliggjort i tidsskriftet *Politisk Revy* og derfra var gået ind i den danske pædagogiske debat. De manglende internationale referencer gælder i øvrigt også litteraturlisterne til disciplinerne og temaerne. Der var end ikke nordiske henvisninger.

Det er interessant at hæfte sig ved tonen i det korte forord til pjecen. Her signalerer redaktørerne, som alle er fra den første generation af samfundsfagslærere, deres egen og dermed fagets manglende teoretiske overblik over området, med følgende formuleringer:

”Introduktionsartiklerne kan måske virke tilfældigt udvalgte, men det er de selvfølgelig ikke helt” og ”I litteraturlisten indgår en række artikler, som vi – ud fra vores, måske tilfældige erfaringer – skønner velegnede som egentligt undervisningsmateriale.”

Her er der tydeligvis tale om en åben erkendelse af, at det handler om praktikeres erfaringer, der

skal gøres nyttige for kollegerne som ministeriet og den faglige forenings introduktion til det nye niveau i faget. Altså det ypperste man kunne præstere inden for fagdidaktikken.

Det er vigtigt i denne sammenhæng at gentage, at det var en betydningsfuld og en særdeles brugbar udgivelse og at konstatere, at der ikke var nogen artikel eller nogle henvisninger til artikler om samfundsfagsdidaktik. Men der er antydninger af en samfundsfagsdidaktik i form af, at stofområdet er udpeget, og der også er peget på elevaktiverende arbejdsformer.

Fagsamspil og kernefaglighed i samfundsfag

I forlængelse af indførelsen af samfundsfag C som obligatorisk fag i gymnasiet gennemførtes en undersøgelse (Christensen m.fl. 2006a) som kan belyse det andet spørgsmål, der blev opstillet i starten, nemlig om samfundsfag formår at koble og vekselvirke mellem kernefaglighed og fagsamspil, dvs at praktisere den ny faglighed. Undersøgelsen er landsdækkende og blev gennemført af Århus Amt i 2006 som et led i undervisningsministeriets evalueringer af gymnasireformen. Den består af fokusgruppeinterview med ledere, samfundsfagslærere og elever på 6 gymnasieskoler og en spørgeskemaundersøgelse blandt samfundsfagslærere på alle landes gymnasieskoler (Christensen m.fl. 2006a og Christensen m.fl. 2006b).

Der er tre formål med samfundsfag C, som alle peger i retning af en almen samfundsmæssig handlekompetence:

1. At fremme elevernes lyst og evne til deltagelse i den demokratiske debat (udbygning af mål fra folkeskolen)
2. At give viden og forståelse for danske og internationale samfundsforhold (udbygning af mål fra folkeskolen)
3. At give viden og forståelse af dynamikken i samfundsudviklingen (nyt mål i gymnasiet)

Læreplanerne for samfundsfag C i (stx, hhx og htx)⁶ opstiller (med ubetydelige sproglige variationer) følgende didaktisk princip:

Undervisningen skal tilrettelægges tematisk med afsæt i elevernes undren og nysgerrighed vedrørende aktuelle samfundsmæssige problemstillinger.

Med tanke på det induktive didaktiske spor i samfundsfagsundervisningen, som er dokumenteret i det foregående, burde det ikke være et problem for samfundsfagslærerne at leve op til dette princip.

To erfarne lærere siger i et interview om arbejdet med princippet:

L1: Der er et problem med den undren, fordi der tror jeg måske nok, at det mange af (eleverne) kommer med fra folkeskolen, lige præcis er en induktiv undervisning, hvor man har taget udgangspunkt i hvad der er blevet sagt i tv-avisen dagen før, stort set, ikke. Og så har man diskuteret det, og det har været diskuteret: hvad synes du? Altså for og imod. Så kommer vi med en eller anden småteoretisk indgang til det, og synes de skal kende nogle teorier og bruge et eller andet.

Men hvis vi skal tage udgangspunkt i deres undren, så glemmer man jo medievirkeligheden af, at i dag undrer de sig over noget, så skal jeg hjem og finde nogle artikler og give dem for, som de først kommer til at læse om to uger, fordi der er så få timer. Til den tid har (de) glemt alt om, at de undrer sig over det.

L2: Samtidig synes jeg også, at det metodemæssigt er et meget stort krav. Og det metodemæssige krav gør, at man går og har dårlig samvittighed hele tiden, fordi de jo nu skal arbejde på mange forskellige måder. De skal først og fremmest arbejde induktivt, og man skal tage udgangspunkt i elevernes undren osv.

I: Så hvis I skulle sætte nogle tal på i forhold til induktiv og deduktiv undervisning?

L1: For mit område er det helt klart stofområder (kernefaglige områder), og så er der noget tematisk derefter. Derfor vil jeg sige, det er 80-90 % (deduktivt) tror jeg.

L2: Ja. (Fokusgruppeinterview med 5 samfundsfagslærere i stx 03.03.06)

Lærerne antyder tre pointer. For det første siger de, at eleverne kender den induktive undervisning fra folkeskolen, men at den der ikke følges op med en teoretisk fundering eller en generalisering til et større sammenhængende samfundsbillede. Det eleven lærer er lige præcis *den* aktuelle begivenhed, som er genstand for undervisningen og intet andet. Og den begivenhed er uaktuel i morgen. Eleven får i bedste fald en fragmentarisk samfundsforståelse. Undervisningen bliver tilfældig og ligegyldig. Lærerne beklager, at der ikke sker en generalisering eller en teoretisk indordning

af det aktuelle stof, så det kan virke eksemplarisk for en mere grundlæggende problemstilling.

For det andet siger de, at elevernes undren er overfladisk. Eleverne kan ikke fastholde en undren i så lang tid, at lærerne kan nå udnytte den i deres undervisning. Det er i hvert fald svært. Hermed viser lærerne, at de opfatter det på den måde, at det er eleverne, der skal komme til undervisningen med en undren – og ikke undervisningen, der skal få eleverne til at undre sig.

For det tredje siger de, at det metodemæssigt er meget svært at arbejde induktivt og elevaktiverende. Det må betyde, at de finder det lettere at arbejde deduktivt, i form af traditionel lærerstyret klasseundervisning. Den deduktive undervisning har sit fokus på faget, som skal formidles til eleven. Den induktive undervisning har sit fokus på eleven, som skal introduceres til faget. Et skifte fra deduktiv til induktiv undervisning indebærer derfor et skift i fokus, og det er formentlig det, der er krævende.

Et andet sted i samme interview beklager en af lærerne sig over, at det er svært at komme i dybden med faget, fordi læreplanen opstiller for mange faglige mål:

Vi sidder vel alle sammen med fornemmelsen af, at vi faktisk kunne gøre (eleverne) endnu dygtigere, hvis vi kunne få lov til at lære dem noget mere grundlæggende. (...) hvis de skulle lære noget om færre ting (...). Jeg synes at problemet er, at man skal alle de der ting...og nogen af dem er man nødt til at gøre skøjte. Altså, EU er der ingen her ved bordet, dig selv inklu-

sive (er jeg sikker på), der vil påstå at kunne lave bare meget lidt hæderligt (tidsmæssigt) på et C-niveau. Bare at lære dem hvad institutionerne står for og det indbyrdes samspil imellem dem og måske også lidt om beslutningsprocesser (det bruger vi da lidt tid på, på højniveau). Og hvis man skal komme ind på det økonomiske i forbindelse med EU, så skal de også have lidt om pengepolitik og valutapolitik på (...) C-niveau. Det kan jeg fortælle dig, det er der ikke tid til. (Fra fokusgruppeinterview med 5 samfundsfaglærere i stx 03.03.06)

Når læreren beklager sig over, at der er alt for mange faglige mål, der skal opfyldes, kan det tænkes at hænge sammen med, at hans didaktiske opfattelse af hvordan der skal undervises i samfundsfag er i modstrid med læreplanens opfattelse. Læreren har tydeligvis det synspunkt, at det er institutionskendskabet, der er den centrale forudsætning for at forstå fx udviklingen i EU.

Omvendt kunne man jo hævde, at institutionskendskabet først er interessant for eleven, når kendskabet til den politiske proces (fx konflikter om transport af levende dyr, frihandel og nationale interesser) peger på, at institutionerne har betydning eller kan få betydning.

De didaktiske positioner, lærerne udtrykker, støttes i et vist omfang af en opfølgende repræsentativ spørgeskemaundersøgelse blandt samfundsfaglærere. Det viser sig, at kravet om at tage afsæt i elevernes undren og nysgerrighed er det tilrettelæggelseskrav, som lærerne finder vanskeligst at opfylde. Lærerne er blevet bedt om på en skala fra 1-5 at tage stilling til, om de mener de opfylder læreplanens krav til undervisningens tilrettelæggelse, og om de finder kravene hensigtsmæssige. Jo tættere tallet er på 5, jo større opfyldelse hhv. hensigtsmæssighed.

Tabel 1. Lærernes bedømmelse af egen opfyldelse og hensigtsmæssighed af læreplankrav i samfundsfag C

Læreplankrav	Opfyldelse/ Hensigtsmæssighed	stx	hhx	htx
Afsæt i elevernes undren og nysgerrighed	Opfyldelse	2,7	3,3	2,9
	Hensigtsmæssighed	3,4	3,6	3,3

I tabel 1 er anført gennemsnitstal. Tallet 2,7 under stx viser, at stx-lærerne i gennemsnit placerer sig mellem 2 og 3 på skalaen, når det gælder deres egen opfyldelse, men mellem 3 og 4, når de skal vurdere kravets hensigtsmæssighed. På samme måde er læreplanens andre krav til tilrettelæggelse af undervisningen i samfundsfag C undersøgt, og resultaterne fremgår af tabel 2

Her kan vi bl.a. se, at den absolutte topscorer er "inddragelse af aktuelle problemstillinger", som blev behandlet ovenfor, men også "elevernes mulighed for at fremføre egne synspunkter, argumenter og vurderinger" og "alsidighed i valg af synsvinkler" scorer højt.

Tabel 2. Lærernes bedømmelse af egen opfyldelse og hensigtsmæssighed af læreplankrav i samfundsfag C

Læreplankrav	Opfyldelse/ Hensigtsmæssighed	stx	hhx	htx
Tematisk tilrettelæggelse	Opfyldelse	3,6	3,7	3,9
	Hensigtsmæssighed	3,6	3,3	3,8
Inddragelse af aktuelle problemstillinger	Opfyldelse	3,7	4,4	4,1
	Hensigtsmæssighed	4,6	4,5	4,5
Fremførelse af egne synspunkter, argumenter og vurderinger.	Opfyldelse	3,9	4,1	3,9
	Hensigtsmæssighed	4,1	4,2	4,4
Alsidighed i valg af synsvinkler	Opfyldelse	3,9	3,6	3,7
	Hensigtsmæssighed	4,1	3,8	4,0
Alsidighed i brug af begreber	Opfyldelse	3,3	3,4	3,6
	Hensigtsmæssighed	3,5	3,3	3,8
Alsidighed i brug af metoder	Opfyldelse	3,3	3,4	3,4
	Hensigtsmæssighed	3,6	3,4	4,0

Med undtagelse af de tre sidstnævnte peger målene på den ny faglighed, hvor lærerne skal integrere kernefagligheden i projektorienteret og elevinddragende pædagogik og lærerne svarer overvejende positivt især hvad målenes hensigtsmæssighed angår, men også mht. målenes faktiske opfyldelse i undervisningen.

Vi konstaterede dog et problem med at tage udgangspunkt i elevernes undren, et mål der må siges at være helt centralt i induktiv undervisning. Problemet handler om, at lærerne ikke mener, at de kan gøre undervisningen faglig nok på denne måde.

Et forsigtigt svar på spørgsmålet om der i samfundsfag er en særlig didaktisk tradition som fremmer arbejdet med ny faglighed må derfor blive et ja, men med kraftige modifikationer, idet lærerne jf. interview-uddragene ovenfor mangler didaktiske redskaber til at koble fra det enkelttilfælde, der undrer og vækker elevernes nysgerighed, til en generel samfundsfaglig viden.

Konklusion

De didaktiske hovedelementer i samfundsfagsundervisningen er i stikordsform induktiv, elevinddragende, problemorienteret, omverdens- og aktualitetsorienteret og handlingsorienteret

undervisning med vægt på det formaldannende, som peger i retning af kompetencemål.

Disse elementer har naturligvis ikke alle været til stede på en gang, men samfundsfag leverer fra den spæde start i 1960'erne helt nye didaktiske principper, som er i overensstemmelse med kravene til fagdidaktikken i 2005-reformen. Stor tålmodighed og konsekvens i implementeringsfasen resulterer i at faget befolkes med unge og nyuddannede lærere, som sammen med en meget stor elevinteresse sørger for, at faget leverer et brud med den traditionelle gymnasiedidaktik. Det er derfor ikke så mærkeligt, at faget tilsyneladende har lettere end andre fag ved at arbejde med den ny faglighed. Men som analysen af samfundsfag C viser, har også samfundsfaglærerne til trods herfor vanskeligheder ved at arbejde med det induktive princip. Denne vanskelighed kan skyldes, at der ikke blandt lærerne er nogen særlig stor teoretisk viden om didaktik.

Denne udlægning understøttes af et referat fra en workshop blandt erfarne samfundsfaglærere om samfundsfagsdidaktik på en fagdidaktisk konference i 2004:

Efter at have hørt oplæg (...) om matematikdidaktik, stod det alle klart, at samfundsfagsdidaktik står meget svagt som selvstændig disciplin. Vi har faktisk ingen danske samfundsfagsdidaktikere vi kan referere til og vi kender næsten ingen internationale. (Christensen 2005:113).

Alligevel kom diskussionen ind på helt centrale samfundsfagsdidaktiske grundelementer, som at tage udgangspunkt i *aktuelle samfundsmæssige*

spørgsmål og at anvende *elevaktiverende arbejdsformer* etc.

Man kan sige, at deltagerne i workshoppen demonstrerede, at de havde en praksisviden om undervisning i samfundsfag, men ikke nogen sammenhængende teoretisk didaktisk overbygning til denne viden.

Den didaktiske praksisviden, der findes blandt samfundsfagslærere i Danmark, er i meget høj grad i slægt med den teoretisk reflekterede didaktik, der findes i Tyskland hos samfundsfagsdidaktikere som Hilligen, Giesecke, Gagel, Himmelmann m.fl. og fx hos de norske samfundsfagsdidaktikere Lorentzen og Tønnessen, hvorfor vi uden problemer kan vende os mod disse i eftersøgningen af en teoretisk reflekteret samfundsfagsdidaktik. Gagel har fx en meget instruktiv gennemgang af case-undervisning og det eksemplariske princip, som danske samfundsfagslærere, der skal undervise i samfundsfag C, ville kunne lære rigtig meget af, jf. problemet med at tage udgangspunkt i elevernes undren og nysgerrighed (Gagel 2000: 57- 86)

Vi kan konstatere nogle særlige træk ved fagets stofområde (aktualitetsprincippet) og didaktiske tradition (formaldannelsen), som giver det fordele frem for andre fag i forbindelse med fx fagligt samspil, men vi kan ikke forudsætte, at fagets lærere er bevidste om, hvilke fordele de har, og hvordan de kan udnytte dem. Sådanne problemer kan en teoretisk reflekteret fagdidaktik formentlig afhjælpe.

Hvor står vi nu?

Manglen på teoretiske didaktiske refleksioner blev afhjulpet noget i 1990'erne, hvor den daværende fagkonsulent introducerede samfundsfagsdidaktik på efteruddannelseskurser og etablerede studiekredse om fagdidaktik blandt samfundsfagslærere. Disse aktiviteter ledte til en række mindre artikler om emnet i Samfundsfagsnyt (nr. 119, 1997, nr. 124, 1998 og nr. 136, 2000) og herfra begyndte den didaktiske interesse blandt samfundsfagslærerne at vokse. I 2004 udkom den første egentlig gennemarbejdede bog om samfundsfagsdidaktik (Knudsen m.fl. (red.) 2004). Bogen består af en række artikler om centrale didaktiske emner i faget og er primært skrevet af samfundsfagslærere. Bogen er praksisnær og præsenterer en række metodisk-didaktiske problemstillinger og arbejdsmetoder i faget, og den repræsenterer i høj grad forfatternes refleksion over egne indhøstede praksiserfaringer, hvilket bl.a. indikeres af, at flere af artiklerne ikke er forsynet med litteraturhenvisninger. Enkelte artikler peger dog mere i retning af en teoretisk refleksion, hvilket også gør sig gældende i en artikel i en antologi om gymnasiepædagogik (Christensen 2006). Man kan derfor sige, at der grundlæggende er etableret et vist reflekteret didaktisk fundament op til 2005-reformen, men at der er et stort behov for en udbygning af dette. Men samtidig må det konstateres, at udbredelsen til den menige samfundsfagslærer først kan siges at være ved sin begyndelse.

Nødvendigheden af en teoretisk reflekteret samfundsfagsdidaktik

Eksemplet med usikkerhed blandt samfundsfagslærerne om, hvordan man i praksis skal tage afsæt i elevernes undren og nysgerrighed og samtidig opfylde de faglige mål viser, at praksisviden ikke er tilstrækkelig og at der derfor er brug for en teoretisk reflekteret samfundsfagsdidaktik. En sådan repræsenterer Walter Gagel⁸. I sin introduktion til samfundsfagsdidaktik (Gagel 2000) har han netop en diskussion af samfundsfags rolle i uddannelsen, som er helt relevant for samfundsfagsundervisningen i Danmark.

Iflg. Gagel er den traditionelle rolle for gymnasieundervisningen i Tyskland (og vi kan tilføje Danmark) at være et spejlbillede af videnskaben, og han taler i den forbindelse om afspejlingsdidaktik. Det betyder, at den viden læreren har fra sit (videnskabs)fag viderebringes til eleverne, evt. i en forkortet form. Men det er iflg. Gagel ikke samfundsfags rolle at uddanne miniøkonomer, miniadministratorer, minisociologer mv. Samfundsfags opgave er at uddanne kompetente borgere. I sit arbejde hermed trækker samfundsfag på samfundsvidenskaberne. Dvs. at skolefaget benytter sig af samfundsvidenskaberne metoder og indsigter, men er ikke forpligtet på at afspejle videnskabsfagene (Gagel 2000:15f).

Gagel sonder mellem samfundsvidenskabelig dannelse og politisk dannelse, hvor den samfundsvidenskabelige dannelse er udtryk for evnen til at kunne trække på samfundsvidenskaberne,

og hvor den politiske dannelse (som er synonym med demokratisk dannelse) er evnen til at agere i et demokratisk samfund.

Behovet for den samfundsvidenskabelige dannelse skyldes iflg. Gagel, at samfundet i dag er så gennemtrængt af videnskaberne, at eleverne hele tiden møder dem i en eller anden form i deres hverdag. Det gælder oplagt naturvidenskab og teknologi, men det gælder også samfundsvidenskaberne i form af økonomiske analyser, politiske meningsmålinger, arbejdsmarkedspolitik, socialpolitik o.a. på grundlag af sociologiske undersøgelser etc. Resultater fra samfundsvidenskabelige undersøgelser optræder alle vegne og undertiden i manipulerende form.

Derfor er indsigt i det videnskabelige relevant for alle borgere, og derfor hører det samfundsvidenskabelige hjemme i en almen uddannelse.

Når Gagel taler om en samfundsvidenskabelig dannelse og ikke nøjes med at tale om en samfundsvidenskabelig indsigt skyldes det, at meget af samfundslivet i dag foregår i komplekse og abstrakte systemer (sekundære systemer), som vi ikke har personlige erfaringer med og derfor heller ikke umiddelbart kan forstå. Samfundsskabte problemer som fx arbejdsløshed opleves af mange som personlige nederlag og samfundet opleves som en given og uforanderlig størrelse:

Socialwissenschaftliche Bildung dient dazu, die Welt, in welche die Jugendlichen hineinwachsen, erkennbar zu machen. Dadurch erhalten sie die Chance, dass sie ihre Welt trotz der Komplexität und Abstraktheit nicht als unabänderliches

Faktum verstehen oder ihre eigene Situation wie Arbeitslosigkeit als persönliches Versagen, – erhalten also die Chance, sich den "sekundäre Systemen" nicht unterwerfen zu müssen, sondern ihre Persönlichkeit bewahren zu können. (Gagel 2000:19)

Eleverne har brug for samfundsvidenskabelige begreber, der kan fungere som kognitive orienteringsredskaber i en vanskeligt gennemskuelig verden, så de undgår at opleve strukturelle problemer som personlige nederlag og, så de forstår, at politiske forandringer er mulige. Det er med andre ord et alment behov for at kunne forstå den verden man lever i (samfundsvidenskabelig dannelse) så man kan blive i stand til at påvirke de vilkår man har (politisk dannelse).

Den samfundsvidenskabelige dannelse kobler samfundsfag snævert til de bagvedliggende videnskabsfag. Gagel peger på, at fagdidaktik kan være vanskelig at forstå for fagfolk inden for fagvidenskaberne, herunder også for lærere, der er uddannet i en fagvidenskabelig tradition, fordi den har et andet genstandsfelt (Realitätsbereich) og et andet teoretisk grundlag end disse. Politologi arbejder med politik og administration, sociologi med samfund og økonomi med samfundshusholdning, men samfundsfagsdidaktikken arbejder med undervisning og læring og bygger altså som sådan ikke selv på samfundsvidenskabelig teori (Gagel 2000:11f). Det første didaktikeren må gøre sig klart er, hvilken opgave undervisningsfaget har. Først når den er kendt, kan han vende blikket mod fagvidenskaben og

der hente det stof, som er relevant for opgaveløsningen. Man kan ikke gå den anden vej og starte i fagvidenskaben.

Disse formuleringer passer ord til andet til formålsformuleringen i den politiske aftale, der ligger til grund for gymnasireformen, at uddannelserne skal tage udgangspunkt i de unges forudsætninger og interesser.

Tilbage står spørgsmålet om samfundsfags forhold til dannelsesdikotomierne formal/material og faglighedsdikotomierne traditionel faglighed/ny faglighed. En traditionel faglighed i gymnasiesammenhæng har hovedvægten på den materiale dannelse. Ny faglighed rummer som nævnt i indledningen en dobbelt faglighed, kernefagligheden (ind i faget) og fagsamspillet (med faget ud i verden) og må som sådan vægte et balanceret forhold og en vekselvirkning mellem de to dannelseskategorier. Det didaktiske krav som ny faglighed stiller er, at de formale elementer (faglige metoder, anvendelse af faget – fag i brug, personlige færdigheder og kompetencer) skal bruges som elevens erkendelsesvej og de materiale elementer (det faglige stof) skal kunne bruges som byggesten til erkendelsesvejen. Man kan altså ikke sige hvad der er vigtigst, vejen eller de materialer den er lavet af.

Om samfundsfagsundervisningen i Danmark har kunnet leve op til et sådant krav om balance og vekselvirkning mellem de formale og de materiale dannelseselementer, som denne definition af faglighed stiller, er nok tvivlsomt, men faget har som et didaktisk spydspidsfag arbejdet med disse

problemer siden 1960'erne og målet har været en politisk dannelse i bred forstand (en samfundsmæssig handlekompetence) og en samfundsvidenskabelig dannelse.

Litteratur

Aftale af 28. maj 2003 mellem Regeringen (Venstre og Det Konservative Folkeparti) og Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti, Socialistisk Folkeparti, Det Radikale Venstre og Kristeligt Folkeparti om reform af de gymnasiale uddannelser. (Reformaf-tale 2003)

Andersen, Michael, Jens Bencke, Vibeke Ladefoged og Tine Ottesen. (Andersen m.fl. (red.) 1988) *Samfundsfag mellemlig niveau. – Materialesamling og litteraturliste.*

Andersen, Poul Nyboe, Sven Heltberg, G. Tolderlund Hansen, Hal Koch, Henning Ravnholt og Frantz Wendt (Andersen m.fl. 1946). *Borger i Danmark – En Grundbog for Studiekredse i Medborgerkunds-kab.* J. H. Schultz Forlag, København.

Betænkning nr. 269, 1960 *Det nye gymnasium* (den røde betænkning)

Carstens, Karen Margrethe (1952). Lidt om samfundskundskab som et konkret fag. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift* nr. 4 bd. 12. oktober 1952.

Christensen, Torben Spanget (2000). Samfundsfag som gymnasialt fag. *Samfundsfagsnyt*, nr. 136

Christensen, Torben Spanget, Henriette Duch, Jette Gravesen, Halfdan Eika (Christensen m.fl. 2006a). *Evaluerings af samfundsfag C og Evaluerings af samfundsfag C – bilag* (Christensen m.fl. 2006b). Amt-scenter for Undervisning, Århus Amt 2006

- <http://www.uvm.dk/nyheder/gymnasiereform/documents/samfundsfagc.pdf> <http://www.uvm.dk/nyheder/gymnasiereform/documents/samfundsfagc-bilag.pdf>
- Christensen, Torben Spanget (2006). Samfundsfag. Damberg m.fl. (red.) *Gymnasiepædagogik – en grundbog*. Hans Reitzels Forlag p 232-236
- Den naturvidenskabelige faggruppe og kvalitetsarbejde på hf 2007, Danmarks Evalueringsinstitut (Eva-rapport 2007)
- Efterretninger fra Aarhus Katedralskole, div. årgange.
- Frederiksen, Lars Frode, Peter Kaspersen og Lisbeth Birde Wiese (2007). *Evaluering af arbejdsformer og fagligt samspil i stx, hhx og htx efter gymnasiereformen*. Gymnasiepædagogik nr. 63, 2007, Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier. Syddansk Universitet, Odense
- Gagel, Walter (2000). *Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts*. 2. Auflage. Leske + Budrich, Opladen
- Gagel, Walter (2007). *Drei didaktische Konzeptionen: Giesecke, Hilligen, Schmiederer*. Politische Bildung Kleine Reihe. Wochenschau Verlag, Schwalbach
- Gymnasieskolen div. årgange
- Haue, Harry (2003). *Almendannelse som ledestjerne – En undersøgelse af almindannelsens funktion i dansk gymnasieundervisning 1775-2000*. Syddansk Universitetsforlag, Odense
- Haue, Harry (2004). *Almendannelse for tiden*. Syddansk Universitetsforlag, Odense
- Hilligen, Wolfgang (1976). *Zur Didaktik des politischen Unterrichts* 1. 2. Auflage 1976. Leske Verlag + Budrich GmbH, Opladen
- Himmelman, Gerhard (2007). *Demokratie Lernes als Lebens- Gesellschafts- und Herrschaftsform*. 3. Auflag. Wochenschau Verlag, Schwalbach
- Knudsen, Jytte og Per Henriksen (2004). *Samfundsfagsdidaktik*, Columbus. Viborg
- Kolstrup, Søren (2002). *Demokratisk dannelse – udstødt af den pædagogiske forskning*. Gymnasiepædagogik nr. 34, SDU, Odense
- Kuhlman, Peter (1991). Fra Heinesen til Haarder – klip fra samfundsfags historie 1991-91. *Samfundsfagsnyt nr. 91, 1991* s 49-55
- Kultur- og samfundsfagsgruppen på hf. *Fagevalueringer 2007*. (Eva-rapport 2008). Danmarks Evalueringsinstitut (Eva) 2008.
- KUP-rapporten om samfundsfag (1992): *Kvalitet i uddannelse og undervisning, Samfundsfag*, Undervisningsministeriet 1992
- Lorentzen, Svein (1986). *Ungdomsskolens samfunnsfag i historisk og komparativt perspektiv I – IV*, Avhandling for den filosofiske Doktorgrad, Trondheim 1986
- Munch. P (1917). *Mindre Lærebog i Samfundskundskab*. Sjette oplag, Gyldendalske Boghandel, København og Kristiania
- Nielsen, Frede V (2006). *Almen musikdidaktik* (2. reviderede og bearbejdede udgave). Akademisk Forlag, København
- Nordenbo, Sven Erik (1997). *Fagdidaktik – En pædagogisk diskussion af undervisning i filosofi*. Gyldendal, København
- Raae, Peter Henrik, Torben Spanget Christensen og Elsebeth Lauridsen (Raae m.fl. 2006). Evaluering af nydannelserne på hf. *Gymnasiepædagogik nr. 58*, Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet, Odense
- Raae, Peter Henrik og Torben Spanget Christensen (Raae m.fl. 2008). *Evaluering af hf efter reformen*. Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet, Odense

Samfundsfagsnyt diverse numre.

Tønnessen, Rolf Th. og Marianne Tønnessen (2007).

Demokratisk dannelse – Fagdidaktik i samfunnskunnskap. Fagbokforlaget, Bergen

Zeuner, Lilli, Steen Beck, Lars Frode Frederiksen og Michael Paulsen (Zeuner m.fl. 2006). *Gymnasiets dilemmaer – lærernes positioner*. Første delrapport fra forskningsprojekt ”Nye lærerroller efter 2005-reformen”. Gymnasiepædagogik nr. 56. Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet, Odense.

Fodnoter

- ¹ Man kan også forstå ny faglighed som et politisk kompromis mellem traditionel lærerstyret og videnskabsbaseret faglighed og projektorienteret pædagogik, hvor begge retninger tilgodeses. Men en sådan forståelse rummer ikke nogen kim til overskridelse af denne traditionelle modsætning og er derfor didaktisk uinteressant.
- ² I reformteksten valgte man at benytte termerne fagsamspil og fællesfaglighed frem for tværfaglighed for at undgå konnotationer i retning af bestemte (reform)pædagogiske retninger.
- ³ Samfundsfag forstås i denne artikel som det gymnasiefag, der i Danmark blev skabt i 1960'erne og som i modsætning til det daværende samfundskundskab fra start betonede formaldannende elementer (at lære at lære) og lagde vægt på aktualitetsprincippet.
- ⁴ Om formaldannelse og materialdannelse se Nielsen:2006 og Nordenbo:1997
- ⁵ En analyse af to epoketypiske lærebøger viser et meget tydeligt skift fra et statsfokus til et borgerfokus. Den ene er P. Munch. Mindre Lærebog i Samfundskundskab i sjette oplag fra 1917, skrevet for realskolen. Den anden er Borger i Danmark, skrevet af et forfatterkollektiv med Hal Koch i spidsen og udgivet første gang under 2. verdenskrig (Andersen m.fl. 1946). Nybruddet har en meget tydelig sammenhæng med begivenhederne under 2. verdenskrig, hvor den danske stat blev sat ud af spillet og borgeren måtte agere selvstændigt og end ikke kunne regne med støtte fra samarbejdsregeringen. Analysen er ikke offentliggjort
- ⁶ Udgivelsen er formentlig sket i et samarbejde mellem undervisningsministeriets fagkonsulent og Foreningen af Lærere i Samfundsfag (FALS)
- ⁷ Stx: det almene gymnasium, hhx: handelsgymnasiet, htx: teknisk gymnasium
- ⁸ Gagel skriver om Didaktik des politischen Unterrichts, hvilket jeg oversætter til samfundsfagsdidaktik, idet der er stor lighed mellem den politische Unterricht, Gagel skriver om og det fag, vi i Danmark kalder samfundsfag.

Christina Olin-Scheller

Trollkarl eller mugglare? Tolkningsgemenskaper inom ett nytt medielandskap

I böckerna om Harry Potter lever mugglare och trollkarlar sida vid sida. Till skillnad från trollkarlarna och häxorna är de flesta mugglare personer som är ovetande om den fantastiska tillvaro som utspelar sig i trollkarlsvärden. Begreppet mugglare, från engelskans *mug* (dumbom), har smugit sig in i det svenska språket och får ibland beteckna företeelser som inbegriper okunskap (Törnqvist 2002:180). I *Wikipedia* är mugglare

benämningen på de människor som saknar magiska förmågor och inte känner till den magiska världen eller magins hemligheter. Ordet har kommit att användas metaforiskt i andra sammanhang än bara Harry Potter-relaterade. Då ofta med betydelsen "icke inviterad", "oinvigd" eller "omedveten". (Wikipedia 2008-05-20)

Nya teknologier skapar och sprider kulturer som barn och ungdomar upplever som meningsfulla och intressanta. Det nya medielandskapet innebär att elever och lärare lever i olika textvärldar.

Elevernas är präglade av multimedier och de ungas förmåga att navigera i detta landskap kan få svensklärare att känna sig som mugglare.

Den digitala tekniken erbjuder möjligheter att skapa nya kulturella uttryck, ofta präglade av så kallad medskapande kultur (Jenkins 1992). I dessa kulturer finns ett starkt stöd för att skapa och dela produkter med andra och de skapar en stark känsla av samhörighet.

Medskapande kulturer överbryggar skillnader i ålder, klass, kön och ras. Här deltar människor på olika sätt beroende på förmåga och intresse och kan också pröva alternativa identiteter. Många ungdomar är medskapare genom att vara medlemmar i nätgemenskaper som *Facebook*, genom att kollektivt producera ny kunskap (exempelvis olika wikis) och nya kreativa uttrycksformer som fanfiction och *Bilddagboken*, eller genom att skapa nya medieströmmar via bloggar.

Alla dessa medskapande kulturer kan betrak-

tas som informella lärandemiljöer. En informell lärandemiljö karaktäriseras av att den, till skillnad från en formell lärandemiljö som skolan, inte är anpassad efter formellt skrivna läroplans- och kursplanemål (Björneloo & Sträng, 2006). I motsats till formella lärandemiljöer har den inget speciellt schema eller kursplan och är inte professionellt organiserad. Den är inte medvetet och systematisk pedagogiskt planerad i förhållande till ämnen, prov eller examination. En informell lärandemiljö präglas av problemrelaterade och holistiska sammanhang. Dessa miljöer innefattar kraftfulla möjligheter till lärande eftersom unga människor här ofta deltar mer aktivt och engagerat än i formella lärandesammanhang (Gee 2004). För att behålla, eller återerövra, sin ställning måste det formella undervisningssystemet ta intryck av och förhålla sig dynamiskt till det informella.

Informella lärmiljöer och elevers literacyutveckling

Det råder idag en obalans mellan de medieteknologier som dominerar inom undervisning och skola och de som dominerar utanför skolan. I skolan är penna, papper och boken de viktigaste redskapen, på fritiden är det istället datorer, mp3-spelare och mobiltelefoner som är de kommunikativa verktygen.

Barn och unga skriver idag som aldrig förr (Elmfeldt och Erixon 2007). Detta beteende får sannolikt konsekvenser för hur vi framöver kom-

mer att uppfatta förmågor till kommunikativa handlingar, eller det som i skoldebatten kring svenskämnet ofta benämns "literacy". Traditionellt har literacy kopplats ihop med den enskilde elevens förmåga att hantera olika läs- och skrivsituationer av typografiska texter. Idag används literacy ofta för att beskriva det komplicerade förhållandet mellan läskunnighet, läsförståelse och olika texttyper. Utgångspunkten i ett vidgat textbegrepp gör att det handlar om *många* olika förmågor till kommunikativa handlingar – alltså "literacies" snarare än literacy.

En utbredd uppfattning är också att literacies inte är någon grundläggande färdighet man en gång tillägnar sig och som sedan är konstant. Istället lyfts den sociala dimensionen kring begreppet fram i diskussionen. Literacies kan alltså betraktas som aktiviteter eller praktiker som påverkas av sociokulturella aspekter (Barton 2007, Street 2001, Säljö 2005). Hit hör inte minst genusrelaterade frågeställningar kring läs- och skrivkompetenser (Millard 1997, Olin-Scheller 2006).

Den digitala tekniken, virtualiteten och medskapande kultur skapar alltså nya sätt att uppfatta och konstruera literacies. Tekniken möjliggör också att utvecklingen av literacies tar andra vägar än vad vi tidigare har varit vana vid.

Fanfiction

Fanfiction, det vill säga berättelser baserade på karaktärer från redan kända verk, är ett uttryck för en medskapande kultur och ett exempel på en informell lärandemiljö. Genren har starka

kopplingar till fankultur och berättelserna skrivs oftast av fansen själva, i många fall ungdomar, utan vinstsyfte och utan explicit tillåtelse från ursprungsverkets författare. I fanfiction förflyttas förlagens miljöer och karaktärer in i andra sammanhang där nya historier skapas. Vanligt är också att fanfiction gör romantiska ihop-parningar, så kallade pairings, av karaktärer från samma eller olika ursprungsverk.

Författarna av fanfiction gör sina texter tillgängliga på olika nätsajter där läsare över hela världen i interaktion med skribenterna kan kommentera och påverka historierna (se bland annat www.fefo.se, www.fanfictionlinks.com, www.fanfiction.net, www.sugarquill.net). Detta möjliggör en kraftfull skrivprocess där aktörerna agerar som både författare, läsare och kritiker.

Berättelserna som sådana är intressanta att studera ur en rad olika perspektiv, inte minst textanalytiska.¹ I denna artikel vill jag dock, genom att utgå från ett specifikt sammanhang, främst sätta fokus på den process som aktörernas diskussion kring texten utgör. Jag vill belysa relationerna mellan en informell lärandemiljö som fanfiction-sajten och en formell lärandemiljö som skolan. Författaren till texten "Sara och kärleken", *MartinP*, använder nämligen sina kamrater på sajten för att få kommentarer på en text som han också lämnar till sin svensklärare. När *MartinP* lägger

ut sin text på forumet skriver han: "Jag önskar er trevlig läsning och hoppas ni kan komma med kommentarer hur jag kan skriva bättre:)."

"Sara och kärleken" las ut på en svensk Harry Potter-baserad fanfictionsajt, här kallad *Hoggy*, i oktober 2007. Berättelsen har endast lösa förbindelser med Rowlings textvärld – författaren, *MartinP*, tycks mest leta efter sammanhang där han kan få kommentarer på sin text. Han skriver att den "handlar om Sara och hennes drömmar om att hitta kärleken". Sara bor hemma hos föräldrarna, går sporadiskt i skolan och har ett jobb på kvällar och helger. Hon träffar Fredrik på väg hem från skolan som snabbt blir hennes första pojkvän och livs kärlek. Tankarna på och samvaron med honom upptar mycket av hennes tillvaro och beskrivs utförligt i berättelsen.

En av drivkrafterna bakom en informell lärandemiljö är att man kan få pröva andra identiteter än de som vanligtvis framträder i skola och familjeliv (Gee 2004). Alla som skriver på *Hoggy* är avатарer, det vill säga att de utgör en bild eller en representation av en användare på ett nätforum. Man kan alltså med säkerhet inte veta om den person som döljer sig bakom avataren, vars namn i denna text är kursiverad, är flicka eller pojke, var personen bor eller hur gammal han/hon är. På *Hoggy* skapar sig dock alla en egen profil där man kan välja elevhem (samtliga fyra från Hogwarts), uppge om man är trollkarl eller häxa och göra en kort beskrivning av sig själv.

I Rowlings berättelse är trollkarl/häxa en markering av kön – trollkarlar är män och häxor är

¹ Artikeln bygger på en delstudie inom ramen för det pågående forskningsprojektet *Bortom bokens begränsningar. Ungdomars möten med fiktion på nätet* (finansierat av VR/UVK 2008-2010).

kvinnor. *MartinP* har presenterat sig som trollkarl och de som kommenterar hans text kallar sig alla häxor. Bland kommentarerna och i presentationerna uppger såväl *MartinP* som hans läsare att de går på grundskolan eller gymnasiet. Jag väljer därför i det här sammanhanget att betrakta författaren som pojke och läsarna som flickor samt att de alla befinner sig i övre tonåren.

Att skriva för en autentisk mottagare – ratings och kommentarfunktionen

På fanfictionsajterna sätter ungdomarna själva upp regler och gränser för aktiviteten på forumet. Som service till läsarna måste texterna på *Hoggy* ges en så kallad rating utifrån hur mycket svordomar och detaljerade vålds- och sexskildringar som berättelsen innehåller. Forumet använder ett internationellt ratingsystem för film som också andra fanfictionssajter utnyttjar.² Graderingarna, som aktörerna på *Hoggy* preciserat ytterligare på forumet, går från "G" som är barnvänligt och som alla ska kunna läsa, till "NC-17". "Här får man skriva i princip vad och hur man vill", anger forumet. De övriga nivåerna är:

² Ratingen följer nedanstående beskrivningar:

G = General Audiences

GP = Parental Guidance Suggested. Some material may be inappropriate for children.

PG-13 = Parents strongly cautioned. Some material may be inappropriate for children under 13.

R = Restricted. Under 17 requires accompanying parent or adult guardian.

NC-17 = No child under 17 admitted. (Motion Pictures Association of America, www.mpaa.org)

PG – Lite svordomar och lite beskrivningar, ungefär som i en vanlig ungdomsbok. Till exempel om någon får sitt finger klämt i en dörr är det ju ganska naturligt att man skriker svärord, men det får absolut inte ske någon överanvändning. Inget svärande bara för svärandets skull, så att säga. Samma sak om det blir slagsmål; att skriva till exempel "Han riktade ett knytnävsslag mot Jockes ansikte" är okej, men INTE att skriva om hur blodet forsar och hur benpiporna står åt alla håll. Man ska kunna äta samtidigt som man läser, utan att tappa aptiten.

och

R – Svordomar och beskrivningar får användas i lite större grad, men fortfarande, INGET svärande/beskrivande för sakens skull. Det ska vara RELEVANT och ha täckning i texten. Fundera alltid en extra gång innan du svär, kanske går det att använda en synonym? (Det finns jättebra, gratis synonymordlistor på internet och man kan även använda synonymordlistan i ett ordbehandlingsprogram som Word). Och när det gäller våldsbeskrivningar så är det fortfarande inte tillåtet att i detalj beskriva hur blodet forsar eller benpiporna står åt alla håll, men man får använda lite grövre språk.

För fanfictionaktörer fungerar ratingen, liksom uppgiften om antalet personer som har läst och kommenterat texten, som varudeklaration. Med hjälp av dessa markeringar kan man leta upp intressanta texter eller undvika sådant man inte vill läsa.

Ratingen tvingar författarna att tänka mottagarorienterat och *MartinP* har placerat sin text i nivå NC17. Redan i presentationen av berättelsen avslöjar han att texten handlar om kärlek och innefattar sexscener. "Är ni väldigt unga rekommenderar jag att er målsman är med och läser med er", skriver han. På *Hoggy* innebär ratingen NC-17 att berättelserna måste länkas till ett låst rum för unga läsare och *MartinP* har länkat till sin egen blogg.

Förutom att diskutera textens innehåll och form, berör läsare och skribenter på forumet då och då också lämplig rating. För *MartinP* tycks det vara viktigt att hamna på NC17: "I och med novellens tydliga fokus på sex, så tyckte jag NC17 var det bästa", skriver han men lägger undrande till: "R passar väl inte på denna höga nivå?" Flera av Jonathans läsare är inte överens med honom och hade hellre placerat den på den mindre explicita nivån R. "Jag vet inte riktigt", skriver *Wisa*, en av läsarna, "jag tyckte inte den var så detaljerad. Hade nog satt R på den". *MartinP* tackar för kommentaren och menar att det kan vara bra att veta för "framtida mer detaljerade fictions".

Kommentarfunktionen på många fanfictionsajter fungerar som en slags chatt där läsarna lägger ut trådar med synpunkter på textens form och innehåll. Här får författarna en känsla för mottagarnas perspektiv på textens olika nivåer. Till skillnad från berättelserna som huvudsakligen håller sig till en skriftspråklig norm, är kommentarerna fulla av chattspråk där olika symboler fungerar som förstärkning till det man vill ha sagt. Dessa

symboler utgör en väsentlig del av kommunikationen och kan därför inte uteslutas. För dem som inte är bekanta med symbolerna bifogas en förteckning i anslutning till referenslistan.

Diskussioner om form och trovärdighet

MartinP's text är på fem sidor, bygger mycket på dialog och har en del formella brister, bland annat när det gäller ordval och meningsbyggnad. Detta uppmärksammar *Wisa* omedelbart efter att *MartinP* har lagt ut sin text. I en kort kommentar skriver hon: "Du skriver dem när det ska vara de." Ytterligare en läsare, *Barasch*, kommenterar detta:

Nåt jag verkligen irriterar mig på är stavningen av 'de' där du istället använt dig av formen 'dem', vilket är ett korrekt ord men i detta fall är det fel sammanhang.

MartinP vill uppenbarligen ha en annan typ av kommentarer på sin text. Han svarar: "Attans.: P. Aja, men vad tyckte du annars då? Om själva innehållet?" Denna uppmaning får två läsare, *Moira Månljus* och *Barasch* att skriva kommentarer till texten. I den långa diskussion som följer, cirka 4 sidor, är framförallt *Moira Månljus* mycket aktiv. Utöver de redan nämnda har ytterligare tre läsare, *Aftonflugan*, *HannahDumbledore* och *Blond aktivist* några inlägg, så kallade trådar. Diskussionen belyser såväl form som innehåll och *MartinP* låter sig ibland övertygas om hur texten kan förbättras, ibland gör han motstånd

mot flickornas kommentarer och förslag. När det gäller bruket av de/dem håller han till slut med läsarna. Efter att kanske (?) ha rådfrågat en handbok för skrivregler skriver han:

Ja, jag ser att jag har använt objektivformen 'dem' felaktigt och att det saknas ett objektiv eller en preposition framför för att man ska få använda objektivsformen. Tack för påpekningen.

För *Moira Månljus* är textens meningsbyggnad viktig och hon vill diskutera författarens kommenteringsprinciper "Vad har du emot kommatecken?", frågar hon och fortsätter: "Kommatecken är ingen ondskefull uppfinning. Man använder dem inte bara för att göra beskrivningar, utan för att få handlingen mer levande också."

Kanske är textens brist på kommatecken ett medvetet stildrag av *MartinP*. Han använder kommatecken relativt korrekt i sina kommentarer, men medger att han tycker kommatering är svårt. "Det känns mycket svårare att använda det i litteratur än i just faktatexter eller debattartiklar", skriver han. *Moira Månljus* svarar: "Det är inte så mycket svårare faktiskt, för de funkar på ungefär samma sätt." "Ja", fortsätter *HannahDumbledore*, det är faktiskt lättare att använda kommatecken i litteratur". *MartinP* tackar för synpunkterna och menar att "det är helt klart något jag ska tänka på framöver".

Läsarna är också missnöjda med *MartinPs* ordval.

Moira Månljus: Du använder ord som inte passar in i texten. Jag vet att du tycker att "emellertid" gör att texten får klass, men inte när man skriver på sättet du gör. En ungdomstext sedd ur ungdomars perspektiv gör sig bäst på deras språk. Och te x 'sexistiska handlingar'. Jag hoppas du menar 'sexiga'.

MartinP: Det där med sexistiskt. Där får jag be om ursäkt. Jag trodde ordet var fritt och att det kunde betyda vanliga aktiviteter.:)

Barasch: Nej det funkar inte. Sexigt är nog snarare rätt ord i så fall.:).

Genom sina synpunkter på form lyfter flickorna in en aspekt av texten som handlar om tilltal. De tycks mena att texten ska lämpa sig för ungdomar vilket inte innebär att göra avkall på språkriktigheten.

Såväl *MartinP* som hans läsare visar prov på metakunskaper när det gäller berättande. Ytterligare spår som diskuteras är nämligen berättarperspektiv och komposition. Hans text är skriven med Sara som extern diegetisk fokalisator, det vill säga att berättelsen är berättad ur Saras perspektiv men det finns ingen jag-person (Gripsrud 2002). Att detta är ett medvetet val framgår av diskussionen. *MartinP* skriver:

Något jag själv tänkt på, är det bättre att skriva i "jag-form" än tredje person? I efterhand när man läser igenom den så känns det som att det är mycket upprepningar med "Sara" och hon.

Lika medveten om att detta är ett stilgrepp är

Moira Månljus. Hon skriver:

Första eller tredje person är faktiskt helt frivilligt vad man gillar bäst. Jag tyckte nog novellen funkade i tredje person, men sen är jag en person som föredrar berättande ur tredje person också. Men den hade garanterat fungerat i första person också om man vill det.

Av *Barasch* får *MartinP* synpunkter på textens komposition och på hur hon vill ha det. Hon skriver: «Jag tycker att texten är väldigt löst sammanhållen och inte alls så innehållsrik eller målalande som enligt min åsikt är en stor del av en bra text.» *MartinP* håller inte riktigt med *Barasch*. "Sammanhållningen var väl bra", protesterar han, "det finns en 'röd tråd' genom hela texten". *Barasch* preciserar: "Jag menar att texten inte håller ihop i scener och scenbyten, händelserna och deras förlopp. Det känns tafatt."

De ordval, "scener" och "scenbyten", som *Barasch* använder, leder tankarna till en texts dramatiska struktur. Hon diskuterar *MartinP*:s val av textgenre och menar att utvecklingspotentialen hos texten ligger i att byta genre. "Den kunde väl bli ett manus, men som kortnovell uppskattade jag den inte", skriver hon.

Form och innehåll går inte heller att helt hålla isär och detta blir tydligt i diskussionen kring *MartinP*:s text. Kanske är det också författarens oförmåga att skriva som flickorna förväntar sig – målalande och innehållsrikt – som är anledningen till att *MartinP*:s text retar flickorna. Bland kommentarerna är ordet " trovärdig" nämligen en röd

tråd. Det är uppenbart att *MartinP*:s skildringar av personer, relationer och samliv inte stämmer överens med hans läsares förväntningar och att detta är avgörande för hur berättelsen uppfattas. *Moira Månljus* tycker att dialogen "är helt otrovärdig", liksom att Saras chef kallar henne "kvinna lilla". "'Flicka lilla' hör man ju jämt med undermeningen att flickor är små, men kvinnor?", frågar hon *MartinP*.

Flickorna menar dessutom menar att handlingen och karaktärerna inte är skildrade på ett övertygande sätt. "Känslorna hos karaktärerna var inte särskilt trovärdiga, de kändes endimensionella", skriver *Moira Månljus*. Det är uppenbart att läsarna (förmodligen alla flickor) hakar upp sig på författarens (förmodligen pojke) beskrivningar av relationen mellan Sara och Fredrik och framförallt Saras sexuella debut, i diskussionen kallad "sexscenen". Skildringarna har ingen trovärdighet enligt flickorna – det vill säga, de överensstämmer inte med den bild som de har av "verkliga" relationer. *Barasch* skriver:

Barasch: Jag förstår inte riktigt, tror du verkligen att det går till såhär. För det går det inte ens på TV: Man börjar inte kyssa något bara för att det har petat på en när man träffats på vägen hem; man bestämmer sig inte för att ha sex bara sådär på skolgården; man tillbringar verkligen inte livet med någon bara för att man haft sex med dem en gång. Det skulle aldrig kunna gå såhär i verkligheten.

Wisa: "Karaktärerna ger mig ingen särskild idé om vilka de är, de är ganska så vaga och sexscenen

men enkla ord, var rätt lam.”

Moira Månljus: Sexscenen... jag rekommenderar att du läser in dig lite på ämnet innan du försöker dig på nåt sånt igen, för sådär funkade det inte. Första gången måste inte vara absolut värdelös, men det är omöjligt att skriva om första gången utan att ta upp nervositet, fumlande, hur man känner osv, osv för så är det. Ingen har en perfekt första gång, och värmer man verkligen upp med en porrfilm?

Flickornas hakar upp sig på skildringen av Sara som en slampig och vulgär person och tycker inte om *MartinP*:s beskrivningar av henne. ”På vilket sätt är det intressant att Sara har stringtrosor på sig?”, frågar *Moira Månljus*. Hon har dock inget principiellt emot detta plagg utan det är att de inte fyller någon funktion i berättelsen som hon inte uppskattar. Hon fortsätter:

Moira Månljus: De [stringtrosorna] återkommer aldrig i novellen, så frågan är vad deras poäng är? Kanske skulle du kunnat säga nåt om Saras personlighet, men så långt in i novellen är det ganska uppenbart vad hon är för sorts person.

MartinP: Anledningen till att jag skrev det där med stringtrosorna var att försöka göra det tydligare för läsaren och enklare att följa med in handlingen. Detaljer gör det enklare för läsaren, att verkligen tänka sig in i och få ”bilder” när denne läser.

Moira Månljus: Jo, men vilken funktion fyllde den detaljen, det var det jag undrade. Om det framkommit senare på något vis hade jag förstått det, men nu kändes det mest som överflödigt. :P

MartinP: Egentligen var det kanske en onödig detalj av mig att skriva. Det har du rätt i.).

Moira Månljus: Ja, det finns intressantare saker att ta upp helt enkelt.

I skärningspunkten mellan formella och informella lärandemiljöer

I diskussionen drar flickorna alltså upp riktlinjer och normer, inte bara för hur texten enligt deras förmenande bör skrivas, utan också hur de ser på ett acceptabelt innehåll ur flera aspekter. En sådan aspekt är vad de anser vara okej i en formell lärandemiljö. *MartinP* har nämligen inte bara lagt in sin text för kommentarer på *Hoggy*, han har också lämnat in den till sin svensklärare som gett honom i uppgift att skriva en novell. I diskussionen på *Hoggy* bemöter *MartinP* kritiken med argumentet att han i sin beskrivning tagit hänsyn till att texten skulle fungera i skolan som formellt lärande och att svenskläraren var den faktiska mottagaren. Även när det gäller de formella sakerna relaterar *MartinP* till hur han tror att texten blir mottagen av svenskläraren.

MartinP: Anledningen till att jag inte skrev en tydligare sexscen var för att min lärare inte är så van vid erotik.:P Hon sa det till mig, och jag tänkte att då är det bäst att hålla sig.

Wisa: Jag hoppas läraren tyckte om texten.

MartinP: Jag känner att risken är att hon drar ner betyget kraftigt för så pass mycket upprepningar av meningsbyggnaden i ett stycke. Jag är inte så van vid att skriva noveller, utan främst argumenterande texter av alla slag.:). Vi skrev noveller i sjuan och åttan och jag fick G- på båda novellerna. Nu försöker jag säkra

ett högt betyg på gymnasiet genom att träna upp mitt novellskrivande:).

Barasch: Att du lämnade in den som svenskauppgift är intressant. Vad sa läraren?

MartinP: Jag har inte fått tillbaka den. Vi får se vad betyget blir. Troligtvis minst ett svagt VG.

Moirå Månljus: Det är bra att du övar iaf! Och jag tycker att det är bättre att leka med språket, lämna in till läraren ett tag i förväg och be om synpunkter. Och sen ändra det som är dåligt, än att skriva som man tror att lärarna tycker om bara för betyget. Språk är personligt, så jag skulle hellre få ett dåligt betyg för att läraren inte förstår mig, än att ändra nåt jag tycker är bra. Om du förstår.:P

MartinP: Jo visst, men grejen är att läraren är så jåkla sträng med språket. Så man blir lite nervös när man skriver, och tänker på om man verkligen skrivit rätt.:P

Moirå Månljus: Aha, det förstår jag. Därför tycker jag att du ska försöka lämna in extra tidigt så att läraren kan ge lite feedback först. Det brukar lärare vilja.:).

MartinP: Ja, jag ska nog göra det framöver.:). Man blir ju mer taggad till att skriva här då man kan lägga ut mer vuxna noveller också.

Diskussionen kring *MartinP*:s text visar att interaktionen, såväl mellan författaren och läsarna som läsarna sinsemellan, rör sig i skärningspunkten mellan formella och informella lärandemiljöer. Aktörerna använder ett metaspråk om skrivande och berättande som sannolikt är hämtat från svenskundervisningen. Ungdomarna rör sig med genrebegrepp som argumenterande texter, faktatexter, debattartiklar, kortnovell, manus och

litteratur, de använder grammatiska ord för satsdelar och ordklasser för att diskutera meningsbyggnad och visar prov på kunskaper i narratologi när de resonerar om textens berättarperspektiv. Flickorna ger också *MartinP* konkreta och konstruktiva råd om hur man kan lyckas i svenskämnet. Rörelsen mellan en informell och en informell lärandemiljö kan alltså vara reciprok och meningsskapandet kan gå i båda riktningarna.

Att upprätta tolkningsgemenskaper

Ovanstående diskussionen mellan läsarna och författaren på *Hoggy* visar att ungdomar vill utveckla sina förmågor till kommunikativa handlingar genom deltagande i medskapande kulturer. De agerar som läsare, skribenter, kritiker och de som är mer kunniga delar med sig till de mindre kunniga. När det gäller textproduktion diskuterar de frågor kring form, komposition, gestaltning, mottagarperspektiv och innehåll. De vill vara trovärdiga inför varandra– både som skribenter och läsare.

En medskapande kultur präglas av vad James Paul Gee kallar för "affinity spaces" (Gee 2004). Detta innebär:

- ett starkt stöd för att skapa och dela produkter med andra,
- ett informellt lärlingsskap,
- en uppfattning att deras bidrag är av betydelse för andra och
- en stark känsla av samhörighet

Som avatar i den informella medskapande kulturen vågar man experimentera, något som ungdomarna i ovanstående exempel inte är säkra på att man får göra i skolan. Trots att *MartinP* får kraftig kritik av sina läsare på flera av textens nivåer, är han mest nervös för lärarens kommentarer och bedömning – ”hon är så jäkla sträng med språket”. Tack vare den medskapande kulturen som bygger på ett ömsesidigt samspel, kan *MartinP* uppfatta flickornas stundtals bistra kritik som konstruktiv. Flickornas kommentarer är i många stycken exempel på ett aktivt responsarbete, något som ofta eftersträvas i formella lärmiljöer inte minst svenskundervisningen (Dysthe 2003, Dysthe, Hertzberg & Hoel 2000). Detta responsarbete innefattar uppmuntran och konkreta förslag till skrivutveckling. Flickorna skriver:

Moira Månljus: Nu låter det som att jag tycker att det här var det värsta jag läst: det är inte sant. Du har ju klart potential, om du bara börjar tänka mer på hur det är i verkligheten, och mindre på hur du vill att det ska fungera. Novellen är absolut inte en dålig idé, med att förlora oskulden och grejer, men sättet den utspelar sig på är inte trovärdigt faktiskt.

Barasch: Använd dig av orden, låt dem tala för vilken bild du ser i ditt huvud när historien kommer till liv, måla upp scenerna och låt läsaren känna att karaktärerna är mer än bara namn.

Moira Månljus: Testa att läsa det du skriver högt eller dramatisera det lite för att se vad som funkar eller inte: framförallt på dialogen.;P.

MartinP beskriver hur han tidigare inte fått mer än G- på sina texter i skolan, men att han nu via sin blogg och sina fanfictionberättelser vill utveckla sitt skrivande. Men det handlar inte enbart om att få bättre betyg ”man blir taggad att skriva här”, skriver han och säger att det som bland annat lockar är att lägga ut texter med ett ”vuxet innehåll”. Dessa är troligtvis inte lämpat för skolbruk.

Fanfictionaktörerna hjälper varandra på olika sätt att definiera lämpliga kategorier och sätta upp gränser för grupperingar av texter. Ett sätt att göra detta är ratingen där man som skribent också tvingas bli medveten om att texten har mottagare. *MartinP* ville testa en skoluppgift i en informell lärandemiljö vilket bidrog till en utökad diskussion om vem man skriver för och varför. Denna process tvingade författaren att argumentera för såväl form som stil och innehåll i texten. Detta arbete aktualiserar och utvecklar ett metaspråk och en genremedvetenhet som gör fanfictionaktörerna till kompetenta aktörer på en skriftspråklig arena.

Medskapande kultur stärker synen på literacies som en kompetens skapad i kollektiva sammanhang snarare än hos individen själv. Fankulturer och små nätgemenskaper, som exempelvis *Hoggy*, utvecklar egna normer och regler för aktiviteten inom forumet. I interaktionen mellan läsare och författare används *MartinP*:s text som ett verktyg för aktörerna att förstå sig själva och andra, och för att konstruera identitet. Detta gör de genom att upprätta tolkningsgemenskaper på forumet.

En tolkningsgemenskap har sin grund i gemensamma föreställningar om hur texter bör skrivas och utformas för olika syften (Fish 1991). Enligt Fish är texten ”tom” och får mening först i läsarens läsprocess. Läsarens möte med texten och hur läsaren skapar mening med texten är dock beroende av den tolkningsgemenskap, det kollektiv som läsaren tillhör och av de lässtrategier och konventioner som råder där.

I exemplet ovan är det tydligt att den tolkningsgemenskap som uppstår runt *MartinP*:s text, präglas av skilda uppfattningar om mäns och kvinnors agerande i relationer. Flickornas samstämmiga uppfattningar, erfarenheter, värderingar och litterära hållningar om hur kärleksrelationer är, hur flickor och pojkar agerar vid sexuella aktiviteter och hur karaktärer i berättelser måste vara beskrivna för att vara trovärdiga, kolliderar med *MartinP*:s text. I denna tolkningsgemenskap dominerar *Barasch*, *Moir*a *Mån*ljus och *Wisa* och är därmed de starkaste aktörerna. Den tolkningsgemenskap som flickorna upprättar kan självfallet ha hindrat andra läsare med helt andra upplevelser att kommentera texten utifrån andra perspektiv.

I mötet mellan text och läsare inverkar läsarens erfarenheter och hennes uppfattningar om sig själv och sin omvärld på läsprocessen. Skiljer sig dessa föreställningar alltför mycket från dem som texten erbjuder, kan läsprocessen beskrivas som en kollision mellan textens och läsarnas allmänna repertoarer (McCormick 1994). Att vi som läsare kan identifiera oss med en texts karaktärer beror

främst på att vår egen allmänna repertoar överensstämmer med de som karaktärerna uttrycker i texten.

Läsarna av *MartinP*:s text kan, eller vill, inte identifiera sig med Sara och hennes agerande. De avvisar därför hans text med motiveringen att den inte är trovärdig. Flickorna ställer framförallt inte upp på *MartinP*:s stereotypa beskrivningar av män och kvinnor. De menar att karaktärerna är platta, ytliga och agerar maskinmässigt, att *MartinP*:s beskrivningar av det sexuella samspelet mellan Sara och hennes pojkvän är schablonmässigt, utan känslor och långt ifrån ”verkligt”. De tycker också att berättelsens scener är collagemässigt sammanfogade. Studier visar att denna berättarteknik är vanligt bland pojkar (Elmfeldt & Erixon 2007).

Flickornas beskrivningar leder tankarna till att *MartinP* kan vara inspirerad av porrkulturens sätt att beskriva män och kvinnor. I en nypublicerad studie visar Anja Hirdman hur mannen i pornografin ofta framställs som en maskin utan känslor (Hirdman 2008). Att flickorna avvisar *MartinP*:s text kan därför handla om att också avvisa det som de förknippar med pornografi. De kan också avvisa texten för att den berättartekniskt krockar med deras repertoarer.

Också i formella lärmiljöer som skolan upprättas tolkningsgemenskaper inte minst kring språkliga praktiker. I dessa inkluderas eller exkluderas elevers uppfattningar, färdigheter och kompetenser. Mot bakgrund av det nya mediala landskapet behöver vi fundera vidare på vilka kunskaper och

redskap som byggs upp i informella lärandekontexter på nätet och hur de relaterar till formella lärandesammanhang som skola och undervisning. Om skolans textvärld är i dialog med elevernas spelar undervisningen en betydande roll för barns och ungdomars utveckling till kritiska aktörer i den mediala textvärlden (Buckingham 2005).

Trots inflytandet av informella lärandemiljöer har skolans och lärares ansvar och betydelse i det nya medielandskapet har inte minskat. Jenkins skriver:

The new literacies almost all involve social skills developed through collaboration and networking. These skills build on the foundation of traditional literacy, research skills, technical skills, and critical analysis skills taught in the classroom (Jenkins 2006: 19).

Skolan måste bland annat utjämna klyftan mellan de barn och ungdomar som har respektive inte har färdigheter för medskapande kulturer. Skolan måste också lyfta frågor om hur media formar vår omvärldsuppfattning och belysa de etiska dilemmen som är förknippade med en ny offentlighet (Jenkins 2006). Om formella och informella lärkulturer inspireras av varandra kan både elever och lärare bli mugglare i det nya medielandskapet.

Chatspråkets symboler

:) = glad gubbe som ler (alternativ symbol: ^^)
 ;) = glad gubbe som ler och flirtar skämtsamt
 :P = gubbe som lipar skämtsamt
 ;P = glad gubbe lipar och flirtar skämtsamt
 :D = glad gubbe som skrattar mycket

Referenslista

- Barton, David (2007). *Literacy: an introduction to the ecology of written language* (2nd ed.)
 Malden, MA: Blackwell.
- Björneloo, Inger & Sträng, Monica H. (2006). *Möte med Universeum – Rapport från fyra studier om Universeum som lärandemiljö*. Göteborgs Universitet. Institutionen för pedagogik och didaktik. RAPP 298:2006:5.
- Buckingham, David, (2005). "The Media Literacy of Children and Young People: A Review of the Literature." University of London. http://www.ofcom.org.uk/advice/media_literacy/medlitpub/medlitpubrss/ml_children.pdf [hämtad 2008-03-14].
- Dysthe, Olga, Herzberg, Frøydis & Hoel, Torlaug, Høkenesgard (2000). *Skriva för att lära. Skrivande i högre utbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, Olga (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Fish, Stanley (1980): *Is there a Text in this Class?*
 Cambridge: Harvard University Press.

- Fish, Stanley (1993) "Att tolka Variorumupplagan". I: Entzenberger, Claes & Hansson, Hansson (red.), *Modern litteraturteori. Från rysk formalism till dekonstruktion. Del 2*. Lund: Studentlitteratur.
- Gee, James Paul (2004). *Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling*. New York: Routledge.
- Gripsrud, Jostein (2002). *Mediekultur. Mediesamhälle*. Göteborg: Daidalos
- Hirdman, Anja (2008). *Den ensamma fallosen. Mediala bilder, pornografi och kön*. Stockholm: Atlas bokförlag.
- Jenkins, Henry (1992). *Textual Poachers. Television Fans and Participatory Culture*. Routledge: New York and London.
- Jenkins, Henry (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. http://www.digitallearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1BOAE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF, [hämtat 2008-05-03].
- McCormick, Kathleen (1994). *The Culture of Reading and the Teaching of English*. Manchester/New York: Manchester University Press.
- Millard, Elaine (1997). *Differently Literate. Boys Girls and the Schooling of Literacy*. London and Philadelphia: Routledge.
- Motion Picture Association of America. www.mpa.org [hämtad 2008-05-03]
- Olin-Scheller, Christina (2006). *Mellan Dante och Big Brother. En studie om gymnasieelevers textvärldar*. Karlstad: Karlstad University Press.
- Street, Brian (2001). *Literacy and Development. Ethnographic Perspectives*. London: Routledge.
- Säljö, Roger (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om läroprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Törnqvist, Evastina (2002). *Den lille trollkarlen*. Stockholm: Replik

Ämnesdidaktik som undervisningskonst

Funderingar utifrån några aristoteliska begrepp

Ämnesdidaktik – vad är det?

Det förekommer en mängd olika definitioner av begreppet ämnesdidaktik. Många av dem ser ”ämne” och ”didaktik” som två separata enheter som kombineras på olika sätt. Definitionerna kan uttryckas i metaforer som bro, brygga, rondell, legering, förhandling osv. Brometaforen betraktar den generella didaktiken eller allmänpedagogiken som ett brofäste och ämnet som det andra brofästet. Ämnesdidaktiken blir då vägen mellan brofästena, vägen är rak och går enbart mellan brofästena. Det är dock möjligt att färdas i olika riktningar mellan brofästena, dvs. att gå från ämnet till didaktiken eller från didaktiken till ämnet. Brofästena är stabila och förändras inte men frågan är om brofästena är lika starka. Förhandlingen beskriver mer en diskursiv eller tolkande situation där två parter förhandlar om innehållet och dess delar. Frågan blir då vem som vinner förhandlingen och vad det kan ha för betydelse för ämnesdidaktiken. Legeringen beskriver en

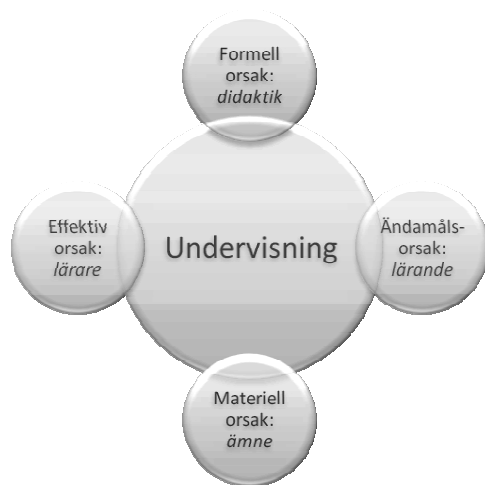
sammansmältning som skapar ett nytt ämne som brons eller stål. Frågan blir då hur hållfast sammansmältningen är och om ingredienserna är de riktiga. Kan ämnet tillsammans med lärande bli utbildningsvetenskap eller ämnesdidaktik? Diskussionerna och åsikterna är många beroende på att begreppet ämnesdidaktik inte har fått fotfäste i Sverige. Det har det dock i många andra länder som Norge, Danmark, Finland, Tyskland, och USA.

Vi ska i denna lilla betraktelse försöka beskriva ämnesdidaktik som undervisningskonst. När vi gör det utgår vi från aristoteliska begrepp som t.ex. form och materia. Samtidigt belyser vi relationen mellan teori och praktik och den ämnesdidaktiska forskningens normativitetsproblem. Vår utgångspunkt är att vi ser ämnesdidaktik som ett eget fält, inte som en kombination av två separata kunskapsfält. Ämnesdidaktik består av en ämnesaspekt och en didaktisk aspekt. Aspekterna är just aspekter, en form av intellektuella abstrak-

tioner. Det innebär att en legering som metafor är utesluten. Aspekterna finn kvar som didaktik och ämne men den ena aspekten ger den andra en form. Vårt sätt att definiera ämnesdidaktik bygger på ett modelltänkande. Modellen innehåller inte bara en definition av ämnesdidaktik utan också av undervisning och lärande för att visa betydelsen av lärare och elever i en undervisningskontext.

Ämnesdidaktik som form och materia

Vad är då ämnesdidaktik? Om vi utgår från Aristoteles begrepp form och materia så är ämnesdidaktiken ett fält där ämnet är materia och den generella didaktiken formen.



Materia eller ämnet är möjligheten och formen eller den generella didaktiken är den förverkli-

gade möjligheten. Vi använder oss av begreppen form och materia för att se viktiga relationer mellan olika delar i en undervisningsprocess. Tanken hos Aristoteles är att all synlig verklighet består av dessa två aspekter i förening. Form är det som gör ett föremål till vad det är och är svaret på frågan: Vad är detta? Vad gör det till vad det är? Vad är dess natur? Materia är svaret på frågan: Av vad är det gjort? Den tyske didaktikern Meyer (1991:352) uttrycker samma sak när han säger: "die didaktische Gestaltung von Unterrichtsprozessen". Gestaltung kan översättas med form eller formatio/bildning. Det handlar alltså om att forma undervisning men undervisning är alltid undervisning i något, dvs. i ett ämne eller ämnesområde. Det är därför vi väljer benämningen ämnesdidaktik och inte bara didaktik.

Ämnesdidaktikens första kännetecken är sålunda att den är inriktad mot ämnen och det den bidrar med till ämnena är undervisningsperspektivet. Ämnesdidaktikens fält är undervisning i ämnen eller ämnesområden. Den generella didaktikens frågor är underordnade i förhållande till ämnet samtidigt som didaktiken förverkligar de möjligheter som finns i ämnen. Utan formen kan inte möjligheterna förverkligas. Form och materia är bundna till varandra. Det naturliga fokus som skapas via form och materia är undervisning och inte utbildning i allmänhet. Arfwedson (1996) påstår till och med att ämnesdidaktiken inte har något berättigande eller någon existens utanför skolundervisningens område och till detta område räknas också lärarutbildningen.

Ämnesdidaktiken är alltså något som varken kan skiljas från sin ämnesaspekt eller sin didaktiska aspekt. Det är ingen bro mellan två kunskapsfält, utan ett kunskapsfält i sig. Dess två primära drag är de som benämns ”ämne” och ”didaktik”.

Ämnesdidaktiken är också sitt eget vetenskapliga fält. Den är lika lite en underavdelning till ett universitetsämne, som den är en underavdelning till den generella didaktiken eller pedagogiken. Ämnesdidaktiken är ett vetenskapligt fält, men den är inte ett teoretiskt fält i traditionell bemärkelse med beskrivningar och förklaringar som slutmål. Istället är det en praktisk vetenskap som har ett praktiskt mål som huvudsyfte, nämligen lärande i ett ämne. Den tyske didaktikern Ivo (1977) beskriver ämnesdidaktik som ämnesundervisningsvetenskap. Vi stödjer oss alltså på tyska didaktiker när vi beskriver ämnesdidaktik som ett eget vetenskapligt fält. Det är viktigt att påpeka att ämnesdidaktiken också är en vetenskap och inte bara en princip för undervisning. Det är annars lätt att blanda samman metodik med ämnesdidaktik. Metodiken är en yrkesrelevant och praktisk lära om hur undervisning kan bedrivas (Arfwedson, 1996). Som namnet anger sätter metodiken fokus på arbetsformer medan ämnesdidaktiken har principer för undervisning och lärande i fokus. Vetenskapen handlar om lärarens handlingar och de principer som styr lärarens handlingar men också om lärande. Syftet med lärarens handlingar är att åstadkomma lärande och därför måste det ämnesdidaktiska vetenskapliga fältet också syssla med lärande och principer för

lärande. Ett vanligt sätt att definiera ämnesdidaktikens vetenskapliga fält är ”vetenskapen om planerad och institutionaliserad undervisning och inläring inom ett speciellt ämnesområde och däri ingående specifika uppgifter och problem” (Arfwedson, 1996:8).

Undervisningen som konst – lärarens handlande

På ena sidan om ämnesdidaktiken står alltså de teoretiska disciplinerna. Det ämnesdidaktiken har gemensamt med dem är vetenskapligheten, men det som skiljer är det praktiskt normativa syftet. På andra sidan finns något annat som det finns anledning att uppmärksamma. När man talar om praktisk vetenskap kan också beteckningen konst komma till pass. En praktisk vetenskap är i någon mening en konst. Ursprungligen är konst och teknik samma ord (gr: *techne*) men teknik har andra konnotationer i dagens språkbruk. När vi talar om teknik i dag får vi gärna associationer till mekanik eller till t.ex. undervisningsteknologi. Undervisningskonst får inte missförstås som en sorts mekanisk teknik, där det gäller att räkna ut det bästa sättet att lära ut eller att hitta metoden med stort M. Ironiskt nog har teoretisk vetenskap och mekanisk teknologi på undervisningsområdet ofta gått hand i hand.

Det område vi hävdar som ämnesdidaktikens speciella fält är något helt annat. Det är undervisningskonst. Undervisningskonst i denna mening är vetenskaplig å ena sidan (men inte uteslutande

teoretisk i sitt syfte) och å andra sidan en konst (men inte en mekanisk teknologi). En konst i denna bemärkelse kräver en systematik av vetenskapliga principer för handling. Och den kräver också en professionell person som behärskar denna konst. Att behärska en konst är inte detsamma som att tillämpa en teknologi, utan att applicera allmänna principer på skiftande situationer. Därför blir läraren en nyckelperson i vår modell. Lindström visar i sin artikel *Praktisk visdom, läkekonst och didaktik* (Lindström, 2006) att undervisning är en konst och att det är en kooperativ konst. "Den kooperativa konstutövaren hjälper bara naturen att åstadkomma resultat som den kan åstadkomma av egen kraft, utan mänskligt bistånd" säger Lindström (s 46). Det Lindström säger är att läraren inte kan åstadkomma lärande men väl ge elever stöd och förutsättningar för lärande. Detta ligger i analogi med vad Vygotsky (2003) säger om barns begreppsinsläring. Barn lär sig de vardagliga begreppen utan att egentligen förstå dem, men med hjälp av lärarens instruktioner tillägnar sig eleverna/barnen vetenskapliga begrepp och då kan de även förstå de vardagliga begreppen. Bruner (1966, 2002) menar något liknande med sina stödstrukturer. Konsten handlar alltså om att med stöd och hjälp sätta processer i rörelse men den andra parten, eleven, måste vara med på noterna för att ett lärande ska äga rum. Undervisningskonsten är kooperativ och bygger på samverkan mellan lärare och elev.

Ofta framhålls det situationella i lärandesituationer. Men tendensen är att överbetona denna

sida och därmed negligera det allmänna i samma situationer. Denna tendens har sin grund i att man försöker anlägga ett uteslutande teoretiskt perspektiv på lärande. Man försöker beskriva vad lärande är, och hamnar då i observationen att "det beror på..." dvs. det specifika och individuella i situationen. Men om vi räknar med närvaron av en *lärare*, dvs. en person som kan förhålla sig både till det specifika och till det allmänna i situationen, så framstår genast fältet i ett annat ljus. Saugstad (2006) säger att den gode praktikern eller den professionella läraren kan skapa sammanhang mellan det specifika och det generella. Ämnesdidaktiken blir förankrad i människor och syften/intentioner. Aristoteles (1993) säger att förnimmelsen, intentionen och intellektet styr handlingen och handlingsbeslutet. Det vi uppfattar att Aristoteles säger är att förnimmelsen får läraren att upptäcka föremål, händelser eller fenomen i en specifik situation. Intentionen riktar handlingen mot något och det görs i samverkan med intellektet dvs. det vetenskapliga tänkandet. Det vetenskapliga tänkandet i sig framkallar inga handlingar men förnimmelsen ger oss kunskap och erfarenhet som får oss att överväga hur handlingen ska utföras och vad den ska innehålla. Handlingen är alltid situationell men principerna för handlingen är universella. Det är dock så att lärare inte enbart handlar efter allmängiltiga principer, eftersom en handling kräver en hållning till och en erfarenhet av att handla gott (Saugstad, 2006). Vi överväger alltid en handling utifrån vår erfarenhet och utifrån principer och på så sätt

formas undervisning utifrån en intention att bli så bra som möjligt.

Undervisningens orsaker

Det är mot bakgrund av vad vi sagt ovan som vår modell ska förstås. Modellen bygger på Aristoteles klassiska distinktioner mellan fyra typer av orsaker; formell, materiell, effektiv och final orsak. (Aristoteles, 1993). Den finala orsaken kallas också för ändamålsorsak.

I modernt språkbruk brukar vi likställa orsak med en enda av dessa orsaker; effektiv orsak (det som direkt åstadkommer något). För att undvika en sådan sammanblandning väljer Liedman (2007) att kalla orsaker för omständigheter och menar dessutom att denna översättning ligger närmare den ursprungliga betydelsen. Med orsak menas vadhelst som ett ting är positivt beroende av för sin verklighet, eller för sin tillblivelse. Därför kan vi också tala om ändamålsorsak som besvarar frågan: varför? eller; i vilket syfte görs detta? Ändamålsorsaken har följaktligen bara att göra med situationer där ett intellekt och en vilja är inblandad. Det är därför läraren blir viktig i vår modell. De två återstående orsakerna i Aristoteles uppställning är formell orsak och materiell orsak.

Om vi talar i dessa termer kan vi se att undervisningens formella orsak är didaktiken medan dess materiella orsak är ämnet. Om vi fortsätter beskrivningen borde den effektiva orsaken vara läraren och ändamålsorsaken elevens lärande.

Lägg märke till att detta resonemang inte säger att läraren ensam orsakar lärande hos eleven. Undervisning är inte den effektiva orsaken till lärande. Läraren är den effektiva orsaken till undervisning. I undervisningssituationen finns också elever som påverkar lärarens handlingar och planerade undervisningsförlopp. Läraren kan inte tvinga elever att lära sig men han kan skapa goda förutsättningar. Den som ska lära sig måste själv vara aktiv och ta ansvar för sitt lärande. För att läraren ska kunna påverka lärandet måste han ha makt och mer eller mindre tvinga eleverna att lära sig något. Jank och Meyer (1997) anser att det finns en inre motsägelse mellan lärande och undervisning och först när läraren har gjort sig själv överflödig har han nått sitt mål. Det är just denna inre motsägelse som gör undervisningen till en kooperativ konst. Elever och lärare samarbetar för att lärande ska komma till stånd. Interaktion och kommunikation måste fungera och läraren måste vara medveten om att han endast kan vara orsak till undervisning och inte lärandet i sig. Det är som Lindström (utifrån Adler) säger; lärandet är något som naturen (eleven) själv kan åstadkomma men den kan få hjälp via undervisningen. Läraren sätter processen i rörelse och eleven avslutar den själv. Läraren systematiserar undervisningen, instruerar, varierar och försöker få elever att få syn på det som är kritiskt för att förståelse och kunskap ska uppstå. Eleverna följer med på färden eller väljer en egen väg. Om vi ska återkomma till metafortänkandet så kan vi påstå att det är en form av förhandling som råder.

Som ett exempel på hur vi tänker, kan vi beskriva den nya skolutvecklingsmodellen learning study (Marton, 2005 och 2006, Holmqvist, 2006, Gustavsson, 2008). Learning study är också en modell för att undersöka vad elever lär sig. I en learning study fokuserar läraren på innehållet i undervisningen, dvs. vad elever lär eller erfar i förhållande till ett intentionellt lärandeobjekt. Läraren skapar förutsättningar för lärande genom att fundera över vilka kritiska aspekter som lärandeobjektet innehåller. Dessa aspekter är väsentliga för elevers förståelse av lärandeobjektet. För att elever ska kunna erfar lärandeobjektet, ska de kritiska aspekterna varieras, så att eleverna kan urskilja det som är väsentligt för förståelse av objektet. Därmed skapas möjligheter att nå en kunskapskvalitet. Om elever ska lära sig vad jämviktspris är för något så ska läraren fundera över vilka kritiska aspekter inom begreppssystemet som är nödvändiga att förstå, för att erfar lärandeobjektet på avsett sätt. Vad är det inom begreppssystemet jämviktspris som kan underlätta eller försvåra lärandet? Eleverna ska introduceras till utbudskurva, efterfrågekurva, producentbegreppet, konsumentbegreppet och prissättningsmekanismer för de olika kurvorna. Läraren gör en förtest för att försöka fånga upp vad som är kritiska aspekter för eleverna, planerar och genomför lektionen, gör ett test för att se vad eleverna har lärt, reviderar sin lektion på grund av testresultatet, genomför en ny lektion och gör ett eftertest en tid efter undervisningsserien för att utröna vad som är bestående kunskap. Den

kooperativa processen blir här tydlig.

Läraren i en learning study är den effektiva orsaken, dvs. läraren använder sig av kritiska aspekter, varierar dem och underlättar för elever att urskilja och erfar aspekter för att förstå lärandeobjektet. Läraren är också den effektiva orsaken, eftersom läraren har ett intentionellt lärandeobjekt som han/hon iscensätter. Men, det är nu vi blir varse att ämnesdidaktik och undervisningskonst hör samman och att konsten är kooperativ. Lärarens intentionella lärandeobjekt behöver inte vara detsamma som det iscensatta. Utan att läraren är medveten om det, kan lärandeobjekten skilja sig åt. Dessutom erfar elever ett lärandeobjekt som kan vara ytterligare ett annat. Det erfarna lärandeobjektet behöver sålunda inte vara detsamma som det intentionella eller som det iscensatta lärandeobjektet. Samverkan behövs för att öka förutsättningarna för att ett lärande ska ske. Läraren tar reda på vad elever erfar av lärandeobjektet och eleverna medverkar genom att tala om eller visa vad de erfar. Undervisningen skrider fram i en kooperativ anda om eleverna är villiga att lära sig och delta aktivt. Läraren använder sig av form och materia för att sätta processer i rörelse. Materia är här begrepp och begreppssystem inom ett ämnesområde. Begreppen i ett begreppssystem varieras och formas på olika sätt genom lärarens didaktiska handlande. Didaktiken handlar här om att förstå hur det intentionella lärandeobjektet ska

presenteras. Principerna för handlingar finns via didaktiken och innehållet finns via ämnet. Det specifika eller situationella medverkar genom förnimmelsen och handlingen. Läraren förnimmer vad som är kritiska aspekter, hur och vad eleverna erfar och hur villiga de är att samverka i undervisningen. Förnimmelsen tillsammans med lärarens intentioner eller begär och de didaktiska principerna leder till handlingar som stödjer elevens lärande.

Om förslaget håller, att vi kan se didaktik som den formella aspekten i undervisning, så kan det innebära bland annat följande:

- Istället för frågan om ämnets objekt står frågan om ämnets undervisningsobjekt.
- Istället för principer för hur vi allmänt kan nå kunskap inom ämnesfältet kommer frågan hur någon introduceras i (erfar och erövrar) kunskap i kunskapsfältet.
- Istället för frågan om möjliga ämnesperspektiv står frågan om möjliga elevperspektiv.

När vi talar om ett *undervisningsämne*, talar vi alltså om något som är didaktiskt till sin natur. Skillnaden mellan ett vetenskapligt ämne och ett skolämne är att dess orsaker är andra. Den formella orsaken i ett vetenskapligt ämne är ämnets specifika natur, dess tolkningar och förklaringar, dess *teori*. Den materiella orsaken är alla de händelser i verkligheten som ämnet hanterar, beskriver, tolkar och förklarar, dess *empiri*. Den effektiva orsaken är forskaren eller forskningen och ändamålsorsaken är kunskap. En vetenskap

genererar kunskap genom forskning, där teorier appliceras på empiri. När ett ämne blir undervisningsämne förändras dessa orsaker. Ämnet blir den materiella orsaken, men den formella orsaken är inte ämnet självt längre, utan *didaktik*. En sorts transformering har skett. Det som är "historia" i forskning, må se nästan likadant ut i ett undervisningssammanhang, men det är substantiellt något annat. Också den effektiva orsaken och ändamålet har förändrats. Läraren ersätter forskaren och kunskapsutvecklingen hos eleven (lärandet) ersätter kunskapsutvecklingen hos mänskligheten.

John Dewey uttrycker samma tanke om förhållandet mellan ämne och undervisning i *Barnet och läroplanen* 1902, även om han talar i termer av att "psykologisera": Det logiska skall inte sättas i kontrast till det psykologiska.

Detta gör det nödvändigt att återföra lärostoff eller ämnesgrenar till erfarenhetsplanet. Stoffet måste återomvandlas till det slags erfarenhet ur vilken det har abstraherats. Det måste *psykologiseras*, vändas ut och in och översättas till den omedelbara och individuella erfarenhet där den har sitt ursprung och sin betydelse.

Varje ämnesstudium har alltså två sidor: en för vetenskapsmannen som vetenskapare, en för läraren som undervisare. Dessa två sidor är på intet sätt motsatta eller konkurrerande. Men de är inte heller identiska. För vetenskapsmannen representerar ämnesstoffet helt enkelt en given uppsättning fakta som kan användas för att formulera nya problem, initiera ny forskning och föra den

fram till ett säkerställt resultat. För honom har naturvetenskapens ämnesstoff ett värde i sig självt. Han ställer olika delar av stoffet i relation till varandra, han sammanbinder det med nya fakta. I sin roll som vetenskapsman förväntas inte forskaren att gå utanför gränserna för sin specialitet. Om han gör det är det bara för att få ytterligare fakta av samma generella natur. Lärarens problem är ett annat. I egenskap av lärare är hans uppgift inte att tillfoga nya fakta till den vetenskap han undervisar om, eller att framlägga nya hypoteser och verifiera dem. Han sysslar med ämnesstoffet i vetenskapen *som ett givet stadium i utvecklingen av erfarenheten*. Hans problem är att få till stånd en levande och personlig erfarenhet. Det som rör honom som lärare är alltså de olika vägar på vilka detta ämne kan bli en del av erfarenheten, vad som finns inom barnet för närvarande och som är användbart i detta avseende, hur sådana komponenter skall användas, hur hans eget kunnande på ämnesområdet skall kunna vara till hjälp när det gäller att tolka barnets behov och handlingar och bestämma det medium i vilket barnet bör placeras för att barnets mognad skall kunna styras på ett riktigt sätt. Läraren berörs inte av ämnesstoffet som sådant, utan av ämnesstoffet som en faktor i en total och växande erfarenhet. Att se det så är att psykologisera det. (Dewey: Barnet och läroplanen i *Individ, skola och samhälle*, s. 119f)

Mot bakgrund av ovanstående resonemang blir *allmändidaktik* det ämne som fokuserar på formaspekten av den ämnesdidaktiska helheten.

När vi talar om *ämnesdidaktik* behandlar vi alltså form i materia, som det förekommer i sinnevärlden. När vi sysslar med *didaktik* abstraherar vi denna formaspekt och gör den till föremål för reflektion och diskussion. Oftast har en didaktiker sin didaktiska förståelse i förhållande till en viss typ av materia. Ibland gör materia skillnad, ibland inte.

Begreppslig kunskap

Undervisningen och läraren får en återupprättad roll i vår ämnesdidaktiska modell. Det följer av vårt resonemang om ämnesdidaktiken som en konst. Men om nu ämnesdidaktik är en konst eller en praktisk vetenskap, så är det också viktigt att komma ihåg vilken typ av konst det är. Det är en kooperativ konst. Som framgår av vår modell, så är det inte läraren som ensam orsakar lärande. Lärande sker i samarbete mellan minst två aktörer och en hel del andra faktorer. Det är eleven som lär sig, som på så sätt är en aktiv part. Men det är läraren som undervisar, och det är undervisning som står i fokus i ämnesdidaktiken. Konsten är inte elevens konst att lära sig, utan lärarens konst att undervisa, vilken indirekt använder sig av inlärningskonsten. Det är läraren som tillämpar allmänna principer i de specifika situationerna, med de specifika eleverna.

Vad är det då för principer som är centrala för undervisning? Åter är det viktigt att inte tänka teknologiskt kring undervisning. Det är inte fråga om mekaniska metoder. Det handlar om hur

kunskap kommer till hos människan som *person*. Människans tänkande är *begreppsligt*, och det är denna kraft som används i god undervisning. Det är alltså två begreppsliga tänkare som möts i undervisningssituationen; läraren och eleven.

I vår modell är lärande, undervisning, läraren, ämnet och didaktikens principer integrerade. I den utsträckning kunskap är begreppslig, handlar det om att begripa och begripliggöra något. All undervisning innebär en reduktion av verkligheten. Någon aspekt väljs ut på bekostnad av andra. Verkligheten förenklas och reduceras för att göras just begriplig. Det som möter läraren är det välkända didaktiska *reduktionsproblemet* (Jank & Meyer 1997). Men reduktion kan göras på olika sätt. Det är vanligt att reduktionen av ett ämnesinnehåll går i riktning mot information, fakta och förklaringar. En sådan typ av reduktion hindrar snarare än hjälper en djupare förståelse av fenomen. Om reduktionen istället går i begreppslig riktning, mot *innehåll* och *mening* i begrepp, underlättas förståelse och vi kan skapa kunskapskvalitet i lärandet.

Ett exempel från ämnet religionskunskap

Ett läromedel i religionskunskap för gymnasiet innehåller följande text: ”Vi har behov av att få svar på sådant vi inte förstår. Vi vill lita på något när vi känner oss otrygga. Därför har vi behov av en Gud.”

Det är ett typexempel på när man reducerar ett

ämnesinnehåll till en förklaring. Författarna till denna bok skulle förmodligen inte göra denna typ av förenkling om de inte stod inför ett didaktiskt problem; hur gör jag tron på Gud begriplig?

Det är här vi föreslår ett annat angreppssätt. Vi gör inte något *begripligt* genom att presentera det i form av en förklaring. Vi gör något begripligt genom att fokusera på det som är begreppsligt. Den ovan presenterade texten *försuvar* i själva verket förståelsen av fenomenet. Det grundläggande begreppet i det fenomen texten behandlar är *Gud*. Ett annat, som är dolt i texten, men ändå finns där är *tro*. Dessa två begrepp är naturligtvis mycket centrala i religionsundervisning. Det är inte helt ovanligt att religionsläraren, första gången han eller hon möter en klass, får frågan ”tror du på Gud”. Läraren kan välja att besvara den (eller inte besvara den) rakt av, men läraren kan också välja en annan strategi. Nämligen att ställa motfrågan ”vad menar du med *Gud*, och vad menar du med *tro*”. Då är vi genast på den begreppsliga nivån. I princip har vi en hel termins undervisning latent i denna enda fråga. Gränserna för och innehållet i begreppen *Gud* och *tro* är något som tar tid att klargöra och inget som kan hastas över med en enkel (pseudo-) förklaring. Men det är ett värdigt projekt för undervisning.

Lärobokens lösning må ha löst det omedelbara didaktiska problemet, men läraren har fått många fler och större problem på halsen genom samma ”lösning”. Läroboken inför nämligen en hel del andra begrepp som antas förklara gudstron. I det här fallet: *behov*, *svar*, *sådant vi inte förstår*, *lita*

på något och otrygghet. Dessa abstraktioner ger en förklaring som utesluter många andra, men de gör också något värre. De skapar begreppslik förvirring genom att lämna begreppen obehandlade. Detta är svåra och abstrakta begrepp för en elev. De är dessutom vaga i sammanhanget.

Mänsklig kunskap byggs upp av propositioner, som kan vara sanna eller falska. Propositioner i sin tur byggs upp av begrepp, som i sig inte kan vara sanna eller falska, utan istället är klara eller oklara. Att i undervisning reducera ett innehåll till (falska ?) propositioner med oklara begrepp är inte att hjälpa elever att förstå. Det är en didaktisk reduktion som går i fel riktning.

Bara dessa två enkla begrepp *Gud* och *tro* innehåller enormt mycket mänskligt tänkande. Det är detta tänkande eleven behöver få möta och pröva sitt eget tänkande gentemot. När vi säger att "kristna och muslimer tror på Gud" talar vi kanske sanning, men vi använder begreppen lite slarvigt. En undervisning som fokuserar på begreppen kan fördjupa förståelsen.

Det finns många olika gudsbegrepp. Med ordet *Gud* kan vi mena "en (antropomorf) gubbe på ett (i rummet lokaliserat) moln". Vi kan mena "någon som föreskriver vad vi bör göra". Eller kanske "någon som har stor makt och straffar den som gör fel". Vi kan mena "grunden för allt som existerar", eller "ett ord som nämns i kyrkan". Med ordet *tro* kan vi mena sådant som "tro att x finns", eller "ha en personlig relation till". Bara den enkla frågan "tror du på Gud?" kan komma att betyda många vitt skilda saker beroende på

hur de ingående begreppen förstås. Det är stor skillnad på "tror du att det existerar en osynlig mäktig person som straffar dig när du gör fel" och "har du en personlig relation till den som är grunden för allt som existerar". Och detta är bara två möjligheter

Undervisning syftar till fördjupad förståelse. Att uppmärksamma elever på begrepp och begreppslika innebörder, och att öka deras begreppslika djup är en väg till förståelse. Det är också ett annat sätt att hantera reduktionsproblemet. Här blir frågan inte hur vi reducerar ämnet till lättlästa, instuderingsbara påståenden, utan hur vi förenklar den begreppslika hanteringen. Vilka begrepp är nyckelbegrepp? Vilka är de centrala varianterna av tankeinnehåll i begreppen? Hur kan vi kommunicera detta innehåll så att den begreppslikt tänkande eleven kan öka sitt begreppslika djup?

Till sist

Vad vår modell i första hand bidrar med är fyra grundläggande ämnesdidaktiska principer. Den första är beskrivningen av förhållandet mellan didaktik och ämne som ett förhållande mellan form och materia i aristotelisk mening. Med denna beskrivning kommer vi ifrån metaforer som målar upp ämnesdidaktiken som en sammansättning av delar.

Den andra är att det ämnesdidaktiken i första hand handlar om är undervisning, och inte till exempel lärande. Lärande blir i vår modell en ändamålsorsak till undervisning. Att undervisning

är i centrum betyder inte nödvändigtvis att det är viktigast, bara att det är detta som kan påverkas och som konsten handlar om. Med fokus på undervisning, riktar vi också uppmärksamheten till det kooperativa – att det också krävs en studerande elev för att lärande skall komma till stånd. Risken med att fokusera på lärande är att man kan komma att tro att läraren kan påverka detta direkt.

Den tredje principen som vår modell lyfter fram är just läraren som agent. Undervisningskonsten existerar inte som ett självständigt ting, utan alltid i en person som behärskar konsten mer eller mindre, och som avgör hur generella principer kan tillämpas i specifika situationer. Företaget att försöka finna teorier som är applicerbara i alla situationer är omöjligt. Därför krävs att den mänskliga dimensionen får plats i en ämnesdidaktisk modell.

Den fjärde principen bygger vidare på denna mänskliga dimension. Om undervisning och lärande verkligen skall vara något kooperativt måste det finnas någonting att bygga detta samarbete på. Eftersom vi betonar kunskapens mänskliga förankring, är det i människan som vi söker den gemensamma grunden. Vi tror att det diskursiva, begreppsliga, tänkandet är centralt. Därför resonerar vi i termer av begreppslig förståelse i kommunikationen mellan lärare och elev. Den begreppsliga dimensionen belyses av alla fyra polerna i vår modell – ämnesinnehållet (materian), den didaktiska formen (variationen), lärarens didaktiska val i förhållande till situationen och

elevens lärande möte med denna undervisning (kritiska aspekter).

Vår modell fokuserar på läraren och på undervisning. Men eftersom vi ser undervisningskonsten som en kooperativ konst blir nästa intressanta fråga hur elevens bidrag till detta samarbete kan förstås.

Litteraturlista

- Adler, M J (1988) *Teaching, Learning and their Counterparts* i M J Adler *Reforming Education* New York: Macmillan
- Arfwedsson G (1996) Vad är ämnesdidaktik och vad kan ämnesdidaktik vara? *Häften för didaktiska studier* 57. Stockholm: LHS Didaktikcentrum
- Aristoteles (1993) *Den Nichomakiska etiken*. övers: Mårten Ringbom. Göteborg: Daidalos
- Bronäs, A och S Selander (red) (2006) *Verklighet, verklighet – Teori och praktik i lärarutbildning*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag
- Bruner, J (1968) *Toward a Theory of Instruction*. New York: Norton & Co Inc
- Bruner, J (2002) *The Process of Education – A Landmark in Educational Theory*. Mass.: Harvard University Press
- Dewey, J (2004) *Individ, skola och samhälle – Utbildningsfilosofiska texter i urval av Sven Hartman, Ulf P Lundgren och Ros Mari Hatman*. Övers.: Ros Mari Hartman och Sven Hartman. Stockholm: Natur och Kultur.

- Gustavsson, L (2008) *Att bli bättre lärare – Hur undervisningsinnehållets behandling blir till samtalsämne lärare emellan*. Doktorsavhandling inom Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt arbete nr 12. Doktorsavhandling i Pedagogiskt arbete nr 21. Högskolan i Kristianstad
- Holmqvist, M (2006) *Lärande i skolan – Learning Study som skolutvecklingsmodell*. Lund: Studentlitteratur
- Ivo, H (1977) *Zur Wissenschaftlichkeit der Didaktik des deutschen Sprache und Litteratur*. Frankfurt Berlin München
- Jank, W och H Meyer (1991) *Didaktische Modelle*. Frankfurt am Main
- Jank, W & H Meyer (1997) Sambandet mellan didaktisk teorikunskap och handlingskompetens i Uljens (red) *Didaktik – teori, reflektion och praktik* Lund: Studentlitteratur
- Liedman S-E (2007) *Stenarna i själen – Form och materia från antiken till idag*. Stockholm: Bonnier Pocket
- Lindström, L (2006) Praktisk visdom inom läkekonst och didaktik i *Verklighet, verklighet – Teori och praktik i lärarutbildning*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag
- Marton, F (2005) Om praxisnära grundforskning i *Forskning av denna världen II – Om teorins roll i praxisnära forskning*. Vetenskapsrådets rapportserie, rapport 4. Stockholm : Vetenskapsrådet
- Marton, F & M.F. Pang (2006) On some Necessary Conditions of Learning. *The Journal of the Learning Sciences* 15(2)
- Saugstad (2006) Aristoteles tankar om yrkesutbildning. i *Verklighet, verklighet – Teori och praktik i lärarutbildning*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag
- Vygotskij, L S (2001) *Tänkande och språk*. övers: Kajsa Öberg Lundsten. Göteborg: Daidalos

