

Tomas Englund

Om relevansen av begreppet didaktik

Sammandrag

I artikeln ställs den kritiska frågan om bruket av didaktikbegreppet förhindrar en fortsatt utveckling och fördjupning av den kommunikativa vändningen, dvs. ett vetenskapligt stöd till den ömsesidiga kommunikationen mellan lärare och elever och mellan elever i olika former som det nödvändiga och framgångsrika förhållningssättet för att skapa mening i klassrummet. Behovet att analysera olika skolämnens selektiva traditioner understryks och exempel ges på studier som gjort detta och utvecklat den kommunikativa ansatsen.

En fråga som också ställs, är om problematiseringen av den selektiva traditionen och förskjutningen till en ömsesidigt kommunikativ ansats kräver ett språkligt överskridande av det traditionella språket för undervisning och lärande, dvs. att vårt pedagogiska och didaktiska språk länge konstituerat en selektiv tradition för vad vi uppfattar som klassrummets möjliga aktiviteter.

Didaktikbegreppets historia ser litet olika ut i de nordiska länderna.¹ Didaktik är sedan länge etablerad i Finland som ämnesdidaktik (dvs. det som i Norge kallas fagdidaktikk) och i Norge och Danmark upprätthåller didaktiken också sedan länge en tämligen etablerad position med en spänning mellan fag- eller ämnesdidaktik och en mer allmän didaktik. När didaktikbegreppet introduceras i Sverige på allvar först under 1980-talet, först som innehållsrelaterad pedagogisk forskning och efterhand just som didaktik, är det primärt som ett uttryck för att innehållet i undervisning och lärande under lång tid negligerats inom den pedagogiska forskningen (jfr Englund 1990). Det är då också två pedagogiska forskningsinriktningar, den fenomenografiska och den läroplansteoretiska, som snabbt formerar kraftfulla didaktiska forskningsansatser, *fenomenografisk didaktik* och *didaktisk forskning på läroplansteoretisk grund* (beträffande fenomenografi som metod se Marton 1981, se vidare Marton i Marton red. 1986, Englund 1990, Uljens red. 1997 samt Achtenhagen et al 1997). Bägge dessa pedagogiska ansatser förhåller sig också till och samspelar tidigt med såväl olika ämnesteoretiska som ämnesdidaktiska ansatser (jfr Lundgren et al red. 1981, 1982, 1983, Marton red. 1986). Men det är alltså dessa två pedagogiska forskningsansatser som i hög grad banar väg för också ämnes- eller fagdidaktikens legitimitet och expansion i Sverige under de senaste decennierna, en expansion som samtidigt måste sägas

vara väldigt ojämn.

Pedagogisk-didaktiska forskningstraditioner

Vad som emellertid visar sig relativt snabbt är att de två nämnda pedagogisk-didaktiska forskningstraditionerna, som inledningsvis under 1980-talet inordnar sig i en tämligen traditionell syn på skola med lärare som förmedlare av kunskap och elever som lyssnande och lärande, under 1900-talet utvecklar en kommunikativ didaktisk hållning. Detta kommunikativa perspektiv överskrider de traditionella metaforerna för undervisning och lärande och betonar undervisning och lärande som ömsesidig kommunikation. Det är framför allt två perspektiv som därvid utvecklas på basen av de två tidigare nämnda, *det sociokulturella perspektivet på lärande* ur det fenomenografiska och *det sociopolitiska perspektivet på undervisning* ur det läroplansteoretiska på vars bas det deliberativa samtalet senare utvecklas.² Många fler texter som exemplifierar dessa perspektiv och som också utvecklat olika ömsesidiga kommunikativa förhållningssätt av såväl deskriptiv-analytisk som olika former av normativ art, skulle här kunna nämnas, och här föreligger en i många stycken parallell utveckling med den norska modersmålsdidaktikens kommunikativa perspektiv (Dysthe red. 2003). Vad som också kan sägas om detta förhållningssätt är att det visat sig vara en framgångsväg även om det haft svårare att övertyga utbildningspolitiker. Är det den ömsesidiga kommunikationen mellan lärare och elever och mellan elever i olika former som är det nödvändiga och framgångsrika förhållningssättet för att skapa mening i klassrummet av idag?

Jag tänker inte här vare sig försvara, utmana eller vidareutveckla denna tes utan snarast ta den som en legitim utgångspunkt (i kraft av att vara en idag av många pedagoger vetenskapligt hävdad ståndpunkt), och i dess förlängning ställa två problem i relation till denna vad jag uppfattar som framgångsrika utveckling av det kommunikativa förhållningssättet:

- Hur relevant är (det fortsatta) bruket av didaktikbegreppet i förhållande till denna kommunikativa vändning av didaktiken? (Didaktikbegreppet tenderar ofta att representera just den tämligen traditionella synen på undervisning och lärande, och företrädare för ämnesdidaktik accepterar inte automatiskt eller med nödvändighet den kommunikativa vändningen och ser den som ett viktigt framsteg.)
- Kan det till och med vara så att didaktikbegreppet förhindrar en fortsatt utveckling och fördjupning av den kommunikativa vändningen och att begreppet snarast implicerar en mer traditionell uppfattning av lärare och elev med lärare som förmedlare av kunskap och utvärderare av elevers

lärande? (Olika modeller för kommunikativt lärande och meningsskapande är idag på frammarsch inom pedagogik som vetenskap och betraktas av allt fler som en synnerligen effektiv form för lärande och meningsskapande (se Säljö 2000, 2005, Dysthe red. 2003, Englund red. 2004, red. 2007).

I förhållande till olika ämnesdidaktiska ansatser är läget givetvis mycket komplicerat, det råder här inget likartat förhållande över alla ämnesdidaktiska ansatser. Översiktligt kan möjligen hävdas att flertalet ämnesdidaktiska ansatser ofta är starkt förankrade i och tar sin utgångspunkt i ett visst och bestämt innehåll, en *selektiv tradition*, som skall förmedlas främst via lärares tal och läromedel eller läras in på något specifikt sätt. En ömsesidigt kommunikativ hållning, som idag av många pedagoger betraktas som pedagogiskt och demokratiskt nödvändig för att skapa förutsättningar för ett meningsskapande i ett klassrum med barn/ungdomar, betraktas däremot inte inom de flesta ämnesdidaktiska ansatser automatiskt som en central innovation. Kanske är en första förutsättning för 'en kommunikativ didaktik' därför en kritisk analys av det egna ämnets selektiva tradition, dvs. av ämnets dominerande förgivettaganden vad gäller val av innehåll och undervisningsform.

Jag har hämtat begreppet selektiv tradition från Raymond Williams (1973/1997, 1980), vidareutvecklat av Michael Apple (1979) och använt det i Englund (1986/2005) för att speciellt analysera medborgarutbildningens centrala ämnen historia och samhällskunskap. Vad som där påvisas, och i flera andra senare studier, är att de flesta skolämnens selektiva tradition är nära förbunden med läraren som förmedlare av kunskap och eleverna som (förhållandevis passiva) lyssnande lärande som har att redovisa inlärd kunskap, givetvis med olika variationer för olika ämnen.

Jag skall här inte ta mig före att utmåla ämnesdidaktisk forskning som stöttepelare för sådana selektiva traditioner, den uppgiften lämnar jag till utförare av ämnesdidaktiska kunskapsöversikter att undersöka, utan jag skall här istället peka ut några svenska ämnesdidaktiska studier som inom sina respektive ämnesområden snarast kan ses som undantag genom att de analyserat och i många avseenden direkt ifrågasatt och brutit med ämnets selektiva tradition samt i förlängningen förespråkat just en kommunikativ hållning.

Leif Östman (1995) påvisar i sin läroplansteoretiskt baserade avhandling om de naturvetenskapliga ämnens didaktik i svensk skola dominansen av den vetenskapligt-rationella konceptionen i skolans naturvetenskapliga undervisning. Jag urskiljer (Englund 1986/2005) tre olika utbildningskonceptioner, patriarkalisk, vetenskapligt-rationell och demokratisk varav speciellt de två förstnämnda kan ses som grundläggande för selektiva traditioner för flera skolämnena. Det skall noteras att det också inom ramen för

den vetenskapligt-rationella konceptionen har funnits utvecklingstendenser till att söka överskrida de traditionella lärar- och elevrollerna, men utan att fokusera betydelsen av språk och kommunikation, exempelvis inom vad Östman (1995) benämner progressionalism som en kombination av essentialism och progressivism. Med stöd i Roberts' (1988) analys av olika emfaser inom detta ämnesområde kompletterar han sin analys med ämnesfokus och naturspråk och utvecklar modeller för bl.a. möten mellan olika naturspråk.

Anders Jakobsson (2003) visar i sin pedagogikavhandling, inspirerad av det sociokulturella perspektivet på lärande och som fokuserar elevers interaktiva lärande vid problemlösning i grupp, på den starka lärandepotentialen i kommunikationen mellan de studerande i skolans naturorienterande undervisning. Specifikt studeras hur elevernas förståelse utvecklas inom avsnittet jordens växthuseffekt och den globala uppvärmningen. I studien har intressant nog enskilda elevers kunskapsutveckling kunnat relateras till olika samarbetsituationer och därvid utfaller tre typer av samarbete som förefaller mer produktiva än andra: samarbete som resulterar i perspektivbyte, asymmetriskt samarbete och samarbete som utvecklar elevernas lärtattityder.

Ulrika Tornberg (2000) tar båda stegen i sin läroplansteoretiskt baserade språkdidaktiska avhandling, dvs. både att påvisa och problematisera den specifika selektiva inlärningsstraditionen, ofta byggd på lösryckta fraser, inom språkundervisningen och anta den kommunikativa utmaningen, dess förhållandevis tidiga framväxt internationellt och dess svårigheter att bryta med den selektiva traditionen, men också dess potential (jfr Tornberg 2004, 2007). Det är dock relativt uppenbart att det är svårt att bryta med den starka, selektiva, inlärningsstraditionen i språkklassrummet.

Inom svenskämnesdidaktiken är ifrågasättandet och problematiseringen av den selektiva traditionen en tämligen framträdande och bredare trend sedan länge, i hög grad grundlagd av Jan Thavenius arbeten i litteraturvetenskap (1981, 1991). Inom svenskämnesdidaktiken existerar också sedan länge en uppsättning av olika ämneskonceptioner som kan jämföras med Englund (1986/2005) didaktiska typologier för skolämnena historia och samhällskunskap och Östman (1995) där några kan hänföras till just den dominerande selektiva traditionen (jfr Malmgren 1996, Hultin 2006). Det kommunikativa synsättet är likaledes på stark frammarsch sedan länge (jfr. *Utbildning & Demokrati* 12(3)) bl.a. inspirerat av norsk modernmålsdidaktik (Dysthe red. 2003, jfr Hultin 2007ab). Det finns också aktuella exempel på spännande etnografisk forskning som visar på samtals inte automatiskt överlägsna lärande- och demokratiska potential, utan att flera olika samtalsgenrer existerar parallellt i svenskämnesundervisningen, ofta nära relaterade till olika förväntningsstrukturer på olika program och i förhållande till kön (jfr Hultin 2006, vad gäller program och kön, se även Ekman

kommande beträffande samhällskunskap). Här öppnar sig vida forskningsfält där preciseringar av samtalens karaktär och konsekvenser är nödvändiga liksom behovet av att analysera dessa samtal i ett längre tidsperspektiv.

En fråga om vokabulär?

Är då dessa bägge överskridanden (problematiseringen av den selektiva traditionen och förskjutningen till en ömsesidigt kommunikativ ansats) också, om vi betraktar problematiken i ett vidare perspektiv, en fråga om att överskrida det traditionella språket för undervisning och lärande, dvs. att vårt pedagogiska och didaktiska språk länge konstituerat en selektiv tradition för vad vi uppfattar som klassrummets möjliga aktiviteter? Dessa överskridanden förhindras definitivt av den under senaste decennierna genomförda restruktureringen av utbildningssystemet, en restrukturering som förstärkt ett traditionellt synsätt på utbildning och skola.

I *Towards a communicative rationality – Beyond (the metaphors of didactics and curriculum theory)* (Englund 1997a) ställer jag problemet på följande sätt: "In a more general sense, in didactics and curriculum theory we are often too entrenched in concepts like schooling, planning, teaching and learning. Instead I think we need a language which uses concepts like experiences, communication, meaning-creating, discursive practices and so on ..." (s 22). Jag hävdade också i samma text i avsnittet "From purposive rationality in teaching and learning to communicative rationality in deliberative dialogues as expressions of collective will-formation" (s 29ff) att "we can learn a lot from Mead's communicative theory and Habermas' use of it as we seek to deepen our perspectives on socialization, learning and communication. One example is Mead's point that it is necessary to start with problems or with different views of a specific problem because reflective thought arises out of a conflict between different possible ways of reacting to an object In so far as the activity is unobstructed we are almost unconscious of meaning when there is no conflict we are not conscious of meaning as meaning; but where a problem arises, we do realize that the object means what we need, want etc'." (Englund 1997a s 31, med referens till Vaage 1995 som i sin tur refererar till Meads *Philosophy of Education*).

Vad jag försökte säga i dessa texter från 1995 (se not 1 i Englund 1997a) och som sedan dess eskalerat, var således dels att det som var didaktikens studieobjekt – undervisning och lärande – var på väg att alltmer betraktas i termer av kommunikation och meningsskapande och att (det kommunikativa) lärandet var diskursivt (som exempel på några tidiga texter som ställer det problemet på litet olika sätt, se Englund 1990, 1993, 1995, Ljunggren 1993, Säljö 1990, 1995).

Mötet mellan lärare och studerande och mellan studerande har med detta

perspektiv alltmer kommit att betraktas som ett moraliskt möte och undervisning alltmer som meningserbjudande (Englund 1997c, red. 2004) och lärande som diskursivt meningsskapande (Englund 1998b, jfr Säljö 1998). En generell lärdom är också språkets och kommunikationens avgörande betydelse för lärande/meningsskapande, en insikt som idag blir alltmer betydelsefullare för didaktiska analyser av exempelvis också matematikundervisning och lärande, att vi primärt kommunicerar matematik liksom naturvetenskap och alla andra kunskapsområden.

En snabb jämförelse mellan de nordiska länderna

Kanske är de problem jag skisserat – alltså fastlåsnigen vid ämnets selektiva tradition och den som jag uppfattar som hittills klart bristfälliga insikten om språkets och den ömsesidiga kommunikationens betydelse för lärandet – ändå möjligen mer relevanta för de länder som har en lång didaktisk tradition och mindre problematiska för exempelvis Sverige där ju didaktik inte har denna långa tradition. Hur kan jag då påstå detta? Jo, jag menar att de övriga nordiska länderna förefaller ha utvecklat en didaktikförståelse som i grunden är tämligen teknologisk och läroplansteoretiskt traditionell och där man kanske kan påstå att man aldrig på allvar tagit till sig och utvecklat den läroplansteoretiska kritiken av selektiva traditioner, dvs. att olika ämnen just bärs upp av starka traditioner vad gäller innehåll och form. Med detta menar jag exempelvis att didaktik i det norska fallet ofta förefaller vara en uppmjukad teknologivariant representerad av Goodlad et al (1979) som länge varit dominerande. Samtidigt kan ju konstateras att Norge liksom Danmark primärt påverkats av tysk didaktik. Tysk didaktik, speciellt Klafki (1963, 1964) erbjuder goda förutsättningar för problematiseringar av den selektiva traditionen i olika ämnen (för en exemplifiering, se Englund 1986/2005, kap. 9). Men den norska didaktiken har, som jag ser det, ändå just denna teknologiska slagsida. Traditionella didaktiska strukturer förefaller också dominera i skolverksamheten: ”Allment er ungdomstrinnet karakterisert av lite variasjon i arbeids- og organiseringsmønstre: Klasserommene er dominert av tradisjonelle strukturer knyttet til fag- og tidsbruk, og elevrollen framstår som langt mer ensformig enn på barnetrinnet” (Klette 2003, s. 16). För en tämligen aktuell norsk-svensk diskussion på temat allmändidaktik/ämnesdidaktik och värdet av begreppet selektiv tradition, se Engelsen 2000 och Englund 2001.

Detta kan jämföras med den svenska 'uppgörelsen' med Tylers (1950) och Tabas (1962) målrationellt teknologiska grundkoncept. I Sverige har envetna försök gjorts inom den pedagogiska forskningen att ifrågasätta den traditionella och teknologiska läroplans- och didaktikuppfattningen (se Lundgren 1979, Englund 1986/2005), en forskning som i sin tur i viss mån påverkat den didaktiska forskningen, men kanske inte primärt den ämnesdidaktiska mer än

undantagsvis. Det finns sådana försök också i de andra nordiska länderna (som jag inte skall försöka mig på att analysera här och nu) men den teknologiska didaktikmodellen förefaller leva kvar. Samtidigt förefaller det som om de svenska utbildningspolitiska krafterna och den svenska utbildningsbyråkratin inte påverkats speciellt mycket av den läroplansteoretiska forskningens teknologikritik även om vi inte behövt uppleva något likartat till Hernes' försök till långtgående exploatering av lärarkraften som verkställare av långt gående förutbestämda intressen (jfr Englund 2004b). Möjligen kommer den utvecklingen nu i Sverige med Björklund som borgerlig skolminister.

När traditionella teknologiska modeller således återigen intar arenan i och med den internationella restrukturerings inflytande på de nordiska länderna med återinförandet av den traditionella skolan spetsad med testbatterier (TIMMS, PISA), så ligger vägen öppen också för en traditionell (ämnes) didaktik och en traditionell didaktisk forskning. Detta menar jag gäller också de övriga nordiska länderna som således snarare bär på arvet av just en traditionell och teknologisk didaktikuppfattning.

Några avslutande funderingar

Mitt synsätt skall inte uppfattas som att jag vill avskaffa didaktikbegreppet. Jag är den förste att försvara dess plats och värdet av den didaktiska förskjutningen av pedagogik, utbildningspolitik och skola under senare decennier i Sverige (jfr Englund 1990, 1998c, 2003). Didaktikbegreppet har, som jag skriver inledningsvis, verkligen bidragit till att sätta innehållet mer i centrum än tidigare, något som länge negligerades inom den pedagogiska forskningen. Nämnas kan också att Örebro universitet under hösten 2007 startar en utbildningsvetenskaplig forskarskola med didaktisk inriktning, och att antalet sökande till denna forskarskola var närmare 400, vilket är ett gott bevis på didaktikens värde och attraktion för lärare som vill forska. Inom ramen för denna forskarskola är också syftet att vidareutveckla den didaktiska forskningen, givetvis med den kommunikativa vändningen som ett centralt erbjudande.

Men ändå, didaktikbegreppet bär konnotativt, åtminstone i Sverige, både på en olycklig negativ vardagsstämpel – var inte så didaktisk; att vara didaktisk är att vara pedant etc. – och bland de som inte trängt in i didaktikens potential är det också vanligt att använda ordet didaktik i nedsättande mening (vilket ju i viss utsträckning också gäller pedagogikbegreppet, något som inte minst skapats av Sveriges dominerande morgontidning, Dagens Nyheter, mångåriga opinionsbildning, jfr Wiklund 2006) och didaktikbegreppet bär tyvärr också i vetenskapliga sammanhang ofta på en icke-problematiserande, mer eller mindre förutbestämd uppfattning om innehållet som determinerat av ett ämnes struktur. I hur hög grad detta kan förklaras genom det amerikanska respektive det

kontinentala inflytandet må vara osagt (didaktikbegreppet som sådant var länge okänt inom amerikansk pedagogisk forskning), men ämnets vetenskapliga struktur har varit en central didaktisk utgångspunkt alltsedan den amerikanska Woods Hole-konferensen efter Sputnik (jfr Englund 1986/2005 kap 1) och har ytterligare förstärkts med inflytandet från Lee Shulmans inflytelserika 'pedagogical content knowledge' under de senaste decennierna. I Tyskland, som påverkat såväl den finska som den norska och danska didaktiken på ett avgörande sätt, har likaledes ämnets vetenskapliga struktur varit en viktig utgångspunkt (jfr Gudem & Hopmann red. 1998). Här är de bakomliggande sambanden också som regel komplexa och nämnas kan för Sveriges del exempelvis ämnesföreningarnas revirhävdande beträffande sitt ämne (jfr Englund 1994), och här finns givetvis också en sociologisk professionaliseringsproblematik (jfr Goodson 1988, se vidare Englund 1996b).

Den vardagligt negativa didaktikuppfattningen samspekar således med en ofta såväl auktoritativ som auktoritär ämnesinnehållsuppfattning som näst intill ontologiserar epistemologin (Popkewitz 1977, red. 1986, jfr Säljö 1995). Detta innebär, menar jag, att den kunskap som skolämnet representerar via lärare och läromedel och som skall redovisas i prov ofta avgränsas just till en specifik form av skolämneskunskap i exempelvis de s.k. orienteringsämnena (sambandsorienterande och naturorienterande) som gör anspråk på att tala om hur verkligheten 'verkligen' och 'egentligen' är beskaffad och att denna skolkunskap ej problematiseras.

Denna nu framförda kritik gäller givetvis inte all ämnesdidaktik, absolut inte, kritiken gäller i högre grad vad vi skulle kunna kalla ämneslärartraditioner, och kanske ofta inom vad vi skulle kunna beteckna som vardaglig ämneslärarpraktik (även om det givetvis finns avvikande uppfattningar även inom dessa led), men jag menar att också ämnesdidaktikbegreppet av flera av dess egna företrädare kunnat tas till intäkt för en ämnesförsvarande, i utbildningsfilosofisk mening auktoritär essentialistisk ståndpunkt (något som jag menar verifieras av en internationell utblick på ämnesdidaktisk forskning). Med begreppet essentialism hänvisar jag till en tidigare utvecklad och använd utbildningsfilosofisk karta bestående av de traditionella utbildningsfilosofierna perennialism och essentialism, som under första hälften av 1900-talet i USA vände sig mot det progressivistiska hotet, en progressivism som under 1930-talet också kompletterades av den rekonstruktivistiska utbildningsfilosofin (se vidare Englund 1986/2005 kap 7 och för en komprimerad sammanställning, Englund 1997c s. 134). Dessa fyra utbildningsfilosofier kan, menar jag, mycket väl och fortfarande överföras till kontexter som den svenska och ge mening åt exempelvis olika didaktiska positioner.

Låt mig nu inte missförstås som en kritiker av en allmänt essentialistisk hållning, dvs. en ämneskunnighet. En sådan gäller det givetvis att vårda. En

sådan är givetvis alltid en central förutsättning för att vara en god lärare. Men vad krävs då för att en auktoritärt och oreflektad essentialistisk ståndpunkt skall (kunna) undvikas? Jo, jag menar för det första att ett visst mått av en allmändidaktisk hållning är nödvändig, en allmändidaktisk hållning som för det första innebär att ämnesperspektivet delvis överskrids eller åtminstone att man är beredd att exempelvis ifrågasätta ämnets selektiva tradition. Jag menar således att speciellt ämnesdidaktiken, om den inte har en klar inriktning mot att pröva ämnets selektiva traditioner och se alternativ, riskerar att dras med i den internationella restrukturering som återskapat en traditionell skola. För det andra krävs det att förhålla sig till den kommunikativa vändningen av didaktiken genom vilken nya möjligheter öppnas (jfr Englund 2006b). Här är det omöjligt att komma med generella riktlinjer för olika ämnen även om jag tror att det jag utpekat som centrala element i det deliberativa samtalet (Englund 2000), utnyttjandet av skilda synsätt, och förekomsten av vad som uppfattas som ett gemensamt problem, skapar en diskursiv situation som är en central utgångspunkt för samtal som kan vara såväl kunskapsbildande, omdömesbildande som samhörighetsskapande. Med detta menar jag givetvis inte att det deliberativa samtalet är den allena framgångsvägen, men att det medvetet kan utnyttjas i mycket högre grad än vad som hittills gjorts. Deliberativa samtal kan ta form i undervisningen i allehanda konfliktsituationer där skilda synsätt av något slag föreligger, men det är primärt upp till lärarens professionalism att formera dessa samtal (se vidare Englund red. 2007).

Noter

¹ Artikeln är en något utvidgad version av det bidrag som presenterades vid den första nordiska didaktikkonferensen, *Fagdidaktikk mellom skole og lærerutdanning*, i Oslo 14-16 maj 2007.

² En presentation av dessa bägge perspektiv ges i *Utbildning och Demokrati* 7(2) i bidragen av Englund och Säljö (se vidare Englund 1996a, 1997ab, 2000, 2004a, red. 2004, 2006ab, red. 2007, Säljö 1995, 2000, 2005). I samma nummer (*Utbildning och Demokrati* 7(2)) finns också bidrag som i centrala avseenden samspelar med dessa båda kommunikativt didaktiska perspektiv. Se bidragen av Kroksmark, Fritzell, Uljens och Hoel.

Referenser

- Achtenhagen, Frank; Bjerg, Jens; Entwistle, Noel; Popkewitz, Tom & Vislie, Lise. Karl-Erik Rosengren & Bo Öhngren red. (1997) *An Evaluation of Swedish Research in Education*. Stockholm: HSR Brytpunkt.
- Apple, Michael (1979) *Ideology and Curriculum*. London: Routledge.
- Dysthe, Olga red. (2003) *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Ekman, Tiina (kommande) *Demokratisk kompetens*. Avhandling i statskunskap vid

- Göteborgs universitet.
- Engelsen, Britt Ulstrup (2001) Enkeltfagenes didaktikk: En amputert skolefagsdidaktikk. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 85 (6) 369-383.
- Englund, Tomas (1986/2005) *Curriculum as a Political Problem/ Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos.
- Englund, Tomas (1990) På väg mot en pedagogisk dynamisk analys av innehållet. *Forskning om utbildning* 17 (1) 19-35.
- Englund, Tomas (1993) Tre olika undervisningskonceptioner och förespråkandet av undervisning som kommunikativ argumentation. *Utbildning och Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 2 (1) 23-40.
- Englund, Tomas (1994) *Skola för demokrati? Bokslut över ett svunnet 80-tal och en demokratiskt syftande läroplan Lgr 80: En kommenterad dokumentation av tio texter*. Uppsala: Uppsala universitet. Pedagogisk forskning i Uppsala 115.
- Englund, Tomas (1995) På väg mot undervisning som det ordnade samtalet. I Gunnar Berg; Tomas Englund & Sverker Lindblad red.: *Kunskap, Organisation, Demokrati* s. 49-70. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, Tomas (1996a) Pedagogikens uppgifter. Att utveckla kunskap om socialisations- och kommunikationsprocesser som meningsskapande. *Pedagogisk forskning i Sverige* 1 (1) 40-53.
- Englund, Tomas (1996b) Are professional teachers a good thing? I Ivor Goodson & Andy Hargreaves red.: *Teachers' Professional Lives* s. 75-87. London: Falmer press.
- Englund, Tomas (1997a) Towards a communicative rationality – Beyond (the metaphors of) didactics and curriculum theory. I Berit Karseth; Sigrun Gudmundsdottir & Stefan Hopmann red.: *Didaktikk. Tradisjon og fornyelse. Festskrift til Bjørg Brandtzaeg Gudem* s. 22-34. Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt rapport 12,1997.
- Englund, Tomas (1997b) Om meningsskapandets möjligheter. *Pedagogisk forskning i Sverige* 2 (1) 43-53.
- Englund, Tomas (1997c) Undervisning som meningserbjudande. I Michael Uljens red.: *Didaktik* s. 120-145. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, Tomas (1998a) Varför ett sociopolitiskt perspektiv på det vi kallar undervisning och lärande? *Utbildning och Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 7 (2) 5-14.
- Englund, Tomas (1998b) Teaching as an offer of (discursive) meaning. I Bjørg Gudem & Stephan Hopmann red.: *Didaktik and / or Curriculum* s. 215-226. New York: Peter Lang.
- Englund, Tomas (1998c) Jag tror på ämnet pedagogik även i framtiden. *Pedagogisk forskning i Sverige* 3 (1) 74-77.
- Englund, Tomas (2000) *Deliberativa samtal som värdegrund – historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*. Stockholm: Skolverket.
- Englund, Tomas (2001) Om avvägningen mellan allmän- och ämnesdidaktik. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 85 (2-3) 240-243.
- Englund, Tomas (2003) Pedagogiska reflektioner från utbildningsvetenskapens värld. *Pedagogisk forskning i Sverige* 8(3) s 184-185
- Englund, Tomas (2004a) Deliberativa samtal i ljuset av deliberativ demokrati. I Rune Premfors & Klas Roth red: *Deliberativ demokrati* s. 57-76. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, Tomas (2004b) Skola för deliberativ demokrati. I Petter Aasen; Per Björn Foros & Per Kjöl red. *Pedagogikk og politikk* s. 249-270. Oslo: Cappelen.
- Englund, Tomas red. (2004) *Skillnad och konsekvens. Mötet lärare – studerande och undervisning som meningserbjudande*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, Tomas (2006a) Deliberative communication: a pragmatist proposal. *Journal of Curriculum Studies* 38 (5) 503-520.
- Englund, Tomas (2006b) Om nödvändigheten av lärares kommunikativa kompetens. I Ann- Kristin Boström & Birgitta Lidholt red.: *Lärares arbete – Pedagogikforskare reflekterar utifrån olika perspektiv* s.41-56. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling
- Englund, Tomas red. (2007) *Utbildning som kommunikation. Deliberativa samtal som möjlighet*. Göteborg: Daidalos.
- Fritzell, Christer (1998) Skolans värdegrund: Samhällsutveckling och pedagogikens demokratisering. *Utbildning och Demokrati – tidskrift för didaktik och*

- utbildningspolitik* 7 (2) 41-55.
- Goodlad, John et al. (1979) *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: Mc Graw-Hill Book Company.
- Goodson, Ivor (1988) *The Making of Curriculum*. London: Falmer press.
- Gundem, Björg & Hopmann, Stephan red. (1998): *Didaktik and/or Curriculum*. New York: Peter Lang.
- Hoel Lökenstaad, Torlaug (1998) Læring og undervisning i et dialogisk perspektiv. *Utbildning och Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 7 (2) 67- 77.
- Hultin, Eva (2006) Samtalsgenrer i svenskämnetns litteraturundervisning. *Örebro Studies in Education* 16.
- Hultin, Eva (2007a) Deliberativa samtal i skolan – utopi eller reell möjlighet? I Tomas Englund red. *Utbildning som kommunikation. Deliberativa samtal som möjlighet*, s. 317-335.
- Hultin, Eva (2007b) Dialogiska klassrum eller deliberativa samtal – spelar det någon roll? En jämförelse mellan två normativa positioner i det samtida talet om skolans demokratiuppdrag. I Tomas Englund red. *Utbildning som kommunikation. Deliberativa samtal som möjlighet*, s. 381-398.
- Jakobsson, Anders (2001) *Elevers aktiva lärande vid problemlösning i grupp. En processtudie*. Malmö: Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan i Malmö.
- Klafki, Wolfgang (1963) *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Klafki, Wolfgang (1964) *Das Pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der Kategorialen Bildung*. Weinheim: Beltz.
- Klette, Kirsti (2003) Studiens utgångspunkt. I Kirsti Klette red.: *Evaluering av Reform 97. Klasserommets praksisformer etter reform 97* s. 9-20. Oslo: Unipub.
- Krokmark, Tomas (1998) Pedagogiken, didaktiken och lärarutbildningarna. *Utbildning och Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 7 (2) 29-40.
- Ljunggren, Carsten (1993) Undervisning som kommunikation – om läxor och behovet av offentliga samtal i skolan. *Utbildning och Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 2 (1) 9-21.
- Lundgren, Ulf P. (1979) *Att organisera omvärlden. Introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liber.
- Lundgren, Ulf P.; Svingby, Gunilla & Wallin, Erik red. (1981) *Innehållsrelaterad pedagogisk forskning*. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm: Institutionen för pedagogik.
- Lundgren, Ulf P; Svingby, Gunilla & Wallin, Erik red. (1982) *Läroplaner och läromedel*. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm: Institutionen för pedagogik.
- Lundgren, Ulf P. Svingby, Gunilla & Wallin, Erik red. (1983) *Makten över läroplaner*. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm: Institutionen för pedagogik.
- Malmgren, Lars-Göran (1996) *Svenskundervisningen i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, Ference (1981) Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10 177-200.
- Marton, Ference red. (1986) *Fackdidaktik* vol. I-III. Lund: Studentlitteratur.
- Popkewitz, Tom (1977) The latent values of the discipline-centered curriculum. *Educational Forum* 60: 317-328.
- Popkewitz, Tom red. (1986) *The Formation of School Subjects: The Struggle for Creating the American Institution*. London: Falmer press.
- Roberts, Douglas (1988) What counts as science education? I Peter Fensham red.: *Developments and Dilemmas in Science Education* s. 27-54. London: Falmer press.
- Säljö, Roger (1990) Språk och institution. Den institutionaliserade inlärningens metaforer. *Forskning om utbildning* 17 (4) 5-17.
- Säljö, Roger (1995) Begreppsbyggnad som pedagogisk drog. *Utbildning och demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 4 (1) 5-22.
- Säljö, Roger (1998) Lärande – att behärska institutionella former av kommunikation. *Utbildning och demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 7 (2) 15-28.
- Säljö, Roger (2000) *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma
- Säljö, Roger (2005) *Lärande och kulturella redskap*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Taba, Hilda (1962) *Curriculum Development; Theory and Practice*. New York: Harcourt

Brace and World.

- Thavenius, Jan (1981) *Modersmål och fadersarv. Svenskämnets traditioner i historien och nuet*. Stockholm: Symposion Bokförlag.
- Thavenius, Jan (1991) *Klassbildning och folkuppfostran – om litteraturundervisningens traditioner*. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Tornberg, Ulrika (2000) Om språkundervisning i mellanrummet – och talet om ”kommunikation” och ”kultur” i kursplaner och läromedel. Uppsala: *Uppsala Studies in Education* 92.
- Tornberg, Ulrika (2004) ”Kommunikation” som färdighet eller intersubjektivt meningsskapande? I Tomas Englund red. *Skillnad och konsekvens. Mötet lärare – studerande och undervisning som meningserbjudande*, s. 197-220. Lund: Studentlitteratur.
- Tornberg, Ulrika (2007) Vem äger språkundervisningens språk? I Tomas Englund red. *Utbildning som kommunikation. Deliberativa samtal som möjlighet*, s. 361-379.
- Tyler, Ralph (1950) *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: Chicago University press.
- Uljens, Michael red. (1997) *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 12 (2):
Svenskämnet som demokratiämne.
- Vaage, Sveinung (1995) *Handling og socialitet. G.H. Mead om utdanning og sosialisering*. Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitut.
- Wiklund, Matilda (2006) Kunskapens fanbärare. Den goda läraren som diskursiv konstruktion på en mediearena. *Örebro Studies in Education* 17.
- Williams, Raymond (1973/1997) Bas och överbyggnad i marxistisk kulturteori. I Lars Furuland & Johan Svedjedal red. *Litteratursociologi. Texter om litteratur och samhälle*. Ursprungligen publicerad i *New Left Review* 82: 3-16.
- Williams, Raymond (1980) *Marx och kulturen*. Stockholm: Bonniers.
- Östman, Leif (1995) Socialisation och mening. No-utbildning som politiskt och miljömoraliskt problem. *Uppsala Studies in Education* 61.