

Bjørg Brandtzæg Gundem

Didaktikk – fagdidaktikk, anstrengte eller fruktbare forhold?

Sammendrag

Artikkelen presenterer ulike definisjoner av didaktikk i spenningsfeltet mellom pedagogikk og fagdidaktikk, og tar for seg hver av disiplinene ut fra ulike perspektiv, et historisk så vel som et aktuelt skolepolitisk perspektiv og et teoretisk/faglig så vel som et praktisk perspektiv. Definisjonene illustrerer de mange tilnærminger til feltet som eksisterer nasjonalt og internasjonalt, og hvordan forståelsen av begrepet har utviklet seg over tid. Først og fremst defineres didaktikk som teori, men også som teori og praksis knyttet til undervisning og læring, og som fagdidaktikk med teori og praksis knyttet til undervisning og læring i det enkelte fag. Enkelt sagt dreier didaktikken seg om hva som skal undervises og læres, hvordan det skal undervises og læres, og i hvilken hensikt eller hvorfor noe skal undervises og læres. I fagdidaktikken er didaktikk knyttet til et bestemt fag eller fagområde. Det er her den didaktiske teoriens relevans for praksis prøves, og den faglige kompetansen blir på en måte en forutsetning for å virkeliggjøre didaktisk kompetanse. Relatert til forholdet mellom pedagogikk og allmenndidaktikk er spørsmålet om en vid eller snever forståelse av didaktikk. Det er i skjæringspunktet mellom pedagogisk teori og fagvitenskap, mellom allmenn didaktisk teori og opplæringsvirkeligheten, at fagdidaktiske overveielser finner sted.

Innledning

Jeg vil innlede med et utsagn som kan virke utfordrende og kontroversielt, nemlig at fagdidaktikken har reddet didaktikken i den forstand at den har gitt didaktikken nye livsbetingelser. Jeg skal gi et eksempel fra Pedagogisk Seminar i Oslo på slutten av 1970-tallet. Da ble det satt ned en komité som skulle se på universitetsfagene ut fra en skolefaglig synsvinkel. Men å dra inn ordet didaktikk kom ikke på tale. Det ville gi gale assosiasjoner. Prosjektet fikk en tittel som vektla det innlæringspsykologiske. Didaktikk var ikke populært.

Men etter hvert fikk didaktikken faktisk en renessanse, først og fremst knyttet til fagdidaktikk. Fagdidaktikk kom inn i allmennlærerutdanningen ved studieplanen av 1974, blant annet som en motvekt mot en ensidig metodikk-opplæring. En sentral person i denne sammenheng var Trond Ålvik. Han var påvirket av dansk didaktikk hvor det metodiske kun var et didaktisk anliggende dersom metodene kunne avledes av fagenes mål (Ålvik 1970, 1974). Først på 1980-tallet kom fagdidaktikken inn i universitetenes lærerutdanning, her som en motvekt mot den akademiske overvekten i universitetsutdannedes lærerutdanning.

På Pedagogisk forskningsinstitutt (PFI), Universitetet i Oslo, var prosjektet 'Universitetet som lærerutdanningsinstitusjon' (ULI), støttet av Kirke- og undervisningsdepartementet, virksomt i en slik sammenheng på 1980-tallet. Det innebar blant annet å delta i de ulike institutts planleggingskonferanser for å få fagdidaktikken inn. Det var ikke bare enkelt. Didaktikken på PFI var på den tiden ikke bare svært teoretisk, men også oppstykket og til dels undervisningsteknologisk orientert. Det at didaktikken ble knyttet til fagene, gav en ny giv. Særlig har fagdidaktikk, ikke minst innen realfag og matematikk, bidratt sterkt til å utvikle den forskningsmessige og vitenskapelige siden av didaktikken.

Men selv på 1980-tallet ble fagdidaktikere i liten grad trukket med, for eksempel i bokprosjekter som i høy grad dreide seg om fagdidaktikk. Boken *Fag. Skole. Samfunn. Innføring i fagdidaktikk* ble publisert i 1983 med Kaare Skagen og Tom Tiller som redaktører. Del 1 dreide seg om fagdidaktikken som et nytt vitenskapsområde og del 2 om fagdidaktikk i lærerutdanningsinstitusjonene. Selv hadde jeg en artikkel som tok for seg forholdet mellom allmenndidaktikk og fagdidaktikk. Det kan virke ufattelig at alle artiklene var skrevet av allmenndidaktikere, ikke én fagdidaktiker var representert. Det ville være utenkelig i dag, men det sier noe om hvorfor min problemstilling antakelig fremdeles er aktuell. Mitt utgangspunkt er at vi her ikke har å gjøre med et enten eller, men med et både og. Det vil si at vi finner en spenning i forholdet mellom pedagogikk, didaktikk og fagdidaktikk som kan være både positiv og negativ sett ut fra ulike interesser og situasjoner.

Her vil jeg ta for meg hver av disiplinene ut fra ulike perspektiv, et historisk så vel som et aktuelt skolepolitisk perspektiv og et teoretisk/faglig så vel som et praktisk perspektiv. Jeg tror at konfliktproblematikken som det her dreier seg om, er å finne innebygd eller rettere sagt nedfelt i disse perspektivene. Imidlertid vil det være vanskelig å tviholde på for strenge avgrensninger. Mye griper inn i hverandre. Derfor vil jeg først si litt om det problematiske med å avklare didaktikken selv.

Hva forstår vi med didaktikk?

Problemet med å avklare hva didaktikk er, ligger antagelig i tre forhold som er sentrale for vårt anliggende her. Ett er at didaktikkbegrepet er knyttet til komplekse pedagogiske forhold, noe som virker spesielt inn på forholdet mellom pedagogikk og didaktikk. Et annet er at didaktikk er både allmenn teori, teori for spesielle skoleslag og for fagdidaktikk. Særlig er forholdet mellom allmenn teori og fagdidaktisk teori et kjerneområde. Men også det tredje faktum at det ikke finnes en ensartet terminologi, skaper problem. Jeg kan bare nevne at professor Tomas Englund, som jeg for øvrig har arbeidet meget godt sammen

med, og jeg, aldri kunne enes om hva som egentlig var en vid og snever forståelse av didaktikk (jf. Englund 2007).

Når vi bruker uttrykket 'didaktikk', er det først og fremst et skandinavisk og europeisk kontinentalt fenomen. 'Didactic', som et ord brukt på engelsk, har hatt og har fremdeles en heller negativ klang. I en artikkel fra 1999 med tittelen 'The Pedagogic Paradox or why no didactics in England?' skriver min britiske kollega Hamilton (1999), tidligere professor i Umeå, at "didactics denotes formalistic educational practices which combine 'dogma' with dullness" (*Oxford English Dictionary*). Derfor vil en rapport jeg har publisert med tittelen *Understanding European Didactics* (Gundem 1998) – en rapport han selv er meget positiv til – egentlig ikke interessere angloamerikanske lesere, understreker han. Å være 'didactic' betyr at du oppfører deg som en lærer (*The Concise Oxford Dictionary of Current English*, 1959), eller at du forsøker å gi en moralsk leksjon (*Webster Encyclopedic Unabridged Dictionary*, 1994). Men samtidig skjer det en utvikling, noe det internasjonale prosjektet Didaktik Meets Curriculum er et eksempel på (Gundem/Hopmann 1998). Hamilton (1999) understreker at begrepet 'Pedagogics' er på full fart inn i anglo-amerikansk pedagogisk tenkning og nærmer seg sterkt den kontinental-europeiske didaktikkforståelsen, og at grunnen til det er misnøye med sneverheten i feltet *Curriculum Studies*. Det er bare benevnelsene som er forskjellige. (Typisk for denne utviklingen er at tidsskriftet *Curriculum Studies* har endret navn til *Pedagogy, Culture and Society*).

Det er derfor ikke bare bruken av ordet som har voldt problem ved sammenlikninger, men også selve betydningsinnholdet. Utviklingen av teori om undervisning og læring i den kontinental-europeiske tradisjon skjedde under helt andre samfunnsmessige og epistemologiske forhold og sammenhenger enn i den engelsk/amerikanske hvor psykologi og pragmatisme har dominert, noe Hamilton (1999) med flere understreker og gir stor betydning. Samtidig pekes det på at dette er i ferd med å endre seg – derfor pedagogics (jf. Reid 1997, Westbury 1998). Når det gjelder pedagogisk teori, er vi tradisjonelt preget av en utvikling hvor pedagogiske begrep, tenkemåte og teorier er deduktive konstruksjoner fra blant annet etikk, filosofi og til og med fra spekulativ tenkning eller ideologier. Didaktikk kan bli sett på som et pedagogisk produkt eller resultat av disse tendenser. Det er fristende som en kommentar til *pedagogics* i den anglo/amerikanske pedagogiske tenkning å antyde at dette på sikt vil påvirke forholdet mellom didaktikk og pedagogikk også hos oss.

Når det gjelder 'Etymologi, røtter og historie', kunne jeg også gå inn på arven fra Comenius, Ratke og Herbart. Det har jeg imidlertid valgt ikke å gjøre – i hvert fall ikke i dybden – selv om jeg kommer litt tilbake til det. Jeg vil

imidlertid forsøke å antyde hvordan den iboende innholdsbetydningen i ordet didaktikk har betydning for debatt og diskusjon i dag og kanskje aller mest for teori – praksisspørsmålet.

Ulike tilnæringer til pedagogikk- og didaktikkbegrepene

Ved å se på noen ulike definisjoner av didaktikk illustreres noen av de mange tilnæringer til feltet som eksisterer. Jeg har i utgangspunktet brukt en klassifisering tatt fra Kron (1994). Spesielt de brede definisjonene vil kunne skape problem når det gjelder forholdet mellom pedagogikk og didaktikk. Legg merke til hvordan rammen omkring hver definisjon indikerer bredden i forståelsen:

- Didaktikk som vitenskap og lære om undervisning og læring. Vi kan tilføye under alle forhold og i alle former. Dette er den videste og mest omfattende definisjon.
- Didaktikk som allmenn undervisningsteori/-lære. Didaktikk definert på denne måten omfatter det brede spektrum av sosialt legitimert og organisert undervisning og læring som blir gjort på et profesjonelt grunnlag.
- Didaktikk som teori om danningsinnholdets struktur og utvelgelse. Denne forståelsen av didaktikk fokuserer på danning og danningspotensialet i læringsinnholdet. Dette er den typisk danningsteoretiske didaktikk som vi gjerne forbinder med tysk didaktikk utviklet ikke minst av Erich Weniger (1926, 1965) og senere Wolfgang Klafki (1973, 1993).
- Didaktikk som teori om styring og kontroll av læringsprosessen. I denne sammenhengen blir undervisnings- og læringsprosesser sett på som analoge til kontrollerte tekniske system.
- Didaktikk som psykologisk avledet teori anvendt på undervisning og læring. Innen denne forståelse er forskningsaspektet fremherskende. Den ledende forskningsinteresse er å forbedre faktorer knyttet til undervisning og læring. I Norden finner vi denne oppfatningen av didaktikk blant annet knyttet til svensk Fachdidaktik slik Ference Marton og hans forskningsgruppe har utviklet den (Marton 1983, 1986).

Det som særmerker disse fem definisjonene, er at didaktikk først og fremst defineres som teori. Dette er blitt kritisert, og det er argumentert mot. I dag er det særlig i Tyskland og Frankrike, men også i vårt land, en tendens til å ville inkludere praksis som del av didaktikkbegrepet. Det vil si at didaktikk er lik undervisningens og læringens teori og praksis (Jank & Meyer 1991, Meirieu 1993, Hiim & Hippe 1998). Didaktikken beskjeftiger seg følgelig med spørsmålet om opplæringens hvem, hva, når, med hvem, hvor, hvordan, med hva, hvorfor og hva

til. Jeg har derfor føyd til en siste definisjon: Didaktikk er lik teori og praksis knyttet til undervisning og læring. Muligens burde denne siste definisjon plasseres først, for kanskje er det den videste av alle?

La meg utdype hvorfor denne siste definisjonen har sin berettigelse. Den greske roten til didaktikk er 'deik' som betyr å vise vei og avdekke. Didaktikk var derfor kunsten å komme frem til noe som ikke var klart synlig eller lå opp i dagen for å bli oppdaget, observert og anerkjent. I tråd med denne opprinnelige betydning kan didaktikk bli brukt til å bety vitenskapen om opplæring og den konkrete fremstilling av kunnskap som eksisterer om opplæring (Kron 1994). På den andre siden kunne didaktikk bli brukt til å referere til de mer eller mindre bindende sett av regler som styrer god undervisning og gjenspeiler profesjonell dyktighet. Det ble opprinnelig ikke gjort noen streng avgrensning mellom de to betydningene, det vil si mellom didaktikk som vitenskap om undervisning eller undervisningslære og didaktikk som kunsten å undervise. En tendens til å lage en syntese av undervisningsteori og håndverket utgjør en markant karakteristikk av didaktikk fra de tidligere tider til i dag hvor en voksende betydning blir tillagt dette aspektet (Jank and Meyer 1991, Künzli 1994, 1997, Hiim og Hippe 1998). Derfor har den siste definisjonen sin berettigelse både historisk og i aktuell sammenheng hvor en i dag stadig legger større vekt på det praktiske aspektet. Et annet karakteristisk trekk som kan spores gjennom originalbetydningen, er åpningen for et normativt, foreskrivende (preskriptivt) aspekt. Didaktikk eksisterer både som *teori og anvisning*. Man kan derfor med en viss berettigelse si at *Didactica Magna* (1628-30, 1657) til Comenius (1592–1670) og *Kurzer Bericht von der Didactica oder Die neue Lehrart* (1614, 1892) til Ratke (1571–1635), sammen med det egentlig skoledannende grunnlagsdokument til Herbart (1776–1841), *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet* (1806, 1964), har levd videre i den didaktiske tradisjon med hensyn til omfang og overgripende fordring, nemlig å være *både undervisningskunst og teori*.

Sammenfattende og forenklet kan vi likevel si at didaktikken dreier seg om hva som skal undervises og læres (innholdsaspektet), hvordan det skal undervises og læres (formidlings- og læringsaspektet), og i hvilken hensikt eller hvorfor noe skal undervises og læres (målaspektet).

Dersom vi skal gå nærmere inn på å avgrense og bestemme betydningsinnholdet av uttrykket didaktikk, kan tre hovedinnfallsvinkler være nyttige:

- didaktikk som teori om undervisning og som anvisning for undervisning
- didaktikk som vitenskapelig disiplin (forskning, studiefag på universitetsnivå) og som disiplin i fag i lærerutdanningen og del av dem

- didaktikk på ulike anvendelsesnivåer: generell eller allmenn didaktikk, didaktikk for spesielle skoleslag, fagdidaktikk og yrkesdidaktikk

Vide definisjoner, som didaktikk som vitenskap og lære om undervisning og læring, didaktikk som allmenn undervisningsteori/-lære og didaktikk som teori og praksis knyttet til undervisning og læring, nærmer seg sterkt pedagogiske kjerneområder. Bare ulike deldisipliner med pedagogisk fortegn, som pedagogisk filosofi og pedagogisk sosiologi, slipper unna. Derfor har definisjoner av denne type blitt angrepet som didaktisk imperialism. Didaktikken går inn på pedagogikkens områder og overtar dem, noe som for enkelte fremtrer som et anstrengt forhold. Det er imidlertid i dag en tendens til å utvide didaktikerens kompetanseområde særlig i norsk lærerutdanningsammenheng. Det betyr en utvidelse av didaktikkens område på bekostning av pedagogikk. Jeg vil utdype dette.

Det er en kjent sak at i de nye læreplanene for fag, LK 06, er mål for fagene blant annet uttrykt gjennom begrepet kompetanse. Dette begrepet er i ulike innstillinger blitt brukt også for å uttrykke mål for lærerutdanningen. En god lærer skal ifølge St meld nr. 48 (1996–97) *Om lærerutdanning* ha ulike typer kompetanse som følgelig er skissert som krav til lærerrollen. Det skilles mellom faglig, yrkesetisk, didaktisk og sosial kompetanse og endrings- og utviklingskompetanse. Om didaktisk kompetanse, som også er mest utførlig beskrevet, sies det:

Didaktisk kompetanse inneber kunnskap og dugleik i å planleggje, gjennomføre og vurdere opplæring, noko som føreset m a evne til å analysere og reflektere omkring mål for opplæringa, læreplanens innhald, elevføresetnader, vurdering og rammene for undervisninga. Drøftingar med elevar og kollegaer om slike spørsmål inngår i den didaktiske kompetansen. Didaktisk kompetanse inneber vidare innsikt i tilsvarende problemstillingar knytte til det enkelte fag og kunnskap om leiing og om opplæringssystemet.

(St meld 48, s. 12)

Dette sitatet skisserer for så vidt en vid definisjon av didaktisk kompetanse. Den gode didaktiker har både kunnskap og evne som gjør vedkommende i stand til å planlegge, gjennomføre og vurdere undervisning. Dette vil mange si er den tradisjonelle oppfatning av en god didaktiker. I sitatet er dette en forutsetning for analyse og refleksjon knyttet til mål, læreplan, elevforutsetning, evaluering og rammer for undervisningen. Kanskje aner vi her en vekt på en profesjonalisering av læreryrket med kunnskap og evne til analyse og refleksjon som gjelder sentrale områder innen undervisningen, områder som tidligere lærere gjerne tok

for gitt og ikke stilte spørsmål ved. Jeg velger å se det slik. At refleksjon omkring elevforutsetninger og drøftinger med elever og kollegaer inngår som del av den didaktiske kompetanse til den gode lærer, er også svært interessant. På en måte vil det si at noe som man egentlig har sett på som pedagogisk-psykologisk og sosial-pedagogisk kompetanse, blir del av den didaktiske kompetansen. Det er tegn i tiden som tyder på at den didaktiske kompetansen vil inkludere forhold man innen modernismen ikke har lagt vekt på, men som likevel var sentrale for Comenius (1592–1670), som jo er å regne som en av didaktikkens grunnleggere. Menneskets tre hovedoppgaver er ifølge Comenius å bli et fornuftig individ, en person som kan kontrollere/styre naturen og seg selv, og et individ som avspeiler sin skaper. Mennesket vil kunne nå disse mål gjennom et trefold av midler:

1. Gjennom utdanning kan individet lære alt som er det viktigste i livet.
2. Ved hjelp av etisk og moralsk atferd vil mennesket lære å styre seg selv og den omgiende kontekst på den beste måten.
3. Gjennom fromhet og tro på Gud vil mennesket lære å se på seg selv og alt annet i forhold til Gud.

Det ble følgelig viktig å erverve seg kunnskap gjennom en *intellektuell utdanning*, gjennom *moralsk utdanning* å bygge en sterk karakter, og gjennom *religiøs oppdragelse* å vokse i kunnskap om Gud og slik komme nærmere evighetens endelige mål. Disse tankene til Comenius var i virkeligheten verken nye eller enestående. De var del av "the stock in trade", 'varemerket' eller repertoaret til humanismens pedagoger. Det nye med Comenius var vektlegging av ansvar overfor naturen, medmennesker og Gud, den systematiske måten han tok for seg problemområdet på, og de djerpe konklusjoner han kom frem til. Det er videre viktig å merke seg at når Comenius baserte sine pedagogiske mål i tradisjonen, integrerte han sin tids nye viten og vitenskapelige oppfatninger når det gjaldt metoder og midler.

En av de nye og grunnleggende oppfatninger som han forsøkte å integrere, var den rolle som ble tillagt *naturen*. Den grunnleggende formodning at for å kunne styre og kontrollere naturen må du adlyde og følge dens lover, ble en støtte for hans didaktiske prinsipp. Comenius skjelnet naturligvis mellom menneskenaturen og dens ultimale realisering gjennom enhet med Gud og den omliggende verdens natur med dens fysiske og psykologiske lover. Comenius brukte følgelig eksempler fra den omliggende natur, fra dyr, planter, fysikk, teknikk etc, og hans metode fulgte et bestemt skjema: Han satte først frem sin tese. Så fulgte eksempler fra natur og teknikk i den hensikt å vise hvordan skole

og undervisning er nødvendig med hensyn til nettopp problemet det gjelder, og til slutt la han frem et forslag til løsning eller forbedring. Uten å utdype det nærmere er det ikke vanskelig å trekke paralleller til vår tid både når det gjelder religion og natur, det siste særlig forstått som miljøproblematikk, som vi vel ikke har sett som didaktikerens anliggende, men som kanskje blir det. For muligens får vektleggingen til Comenius på naturlovene og på religionens makt ny aktualitet i lys av det som skjer omkring oss i dag både når det gjelder miljø og religion. Og dette er noe som den gode didaktiker bør se på som en utfordring i dagens situasjon.

En mer snever forståelse av didaktisk kompetanse, særlig for grunnskolen, har tradisjonelt vært det vanlige i lærerutdanningen. Det man først og fremst har forbundet med en god lærer, har vært å mestre undervisningsvirkeligheten i klasserommet. Spesielt når det gjelder grunnskolen, har det vært et motsetningsforhold mellom didaktisk og faglig kompetanse. Men både den generelle læreplanen (L 97) og de nye fagplanene (LK 06) legger mer vekt på faglig kompetanse enn tidligere læreplaner. Dette kan vi merke i den offentlige debatt og også i konkrete endringer som gjelder lærerutdanningen. Slik jeg ser det, går vi mot en utvikling hvor motsetningsforholdet mellom faglig og didaktisk kompetanse i praksis viskes ut. Den faglige kompetansen blir på en måte en forutsetning for å virkeliggjøre didaktisk kompetanse. I sitatet fra St. meld. 48 er også det faglige perspektiv trukket inn, om enn noe uklart formulert. Likevel merker vi en utvikling mot en mye bredere forståelse av didaktisk kompetanse hvor det profesjonelle, det sosiale og det faglige perspektiv er inkludert. Det kan i realiteten bety at didaktikken tar for seg av det som tradisjonelt var pedagogikkens områder. Dette kan være problematisk for mange som opplever at generell pedagogikk taper terreng. Likevel ser jeg på det som en fruktbar utvikling for skole og utdanning som sådan.

Pedagogikk og allmenndidaktikk

Relatert til forholdet mellom pedagogikk og allmenndidaktikk er spørsmålet om en vid eller snever forståelse av didaktikk. En snever forståelse kan oppfattes på to måter: en didaktikk med vektlegging først og fremst av det metodiske eller bare av det innholdsmessige. Definisjonene i kulepunktene er hver på sin måte symptomatiske ut fra en snever forståelse:

- Didaktikk som danningsinnholdets teori innbefatter teori om struktur og utvalg. Denne forståelsen av didaktikk fokuserer på danning og danningspotensialet i læringsinnholdet
- Didaktikk som teori om styring og kontroll av læringsprosessen

- Didaktikk som psykologisk avledet teori anvendt på undervisning og læring. Den ledende forskningsinteresse er å forbedre faktorer knyttet til undervisning og læring

Det første punktet vektlegger innhold, de to andre metodikk.

Historisk synes det metodiske aspektet via Ratke, og noen vil hevde også Comenius, å ha vært nøye bundet til bruken av ordet. Denne utviklingen ble i Tyskland ført videre særlig av Johan Frederick Herbart (1776–1814, 1964). Hos ham kom det metodiske i forgrunnen fordi hans didaktikk tok utgangspunkt i læringsteori. Under den pedagogiske reformbevegelsen i 1920-årene kom det metodiske aspektet ved didaktikken i bakgrunnen. Det skjedde både som en reaksjon på den herbartske pedagogikk og under innflytelse av en historisk-filosofisk orientert danningsteoretisk pedagogikk (Wilhelm Dilthey, 1833–1911). Didaktikk ble ikke bare undervisningslære, men fremfor alt teori om dannelsingsinnholdet i skolen. Særlig i Danmark ble denne forståelsen av didaktikk fremherskende helt frem til 1980-tallet. Og det var denne type didaktikk som ble forsøkt innført i norsk lærerutdanning på 1970-tallet (NOU 1974: 58 *Lærerutdanning*).

Fra midt på 1950-tallet begynte imidlertid metodiske synspunkter som integrert del av didaktikken å gjøre seg gjeldende igjen i Tyskland. Dette skjedde både gjennom innflytelse innenfra i tysk pedagogikk, men også gjennom påvirkning fra amerikanske forsøk på å utlede undervisningsteorier fra læringsteorier. Utviklingen av tysk didaktikk ble derfor etter hvert en utvikling som var preget av både åndsvitenskap, læringsteori og også ideologikritikk. Det var en bred forståelse, som naturlig nok kunne fremstå som en konkurrent til pedagogikk. Denne brede forståelsen slo etter hvert rot på institusjoner i Norge som eksempelvis Pedagogisk forskningsinstitutt.

Samspeillet mellom didaktikk og fagdidaktikk

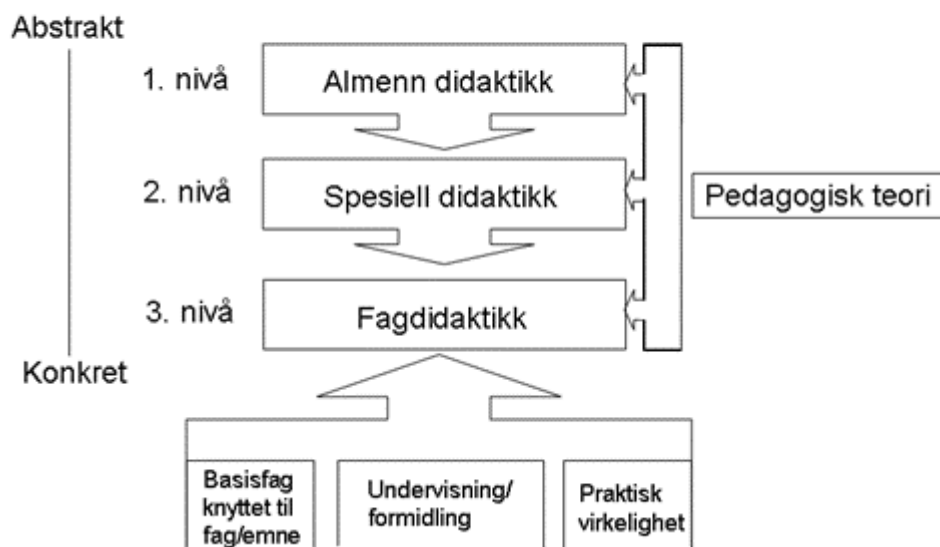
Når det gjelder forholdet mellom didaktikk og fagdidaktikk, vil jeg nærme meg det fra tre innfallsvinkler: Først vil jeg se på det historisk, så ut fra et teoribygging- og forskningsperspektiv og til slutt vil jeg knytte det til didaktikkens relevans for lærerstudenter og lærere. Denne tilnærmingen kan oppfattes som et innlegg for å vise fagdidaktikkens viktige oppgaver i forhold til generell didaktikk og kan nok derfor fremstå som problematisk for noen.

Det som virkelig skapte en ny interesse for didaktikk på 1980-tallet og kanskje spesielt i de nordiske land og i Frankrike, var fagdidaktikken. I Tyskland hadde man allerede før den tid merket utviklingen bort fra generell eller allmenn didaktikk mot fagdidaktikk ved at det ble opprettet professorater i

fagdidaktikk ved universitetene. En liknende prosess fant sted i de nordiske land i 1990-årene, men kanskje uten å minimalisere betydningen av allmenn didaktikk. En måte å uttrykke det på, er at fagdidaktikken samlet alle anstrengelser fra de forskjellige disipliner så vel som fra didaktikkens nabo- og deldisipliner for slik å frembringe og formidle faglig organisert kulturinnhold.

Som en innledning til drøftingen vil jeg ta med en figur som illustrerer fagdidaktikk i spenningsfeltet mellom teori og praksis og også mellom basisfag og undervisningsfag, selv om jeg ikke kommer inn på det siste. Figuren stammer fra min artikkel, Gundem (1983b).

Figur 1
Fagdidaktikk i spenningsfeltet mellom teori og praksis,
basisfag og undervisningsfag



Inndelingen i generell didaktikk, spesiell didaktikk og fagdidaktikk er tysk og er lite brukt i norsk sammenheng. Når jeg likevel bruker den her, er det fordi det kan bidra til å klargjøre at didaktiske spørsmål, refleksjon og beslutninger alltid foregår på et bestemt konkretiseringsnivå.

Den allmenne didaktikken er mest abstrakt. Den utgjør teori som ikke er bundet til en konkret og spesifikk pedagogisk situasjon, men rettet mot undervisnings- og lærings situasjoner generelt. Den spesielle didaktikken er på et høyere konkretiseringsnivå. Her blir didaktikken utformet, tilpasset og anvendt i bestemte skoleslag eller utdanningsinstitusjoner. Førskoledidaktikk vil måtte arte seg annerledes enn voksendidaktikk og spesialskoledidaktikk.

I fagdidaktikken er didaktikk knyttet til et bestemt fag eller fagområde. Her møter vi didaktisk teori på høyeste konkretiseringsnivå brukt for å belyse problemer angående utvalg av innhold og gjennomføring av undervisning i faget innenfor bestemte skoleslag og utdanningsnivåer. Den faglige konteksten gjør denne situasjonen langt mer konkret enn de andre. Utsagn fra generell didaktisk

teori kan forstås som formodninger og hypoteser inntil de blir prøvd ut i fagdidaktisk sammenheng. Det er her den didaktiske teoriens relevans for praksis prøves. I denne sammenheng er to forhold viktige. For det første: Det er i skjæringspunktet mellom pedagogisk teori og fagvitenskap, mellom allmenn didaktisk teori og opplæringsvirksomheten, at fagdidaktiske overveielser finner sted. Den konkrete kontekst er ikke bare av faglig eller emnemessig art, men også av praktisk og handlingsmessig art. Dette tilsier at fagdidaktikkens rolle på den ene siden er knyttet til den faglige sammenhengen, på den andre til den praktiske undervisningsvirksomheten. Derfor blir da også fagdidaktikk plassert i spenningsfeltet mellom teori og praksis og i spenningsfeltet mellom basisfag og opplæringsfag, men mer kan føyes til.

Didaktikk slik vi kjenner den for eksempel i den danningsteoretiske tradisjon, ble opprinnelig utviklet i tilknytning til et fag. Det var Erich Weniger med sin utforming av en didaktikk for historiefaget og historieundervisning som på denne måten utformet retningslinjene for en danningsteoretisk didaktikk (Weniger 1926, 1965). Ikke minst når det gjelder didaktisk teori som anvisning for gjennomføring av undervisning, er denne oppstått i forbindelse med refleksjon omkring konkret planlegging og gjennomføring av undervisning, og også gjennom forskning direkte knyttet til fag og undervisning. Mursells (1946) undervisningsprinsipper ble utviklet gjennom matematikkundervisning. Vi kan derfor si at det er en vekselvirkning mellom fagdidaktikk og generell didaktikk – et fruktbart forhold – der fagdidaktikken egentlig kommer før den generelle didaktikk. For det er i den fagdidaktiske kontekst den didaktiske refleksjon og handling foregår.

Fagdidaktisk og didaktisk teoribygging

Det er også i den fagdidaktiske kontekst at den didaktiske forskning bør ta utgangspunkt. At resultat og erfaringer blir abstrahert og generalisert, er del av teoribyggingen. Og at denne teori prøves og testes i andre planleggings- og undervisningssituasjoner enn den oppstod i, er del av vekselspillet. Fagdidaktikkens forrang i forhold til generell didaktikk viser seg kanskje klart gjennom didaktisk forskning og utviklingsarbeid. Dette forholdet er tydeligst uttrykt gjennom tysk danningsteoretisk didaktikk med uttrykk som *Die Dignität der Praxis* – praksisens verdighet og gyldighet. Samtidig kan en uheldig konsekvens bli at praksis blir seg selv nok, mens det ideelle er samspillet mellom praksis og teori samtidig som det gis forrang til praksis.

Det kan vanskelig tenkes didaktisk forskning som ikke på en eller annen måte er knyttet til fag/emner eller fagområder/emneområder. William Dilthey (1924) uttrykte dette slik: Utgangspunktet for teoribygging skal være under-

visningsvirkeligheten. Det betyr frigjøring av kunnskap – både taus kunnskap og 'craft knowledge'. Det betyr også at valg av forskningsemner bør være praksisfeltets problem. Det fører til at didaktisk begrepsbygning er en følge av kontakt med praksis.

En nyttig måte å se det på er å operere med tre typer teori slik Weniger (1926, 1965) gjorde det: Teori av første grad: praktikerteori, teori av andre grad: reflektert og utarbeidet teori og teori av tredje grad: systematisk og vitenskapelig begrunnet teori.

Likevel, didaktisk forskning som har til hensikt å teste hypoteser ut fra teoretisk interesse, og som er fremkommet mer som innlegg eller motinnlegg i en debatt, for eksempel om hvilke metoder er best i fremmedspråkundervisningen (jf. Gume-prosjektene, NU 1973:15), har hatt vanskelighet med å få relevans for lærere i den praktiske undervisningssituasjon. Det er uhyre vanskelig å gjøre generell didaktikk meningsfylt, for eksempel i lærerutdanningen, når den presenteres som et selvstendig teorisystem, isolert fra en faglig/emnemessig og undervisningsmessig situasjon. Didaktikk blir i denne sammenheng lett et løsrevet begrepsapparat med innfløkte modeller uten sammenheng med skolens virkelighet.

Joseph Schwab (1978) beskriver det han kaller "A flight from the subject of the field" som kjennetegn på at en vitenskapelig disiplin står svakt. En av fluktveiene går oppover – fra en diskurs som gjelder praksisfeltets problem, metoder og forskning til en diskurs om diskursen, fra teori til metateori og fra metateori til metametateori (jf. Schwab, 1978, s. 301; Goodlad, 1991, s. 163). Jeg har i det norske didaktikkmiljøet til tider kunnet iaktta en utvikling fra en tidlig ureflektert til en snever, vid og til sist utvidet didaktikkforståelse hvor makroperspektivet har dominert. Men kanskje var vår didaktikkforståelse samtidig i ferd med å bli utvannet.

Jeg har derfor av og til sagt at fagdidaktikken på en måte reddet didaktikken. Den førte didaktikken tilbake til faget og klasserommet. Men samtidig er det viktig at den overordnede tenkning ikke blir borte, og at nettopp allmenn-didaktikk med læreplanteori er et redskap i denne sammenheng. Det lyder kanskje "bombastisk", men tiden krever en utvidet didaktisk analyse som omfatter refleksjon med grunnlag i teori så vel som i praksis for å kunne treffe de riktige avgjørelser. Og jeg vil her gjerne fremheve læreplanteori som vektlegger overveielse og refleksjon som det som skal skape bro mellom teori og praksis (jf. Reid 1994).

Günther Otto (1983), en tysk pedagog og didaktiker, konstaterte allerede i 1983 at det ble stadig flere fagdidaktikere i Tyskland, men det var et problem med fagdidaktikkens kommunikasjon med praksis. Og han spør: Hva styrer

undervisningen når didaktikken ikke gjør det? Dette er et alvorlig spørsmål som vi alle kan ta inn over oss. Samtidig kan vi si oss enig med ham i at fagdidaktikerens dignitet må knyttes til to forhold: Forskningsrelevans og relevans for praksis.

Referanser

- Comenius, Johann Amos 1628-32. *Didactica Magna*, tsjekkisk utgave, 1628-32, latinsk utgave 1657. Utgitt på svensk ved Tomas Kroksmark, *Stora undervisningslären*, Daidalos Göteborg,
- Dilthey, Wilhelm 1924. *Abhandlungen zur Grundlegung der Geisteswissenschaften: Die Geistige Welt: Einleitung in die Philosophie des Lebens*. Band 5, *Einleitung in die Geisteswissenschaften*, Leipzig and Berlin: Verlag von G. b. Teubner.
- Englund, Tomas 2007. Om relevansen av begreppet didaktik. *Acta Didactica Norge* [Online] 1:1. Tilgjengelig: <http://adno.no/index.php/adno/article/view/19/66>
- Goodlad, John I. and Associates 1979. *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw Hill Book Company
- Goodlad, John I. 1991. A research Agenda: the Wonderful world of Curriculum Inquiry, *Journal of Curriculum and Supervision* Winter 1991 Vol 6 No.2 s.161–166
- Gundem, Bjørg Brandtzæg 1975. *Tradisjon – kritikk – syntese: En analyse av hovedtrekk ved samtidig tysk didaktikk med en relatering til aktuelle spørsmål i nordisk sammenheng*. (Hovedoppgave til pedagogisk embetseksamen.) Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo, 222 s.
- Gundem, Bjørg Brandtzæg 1980. *Tradisjon – kritikk – syntese: En analyse av hovedtrekk ved samtidig tysk didaktikk med en relatering til aktuelle spørsmål i nordisk sammenheng*. Rapport nr. 7, Pedagogisk forskningsinstitutt, Oslo: Universitetet i Oslo, 164 s.
- Gundem, Bjørg Brandtzæg 1983 a. *Skolens oppgave og innhold. En studiebok i didaktikk*. Universitetsforlaget 4.utgave 1998
- Gundem, Bjørg Brandtzæg 1983 b. Om forholdet mellom allmenn didaktikk og fagdidaktikk. I: Skagen, K. og T. Tiller (red.): *Fag - skole – samfunn: Innføring i fagdidaktikk*, Oslo: Aschehoug s. 31-48
- Gundem, Bjørg Brandtzæg 1998. *Understanding European Didactics – an overview: didactics (Didaktik, didaktik(k), didactique)* Rapport nr.4, Universitetet i Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, 72 s.
- Gundem, Bjørg B. & Hopmann, Stefan (eds.) 1998. *Didaktik and /or Curriculum – an International Dialogue*. American University Studies: Series 14. Vol 41 New York, Bern: Peter Lang Publishing, 384 pp.
- Kirke,- utdannings- og forskningsdepartementet. *Allmennlærerutdanning. Utkast til rammeplan* 29.10.1997
- Klafki, Wolfgang 1973. *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. First published 1963
- Klafki, Wolfgang 1993. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* Weinheim und Basel: Beltz Verlag

- Klafki, Wolfgang 1971. Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik – Empirie – Ideologiekritik, *Zeitschrift für Pädagogik*, 17 (3):351–385
- Hamilton, David 1999. The Pedagogic Paradox (or why no didactics in England?) *Curriculum Studies*, vol 7, No 2
- Herbart, Johann F. 1964. *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet I: Johan Friedrich Herbart, Sämtliche Werke. Zweiter Band*. Kehrback, K. (red) Langensalza: Druck und Verlag von Hermann Beyer und Söhne
- Hiim, Hilde og Else Hippe 1998. *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling. En studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Jank, Werner and Meyer, Hilbert 1991. *Didaktische Modelle* Berlin: Cornelsen Verlag
- Kron, Friedrich W. 1994. (2. ed) *Grundwissen Didaktik*. München: Ernst Reinhardt Verlag
- Künzli, Rudolf 1994. *Didaktik: Modelle der Darstellung, des Umgangs und der Erfahrung*, Zürich Universität: Didaktikum Aarau
- Künzli, Rudolf 1997. Common Frame and Places of Didaktik. In: Bjørg B. Gundem & Hopmann, Stefan (eds.): *Didaktik and /or Curriculum – an International Dialogue* New York: Peter Lang Publishing, pp. 29–46
- Larsen, Carl Aage 1969. *Didaktik, Pædagogik og fag* 1969–1970, No. 1: 9-25
- Marton, Ference (red) 1986. *Fackdidaktik vol.1–3*, Lund: Studentlitteratur
- Marton, Ference 1983. *Från utbildningsmetodisk till fackdidaktisk forskning*, Report no 100, Institute of Education, University of Linköping
- Meirieu, Philippe 1993. *L'envers du tableau. Quelle pédagogie pour quelle école?* Paris: ESF Editeur
- Mursell, James L. 1946. *Successful Teaching. Its Psychological Principles*, New York: McGraw-Hill
- NOU 1974:58. *Lærerutdanning*
- NU 1973:15. *Oversikt over forsknings- og utviklingsarbeid som gjelder den obligatoriske engelskundervisning i de nordiske land*
- Otto, Günther 1983. Zur Etablierung der Didaktiken als Wissenschaften. Erinnerungen, Beobachtungen, Anmerkungen. Versuch einer Zwischenbilanz. *Zeitschrift für Pädagogik* Årg. 29, Hefte 4, s. 519-543
- Oxford English Dictionary the Concise Oxford Dictionary of Current English* 1959 London
- Ratke, Wolfgang 1614. *Kurzer Bericht von der Didactica oder Die neue Lehrart (opptrykt i Støtznar 1892)*
- Reid, William A. 1997. Principle and pragmatism in English curriculum making 1868–1918, *Journal of Curriculum Studies* vol. 29, No. 677-682
- Schwab Joseph J. 1978. "The Practical: A Language for Curriculum"; "The Practical: Arts of Eclectic"; "The Practical: Translation into Curriculum", In: Ian Westbury og Neil J. Wilkof (eds.): *Science, Curriculum and Liberal Education: Selected Essays of Joseph J. Schwab*, Chicago: University of Chicago Press, 1978, pp. 278–383
- Skagen, K. og T. Tiller (red.) 1983. *Fag – skole – samfunn: Innføring i fagdidaktikk*, Oslo: Aschehoug
- St.meld.nr 48. 1996-97. *Om lærerutdanning*

- Weniger, Erich 1994 (1952) Didaktik as Theory of Education In: Ian Westbury et al.: *The German Didaktik Tradition: Implications for Pedagogical Research* (College of Education, University of Illinois at Urbana Champaign 1994), pp. 67-82.
- Weniger, Erich 1965 (1926) *Didaktik als Bildungslehre. Teil 1. Die Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans*. Weinheim: Julius Beltz Verlag
- Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary*, 1994 London
- Westbury, Ian 1995 Didaktik and Curriculum theory: Are They the Two Sides of the Same Coin? In: Hopmann, Stefan and Riquarts Kurt (eds.) 1995 *Didaktik and or Curriculum* Universität-Karl-Albrechts: IPN, pp. 233–264
- Westbury, Ian 1998 Didaktik and Curriculum Studies. In: Gudem, Bjørg B. and Hopmann, Stefan (eds.) 1998 *Didaktik and /or Curriculum – an International Dialogue* New York: Peter Lang Publishing
- Ålvik, Trond 1970,1974 *Undervisningslære og Undervisningslære 1: Aktuelle synspunkter og problemer*. Copenhagen: Nordisk forlag A.S