

# Ämneskunnande och demokratisk kompetens – en integrerad helhet?

Lena Fritzen

With the great emphasis being placed on assessment throughout the world today, it is vital to reflect on what is being assessed, how it is being done, and whether or not this process is living up to the demands we place on other facets of pedagogical practice. This article takes two recently completed international assessments as its starting point: PISA 2000 and Civic Education Study (2001). It presents evidence from these studies that shows how subject knowledge and democratic skills have been systematically differentiated within the field of didactics. Building on Habermas' discourse theory, a possible way to bridge the deeply rooted didactic dichotomy between subject knowledge and more comprehensive or fundamental competences is discussed. By shifting the focus from the "individual subject" and theory of consciousness to intersubjectivity and communicative theory, Habermas paves the way for deliberative didactics whose validity claims are objective knowledge, normative rightness and subjective truthfulness.

## "No Child Left Unassessed Behind" <sup>1</sup>

Utvärdering och bedömning verkar bli det nya seklets nyckelord inom skola och utbildning. I USA har uttrycket "No Child Left Behind" blivit en intäkt för att utveckla rigorösa 'standards' som gör det möjligt att bedöma att alla elever uppnår fastställda mål. I England och Wales formulerades Education Reform Act 1988 av den konservativa regeringen. Reformen, som i stora stycken förvandlat föräldrar och elever till konsumenter och skolor till affärsföretag, har genomförts av 'New Labour' som suttit vid makten sedan 1997. Som en konsekvens av reformen har staten, genom den nationella läroplanen, fått uppdraget att specificera vad som ska läras ut och utvärderas i skolan. Dessutom ger reformen staten rätten att publicera resultaten från utvärderingar och inspektioner (Ball 1994, Slee 1998). I Sverige delades Skolverket i en större enhet (Skolverket) och en mindre (Myndigheten för skolutveckling) våren 2003.

Den förra med ansvar för utbildningsinspektion, nationell uppföljning och utvärdering och den senare med ansvar för att stödja huvudmän och lokala enheters arbete med lokal verksamhetsutveckling i förskola, skola och vuxenutbildning.<sup>2</sup> Rapporter om att upp till 25% av grundskolans elever inte nådde målen i engelska, svenska och matematik gjorde att det restes krav på en särskild uppföljnings- och utvärderingsmyndighet. Vilka konsekvenser denna delning kommer att få för det svenska utvärderingssystemet är det för tidigt att sia om. Men det finns en farhåga att Sverige nu kommer att följa den instrumentellt orienterade trenden i Europa och övriga världen när det gäller bedömning och utvärdering.

I kölvattnet av globaliseringen efterfrågas allt mer av internationella bedömningssystem fria från kontextuella villkor. Samtidigt som lärande allt mer diskuteras i termer av relationella och situerade processer har merparten av de utvärderingar som genomförts fokus på den enskilde individens kunnande. Mätbara 'fasta' kunskaper gör det möjligt att rangordna länder på internationell nivå, kommuner och skolor på nationell nivå och lärare och elever på skolnivå. Ur ett systemperspektiv är rangordning ett ypperligt sätt att upprätthålla en kostnadseffektiv skola. Men i den allmänna iveren att mäta och jämföra är det lätt att mera demokratiska värden och helheter går förlorade.

Skolan har det dubbla uppdraget att dels förmedla ämneskunnande, dels fostra barn och ungdomar till självständiga samhällsmedborgare. Skola och undervisning har aldrig handlat enbart om att förmedla fakta. Skolan har haft uppgiften att överföra normer och värden som samhället efterfrågat. I det svenska skolsystemet kan dessa båda uppdrag formuleras i termer av kunskapsuppdrag och demokratiuppdrag. Medan kunskapsuppdraget är relativt "enkelt" att utvärdera är demokratiuppdraget desto svårare att komma åt med traditionella mätinstrument. Samtidigt vet vi att det kunnande som blir föremål för utvärdering och bedömning är det som räknas i skolan och av elever och föräldrar.

Av tradition finns det en motsättning mellan kunskapsuppdraget och demokratiuppdraget. Ofta har de uppfattats som fristående från varandra, eller vad värre är, som konkurrenter till varandra med avseende på den begränsade tid som skolan har till sitt förfogande. Demokratiseringsprocesser har av många uppfattats ta tid från mera traditionell kunskapsutveckling och vice versa. Det är hög tid att göra allvar av den interna relation som råder mellan de båda uppdragen. Så länge vi uppfattar kunskap och demokrati som dualistiska enheter kommer barn och ungas lärande att bli ytligt och fragmentiserat. Det finns mycket att vinna, både i tid och kvalitet, genom att integrera kunskap, normer och värden till en helhet i den pedagogiska praktiken.

Utifrån två nyligen genomförda internationella utvärderingar – PISA 2000 och Civic Education Study (CivEd) – kommer jag i det följande att problematisera relationen mellan ämneskunnande och demokratisk kompetens. Mina huvudfrågor är följande: ***Är det möjligt att uppfatta demokratisk kompetens som en del av ämneskompetensen och vice versa? Om så är fallet, vilka villkor gäller då för en pedagogiska praktik där kunskap, lärande och demokrati uppfattas som en integrativ helhet?***<sup>8</sup>

Inledningsvis tar jag min utgångspunkt i de internationella utvärderingarna PISA 2000 och CivEd. Därefter diskuteras några för problemområdet ***ämneskunnande – demokrati*** centrala begrepp som didaktiska överväganden i termer av differentiering och integrering, lärande i termer av kommunikation och deliberativ demokrati. De senare årens reformering av den svenska läroplanen har i vissa avseenden lett till en allt starkare differentiering mellan kunskapsuppdraget och demokratiuppdraget. Dessa differentierande krafter och dess konsekvenser diskuteras i termer av "kolonisering". Med utgångspunkt från Habermas kommunikations-, diskurs- och deliberationsteori argumenterar jag slutligen för ett didaktiskt förhållningssätt som kan göra det möjligt att se ämneskunnande och demokratisk kompetens som en integrativ helhet.

## PISA 2000 – Civic Educations Study

Under de senaste åren har två internationella utvärderingar gällande den obligatoriska skolan presenterats. Dels är det The OECD-program For International Student Assesment (PISA 2000) som utvärderat läsförmåga och kunnande i matematik och naturvetenskap, dels är det The International Association for the Educational Achivement (IEA) som genomfört sin andra Civic Educations Study med fokus på demokratisk kompetens. De båda kunskapsmätningarna har genomförts av två skilda organ utan någon samverkan dem emellan.<sup>4</sup> Båda utvärderingarna har haft ambitionen att mäta hur väl rustade dagens unga är att möta framtidens utmaningar. Den förra har haft sin utgångspunkt i förmågan att läsa och att hantera matematiska och naturvetenskapliga problem, medan den senare tar avstamp i kunskaper, attityder och engagemang som kan uppfattas som gynnsamma för demokratin.

Det finns naturligtvis mycket att säga om de båda utvärderingarna när det gäller utformning, genomförande, resultat och internationella jämförelser. Det är dock inte mitt primära intresse att föra den diskussionen här. Det handlar istället om att se de båda utvärderingarna som ett uttryck för skolans dubbla uppdrag – kunskapsuppdraget, demokrati-

uppdraget – och hur vi av tradition hanterat dessa båda uppdrag som fristående från varandra.

Fokus inom CivEd-utvärderingen är riktat mot det kunskapsområde som av tradition förmedlas inom samhällskunskapsämnet. Det har bland annat lett till att utvärderingen så gott som uteslutande fokuserar 'kunskap *om* demokrati' istället för 'kunskap *i* demokrati'. PISA 2000 i sin tur begränsar utvärderingen till att mäta kunskaper utan att beakta den demokratiska aspekten av skolans uppdrag. Att läsa och att hantera matematiska och naturvetenskapliga problem uppfattas som ett individuellt projekt fritt från ömsesidiga processer och vidare meningsskapande. Visserligen kan man i förordet till PISA 2000 skönja ett visst intresse för kommunikativa processer:

Hur väl rustade är dagens unga att möta framtidens utmaningar? Klarar de att analysera, diskutera och framföra sina åsikter på ett effektivt sätt? Är ungdomar förberedda för ett livslångt lärande (Skolverket 2001a, s 2).

Vid en närmare granskning visar det sig emellertid att samtliga uppgifter i de båda utvärderingarna riktar sig till den enskilde eleven. Då utvärderingarna är internationella har det varken funnits utrymme att ta hänsyn till specifika villkor i olika länder eller till tonåringarnas olika erfarenheter och livsvillkor.

CivEd-utvärderingen baseras på en enkät som avser att mäta faktakunskaper och tolkningsförmåga gällande demokrati. Frågorna som avser att mäta tolkningsförmåga utgår från olika slag av texter eller bilder som eleverna ska ta ställning till. Utvärderingen består uteslutande av flervalsfrågor.<sup>5</sup> Mycket kan sägas om resultaten (Torney-Purta; Lehmann; Oswald & Schultz 2001), men låt mig bara göra några reflektioner utifrån Sveriges horisont. Den internationella jämförelsen visar att Sverige är ett av de länder där eleverna är mest positiva till sina möjligheter att vara delaktiga i skolan och där de bedömer att klassrumsklimatet är öppet för diskussion och att deras åsikter bemöts med respekt och uppmuntran från lärarna. Ur ett nationellt perspektiv, ställt mot läroplanens demokratiska principer om alla elevers rätt till delaktighet, är resultaten dock dystra. 20% av eleverna känner sig inte respekterade i undervisningen och hela 50% menar att de inte kan påverka undervisningens utformning.

På motsvarande sätt består PISA 2000 till stor del av flervalsuppgifter. De uppgifter som är av mer tolkande karaktär kräver ett fåtal ord som förklaring. Även om några av uppgifterna i de båda utvärderingarna med fördel hade kunnat genomföras i grupp, där såväl demokratiska som ämnesmässiga kunskaper kunde utvärderats, riktar sig samtliga uppgif-

ter till den enskilde eleven. I den del av skolverksrapporten (PISA 2000) som handlar om matematik kan man skönja en viss kritik mot uppgiftskonstruktionen:

De öppna uppgifterna som används i PISA har mer gemensamt med de gamla standardprovsuppgifterna än med uppgifterna i de nationella ämnesproven. Våra ämnesprov använder sig av uppgifter som är betydligt mer öppna än PISA:s (Skolverket 2001a, s 60).

Vad betyder det för svensk skolutveckling att delta i internationella utvärderingar som i vissa avseenden innebär en tillbakagång till 70-talet i sin syn på lärande och bedömning? Senare års nationella ämnesprov i matematik består av ett antal öppna uppgifter där svaret med nödvändighet inte är givet, vilket i hög grad befrämjar kommunikativa processer i ämnet. Att utvärdera såväl ämneskunnande som demokratisk kompetens inom ramen för en och samma uppgift förutsätter kommunikation. Är det överhuvudtaget möjligt att utveckla en didaktik som integrerar ämneskunnande och demokrati och som ser lärande och bedömning som en helhet? För att något visa på villkoren för en ”integrativ didaktik”, som tar såväl faktakunskaper som fostrande aspekter på allvar, kan det vara av intresse att i några avseenden se hur den didaktiska forskningen över tid förhållit sig till differentiering respektive integrering av didaktikens innehåll (vad) och form (hur).

## Didaktik i perspektiv av differentiering eller integrering

Följande sammanfattande översikt har inte på något sätt ambitionen att vara heltäckande. Mitt intresse begränsas här till den aspekt av det didaktiska kunskapsområdet som handlar om att integrera respektive differentiera didaktikens vad- och hur-frågor. Då ämneskunnande och demokratisk kompetens hålls åtskilda kan, något förenklat, ämneskunnande relateras till didaktikens innehållsaspekt (vad) och den demokratiska kompetensen till didaktikens formaspekt (hur). Medan innehållet i undervisningen av tradition utgått från något av skolans ämnen, har den demokratiska aspekten reducerats till en arbetsform i termer av elevinflytande, elevmedverkan, delaktighet och dylikt.<sup>6</sup> Inom ramen för en ”integrativ didaktik” är en sådan tudelning inte särskilt fruktbar. Det är en diskussion som jag dock återkommer till längre fram.

Comenius (1592–1670) lyfte redan i *Didacta Magna* fram vikten av att relatera innehållet till elevernas erfarenheter. I det perspektivet kom

elevernas vardagsvärld tidigt att bli en betydelsefull komponent vid val av innehåll och metod (Kansanen 1996). Johann Friedrich Herbarts systematisering av pedagogiken vid 1800-talets början innebar en tudelning av didaktikens två sammanhållande aspekter. Han bröt ut didaktikens innehållsaspekt och metodaspekt, varvid etiken blev grunden för vad-aspekten och psykologin för hur-aspekten. Sedan Herbart kan två konkurrerande didaktiska huvudströmningar identifieras. En del som sönderdelar fältet i sektorer och den andra som håller ihop det didaktiska innehållsområdet.<sup>7</sup> John Dewey (1916/1966) utvecklade runt förra sekelskiftet en undervisningsfilosofi som var direkt riktad mot den Herbartianska idén om undervisning (Englund 1986). I *Democracy and Education* skriver han:

The idea that mind and the world of things and persons are two separate and independent realms – a theory which philosophically is known as dualism – carries with it the conclusion that method and subject matter of instruction are separate affairs. Subject matter then becomes a ready-made systematized classification of the facts and principles of the world of nature and man. Method then has for its province a consideration of the ways in which this antecedent subject matter may be best presented /.../ ...the notion of any such split is radically false. /.../ Never is method something outside of the material (Dewey 1916/1966, s 164–165).

Syftet med att dra en skarp skiljelinje mellan undervisningens **vad** och **hur** är, menar Dewey, endast ett uttryck för kontroll. Det är med andra ord enklare att utvärdera och kontrollera elevernas kunskaper om ämneskunskandet renodlas.

Såväl Herbart som Dewey har haft stor betydelse för den inriktning didaktiken tagit i olika länder. En som, enligt Stefan Hopman haft stort inflytande på didaktiken i Tyskland är Wolfgang Klafki.<sup>8</sup> När Klafki (1997) på senare tid lyfter fram vad han menar är didaktikens kärna gör han det i termer av ”kritisk konstruktiv didaktik”. Med kritisk avser han ett kunskapsintresse som innebär att eleverna ska utveckla förmåga till självbestämmande, medbestämmande och solidaritet. Den konstruktiva delen av didaktikbegreppet pekar mot handlings-, gestaltnings- och förändringsintresset inom utbildningen:

...ett modellutkast till en möjlig praktik, genomtänkta idéer för en förändrad och förändrande praktik som syftar till en human och demokratisk skola och samtidigt nya former av samarbete mellan praktik och teori (Klafki 1997, s 220).

Det betyder naturligtvis inte att all tysk didaktik har en liknande integrativ inriktning.

När det gäller den amerikanska curriculum-forskningen har den under 1900-talet i många fall fokuserat effektiviteten i undervisningen, vilket lett till en tydlig differentiering mellan innehåll och form.<sup>9</sup> Medan undervisningens innehållsaspekt främst diskuteras i termer av hur väl undervisningsinnehållet svarar mot de behov som avnämare i samhället kräver, har hur-frågan handlat om vilka metoder som leder till mest effektiv inlärning (Fritzell 1981). Sannolikheten är troligen stor att det nya utvärderingsprojektet "No Child Left Behind" kommer att följa traditionella amerikanska strömningar.

När Ference Marton på 80-talet 'återuppväcker'<sup>10</sup> didaktiken i Sverige drar han upp en klar skiljelinje mellan allmäntdidaktik och fackdidaktik (ämnesdidaktik), där den förra refererar till kunskap som är gemensam för skilda ämnesområden, medan den senare hänförs till forskning inom ett disciplinärt avgränsat område.<sup>11</sup> Differentieringen av den svenska didaktiken har, menar jag, på många håll lett till att ämnesdidaktiken främst kommit att hantera skilda discipliners strukturella villkor fritt från normer och värden, medan allmäntdidaktiken kommit att handla om bland annat värdegrundsfrågor utan koppling till ämneskunnande.<sup>12</sup>

Differentiering kan ses, menar Jürgen Habermas, som själva kännetecknet på ett instrumentellt och systemmässigt förhållningssätt (Habermas 1987). Differentiering gör det möjligt att bryta ner komplexa strukturer, i detta fallet ämnesstrukturer, till hanterbara enheter som i sin tur möjliggör kontroll. Den kontextuella inramningen inom vilken lärandeprocessen ska fortskrida får i ett systemperspektiv underordnad betydelse. Istället ligger fokus på effektiviteten i processen. I en mera integrativ utgångspunkt, där innehåll och form bildar en helhet, kan inte vad- och hur-frågor behandlas som fristående entiteter.

Mot bakgrund av den differentiering mellan innehåll och form som, med några undantag, kännetecknat såväl internationell som nationell didaktisk teoribildning under förra seklet är det inte förvånande, menar jag, att utvärderingssystem som CivEd och PISA 2000 tar sin utgångspunkt i ämneskunnande och bortser från fostrande och därmed demokratiska aspekter. För att utveckla undervisning och utvärderingsinstrument, som är grundade i ett mera integrativt förhållningssätt, krävs en fokusförskjutning inom didaktiken från ett snävt individperspektiv som grundar sig i relationen mellan innehåll, elev och lärare till ett mera socialt/samhälleligt perspektiv som tar sin utgångspunkt i det pedagogiska förhållandet mellan individen, samhället och det kulturellt förankrade innehållet.

## Lärande i termer av kommunikation

Pedagogisk teoribildning har under lång tid kommit att fokusera *antingen* individen *eller* det omgivande samhället. Följden har blivit att inlärningsforskning, med fokus på individen, främst kommit att handla om den enskilde individens möjligheter och begränsningar med avseende på ett optimalt lärande. Forskning om inläring har begränsat sitt intresse till relationen mellan individen och det innehåll som ska läras in, medan kritisk analys av relevansen i själva innehållet varit av mer underordnad betydelse. Utbildningssociologin har i sin tur riktat uppmärksamheten mot skolans samhällliga villkor och då främst i termer av påverkan. Dessa påverkansprocesser har exempelvis varit socialgruppstillhörighetens betydelse för skolprestationer, relationen mellan etnisk tillhörighet och betyg, hur könstillhörighet påverkat matematiskt kunnande, etc. Genom att lösgöra en entitet ur de yttre förutsättningarna – kön – och en annan ur de inre förutsättningarna – matematiskt kunnande – har forskare sökt orsak/verkan förhållanden som i det här fallet kan förklara skillnader i matematikkunskaper mellan pojkar och flickor. I min utgångspunkt ligger att pedagogiska processer befinner sig i skärningspunkten mellan *individ* och *samhälle*. Pedagogisk praktik blir i det perspektivet en social kontext inom vilken deltagarna utvecklar såväl ämneskunnande som demokratisk kompetens. Istället för att rikta uppmärksamheten mot hur yttre samhällliga villkor kan tänkas påverka inre förutsättningar för lärande, menar jag att det råder en intern relation mellan yttre och inre förutsättningar. Det blir då både ointressant och omöjligt att renodla enskildheter för att finna påverkansfaktorer.

Med utgångspunkt i den kommunikations-, diskurs- och deliberations-teori som jag här relaterar mig till, och som framför allt förknippas med Jürgen Habermas, kan lärande ses som en kommunikativ process där begrepp som ömsesidighet, argumentation, delaktighet och samförstånd står i fokus (Fritzell 1996, 2003, Fritzén 1998). Att utgå ifrån att lärande förutsätter dialog och samförstånd ska inte förväxlas med ett konsensusperspektiv fritt från konflikter och kritiska perspektiv. Tvärtom menar jag att ett kritiskt förhållningssätt till rådande system är själva förutsättningen för elevers utveckling till kunniga och demokratiska medborgare. Ett kommunikativt perspektiv på lärande förutsätter att elever kan förändra sina föreställningar och ståndpunkter genom just kvalificerade samtal för att på det sättet nå fördjupad förståelse i skilda begrepp.

Under 1900-talet har flera pedagoger bidragit till att förskjuta fokus från individen till ett mera relationellt synsätt på lärande. Till de mest



namnkunniga kan räknas John Dewey, Lev Vygotsky, och Jean Piaget. Samtliga lägger tonvikten vid samspelet mellan människor som grund för lärande. Medan Piaget är inriktad på den enskilda individens konstruktion av kunskap i samspel med andra, poängterar Dewey och Vygotsky mer den sociala aspekten av kunskapsutvecklingen. Det Habermas socialfilosofiska perspektiv kan bidra med, utöver nämnda pedagoger, är vändningen från medvetandefilosofin till språk och intersubjektivitet samt ett tydligt uttalat emancipatoriskt kunskapsintresse. Med en kommunikativ och emancipatorisk utgångspunkt i den pedagogiska praktiken ska lärandet bidra till utveckling och förändring av rådande villkor så att individen kan nå större delaktighet i samhällliga processer.

Att upprätthålla kvalificerade samtal – kommunikation – i den pedagogiska praktiken ställer emellertid andra krav på undervisningsinnehållet än de gängse. Ingen är beredd att på ett fördjupat sätt engagera sig i ett samtal som inte berör den egna livssituationen. Om att lära är att kommunicera kan innehållet inte alltid begränsas till ett givet innehåll som förmedlas inom ramen för ett enskilt skolämne. Vid val av innehåll kan frågor av följande slag vara angelägna att ställa: Vilken betydelse har innehållet för elevernas medvetande med avseende på kunskapssammanhang, vardagssammanhang och skolsammanhang? Kan elever se interna relationer mellan det arbete som genomförs i klassen och det liv de lever utanför skolan? Vad händer om lärare och elever har olika uppfattningar om vad som är meningsfull kunskap? Är meningsfull kunskap densamma oberoende av kön, ras, klass, religion etc? Om inte, hur kan jag som lärare praktiskt möta dessa olikheter? Vilken betydelse har innehållet för elevernas framtid? Vilka företeelser, situationer, experiment, formella element etc kan användas för att göra innehållet värt att ställa frågor kring? (Giroux 1989, Klafki 1997). Med ett kommunikativt perspektiv på lärande närmar vi oss den deliberativa synen på demokrati.

## Deliberativ syn på demokrati

Ett demokratiskt samhälle förutsätter demokratiska medborgare. Vad innebär då demokratiska medborgare? Svaret på den frågan är ingalunda givet. Demokrati kan med William B Gallies ord sägas vara 'ett-i-grunden-omstritt-begrepp' som kräver ständig kritisk analys och diskussion (Gallie 1955). Meningsmotsättningar som gäller för dessa begrepp är av det slaget att de "försvinner inte: de måste mötas öga mot öga i all sin förbryllande komplexitet" (Janik 1991, s 27). Att formulera en entydig definition för begrepp som demokrati och demokratisk medborgare

är varken möjligt eller kanske inte ens önskvärt. Mot den bakgrunden är det inte enkelt att utforma en utvärdering kring demokratisk kompetens. Trots dessa meningsmotsättningar har man i CivEd ändå gjort ett försök att formulera en gemensam kärna för medborgarskap.

Medborgarskapet bygger på idén om människors lika värde, att alla individer är fullvärdiga samhällsmedlemmar och att alla medborgare åtnjuter ett antal grundläggande rättigheter och har vissa skyldigheter gentemot samhället och andra medborgare (Skolverket 2000a, s 14).

Det sätt på vilket CivEd definierar medborgarskap och det sätt på vilket kunnandet om demokrati utvärderas kan, enligt Mikael Carleheden (2002), formuleras som en **socialstatlig demokratiförståelse**. Demokrati-fostran begränsas till förståelse av den representativa demokratins spelregler. Tonvikten i CivEd har lagts på ungdomarnas förmåga att tolka skilda politiska budskap, deras attityder till demokrati etc.

Begreppet demokrati har förändrats över tid.<sup>13</sup> Om vi ser till de senare årens demokratiutredningar i Sverige handlar det nu om att ta en mera aktiv roll som medborgare (nämnas kan Prop 2001/02:80, SOU 2000:1). I början av 90-talet formulerade Habermas det "proceduralistiska rättsparadigmet".

Han använder denna term för att betona att i detta paradigm privilegieras procedurer som möjliggör medborgerlig frihet, det vill säga procedurer som möjliggör medborgarnas roll som rättens författare (Carleheden 2002, s 48).

Det proceduralistiska rättsparadigmet leder till att medborgarens roll förändras från att ha varit "adressat" till att bli "författare". Genom ett diskursivt eller deliberativt förhållningssätt kan medborgaren aktivt delta i opinionsbildningen. Enligt Carleheden har Habermas proceduralistiska paradigm haft ett starkt inflytande över bland annat Skolverkets sätt att tolka värdegrundsfrågor (Skolverket 2000a).

Hur kan deliberativ demokrati förstås i en pedagogisk praktik? För att något svara på den frågan tar jag hjälp av det projekt kring bedömning av demokratisk kompetens som utvecklats vid Växjö universitet. När vi år 2000 fick i uppdrag av Skolverket att utforma ett diagnostiskt material som fångar in demokratisk kompetens (materialet vänder sig till avgångsklasserna i gymnasieskolan) valde vi, till skillnad från CivEd, att ta vår utgångspunkt i ett deliberativt eller "proceduralistiskt" rättsparadigm. Detta var inte helt oproblemiskt, då läroplanerna (Lpf 94) representerar en mer nyliberalistisk syn på medborgarskap och demokrati som lett till en starkt individcenterad demokratiförståelse.<sup>14</sup> Även om de senare årens demokratiutredning-

ar pekar mot en deliberativ syn på demokrati, kan man inte förvänta sig att skolan ännu genomsyrats av denna demokratiförståelse. Med utgångspunkt i en deliberativ demokratiförståelse blir en utvärdering mera formativ än summativ. Utvärderingen eller diagnosen blir en integrerad del av själva undervisningen och kan därmed bidra till kunskapsbildningen.

I bedömningen av demokratisk kompetens skiljer vi i projektet mellan tre olika föreställningar om demokrati (Fritzell 2003). Den **representativa demokratin** som främst handlar om val av representanter till beslutande församlingar, om villkoren för sådana val och deras utfall i form av kompromisser och majoritetsbeslut. I skolans värld känner vi igen denna föreställning om demokrati som exempelvis elevråd. Den **participativa demokratin** utmärks av den vikt som läggs vid människors aktiva deltagande i överläggningar och beslut om viktiga saker som berör dem. Medan elevrådet för en skola är av representativ art kännetecknas ofta klassrådet av ett mera participativt förhållningssätt. Här ges ett större utrymme för alla elever att få sin röst hörd i diskussioner, uppföljande samtal inom och mellan olika grupperingar. Intresset sträcker sig dock inte längre än till klassens/gruppens behov och intressen. Den **deliberativa demokratin** betonar ytterligare samtalet i demokratin. Christer Fritzell (2003) skriver:

I diskurs av denna karaktär är det avgörande att deltagarna intar positioner av ömsesidig respekt och relativ opartiskhet, och att det råder en jämlikhet i rätten att tala och skyldigheten att lyssna. Var och en måste ha rätt att löpande, implicit och explicit, ge sitt ja eller nej till känna, och vara beredda att motivera detta. Samtliga parter i dialogen har att behandla andra som om de har något väsentligt att bidra med och att det är just deras egna uppfattningar som är viktiga. I detta ligger att inte förkasta några argument som man (ännu) inte har förstått. Genom att ta varandras perspektiv och innefatta så många som möjligt i den kommunikativa referensramen avses en form av opartiskhet kunna uppnås (s 33).

Eleverna tränger in i ett innehållsområde, med relevans för läroplanen, och prövar hur långt de egna argumenten håller utifrån olika perspektiv. Men nu inbegriper kommunikationen även en universell respekt, eller med Hanna Arendts ord, ett "utvidgat tänkande". I ett samtal som har det "utvidgade tänkandet" som rättesnöre blir inte konsensus eller total enighet inom gruppen det väsentligaste, det centrala blir i stället den förväntande "kommunikationen med andra som jag vet att jag i slutändan måste komma överens med" (Benhabib 1994, s 25).

Att lära handlar ytterst om att förändra föreställningar och ståndpunkter, att ifrågasätta invanda mönster och att se på begrepp i ett nytt

perspektiv. I den utgångspunkten ligger att förändring (lärande) förutsätter dialog och argumentation. Om den pedagogiska praktiken kännetecknas av ett deliberativt förhållningssätt befrämjas såväl lärande i skilda begrepp – fotosyntesen, historiemedvetande, energi, algebra etc – som utveckling av demokratisk kompetens. Inom ramen för ett kommunikativt perspektiv på lärande och ett deliberativt förhållningssätt till demokrati skulle skolans båda uppdrag – kunskapsuppdraget, demokratiuppdraget – kunna integreras till en helhet.

## Relationen mellan demokratiuppdraget och kunskapsuppdraget i den svenska läroplanen

Uppdraget att förmedla demokratiska värderingar till det uppväxande släktet har funnits i den svenska skolan i mer än femtio år. Uppdraget som härrör från 1946-års skolkommision som med skolans hjälp ville bygga ett framtida samhälle på demokratisk grund. Under dessa femtio år har fyra läroplaner avlöst varandra, men grundtanken om skolans roll i ett demokratiskt samhällsbygge har bestått. Dock har läroplanernas sätt att hantera kunskapsuppdraget och demokratiuppdraget förändrats över tid.

Den senaste läroplanen från 1994 (Lpo 94) tillkom under en stark decentraliseringsväg som svepte över såväl skolan som det övriga samhället. I den så kallade Enerothska utredningen (Ds 2001:48) uttrycks det på följande sätt:

1990-talet kom att bli det årtionde då decentraliseringssträvandena var en av de bärande styrningsprinciperna inom skolområdet. Omvärldsförändringar tillsammans med en accelererande förändringstakt ställde krav på kortare och snabbare beslutsvägar. Detta betydde att den enskilda skolan fick ett större utrymme än tidigare att i gemensamma diskussioner komma överens om hur man skulle uttolka det nationella uppdraget och hur det på bästa sätt skulle uppfyllas (Ds 2001:48, s 17).

I samma utredning uttrycks vidare en oro över att skolan i allt större utsträckning "tappat sin demokratiska innebörd" och att produktivitetmätt och produktionsenheter allt mer gjort att den kollektiva prägel har kommit i skymundan. Med **Lpo 94** lämnade vi en läroplan (Lgr 80) med tydliga föreskrifter för undervisningens innehåll och utformning för en mål- och resultatstyrd skola. I **Lpo 94** framträder demokratiuppdraget i termer av grundläggande värden som ska genomsyra all verksamhet i skolan som människans okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika vär-

de, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta. Hur dessa värden ska förverkligas överlämnas till lärarna att avgöra utifrån lokala förutsättningar. Kursplaner och betygskriterier reviderades av Skolverket 2000. En av de aspekter som genomsyrat revideringen är "hur varje ämne kan bidra till kunskapsmålen och värdegrunden i läroplanen" (Skolverket 2001b, s 11). Det ska bli intressant att följa hur denna skrivning kommer att påverka den pedagogiska praktiken, hur den kommer att ta sig uttryck i nationella ämnesprov, betygssättning, inspektioner etc. Det vi ser så här långt i svensk skola, trots en mer integrativ syn när det gäller ämneskunnande och demokratisk kompetens i de senaste kursplanerna, är en stark differentiering mellan kunskapsuppdraget och demokratiuppdraget. Decentraliseringen av skolan har mer kommit att handla om den enskildes valmöjligheter och den egna kunskapsutvecklingen och mindre om delaktighet och medbestämmande, det vill säga vad som sammanhänger med samhällelig integration och solidaritet. Kritiska röster menar att skolan allt mer under 90-talet kommit att bli en "neutral kunskapsförmedlare av så kallade beständiga kunskaper" (Englund 1995).

Hur kan man förstå denna starka differentiering mellan kunskapsuppdraget och demokratiuppdraget? Medan kunskapsuppdraget, i termer av traditionell avgränsad kunskap, kan mätas och kontrolleras utifrån mera objektiva utgångspunkter handlar demokratisk kompetens om komplexa processer som pågår mellan individer. I kraft av effektivitet och tydlighet kan kunskapsproven ge svar på frågor i termer av 'kan' eller 'kan inte' medan demokratiskt kunnande ofta är situationsbundet och subjektivt till sin karaktär. Det instrumentella förnuftet – avgränsad och mätbar kunskap – sträcker sig utanför sitt giltighetsområde, och på så sätt reducerar andra användningar av mänskligt förnuft som exempelvis ett deliberativt förhållningssätt. Kunskapsuppdraget 'koloniserar' demokratiuppdraget med uppenbara risker för att det i samhället kan uppstå olika typer av krisfenomen (Habermas 1987). Habermas menar att människans frigörelse och självständighet, både som kunskapande subjekt och som fritt handlande varelse, hotas att gå förlorad genom att det instrumentella förnuftet 'koloniserar' livsvärlden. Vissa livsområden, som är särskilt känsliga för kolonisering borde, menar Habermas, skyddas mot systemmässiga förhållningssätt. Han skriver:

The point is to protect areas of life that are functionally dependent on social intergration through values, norms, and consensus formation, to preserve them from falling prey to the systemic imperatives of economic and administrative subsystems growing with dynamics of their own, and to defend

them from becoming converted over, through the steering medium of the law, to a principle of sociation that is, for them, dysfunctional (s 372–373).

Om man med en pedagogisk praktik avser en social kontext där kunnan- de, normer och värden står i centrum, då borde denna praktik enligt Habermas resonemang fredas mot ensidigt strategiskt handlande. I den stund läroplaner och utvärderingar – som i exempelvis PISA 2000 och CivEd – gör en uppdelning mellan demokratiuppdraget och kunskapsuppdraget har ett fritt spelrum skapats för dessa koloniserande krafter. Ett sätt att motverka differentieringen mellan de båda uppdragen är att se dem som två sidor av samma mynt där kunskapsuppdraget diskursivt definierar demokratiuppdraget och vice versa.

Mot bakgrund av diskussionen ovan om kunskapsuppdragets ställ- ning gentemot demokratiuppdraget är det intressant att notera hur de svens- ka medierna hanterat resultaten från PISA 2000 och CivEd. Det blev stor uppståndelse kring PISA 2000 då det visade sig att svenska elever rasat ned från andra till nionde plats då det gäller läsförmåga. Däremot höjdes inget ögonbryn i medierna för CivEd som visade att var åttonde svensk elev inte känner sig respekterade i undervisningen och att hälften av våra 14–15 åringar menar att de inte kan påverka undervisningens utformning.

## Ämneskunnande och demokratisk kompetens<sup>15</sup> – en integrativ helhet

Jag driver alltså tesen att fördjupad begreppsförståelse bäst kan utvecklas inom ramen för en pedagogisk praktik som integrerar ett kommunikativt perspektiv på lärande med ett deliberativt förhållningssätt till demokrati. Allt fler pedagoger efterfrågar fördjupad kommunikation i klassrummet. Få ställer emellertid krav på vad samtalet ska handla om och hur det ska gå till för att skolan ska nå sitt dubbla uppdrag. Hur kan man då gå tillväga för att överskrida denna dikotomi? För att något skapa reda i den frågan återvän- der jag till Habermas teoribildning om kommunikationens/deliberationens villkor. Det kommunikativa handlandet med sin prägel av öppenhet, ömsesi- dighet och samförstånd kan, enligt Habermas, upprätthållas mellan männi- skor genom ett antal giltighetsanspråk. Giltighetsanspråken formuleras ge- nom att det kommunikativa handlandet relateras till tre olika sociala sfärer som kan avgränsas från varandra, nämligen en kognitivt rationell sfär som i huvudsak hanterar våra relationer till den materiella – **objektiva** – världen, en normstyrd sfär som hanterar våra **sociala** relationer och en **subjektiv** sfär som fokuserar den personliga identiteten. Habermas skriver:

We can indentify these intuitively if we keep in mind that in communicative action a speaker selects a comprehensible linguistic expression only in order to come to an understanding with a hearer about something and thereby to make himself understandable. It belongs to the communicative intent of the speaker (a) that he performs a speech act that is right in respect to the given normative context, so that between him and the hearer an intersubjective relation will come about which is recognized as legitimate; (b) that he makes a true statement (or correct existential presuppositions), so that the hearer will accept and share the knowledge of the speaker; and (c) that he expresses thruthfully his beliefs, intentions, feelings, desires, and the like, so that the hearer gives credence to what is said (Habermas 1984, s 307).

Enligt Habermas kan yttranden inom de olika sfärerna resa olika giltighetsanspråk som kan bestridas eller begrundas genom argumentation. Yttranden som hänvisar till den **objektiva sfären** kan bestridas genom att man kan hävda att de är osanna. Om jag beskriver något om den 'yttre världen' – huset är rött – finns det ett indirekt krav på att det jag säger måste vara sant och att det utan större problem ska gå att verifiera eller falsifiera. Yttranden som hänvisar till den **normativa – sociala – sfären** kan bestridas genom att man hävdar att de är oriktiga, det vill säga att de strider mot de normer och värden som gruppen delar. Om jag däremot uttrycker mig om den **subjektiva sfären** kan det endast finnas krav på 'sannfärdighet', det vill säga att det råder överensstämmelse mellan vad vi menar och vad vi faktiskt säger. För de tre sfärerna finns det olika giltighetskrav, som ligger implicit i den språkliga kommunikationen och som visar sig i handling.

Troligt är att olika ämnen förhåller sig på olika sätt till dessa giltighetskrav om sanning och fruktbarhet, normativ och etisk giltighet och subjektiv expressivitet. Det går inte att komma ifrån att skolans ämnen har formerats vid olika tidpunkter och därmed har sina rötter i skilda kunskapsparadigm. Medan ämnen som matematik och fysik kännetecknas av logisk effektivitet och objektivitet, har ämnen som samhällskunskap och religion en mera relativistisk grund och kan därmed enklare relateras till en normstyrd och/eller subjektiv sfär. Mera skapande ämnesområden som bild, drama och musik relateras kanske oftast till den subjektivt expressiva sfären. Att skapa en pedagogisk praktik som kännetecknas av lärande som kunskapsbildande och meningsskapande förutsätter dock att varje ämne/ämnesinnehåll diskuteras utifrån såväl objektiva, sociala som subjektiva utgångspunkter. Inget ämne kan avhända sig ansvaret för demokratisk fostran.

Låt mig visa vad jag menar med ett exempel från fysikundervisningen. Energi och energiomvandling är centrala begrepp inom fysiken. För dessa begrepp råder vissa naturlagar som i en mening endast kan diskuteras i termer av rätt eller fel. Ett sätt att undervisa om energi och energiomvand-

ling är att endast relatera innehållet till den **objektiva sfären**, det vill säga presentera regelsystemet som sedan prövas i några laborativa experiment. Ett annat sätt är att angripa energi och energiomvandling utifrån elevernas erfarenhet av detsamma och därmed inbegripa såväl den objektiva, normativa som den subjektiva sfären. Frågor att bearbeta i ett objektivt perspektiv kan vara: Vad händer i bilen när bensinen omvandlas till rörelse? Hur mycket rörelseenergi kan man få ut av några liter bensin? Var har energin i bensinen kommit ifrån? Medan mera normativt orienterade frågor kan vara: Med vilken rätt omvandlar vi fossila bränslen för att öka vår egen bekvämlighet? Vilka alternativ finns? Vilka fördelar och nackdelar finns med den ena och den andra energikällan? En fråga som kräver uppriktighet och sannfärdighet kan vara: Vad är jag själv beredd att avstå ifrån för att upprätthålla en god energibalans i naturen?

Med exemplet ovan vill jag visa att giltighetskraven på sanning, riktighet och sannfärdighet i en pedagogisk kommunikation kan vara en vägledning vid val av autentiska exempel, frågeställningar etc. De kan också vara en vägledning vid bedömning och utvärdering av kunskapsprocessen.

Den danske matematikern Ole Skovemose (1994) prövade i sitt avhandlingsarbete ett kritiskt förhållningssätt i matematikundervisningen. Inom temat "Economic Relationships in the World of a Child" fick de yngre eleverna 10 Dkr (en rimlig veckopeng i mitten av 90-talet). Under lektionerna som följde diskuterades sedan frågor av följande slag: Hur mycket brukar du få i veckopeng? Hur mycket är rimligt att få? Behöver du göra något hemma för att få pengarna? Vad i såfall? Hur långt räcker pengarna? Eleverna fick sedan rita bilder över vad de ville köpa och vad det kunde kosta. De kunde ännu inte räkna med decimaltal, men detta visade sig gå utmärkt när priserna relaterades till vardagsnära föremål. Sedan fick de önska sig föremål och räkna ut hur länge det skulle dröja innan de kunde köpa dem. Diskussionen relaterades senare till lön varvid frågor som: Vad är en rimlig lön för en vuxen? Är det rimligt att vissa tjänar mer än andra? Vidare i projektet fick eleverna ett barnbidrag. De arbetspassen inleddes med frågor som: Får alla föräldrar barnbidrag? Vet du hur mycket? Får du vara med och bestämma vad pengarna ska användas till? Sedan fick de planera inköp för pengarna. Projektet avslutades med att barnen fick se på sin egen roll i samhället. Ett nytt fritidshem höll på att byggas på skolan. Den delen av projektet inleddes med frågor som: Varför är vissa elever på fritidshem? Vem bestämmer vilka som får vara där? Vad gör man där? Hur ska det nya fritidshemmet utrustas? Genom kommunen fick eleverna veta att det var möjligt att köpa leksaker för 8000 Dkr. Eleverna fick diskutera sig fram till vad de ville köpa för pengarna.



Exemplet ovan innefattar en mängd matematiska begrepp som taluppfattning, de fyra räknesätten med decimaltal, överslagsräkning etc. Tydligt är att även matematik med en fast grund i ett objektiva perspektiv med fördel kan omfatta såväl objektiva, normativa som subjektiva aspekter. Att utvärdera ett matematiktema som detta med en traditionell provräkning verkar inte särskilt klokt. Har undervisningen som helhet kännetecknats av uppriktiga samtal där såväl objektiva, normativa som subjektiva argument prövats blir det naturligt att också utvärderingen kännetecknas av ett likartat förhållningssätt. Matematikämnet skulle utan tvekan ha mycket att vinna på en sådan alternativ bedömningsform (se vidare Skolverkets rapport från 2003, *Lusten att lära – med fokus på matematik*).

Att i en deliberativ process lyfta fram goda argument som kan övertyga andra, förutsätter inte bara ett normativt och subjektivt förhållningssätt. Om den objektiva aspekten saknas är risken att de argument som eleverna utvecklar begränsas till allmänt tyckande utan förankring i en vetenskaplig grund. Vissa av skolans ämnen borde kanske mer än vad brukligt är relatera sig till den objektiva sfären. Handlar undervisningen i ett ämne som exempelvis bild enbart om expressiva uttryck kan innehållsområden som färglära, materiallära, konsthistoria etc få en underordnad betydelse. För att utveckla kunnande inom bildämnet är det viktigt att också ha referenspunkter mot vilka man kan bryta det egna skapandet. För att upprätthålla deliberativa processer måste eleverna dock med nödvändighet konfronteras med varandras föreställningar. Det är i mötet med "den andre" som föreställningar kan förändras och fördjupas. Den kompetens som utvecklas i såväl fysik som demokrati är inte statisk och individuell utan dynamisk och intersubjektiv. Kompetensen är bunden till det specifika sammanhanget. Per Gerrevall (2001) skriver:

Med andra ord är man inte kompetent en gång för alla, utan man handlar mer eller mindre kompetent i olika typer av situationer. Det gäller att i en viss situation och i en specifik kontext kunna definiera och lösa ett problem, kunna kommunicera med olika involverade parter, kunna planera, genomföra och utvärdera genomförda insatser (s 195).

## Avslutning

När starka utvärderingsvindar blåser över världen är det angeläget att fundera över vad som utvärderas, hur det går till och om denna process svarar upp mot de krav vi för övrigt ställer på den pedagogiska praktiken. Med

diskussionen ovan har jag velat visa att det, med gällande normer för internationella utvärderingar, finns en risk att den differentiering mellan innehåll och form som under så lång tid kännetecknat det didaktiska kunskapsområdet kvarstår. Skolans dubbla uppdrag att förmedla kunskaper och utveckla demokratiska medborgare förblir tudelat, det vill säga en dikotomi omöjlig att överskrida. Bedömning och utvärdering av såväl ämneskunnande som demokratisk kompetens utgör en given del av den pedagogiska processen och måste därför genomföras på samma principiella grunder som undervisningen i övrigt. Deliberativt lärande – där didaktikens innehålls- och formspekt integreras utifrån objektiva, sociala och subjektiva utgångspunkter – förutsätter deliberativ bedömning. Behovet av kontroll, jämförbarhet och "rättvisa" gör emellertid att differentierande krafter gärna tar överhand i bedömningssituationen, vilket PISA 2000 och CivEd visar exempel på. Den psykometriska traditionen svarar väl upp mot behovet att renodla kognitiva kvaliteter där varje kvalitet kan provas med enskilda uppgifter. Psykometris differentierande kraft leder till att innehållet skiljs från formen (proceduren), då proceduren är komplex och situerad och därmed svår att mäta. Om demokrati ska bedömas med traditionella mätmetoder kommer därför bedömningen att gälla kunskap *om* demokrati istället för kunskap *i* demokrati. Demokrati reduceras till en innehållsfråga.

Med hjälp av Habermas diskursteori har jag försökt visa en möjlig väg att överskrida uppdelningen mellan ämneskunnande och demokratisk kompetens. Genom att förskjuta fokus från det individuella subjektet och medvetandefilosofin till interaktion och kommunikativ teori banar Habermas en möjlig väg för en deliberativ didaktik. Samtalen i klassrummet kan, med denna utgångspunkt, inte bedrivas planlöst. Ingen är betjänt av allmänt tyckande eller förflockade kunskaper. Därför måste varje samtal som förs i deliberationens namn ställa krav på objektiv kunskap i termer av rätt och fel, normativ riktighet och uppriktighet. I en pedagogisk praktik som har ambitionen att integrera ämneskunnande och demokratisk kompetens gäller samma giltighetsanspråk för såväl lärande som bedömning. Att bedöma och utvärdera handlar i det perspektivet om att lärare och elever utvecklar ett omdöme vars norm är sanning, riktighet och sannfärdighet.

#### Noter

1. Uttrycket myntades av professor Michael Apple, University of Wisconsin-Madison, vid den årliga AERA-konferensen i Chicago 2003.
2. [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)
3. Till grund för denna artikel ligger ett paper (Fritzén, 2002) som presenterades vid ECER-konferensen i Lissabon, 11–14 september 2002.

4. PISA 2000 har samlat in data bland en kvarts miljon 15-åringar i Grekland, Storbritannien, Frankrike, USA, Tjeckien, Luxemburg, Korea, Finland, Polen, Österrike, Irland, Belgien, Portugal, Australien, Italien, Kanada, Norge, Spanien, Island, Mexiko, Ungern, Schweiz, Sverige, Danmark, Japan, Tyskland, Nya Zeeland, Lettland, Lichtenstein, Brasilien och Ryssland.

CivEd har riktat sin utvärdering mot 14- och 15-åringar i följande länder: Polen, Finland, Cypern, Grekland, Hong Kong, USA, Italien, Slovakien, Norge, Tjeckien, Australien, Ungern, Slovenien, Danmark, Tyskland, Ryska federationen, England, Sverige, Schweiz, Bulgarien, Portugal, Belgien (franska), Estland, Litauen, Rumänien, Lettland, Chile och Colombia.

5. Kunskapsmätningen har koncentrerats till åtta delområden; (1) demokratins grundläggande innebörd, (2) demokratins rättigheter och skyldigheter, (3) den representativa demokratin, (4) organisationer, särintressen och allmänintressen, (5) demokratins problem, (6) mediernas roll, (7) jämlikhet, jämställdhet och mänskliga rättigheter samt (8) demokrati och ekonomi.
6. Så sent som i Skolverksrapporten *Strategi för Skolverkets arbete med de demokratiska värdena – en sammanfattning* formuleras demokrati som arbetsform:

Förskolor och skolor som använder deliberativa samtal som präglas av respekt, ömsesidighet och en vilja att förstå, uppfyller till stor del samhällets krav på att verksamheten ska bedrivas med demokratiska arbetsformer (Skolverket 2001b, s 4).

7. Vilken inverkan denna tudelning haft för didaktiken råder det dock delade meningar om. Thomas Kroksmark (1987) menar att tudelningen möjliggjorde den vetenskapliga utvecklingen av didaktiken. Carl-Anders Säfström (1994) har gjort en annan tolkning av Herbart. Han menar att det är ett misstag att hänvisa till Herbart för att legitimera en statisk och disciplinär uppdelning mellan mål och medel.
8. Enligt Stefan Hopmann (1997) tillfrågades ett antal tyska didaktikexperter vilken text de skulle välja om de med en enda text skulle karaktärisera hela den tyska didaktiken. Samtliga valde Klafkis text *Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung* från 1958.
9. Till det mera integrativa perspektivet inom amerikansk läroplansforskning kan exempelvis forskare som Michael Appel, Henry A Giroux, Peter McLaren, Amy Gutmann, Tom S Popkewitz räknas.
10. Didaktiken och den didaktiska forskningen utgjorde en i många avseenden genuin och levande forskningstradition i Sverige under slutet av 1800-talet och början av 1900-talet.
11. Svensk didaktik har, något förenklat uttryckt, kommit att centreras kring två fält med olika perspektiv på de innehållsliga utgångspunkterna; å ena sidan fenomenografiskt och å andra sidan läroplansteoretiskt inspirerade synsätt. Inom det fackdidaktiska (ämnesdidaktiska) fältet har den fenomenografiska didaktiken fått en avgörande betydelse för svensk skolutveckling. Genom att studera hur barn och vuxna uppfattar skilda innehållsområden har den fenomenografiska forskningen lyft fram hur individer förstår världen utanför sig själva. I det perspektivet blir kunskapen relationell till sin karaktär i betydelsen att det råder en erfarenhetsmässig relation mellan individen och fenomenet (innehållet). Den fenomenografiska hur-frågan fokuserar alltså hur aktören uppfattar innehållet. Den innehållsliga strukturen hos det ämne man ska undervisa i 'avtäckas' genom att elevernas uppfattningar synliggörs. Det blir denna kunskap om elevernas tänkande och innehållsliga strukturer som sedan ligger till grund för de metodval som görs.

Med ramfaktorteorin och amerikansk utbildningsfilosofi som grund utvecklar Tomas Englund (1986) i termer av skilda konceptioner – patriarkalisk-, vetenskapligt rationell- och demokratisk konception – olika alternativ att förhålla sig till kunskapsut-

- veckling. När Englund under senare delen av 90-talet placerar in den läroplansteoretiska didaktiken i en mera allmän didaktisk diskurs gör han det i termer av 'sociopolitiskt perspektiv'. Med utgångspunkt från den demokratiska konceptionen problematiserar Englund med flera innehållet (vad) som både undervisningsinnehåll och lärandeinnehåll inom ramen för en kommunikativ rationalitet. Med begreppet socialisations- och kommunikationsprocesser understryker Englund (1) att dessa processer alltid är ömsesidiga, (2) att medvetenheten om denna ömsesidighet kan leda till effektivitet i lärandet, utvecklandet av intersubjektiva relationer och därmed en demokratisering av undervisningen samt utvecklandet av ett kritiskt förhållningssätt till rådande innehåll.
12. Vid Växjö universitet formerades 2002 en forskningsprofil – Utbildning och didaktik – med ambitionen att integrera ämnesdidaktik och allmäntdidaktik. I dagsläget är ett femtontal seniorforskare och tiotalet licentiander från ämnen som biologi, engelska, franska, matematik, pedagogik, svenska, teknik och tyska knutna till profilen.
  13. Mikael Carleheden (2002) visar – med utgångspunkt från ett habermasianskt perspektiv – hur begreppet demokrati utvecklats i tre steg från 1700-talet och framåt. Det första steget togs i samband med modernitetens genombrott under 1700- och 1800-talet. Då ersätts religionens "överhöghet" av föreställningen om rätt och demokrati och ett "liberalt rättsparadigm" tar form. I samband med den borgerliga offentlighetens fall runt förra sekelskiftet ersattes privatsamhället av en "socialstatlig massdemokrati", då frikopplas politiska rättigheter från egendom och kapital och sociala rättigheter överordnas de privata. Habermas "proceduralistiska rättsparadigm", som formuleras på 90-talet "är varken statscentrerad (som den socialstatliga) eller individcentrerad (som den liberala) utan skulle snarare kunna kallas samhällscentrerad" (Carleheden 2002, s 49).
  14. Carleheden (2002) menar att Maktutredningen (SOU 1990:44) ifrågasatte den socialstatliga demokratiförståelsen, men tog ändå inte steget in i den tredje moderniteten (den samhällscentrerade demokratiuppfattningen). Istället krävde Maktutredningen en bättre balans mellan det "statscentrerade" och det "individcentrerade" paradigmat. Därmed befinner sig läroplanen från 1994 i "modernitetens andra kris". Något förtröstansfullt kan vi, utifrån Habermas teorier, förvänta oss en något ljusare framtid där ett mera samhällscentrerat paradigms växer fram med deliberativa processer som grund.
  15. Begreppet kompetens kan leda tanken till en individuell och statisk kvalitet. Innebörden här är en annan. Jag relaterar mig här till den definition som Per Gerrevall utvecklar i sin artikel. Han skriver: "Kompetens kan då förstås som en dynamisk kvalitet vilken är nära förbunden med det specifika sammanhanget, eller den är med andra ord situerad till sin natur".

## Referenser

- Ball, Stephen J (1994): *Education Reform. A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- Benhabib, Seyla (1994): *Autonomi och gemenskap. Kommunikativ etik, feminism och postmodernism*. Göteborg: Daidalos.
- Carleheden, Mikael (2002): Fostran till frihet. Skolans demokratiska värdegrund ur ett habermasianskt perspektiv. *Utbildning & Demokrati – Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 11(3), s 43–72.

- Dewey, John (1916/1966): *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Free Press.
- Ds 2001:48. *Samverkande styrning : om läroplanerna som styrinstrument*. [Enerotska utredningen.] Stockholm: Fritzes.
- Englund, Tomas (1986): *Curriculum as a Political Problem. Changing Educational Conceptions, with Special Reference of Citizenship Education*. Lund: Studentlitteratur/Chartwell Bratt.
- Englund, Tomas, red (1995): *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLS.
- Fritzell, Christer (1981): *Teaching, Science and Ideology*. Lund: CWK Gleerup.
- Fritzell, Christer (1996): Pedagogical split vision. *Educational Theory*, 46(2), s 203–216.
- Fritzell, Christer (2003): *Pedagogisk praktik som demokratiska samtal; Några steg mot en praktisk-pedagogisk deliberationsmodell*. Pedagogisk kommunikation, 1. Växjö universitet: Institutionen för pedagogik.
- Fritzén, Lena (1998): *Den pedagogiska praktikens janusansikte. Om det kommunikativa handlandets didaktiska villkor och konsekvenser*. Lund: Lund University Press.
- Fritzén, Lena (2002): *Democracy and subject matters: A division of competence?* Bidrag presenterat vid EERA, Lissabon, 2002-09-11 – 2002-09-14.
- Fritzén, Lena (2003): *Academic knowledge and civic competence*. Bidrag presenterat vid AREA, Chicago 2003-04-22 – 2003-04-25.
- Gallie, William B (1955): Essentially contested concepts. *Proceedings of the Aristotelian Society*, (56) s 167–198.
- Gerrevall, Per (2001): Generella kompetenser bedöms via gymnasieskolans nya yrkesprov. I *Villkor och vägar för grundläggande yrkesutbildning: Några forskningsperspektiv*, s 189–204. Stockholm: Statens skolverk/Liber.
- Giroux, Henry A (1989): Schooling as a form of cultural politics: Towards a pedagogy of and for difference. I Henry A Giroux & Peter McLaren, red: *Critical Pedagogy, the State and Cultural Struggle*. New York: State University of New York.
- Habermas, Jürgen (1984): *The Theory of Communicative action. Reason and the Rationalization of Society*. Volume 1. Boston: Beacon Press.
- Habermas, Jürgen (1987): *The theory of Communicative Action. The Critique of Functionalist Reason*. Volume 2. Boston: Beacon Press.

- Hopmann, Stefan (1997). Wolfgang Klafki och den tyska didaktiken. I Mikael Uljens, red: ***Didaktik – teori, reflektion och praktik***, s 198–214. Lund: Studentlitteratur.
- Janik, Allan (1991): ***Cordelias tystnad. Om reflektionens kunskapsteori***. Malmö: Carlssons.
- Kansanen, Pertti (1996): Om relationen mellan pedagogik och didaktik. ***Didaktisk tidskrift***, nr 1-2, s 27–43.
- Klafki, Wolfgang (1997): Kritisk-konstruktiv didaktik. I Mikael Uljens, red: ***Didaktik – teori, reflektion och praktik***, s 215–228. Lund: Studentlitteratur.
- Kroksmark, Tomas (1987): ***Fenomenografisk didaktik***. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg Studies in Educational Sciences, 63.
- Prop 2001/02:80. ***Demokrati för det nya seklet***.
- Skolverket (2000a): ***En fördjupad studie om värdegrunden***.  
www.skolverket.se
- Skolverket (2000b): ***Kommentarer till grundskolans kursplaner och betygskriterier***. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2001a): ***PISA 2000***. Skolverkets rapport 209.
- Skolverket (2001b): ***Strategi för Skolverkets arbete med de demokratiska värdena – en sammanfattning***. www.skolverket.se
- Skolverket (2003): ***Lusten att lära – med fokus på matematik***.  
Skolverkets rapport 221.
- Skovemose, Ole (1994): ***Towards a Philosophy of Critical Mathematics Education***. London: Kluwer academic publishers.
- Slee, Roger (1998): Education for personal and social development: A question of discipline. I Sally Inman, Martin Buck & Helena Burke: ***Assessing Personal and Social Development. Measuring the Unmeasurable?***, s 65–79. London: Falmer Press.
- SOU 1990:44. ***Demokrati och makt i Sverige. Maktutredningens huvudrapport***. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 2000:1 ***En uthållig demokrati! Politik för folkstyrelse på 2000-talet***. Stockholm: Fritzes.
- Säfström, Carl-Anders (1994): ***Makt och mening. Förutsättningar för en innehållsfokuserad pedagogisk forskning***. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala Studies in Education, 53.
- Torney-Purta, Judit, Lehmann, Rainer, Oswald, Hans & Schulz, Wolfram (2001): ***Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen***. Amsterdam: IEA.