INLEDNING

På 1700-talet användes ordet omställning för att beskriva greppet att vända ett timglas upp och ned, så att sanden på nytt kunde rinna genom den smala passagen mellan de båda glaskuporna. Bilden av timglasets omställning bär med sig en symbolik som nog talar till de flesta av oss som är involverade i utbildning och lärande. För någon innebär den kanske att en ny tid träder in med nya möjligheter, hos någon annan att tiden rinner i väg och att det är bråttom om vi inte vill förlora fler elever och studenter på vägen mot framtiden. Den som vill ställa om vill arrangera något på ett annat sätt. Den svenska akademins ordbok förklarar att en *omställning* handlar om att anbringa något i en annan riktning, i ett annat läge eller på en annan plats. Det ropas ständigt på förändring och kanske behöver svensk skola och utbildning ännu en gång ställa om? Vi frågar oss emellertid om en sådan omställning inom utbildning först och främst handlar om att implementera nya teorier och lösningar? Eller behöver vi snarare ta fasta på befintliga erfarenheter och utveckla vår lyhördhet inför dem?

I didaktiska sammanhang talar man om omställning för att beskriva trafiken mellan teori och praktik. Det handlar då om att läraren ingår i en »teoriomsättningsprocess« som för med sig en särskild relation mellan teoretisk och praktisk kunskap.[1] Till den ämnesdidaktiska forskningen i Sverige har begreppet kommit från Sigmund Ongstads modell av förhållandet mellan allmändidaktik och ämnesdidaktik.[2] Med ämnesdidaktik menar Ongstad de överväganden som är knutna till ett specifikt ämnes situation i skola och utbildning: »refleksjoner over hva et fag (norsk, historie, engelsk, matematikk, musikk, samfunnsfag etc.) er i forhold til hva det kunne eller burde være i skole, samfunn, akademia og profesjonsutdanninger«.[3] Det betyder att ämnesdidaktiken intresserar sig för förhållandet mellan ämnets teori och undervisningens praktik, men också att den vill utveckla ämnets teori i relation till undervisningens praktik och dess funktion i samhället. Både ämnet och ämnesdidaktiken är därför i ständig rörelse: liksom undervisning delvis är en iscensättning av ämnesteoretiska kunskaper, är ämnet delvis bestämt av undervisningens praktik och de erfarenheter som springer ur den. Omställningen kan betraktas som det ömsesidiga förhållandet däremellan. Vad vi kallar didaktiska omställningar placerar teorin i praktiken, men också praktiken i teorin. Som begrepp skapar den vad man skulle kunna kalla ett tredje rum, som motverkar vad vi betraktar som den missriktade polariseringen mellan teori och praktik.[4]

På olika sätt och inom skilda ämnen närmar sig artiklarna i detta nummer av *LIR.journal* denna ämnesdidaktiska problematik. De rör sig över varierande skolformer och utbildnings-

sammanhang, från ungdomsskolan till den högre utbildningen, i ett försök att lokalisera förhållandet mellan ämnesdidaktikens teoretiska och praktiska rum. Artikelförfattarnas egna konkreta undervisningserfarenhet ligger till grund för deras teoretiska ställningstaganden och beskrivningar av ämnesinnehåll, ämnesidentitet och lärande. Men intresset för den ämnesdidaktiska bron mellan teori och praktik återkommer även i en annan mening, eftersom flera av artiklarna skriver fram hur lärandet, inom ramen för det särskilda ämnets teoretiska innehåll, kan betraktas i ljuset av görandets och upplevandets pedagogiska praktik.

Didaktiska omställningar – mellan teoretiska och praktiska ämnesrum syftar således på det som genomsyrar och skapar det situerade förhållandet mellan teori och praktik. Sådana spörsmål är angelägna för den högskolepedagogiska praktiken och naturligtvis särskilt intressanta för lärarutbildningen eftersom högskoleförlagda och verksamhetsförlagda utbildningsdelar där kombineras med varandra. Högskoleseminariet varken kan eller bör vara ett rent teoretiskt ämnesrum lika lite som lärarstudentens tid ute på skolorna kan eller bör vara ett rent praktiskt ämnesrum. I den internationella forskningen är avståndet mellan dessa båda rum en uppmärksammad utmaning för lärarutbildningen generellt sett.[5] Den senaste lärarutbildningsreformen i Sverige 2011 kan i sin tur ses som ett försök att komma till rätta med klyftan mellan ämne och pedagogik genom att betona vikten av ämnesdidaktik och vad som beskrivs som en didaktisk infärgning av respektive ämne.[6]

Kenneth Zeichner frågar sig i linje med detta hur man kan skapa en länk mellan vad han kallar den praktiska och den akademiska kunskapen. Med utgångspunkt i Homi K. Bhabhas teori om det tredje rummet (»Third Space«) avvisar han den förenklade motsättningen mellan teori och praktik och försöker istället föra samman dem på ett mindre hierarkiskt och mer produktivt sätt.[7] I det tredje rummet finns det en möjlighet till ett utbyte mellan akademisk och praktisk kunskap som har relevans för såväl lärarutbildningen som den ämnesdidaktiska forskningen. Där kan man ställa frågor som rör den beprövade erfarenhetens växelverkan med ämnet i professionsutbildningen, men också undersöka vilken relation som egentligen råder mellan teori och praktik respektive metodik och didaktik. Är det samma förhållande som mellan karta och verklighet eller skapar och utvecklar teori och praktik varandra i ett tredje rum? Vilka strategier väljer praktiska pedagoger för att sammanföra teoretisk tanke med praktiskt handlande och hur gör forskarna?

Innehållsligt rör sig föreliggande artiklar på forskningsfältet via tre noder: ämnesteori, ämnesdidaktik, lärarutbildning. Numrets skribenter undervisar inom sina respektive kunskapsområden och frågeställningarna i deras texter är sprungna ur en praktisk erfarenhet med didaktisk relevans för de religions-

och litteraturvetenskapliga ämnena. Författarna, oavsett vilken utbildningsnivå de behandlar, reflekterar kring didaktik och de omställningar som krävs mellan *vad* vi uppfattar som ämnets lärandeobjekt samt *hur* vi väljer att undervisa om det.[8] Om vi dessutom är involverade i lärarutbildning blir den didaktiska metanivån ännu viktigare och lärandeobjektet får än fler facetter. Som professionella pedagoger krävs det av oss att vi kan skapa ett tredje rum, som en brygga mellan ämnesdidaktik och ämnesteori – det gäller högskolepedagogiken generellt men kanske särskilt lärarutbildningen.

Detta didaktiska temanummer presenterar därför ett urval artiklar som försöker peka ut viktiga dilemman inom religionsrespektive litteraturvetenskapernas ämnesdidaktik. De plockar upp trådar som är välbekanta för dem som på olika nivåer rör sig i utbildningssystemet och belyser med metodiska exemplifieringar och diskussioner hur det teoretiska kan få praktiska konsekvenser och omvänt. På vilka sätt kan exempelvis seminariet som undervisningsform öppna för lärande? Hur kan vi undervisa och skapa goda lärmiljöer utan att ämnesinnehållet förenklas? Hur kan vi tydliggöra lärandeobjekt som läraren och studenterna eller eleverna upplever som svårfångade? Hur kan vi skapa lärmiljöer där en fördjupad kompetens och förståelse för ämnets kärna kan erbjudas på ett sådant sätt att lärarstudenterna själva utvecklar ett professionellt pedagogiskt förhållningssätt till ämnet?

I tider med ett ökat krav på kunskapers synliggörande upplever antagligen lärare inom de flesta ämnen att det finns områden och aspekter som inte riktigt passar in i kravmallen. Det kan handla om sådant som är svårt att mäta eller beskriva, men som inte desto mindre äger stor giltighet i förhållande till ämnets övergripande syfte. I vad som gärna utmålas som ett paradigmskifte inom den samtida västerländska utbildningen har New Public Management-modellen fått ett stort inflytande på hur kommunal och statlig verksamhet bör styras.[9] Detta får pedagogiska konsekvenser för just sådant innehåll i undervisningen som är svårare att mäta och beskriva. Att en lärare ska bedöma har visserligen alltid burit med sig olika problem, framför allt när bedömningen ska kvalitetssäkras. Historiskt sett har sådana svårigheter naturaliserats till att vara något som läraren helt enkelt förmodas behärska.[10] När prestationernas kvalitet ska bedömas leds läraren helt enkelt av sin professionella inre kompass: »Det här är bra, det här är mindre bra.« Hur kan vi tydliggöra och reflektera över det för-givet-tagna inom en profession utan att reducera det? Hur kan vi träna de kompetenser som utmärker god kvalitet inom en utbildning utan att fastna i det omedelbart synliga och mätbara? Finns det en risk att valda metoder låser in lärandeobjektet, så att det som vi uppfattar som den egentliga kärnan plötsligt marginaliseras?

Inom litteraturdidaktiken finns flera områden och begrepp

som visat sig svåra att överföra i praktisk pedagogik. Vilken roll har det fiktiva berättandet i skolans lärande? Vad innebär estetisk erfarenhet, estetisk socialisering och estetisk förståelse? Vad gör vi med begrepp vars innebörd tenderar att överanvändas eller mjölkas ur, som exempelvis literacy och litterär kompetens?

Religionsdidaktiken är ett exempel på hur lärandeobjektet kan tydliggöras genom att studera eller ingå i särskilda praktiker – att göra religion är då en del av både lärandet och lärandeobjektet. Det finns föreställningar om att religiositet endast skulle finnas i den religiöses huvud eller hjärta. Här behövs nya undervisningsmetoder och andra perspektiv. Artiklarna visar hur pedagogikens tredje rum kan få en central roll i förståelsen av hur religion görs i olika sociala och ekonomiska sammanhang. Kroppsliga upplevelser av exempelvis religiösa platser och att själv ingå i pedagogiska iscensättningar av religiösa praktiker ställs kort sagt i fokus.

Artiklarna i detta tidskriftsnummer förenas i sitt fokus på litteratur- och religionsundervisning. Men även på andra nivåer har de en hel del gemensamt. En grupp av artiklar skriver fram metodiska reflektioner som handlar om *hur*-frågan i relation till den kunskapssyn som alla lärandeaktiviteter i ett klassrum aktualiserar. Hur kan vi exempelvis använda seminariet för att erbjuda en lärandesituation där den estetiska erfarenheten och den traditionella humanistiska kunskapen utgör en helhet (Brodén, Rehal)? På vilka sätt kan de kroppsliga praktikerna i den andliga eller den estetiska erfarenheten kasta ett ljus över vad dessa uttrycker (Kardemark, Kittelman-Flenser)? Hur kan radikal estetik som text och performance öppna för kritiskt tänkande (Alfredsson)?

Flera artiklar utgår ifrån undervisningen på lärarutbildningen, där det didaktiska perspektivet omfattar kompetenser på flera nivåer. Hur kan vi utbilda i ett ämne samtidigt som vi utbildar i att undervisa i samma ämne? På samma gång som studenten genomgår lärandeprocesser i sin förståelse av ämnet kan hon eller han ges möjlighet att reflektera över hur undervisning av barn och unga skulle kunna te sig (Andersson). Här, precis här, uppstår den ämnesdidaktiska utmaningen, när något svårligen låter sig läras styckevis, utan måste förstås som en helhet. En fungerande professionsutbildning visar yrkeslivet i sin komplexitet och tar hänsyn till vad ett arbete med människor som utvecklas kan vara. Learning-by-doing är ett pedagogiskt förhållningssätt som i bästa fall upprättar ett tredje rum där metodikens praktik förenas med teoretiska förklaringsmodeller. Exempelvis när blivande lärare genom att själva leda textsamtal får en djupare förståelse för vad som krävs för att sådana aktiviteter ska hålla hög kvalitet. Vi måste låta studenterna få tid och utrymme till reflektion, men också ha bråttom med insikten att undervisningsämnen som littera-

turkunskap respektive religionskunskap inte endast handlar om begrepp och texter. Att tillägna sig exempelvis fiktionslitteratur har en väsentlig sociologisk sida som rör det faktum att litteratur (liksom religion) handlar om människor och mänskliga erfarenheter. Hur får vi blivande lärare att se vad de själva gör när de läser så att de sedan kan möta eleverna där de befinner sig? Har exempelvis en metod som högläsning giltighet för all läsutveckling, det vill säga även i högre åldrar – och finns det fler metoder som skulle kunna aktualiseras i ett tredje rum där pedagogisk teori och praktik möts och berikar varandra (Nordenstam och Widhe)?

Återvändandet till det bekanta kan gälla högläsningen som metod men också den kritiska granskningen av vedertagna teorier. En sådan teori, som har haft stor spridning i Skandinavien och utgjort en grundpelare inom både ämnes- och allmändidaktiken sedan länge, är idén om det flerstämmiga klassrummet. När didaktiska modeller som denna får stor spridning riskerar de att förenklas både i akademisk teori och som klassrumspraktik. Ibland kan allmändidaktikens *hur* rent av landa i en motsättning till ämnesdidaktikens *vad*. Frågan är hur man tar sig ur denna dikotomisering (Öhman). På ett liknande sätt har populära didaktiska modeller för att tydliggöra generiska kompetenser, med taxonomiska rötter bakåt i tiden, fått snabb spridning i samtiden. I omställningen från teori till praktisk pedagogik kan effekten bli att avgörande aspekter inom litteraturundervisningen fragmentiseras och instrumentaliseras i skolans vällovliga strävan efter synliggörande och rättsäkerhet. På ett övergripande plan kan det handla om att litteraturläsningen marginaliseras eller anpassas till modeller som reducerar dess didaktiska potential (Lindell).

——Att formulera och diskutera sin egen pedagogiska praktik är svårt. Metodiken har också under lång tid stått i lärarutbildningens frysskåp, trots att det är just metoder studenterna vill träna – det skarpa lägets »hur gör jag det?« I många fall kräver det ett visst mod att beskriva *hur* i ett akademiskt sammanhang och markera att just metodfrågan är en central del i lärandet. I detta temanummer hoppas vi kunna synliggöra metodikens praktik och teori. Som vi ser det handlar den didaktiska omställningen i slutändan om att inte stanna i ett rum utan om att sträva mot att befinna sig i det tredje rummet – inte antingen det praktiska *eller* det teoretiska. Det är en plats där teori och praktik växelverkar, utan att varken hierarkiseras eller dikotomiseras, och i bästa fall föder varandra på nytt.

——Ingrid Lindell, Olle Widhe,
Oktober 2016

NOTER

1 Christina Olin-Scheller, »Lärares lärande. Några reflektioner om lärarfortbildning«, *KAPET. Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift*, årgång 6, nr 1, 2010, 60–72; Ingrid Mossberg Schüllerqvist & Christina Olin-Scheller, *Fiktionsförståelse i skolan: svensklärare omvandlar teori till praktik*, Studentlitteratur, Lund, 2011, 9f; Ingrid Mossberg Schüllerqvist, *Läsa texten eller »verkligheten«: tolkningsgemenskaper på en litteraturdidaktisk bro*, diss. (Stockholm: 2008), t.ex. 18–29 och 51–93.

2 Sigmund Ongstad, »Fagdidaktikk som forskningsfelt«, *Kunnskapstatus for forskningsprogrammet KUPP. Kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutövning* (Oslo: 2004), 30–53.

3 Ongstad, »Fagdidaktikk som forskningsfelt«, 37.

4 Kenneth Zeichner, »Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education«, *Journal of Teacher Education*, 2010:61, 89–99; Chuleeporn Phompun, Sumlee Thongthew and Kenneth M. Zeichner, »The Use of the Hybridity Theory and the Third Space Concept to Develop a Teaching Identities Enhancement Program for Student Teachers«, *Journal of Social Sciences, Humanities, and Arts*, 2013:1, 197–213.

5 Zeichner, 2010, 90.

6 Göran Bergström och Linda Ekström, »Mellan ämne och didaktik – om ämnesteorins roll inom samhällskunskapsdidaktiken«, *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 2015:1, 93–119.

7 Zeichner, 92.

8 För lärandeobjekt som didaktiskt begrepp, se vidare Anna Wernberg, *Lärandets objekt: Vad elever förväntas lära sig, vad görs möjligt för dem att lära och vad de faktiskt lär sig under lektionerna*, diss. (Kristianstad: 2009).

9 Stefan Lundström, Lena Manderstedt och Annbritt Palo, »Den mätbara litteraturläsaren: En tendens i Lgr 11 och en konsekvens för svensklärarutbildningen«, *Utbildning och Demokrati*, 2011:2, 7–26. Christian Mehrstam »Att ha och inte ha: Om kunskap, mätning och deltagande i litteraturundervisning«, i red. Ann Boglind, Per Holmberg och Anna Nordenstam, *Mötesplatser. Texter för svenskämnet* (Lund: 2014).

10 Läraryrkets bas i beprövad erfarenhet och yrkestraderings finns beskrivet i exempelvis *Makt, mening, motstånd. Litteraturundervisningens dilemman och möjligheter*, Bergman, Hultin, Lundström, Molloy (red.) (Stockholm: 2009). Diskuteras även i *Skolämnet svenska – en kritisk ämnesdidaktik* av Molloy, Gunilla (Lund: 2007).