
Det sammenlignende fagdidaktiske projekt

Ellen Krogh

En diskussion af grundlag og teoribrug i sammenlignende fagdidaktik, med udgangspunkt i kommentarer til Frede V. Nielsen og Sigmund Ongstad.

Indledning

To bidrag træder frem med særlig vægt i dette nummer af *Cursiv*. Frede V. Nielsen og Sigmund Ongstad præsenterer begge mere overordnede forslag til beskrivelse af fagdidaktik og sammenlignende fagdidaktik. Jeg sammenholder i første del af denne artikel disse forslag og diskuterer især hvad det betyder at de to forfattere har forskelligt teoretisk og fagligt grundlag. Jeg finder imidlertid at deres analyser supplerer hinanden og begge beriger tænkning om sammenlignende fagdidaktik.

Jeg griber efterfølgende fat i en krumtap i Nielsens teori om fagdidaktik, nemlig hans udpegning af fire paradigmatisk baser for fags didaktik. Jeg introducerer Nielsens analyse af disse og fremdrager herefter en analyse af historiske paradigmer i modersmålsfaget (Sawyer & van de Ven 2006) for at undersøge overensstemmelser og forskelle mellem de to paradigmesæt. Endelig overvejer jeg om forklaringskraften af Nielsens fire paradigmer vil øges hvis de suppleres med et femte, refleksionsdidaktisk paradigme.

Tina Høegh påmindes os i sin responskommentar om at det må være sammenlignende fagdidaktiks fornemste opgave at kunne beskrive de spader vi graver med, dvs. de teoretiske og analytiske perspektiver, modeller og redskaber som vi anvender. Karen Borgnakke understøtter denne opfordring i sin kritik

af fagdidaktikkens begrebslige flertydighed. Inspireret af disse kommentarer undersøger jeg i den tredje del af denne artikel hvilke spader der graves med i dette nummer af *Cursiv* samt i *Cursiv 7* som rapporterer fra det første Symposium for sammenlignende fagdidaktik i november 2010. Jeg viser at der graves med temmelig forskellige spader, og at det er vigtigt at holde sig disse opfordringer for øje i udviklingen af det nye kundskabsfelt. Samtidig mener jeg at netop det sammenlignende aspekt principielt og også reelt tvinger til denne type refleksion.

Afsluttende overvejer jeg formålet med sammenlignende fagdidaktik i en diskussion med andre bidragydere i de to numre af *Cursiv*.

Fagdidaktiske forslag ved Frede V. Nielsen og Sigmund Ongstad

Sigmund Ongstad og Frede V. Nielsen er begge centrale stemmer inden for nordisk fagdidaktik. De er begge knyttet til institutioner som har været ledende i udvikling af fagdidaktik og i komparative perspektiver på fagdidaktik i hver deres land. Det er således indlysende interessant at sammenholde deres aktuelle bidrag til forståelsen af dette felt.

De to artikler i dette nummer af *Cursiv* taler ikke direkte sammen i og med at de to forfattere ikke forholder sig til hinandens fagdidaktiske projekter. Det er muligt at dette kan tolkes sådan at vi her har at gøre med paradigmatisk forskellige tilgange. Jeg vil imidlertid søge at vise at artiklerne på flere måder understøtter og supplerer hinanden i det fælles projekt at bidrage til udvikling af en sammenlignende fagdidaktik. Jeg forsøger i dette afsnit at indkredse mønstre i forskellighederne og at indplacere artiklerne i et teoretisk landskab.

Artiklerne har forskellig karakter. Niensens artikel lægger sig i forlængelse af artiklen i *Cursiv 7* (Nielsen 2011) hvor han udvikler en model over analyse- og objekt-felter for en sammenlignende fagdidaktik. Artiklen i dette nummer af *Cursiv* introducerer en model over relationsfeltet mellem fag og pædagogik og har videre til hensigt at "frembringe et systematisk grundlag for studiet af forholdet mellem fag og pædagogik (didaktik) i et sammenlignende fagdidaktisk perspektiv". Her videreføres således Niensens systematiske arbejde med at udvikle og beskrive sammenlignende fagdidaktik som et videnskabeligt kundskabsområde. Ongstads bidrag refererer for så vidt til en tilsvarende bestræbelse som har været udfoldet i tidligere publikationer (se referencer hos Ongstad, denne publikation). Den aktuelle artikel har imidlertid ikke systematisk kundskabsudviklende karakter, men er mere skitsepræget. Ongstad fremsætter hypoteser om hvilke kræfter der synes at bidrage til sammenlignende fagdidaktik, diskuterer komparation i et metodolo-

gisk perspektiv og skitserer sit eget arbejde med at udvikle fagdidaktik i et komparativt perspektiv med udgangspunkt i såkaldt semiotisk positioneringsteori.

Det historiske og aktuelle projekt

Der er enighed hos de to forfatter om den status som "projekt sammenlignende fagdidaktik" må have. Ongstad påmindrer om at det er vigtigt at klargøre både metodologiske og epistemologiske præmisser for forskning og undervisning i sammenlignende fagdidaktik, og foreslår i lyset af feltets uudviklede karakter at forskning på området indtil videre omtales som fagdidaktisk forskning *i komparativt perspektiv*. En sådan formulering benyttes netop af Nielsen som skriver at hensigten med at præsentere den didaktiske relationsmodel er "at frembringe et systematisk grundlag for studiet af forhold mellem fag og pædagogik (didaktik) i et sammenlignende fagdidaktisk perspektiv".

Artiklerne supplerer hinanden i deres historiske fremstillinger af henholdsvis dansk og norsk fagdidaktik. Hos Nielsen lægges hovedvægten i den historiske fremstilling på fagdidaktik, og det sammenlignende perspektiv tematiseres i forlængelse heraf. Hans fokus er den danske kontekst. Fremstillingen organiseres ud fra tre problemfelter som Nielsen ser som grundlæggende for fagdidaktik som fænomen og virksomhed: en fag-pædagogik-relation, en teori-praksis-relation og en institutionsrelation. De afsluttende overvejelser over konsekvenser for en sammenlignende fagdidaktik organiseres ikke historisk, men systematisk, nemlig med fokus på et meta-disciplinært, et inter-disciplinært og et intra-disciplinært niveau. Hos Ongstad lægges hovedvægten i den historiske fremstilling på sammenlignende fagdidaktik, og her er perspektivet dels nordisk, dels lokaliseret til en særskilt norsk institution. Han skitserer indledende hovedlinjer i fagdidaktikkens første år i Norge, men ellers fokuseres der på historiske tegn på sammenlignende fagdidaktik, først i nordiske publikationer og konferencer og dernæst på Høgskolen i Oslo (og Akershus) som i Norge har været ledende i udvikling af sammenlignende fagdidaktik. Her har man igennem en årrække arbejdet med sammenlignende fagdidaktik som kundskabsområde i uddannelser og i forskning. Herefter udpeges og diskuteres temaer og grundlagsproblemstillinger for sammenlignende fagdidaktik.

De to historiske fremstillinger konkretiserer den analyse af feltet som findes hos Christensen (2011) hvor der opstilles en taksonomisk model for ambitionsniveauet for projekt sammenlignende fagdidaktik. Christensen viser her at organiseringen af samtaler i symposier betyder at sammenlignende fagdidaktik som projekt har taget skridtet fra de tilfældige møder mellem forskellige fagdidaktikker til en fælles forskningsinteresse. Det næste ambitionsniveau er egentlige

forskningsprojekter med tværfaglige problemstillinger som projekt *Faglighed og skriftlighed* ved Syddansk Universitet (www.sdu.dk/fos) (og, kan det tilføjes, projekt *The Didactic Challenge of New Literacies in School and Teacher Education* ved Høgskolen i Oslo og Akershus som nævnes i Ongstads aktuelle artikel). Endelig viser Christensen at det højeste ambitionsniveau, et egentligt forskningsprogram for sammenlignende fagdidaktik, ikke endnu er realiseret i den danske kontekst. Som det fremgår hos Ongstad i denne publikation, er man ved Høgskolen i Oslo og Akershus nået længere hen mod dette ambitionsniveau eftersom komparative fagstudier indgår i uddannelser ikke bare på bachelor- og kandidatniveau, men også på ph.d.-niveau.

Forskelle i teoretisk orientering

Der er grundlæggende forskelle mellem Ongstads og Nielsens teoretiske tilnærmelser til fagdidaktik og sammenlignende fagdidaktik. Ongstad udpeger en semiotisk tegnteori som et nødvendigt grundlag for beskæftigelsen med fag og fagdidaktik på alle niveauer. Han fremlagde på Symposium for sammenlignende fagdidaktik en universel pentagonisk model for betydningsskabelse og kommunikation. En sådan almen og universaliserende teoretisk tilgang er ikke ekspliciteret hos Nielsen. Hans teoretiske reference i artiklen er til pædagogik og didaktik som videnskabelige og praktiske kundskabsområder, og han afgrænser sin undersøgelse til skolefagene i de almene uddannelser. Hans model over fagdidaktik som integrativt relationsfelt peger mod en tradition i didaktisk forskning for at opstille modeller der repræsenterer og kvalificerer forbindelser mellem den videnskabelige praksis og den praktiske undervisningsvirkelighed. Jeg vil imidlertid mene at relationsmodellen og særligt beskrivelsen af dens dele også bærer præg af en fænomenologisk tilgang til indhold og fag, en tilgang som også præger artiklens mere diskuterende indslag. Forskellene mellem de to tilgange kan altså findes på to niveauer. På det ene niveau drejer det sig om forståelsen af didaktik og fagdidaktik som kundskabsområde. Mens det hos Nielsen fremstår som et videnskabeligt område der leverer egen teoridannelse, fremstår det hos Ongstad som et teoriområde der kan forstås og kvalificeres gennem en universel teoridannelse. På det andet niveau sammenholder jeg på sin vis noget ueksplíciteret, antaget, med noget ekspliciteret idet jeg vil karakterisere Nielsens tilgang som fænomenologisk, mens Ongstads tilgang er semiotisk. Det forekommer nærliggende at antage at forskellene på dette niveau har en sammenhæng med Ongstads og Nielsens faglige udgangspunkter i henholdsvis modersmålsdidaktik og musikdidaktik.

I det følgende vil jeg slå ned på steder i de to artikler hvor disse forskelle i teoretisk interesse producerer forskellige analyser af de samme problemstillinger. Formålet er at undersøge hvad disse forskelle betyder for de analytiske betragtninger.

Jeg ser de teoretiske interesseforskelle hos Nielsen og Ongstad *signaleret* i indledende og afsluttende fokuseringer. Mens Nielsen taler om fagdidaktik som "fænomen og virksomhed", rejser Ongstad en diskussion om forskellene mellem fagdidaktik som "term, begrep og fenomen". Nielsen afslutter med en generell overvejelse over mulighederne i komparative studier der aktiverer hele den komplekse analytiske relationsmodel som han har udviklet i artiklen, og sender her en intertekstuel hilsen til Klafki (1985):

"Det er min opfattelse, at en sammenlignende fagdidaktisk virksomhed på både det meta-disciplinære, videnskabsfilosofiske, det inter-disciplinære og det intra-disciplinære niveau kan hjælpe os på vej på en kritisk og konstruktiv måde."

Ongstad tager udgangspunkt i den overvejelse at det sammenlignende fagdidaktiske kundskabsfelt har brug for at der initieres konkrete fagsammenlignende studier. Han præsenterer som afslutning på artiklen sit igangværende sammenlignende fagdidaktiske forskningsprojekt som bygger på hypotesen om at tilsyneladende homogeniserende sproglige, kommunikative og semiotiske forudsætninger i fag kan vise sig netop at differentiere didaktikkerne. Ongstad vil her tage udgangspunkt i positioneringsteori:

"*Måten* et fag forholder seg til form, referanse til fag og funksjon, mao dets estetikk, epistemologi og etikk, antas å ha avgjørende innvirkning på hvilke forskjeller og likheter en finner mellom fag og deres respektive didaktikker. Posisjoneringsteori kan derfor bidra til å vise hvordan bestemte fag har *ulike* funksjoner til ulike tider, komparativt sett."

Mens disse observationer er signaler om forskellige fokuseringer og forskellig teoretisk affilierung, men for så vidt ikke kan sammenholdes som udsagn om fagdidaktik og sammenlignende fagdidaktik, tematiseres i begge artikler 'den sproglige vending' på en måde der direkte kan sammenholdes og dermed kan belyse hvilke forskelle den teoretiske interesse producerer. Min indgang er her den reference til matematik som findes hos begge forfattere når de giver mulige eksempler på sammenlignende fagdidaktik.

I sin diskussion af fags semiotiske ressourcer fokuserer Ongstad på sprog og sproglighed som omdrejningspunkt for sammenligning. Han ser matematik som et sprogfag der har det tilfælles med en række andre fag at det udvikler grundlaget for faglig meningsdannelse gennem et defineret tegnsystem. Han peger på verbalsproget som udgangspunkt for dele af matematik og fører denne iagttagelse videre idet han påviser at socialisering til fagene domineres af verbalsproglig bearbejdelse af fagenes semiotiske logik.

Også Nielsen diskuterer matematikfagets relation til andre fag. Han ser imidlertid et grundlag for sammenligning af matematik og æstetiske fag når han undersøger disse fags særlige *ars-natura*-relation. Han observerer, for så vidt parallelt med Ongstad, at matematik kan opfattes som en selvstændig begrebsstruktur og som sådan har *ars*-karakter, dvs. kan ses som selvstændiggjort fra relationen til *natura*. Heri ser Nielsen en lighed med æstetiske fag og særligt med musik som heller ikke har noget semantisk indhold. Men netop gennem denne lighed får han øje på muligheden af at matematikfagets interne begrebsstruktur kan "være et spejl af og indebære erkendelsesfunktion i relation til vores egen kognitive struktur og denne anskuet som en dimension i vores indre natur".

Nielsens interesse i matematikfaget er fænomenologisk realistisk. Han er optaget af meningsfuldheden i fagets særlige begrebsstruktur og dennes erkendelsesmæssige funktion. Han nævner ikke hvordan forskelle og ligheder mellem matematik og æstetiske fag kunne forfølges i videre sammenlignende studier, men med reference til relationsmodellen må man forestille sig sammenlignende studier af det som i modellen hedder Fagsyn (1), altså af fagenes virkelighedsbegreb og syn på erkendelses- eller vidensformer som man kan finde det i fag-filosofiske, teoretiske tekster. Her ville man altså efterspørge analytisk argumenterede fremstillinger af fagenes vidensformer. Skulle man empirisk forfølge det spændende spørgsmål om relationen mellem '*ars*' i matematik og musik og den indre kognitive '*natura*'-virkelighed, kan man forestille sig både eksperimentelle og etnografiske designs med fokus på deltagernes ytringer i bred forstand, dvs. både udtrykt i verbalsproglig tekst og i andre, "ikke-tekstlige artikulationsformer" (Nielsen 2011: 23). Eftersom aktørerne på dette niveau sagtens, og måske mest hensigtsmæssigt, vil være 'professionelle' matematikere og musikere, kan man også forestille sig et empirisk design som rummer analyser af det som Nielsen (2011: 25) kalder "egen reflekterende forestilling", altså introspektiv analyse af egne erfaringer. Det interessante vil være hvordan erkendelsen fremtræder for de erkendende, og på hvilke måder den undersøgende og sammenlignende forsker kan få adgang til disses erkendelseserfaringer.

Ongstad er interesseret i matematikfaget som sprogfag, dvs. som et semiotisk meningssystem der i dette tilfælde delvist er udviklet af verbalsprog. Han er

videre optaget af hvordan socialiseringen gennem undervisningens verbalsprog forbinder sig med matematikfagets semiotiske logik. Heller ikke Ongstad videreudvikler ideen i overvejelser over hvordan en sådan sammenligning kunne finde sted, men hans afsluttende skitse af et sammenlignende forskningsprojekt (jf. ovenfor) antyder den teoretiske indgang. Her fremtræder to niveauer for analysen, dels et niveau som kan ligne *'ars'*-niveauet hos Nielsen, hvor fokus er på sammenligningen af matematik og andre sprogfag *anskuet som sprogfag*, dels et niveau som kan ligne *'practica'*-niveauet hos Nielsen, men med den forskel at interessen ikke ville rette sig mod beslutninger om undervisningens indhold hos lærere, men mod undervisningens gestaltning af socialiseringsprocesser. Med hensyn til det første niveau måtte også Ongstad række ud mod fagenes tekster. Det kunne være både teoretiske fremstillinger, curriculumtekster og måske læremidler. Fokus ville være på fagenes tegnsystemer og på hvordan tilsyneladende ens sprogligt-semiotiske udtryk og udtryksformer kan vise sig at dække over interessante og oplysende distinktioner når de underlægges en analyse af indholds-, form- og funktionsaspekter. Med hensyn til den anden analyse måtte Ongstad formentlig arbejde med et etnografisk design, eller i hvert fald undersøge etnografisk genererede data. Til undersøgelsen af de elevytringer i bred forstand (talte, skrevne), som skulle studeres, måtte der udvikles et analyseværktøj der kunne beskrive udtryk for faglig socialisering gennem specifikke kombinationer af verbalsprog og fagets øvrige semiotiske ressourcer.

Jeg har begivet mig ud i disse spekulative overvejelser over forskningsspørgsmål og undersøgelsesdesigns fordi jeg synes at de kan konkretisere, eller i hvert fald stille konkrete spørgsmål til, de teoretiske interesser i sammenlignende fagdidaktik som kommer til udtryk hos henholdsvis Nielsen og Ongstad. Hvad får jeg at se? Først og fremmest ser jeg at de to tilgange supplerer hinanden. Matematik undersøgt som et æstetisk fag og matematik undersøgt som et sprogfag vil frembringe viden om forskellige aspekter af en kompleks faglighed og udsige noget om forskellige sider af faget. Jeg tror også at undersøgelserne vil bekræfte hinanden på interessante måder. Man kan forestille sig at forskellen på matematik og musik i forhold til *'ars'*-*'natura'*-relationen præcis kan lokaliseres til fagets sproglige karakter, og at en sammenlignende undersøgelse af matematik og fx modersmålsfag som sprogfag kunne udpege netop det formsøgende i matematiske reduktioner som et forskelsskabende æstetisk træk.

Hvad jeg også får at se, er at specifikke fagligheder i sammenlignende projekter vil forme de undersøgelsesspørgsmål og det teoretisk-analytiske repertoire som aktiveres. Denne observation peger på kompleksiteten i det sammenlignende fagdidaktiske projekt og først og fremmest på nødvendigheden af at "beskrive de spader vi graver med" som Tina Høegh udtrykker det. Ydermere kan man sige

at mine observationer viser at vi ikke kan nøjes med at beskrive spaderne, men også må reflektere over deres teoretiske fundering og over konsekvenserne af at vælge netop disse spader og ikke andre. Det kræver en nysgerrighed over for teoripositioner som man ikke selv bekender sig til, og heri gemmer sig for mig at se endnu et incitament til denne type studier.

Både Ongstad og Nielsen beskæftiger sig i deres artikler med 'den sproglige vending', og nedslaget i dette tema uddyber indsigten i de to tilgange og sætter dem også i perspektiv.

Ongstad udkaster i sin artikel hypoteser om hvad der kan tilskynde eller har tilskyndet til udvikling af en sammenlignende fagdidaktik, og opregner både faginterne og ydre drivkræfter. Et eksempel på det første er "The linguistic turn, den kommunikative vending, det udvidede tekstbegreb" som ifølge Ongstad kan ses som begrebslige symptomer på at man, fra at forstå faglighed som en helt afgrænset størrelse, i stigende grad betragter diskursive aspekter som en del af fagligheden. Disse aspekter kan således ses som fælles aspekter på tværs af flere fag, noget der er særligt karakteristisk for didaktiserede fagligheder som skolefag. Hos Ongstad beskrives den sproglige vending altså som et historisk fænomen der er særligt relevant for fagdidaktiske studier og fagdidaktisk praksis, og som styrker betydningen og forklaringskraften i didaktik og fagdidaktik som refleksionsvidenskaber der udfolder sig i sprog og kommunikation.

Nielsen forholder sig også til den sproglige vending og knytter den til en diskussion af socialkonstruktivistiske positioner. Disse vil, med Niensens analysebegreber, give sig udslag i et fagsyn hvor en "ars-baseret, sprogligt artikuleret 'fortælling'" hævdes at repræsentere virkeligheden (*natura*). Set i forhold til æstetiske fag vil en konstruktivistisk position være knyttet til den videnskabelige begrebsliggørelse (*scientia*) og til didaktologiske analyser. Nielsen diskuterer således en vigtig problemstilling i musikdidaktik. Det drejer sig om at *scientia*-niveauets begrebslige, faglige refleksion kan virke fremmedgørende for bestræbelsen på at trænge ind til det æstetisk-musikalske væsentlige. Imidlertid finder Nielsen at didaktisk og didaktologisk refleksion over indholdsvalg i musik ikke kan finde sted uden at medreflektere det videnskabelige niveau, og at en styrke ved dette forhold kan være at didaktologisk refleksion kan udfordre den videnskabelige erkendelse ved at rejse uomgængelige dannelsesspørgsmål til denne. Eftersom også det didaktologiske niveau vil have denne fremmedgørende effekt, kan man spørge hvordan den reflekteres på *practica*-niveauet. Uden at have tæt forbindelse med musikfaget i øvrigt er jeg personligt stødt ind i denne problemstilling i forbindelse med foredrag for bl.a. musiklærere om portefolier i musikfaget og om styrkelsen af den skriftlige dimension. Her har jeg mødt beklagende bemærkninger om at disse krav om skriftsprogligt arbejde er forstyrrende for musikundervisningen.

Nielsen diskuterer ikke i denne sammenhæng dette spørgsmål, men hævder mere generelt at *ars-* og *natura-*niveauet udgør en stadig udfordring for de videnskabelige niveauer, og at de "udgør den instans hvor kriterierne for vurdering af vores erkendelses gyldighed, evidens og "sandhed" må findes."

I overvejelser over sammenlignende fagdidaktik på et metadisciplinært, videnskabsfilosofisk niveau bringer Nielsen igen diskussionen om den sproglige vending op. Det er, siger han, velkendt at "den sproglige vending" har vide konsekvenser for vor virkelighedsforståelse og vort begreb om videnskabelig "sandhed". Denne problemstilling vil således være et vigtigt og betydningsfuldt ærinde for en sammenlignende fagdidaktik:

"Dette lægger op til en meget mere omfattende og generel diskussion, men blot antydende vil jeg vove den påstand, at de fleste fag i dag tenderer mod at orientere sig stærkere mod *ars-*feltet, end det tidligere har været tilfældet, men samtidig at de videnskabsfilosofiske og hermed forbundne pædagogiske implikationer nok fortsat vil være et yderst aktuelt og også nødvendigt diskussionsemne. Måske kan vi mere generelt tale om en aktuel tilbøjelighed til at æstetisere virkeligheden og at skabe et æstetiseret virkelighedsbillede. For mig at se har det dybe og måske også problematiske konsekvenser af både pædagogisk og etisk art."

Nielsen udpeger her generelle kulturelle konsekvenser af den sproglige vending som han finder problematiske både pædagogisk og etisk. Tendenserne til en æstetiserende tilgang til verden og andre mennesker er under alle omstændigheder et vigtigt anliggende for uddannelser og fag. Jeg spekulerer imidlertid på om vi ikke også må inddrage andre kulturelle og samfundsmæssige udviklingstræk for at forstå disse tendenser, og om 'den sproglige vending' altså kan kobles direkte til disse.

Jeg mener således – og tror at Nielsen vil være enig med mig heri – at 'den sproglige vending' i fagene set i et sammenlignende fagdidaktisk perspektiv også rejser andre problemstillinger af didaktisk karakter som det er vigtigt at studere og belyse. Jeg opfatter tilsvarende Ongstads position som mere deskriptiv og analytisk i forhold til disse spørgsmål.

Nielsen peger på at en implikation af en tendens til sprogliggørelse af det didaktiske felt er at den didaktiske refleksion retter sig fra *natura-* og mod *ars-*niveauet som det niveau hvor 'virkeligheden' formes gennem tegn-repræsentation. Spørgsmålet er imidlertid om diskussionen om repræsentationsformer og deres betydning for fagenes didaktik ikke *også* skal føres på et mere generelt niveau hvor referencen til konstruktivisme i nogle tilfælde vil være relevant og i andre

tilfælde ikke. Et argument herfor er at samtlige 'fagsyn' i Nielsens relationsmodel må kommunikeres sprogligt, og at forholdet mellem verbalsproglig refleksion og kommunikation derfor bliver en vital problemstilling på alle niveauer. Jeg vil derfor tilslutte mig Ongstads påpegning af behovet for studier af fagenes tegnsystemer og af forholdene mellem den verbalsproglige didaktiske kommunikation og fagenes semiotiske logik.

Med henvisning til Peirce peger Ongstad på den grundlæggende relation mellem fænomenologi og semiotik. Enhver fagkundskab må, siger han, når den udtales, kommunikere om de faglige fænomener ved hjælp af *tegn*. "Det betyr egentlig at det strengt tatt ikke finnes faglighet i mer akademisk forstand uten en semiotikk, enten en slik er uttalt eller ikke". En semiotisk didaktik under en eller form må derfor være ét vigtigt indslag i en komparativ fagdidaktik.

Jeg tror for så vidt heller ikke at Nielsen vil erklære sig uenig i denne analyse. Han skriver som citeret ovenfor:

"I forhold hertil [*didactica*- og *scientia*-niveauerne, EK] udgør *ars*- og *natura*-niveauet en stadig udfordring for nye fagvidenskabelige og didaktologiske konstruktioner og indsigter, og de udgør tillige den instans, hvor kriterierne for vurdering af vor erkendelses gyldighed, evidens og "sandhed" må findes."

Spørger man om hvordan denne udfordring kan undersøges empirisk, giver Nielsen ikke umiddelbart et svar, selv om han rammesætter en didaktisk analytik igennem relationsmodellen. Det er for så vidt heller ikke rimeligt at stille spørgsmålet eftersom det ikke er denne analytiske interesse der har været ledende for artiklen. I øvrigt har Nielsen i artiklen fra 2011 skitseret en model for sammenlignende fagdidaktiske studier hvor der kan hentes denne type overvejelser.

For mig at se vil en semiotisk didaktik som foreslået af Ongstad, og som skitseret mere konkret af Helle Davidsen i hendes artikel i denne publikation, levere et relevant analyseværktøj, også for de udfordringer som her beskrives af Nielsen, og uden nødvendigvis at være knyttet til et radikalt konstruktivistisk videnskabssyn.

Ongstad og Nielsen – om inspiration og berigelse

I denne diskussion har jeg forholdt mig skævt til Nielsens og Ongstads artikler i den forstand at jeg i væsentlig grad er veget uden om deres hovedærinder og i stedet har foretaget mere nærsynede og samtidig generaliserende sonderinger. Det skyldes at jeg har været anfægtet af den oplevelse at jeg føler mig inspireret og beriget af de to forfattere i almindelighed, og herunder også af de to foreliggende

artikler, samtidig med at jeg har måttet konstatere at de står hver sit solide og velbegrundede sted hvorfra de ikke får øje på hinanden. Jeg synes selv at denne anfægtelse har ført mig til indsigter både af konkret og af mere generel art om vilkår for sammenlignende fagdidaktiske studier.

Som det måske fremgår, deler jeg i de fleste henseender fagligt og teoretisk grundlag med Ongstad, og også i den foreliggende artikel finder jeg nye analytiske pointer og indsigter som vil berige mit eget arbejde, især i overvejelserne om fagenes semiotikker og studiet af disse. Jeg finder også at Ongstad udpeger vigtige epistemologiske grundspørgsmål til en komparativ fagdidaktik. Jeg ser frem til resultaterne af Ongstads nye projekt "Faglighed og sproglighed" hvor positioneringsteori skal være omdrejningspunktet.

Jeg har imidlertid også gennem mange år været inspireret af Nielsens fagdidaktiske forskning og har anvendt hans analysebegreber og modeller. Jeg finder hans modellering af relationen mellem fag og didaktik udfordrende og spændende og har længe spekuleret over hvordan den kan tænkes sammen med den kommunikative triade som har været min egen analytiske grundmodel (Krogh, 2003, 2011). Jeg har heftet mig ved at didaktik både hos Ongstad og Nielsen beskrives som en refleksionsvidenskab, noget som jeg helt tilslutter mig. Netop denne fælles indsigt gør det for mig at se muligt at forbinde en semiotisk og kommunikationsteoretisk forskningsinteresse med Nielsens modellering af det integrative relationsfelt. Didaktikkens forbindelse med sprog, kommunikation og semiotik belyses ikke i Nielsens model, og her ser jeg muligheder for en videreudvikling af tankegangen i modellen. Jeg finder at Nielsens afsluttende overvejelser over niveauer og problemfelter for studier i sammenlignende fagdidaktik giver vigtige rammesætninger og tematiserer diskussionstemaer som må tages op i fremtidige studier. Jeg ser frem til at han vil arbejde videre med at gennemtænke de to vigtige artikler om sammenlignende fagdidaktik i *Cursiv* 7 og i dette nummer af *Cursiv*. Et centralt spørgsmål for mig vil være hvordan relationsfelterne tænkes undersøgt både empirisk og teoretisk.

Fagdidaktiske paradigmer, en diskussion og et forslag

Det centrale niveau i Nielsens model over det integrative relationsfelt mellem fag og pædagogik er *didactica*, niveauet for den didaktiske (didaktologiske) refleksion over fagvidenskabens erkendelsesverden og den fænomenverden som fagvidenskabens forholder sig til. Denne didaktiske refleksion implicerer ifølge Nielsen en didaktikopfattelse, og herunder en didaktologisk grundforestilling i form af et didaktisk paradigme som vil regulere relationen til såvel fagvidenskabens som til den praktiske didaktiske virksomhed.

Nielsens teori om fire didaktiske paradigmer (Nielsen, 1998) er således en krumtap i hans teori om fagdidaktik og vil også være det i en teori om sammenlignende fagdidaktik. Paradigmeteorien har fundet udbredt anvendelse i den danske didaktiske forskningsverden, og det forekommer indlysende at tilslutningen til et didaktisk paradigme vil regulere fagsyn på alle niveauer, ligesom også Nielsens specifikke analyse af fire paradigmer forekommer umiddelbart overbevisende.

Vi har således her et værktøj til analyse af de fagdidaktiske refleksioner (i Nielsens model 'fagsyn') der konkret udmønter sig i fagdidaktiske beslutninger, og også et værktøj til analyse af forskelle i fagsyn internt i fag og formentlig også mellem fag på de forskellige niveauer af modellen over det integrative relationsfelt. I det følgende vil jeg diskutere Nielsens teori om didaktiske paradigmer dels i lyset af en teori om didaktiske paradigmer i modersmålsfag, dels i lyset af overvejelser opstået i min egen forskning om behovet for at supplere de fire paradigmer der er udviklet af Nielsen, med endnu et didaktisk paradigme.

Almene fagdidaktiske paradigmer (Nielsen)

Nielsens forehavende er at undersøge

"om der på tværs af de enkelte fags og fagområders didaktik findes hovedtendenser og grundpositioner, der kan fungere som mulige fælles grundlag eller paradigmer for fagdidaktisk tænkning, når denne retter sig mod almen undervisning." [kursivering i original] (Nielsen, 1998: 35)

Sigtet er at indkredse overordnede kriterier for indholdsudvælgelse der kan virke retningsgivende for det enkelte fags udvælgelseskriterier. Der er altså tale om en almen fagdidaktisk teori. Nielsen viser at positionerne knytter sig til historiske strømninger i "læseplanstænkningen", men anser dem for at være grundpositioner der i den forstand er hævet over det historiske at de fortsat alle har forklaringskraft. Han ser positionerne som forskellige, men supplerende, synsvinkler på det samme fænomen og peger på at de ofte kombineres på forskellig vis i konkret planlægning (op.cit: 36). Nielsen karakteriserer de fire positioner eller paradigmer som følger:

- Fagdidaktik på grundlag af basisfag ("basisfags-didaktik"), hvor undervisningen indholdsbestemmes af videnskaber eller basisfag, og hvor kriteriet for indholdsudvælgelse er de faglige strukturer i basisfaget.

- Fagdidaktik på grundlag af hverdags erfaring ("etno-didaktik"), en mikrodidaktisk position baseret på idealer om lighed og demokrati og hvor individuelle, subjektive elevinteresser er udgangspunkt for undervisningen. Positionen er sociokulturelt orienteret.
- Fagdidaktik på grundlag af aktuel samfunds-problembestemmelse ("udfordringsdidaktik"), en makrodidaktisk position hvor overordnede samfundsmæssige problemfelter danner udgangspunkt for en ofte projektorienteret og tværfaglig undervisning. Positionen er ideologisk og fagkritisk.
- Fagdidaktik på antropologisk grundlag ("eksistensdidaktik") hvor det er almenmenneskelige vilkår og muligheder for menneskers eksistens der er retningsgivende for indholdsvalg. Udgangspunktet er synet på mennesket som en meningsfuld helhed.

De fire grundpositioner udskiller sig, som Nielsen også er inde på (op.cit: 35), i to hovedgrupper. I den ene er fagets viden og problemstillinger styrende for de didaktiske valg, i den anden er didaktiske dannelsesspørgsmål styrende for udvælgelsen af fagligt indhold. Hovedfokus er på henholdsvis fag, elev, samfund og menneske. Dannelsesforestillingerne knytter sig til kundskab, demokrati/lighed, handlekompetence og tilværelsesoplysning. Positionerne kan siges at relatere sig til henholdsvis den enkelte fagvidenskab, psykologi, sociologi og antropologisk filosofi.

Modersmålsdidaktiske paradigmer (Sawyer & Van de Ven)

Sawyer & Van de Ven (2006) har på sin vis et parallelt projekt til Nielsens idet de undersøger paradigmer i modersmålsfag. Allerede heri viser det sig imidlertid at deres undersøgelsesinteresse er anderledes end Nielsens. Hvor Nielsens interesse er at indkredse og beskrive alment fagdidaktiske grundpositioner med henblik på at udvikle et analyseværktøj der kan kvalificere fagdidaktiske studier og fagdidaktisk refleksion, er Sawyer & Van de Vens interesse at indkredse paradigmer i modersmålsfaget set som led i mere overordnede rationaliteter eller meta-diskurser om uddannelse og samfund. Målet er at udrede gennemgående mønstre i debatter om modersmålsfag i en række vesteuropæiske lande (jf. også Van de Ven (2005)). Modersmålsfagets udvikling beskrives således gennem analysen af fire paradigmer som har domineret i forskellige historiske perioder, og som også fortsat strides om hegemoni i forskellige modersmålsfag.

Sawyer & Van de Ven definerer med et citat fra Guba (1990: 17) paradigme som "a basic set of beliefs that guide(s) action, whether of the everyday garden va-

riety or action taken in connection with a disciplined inquiry". De henviser særligt til Kuhn (1962) hvis paradigmebegreb på den ene side refererer til de kommunikationsstrukturer som producerer et fagfællesskab af forskere med fælles mål, og på den anden side til disse måls indhold, de faglige matricer og symbolske generaliseringer som konstituerer forskerfællesskabets faglige engagement (Sawyer & Van de Ven, 2006: 8). Med det Kuhnske paradigmebegreb sættes således fokus på de skift i 'ejerskaber' eller interesser der udmønter sig i paradigmatiske dominans af bestemte fagsyn. Sawyers & Van de Vens grundspørgsmål er således "Hvem ejer egentlig modersmålsfaget?". De lokaliserer fire paradigmer:

- 1800-tallets *akademiske paradigme* blev understøttet af lærere der havde fået deres akademiske uddannelse i en filologisk tilgang til sprog og litteratur. Paradigmet konstitueres af kombinationen af nationallitteratur og grammatik. Læreren er fagekspert.
- Det tidlige 1900-tals barncentrerede *udviklingsparadigme* blev understøttet af tilhængere af reformpædagogik der med basis i empirisk sprogforskning satte fokus på udviklingen af det enkelte barns sprog. Læreren er i dette paradigme ekspert i pædagogik.
- *Det kommunikative paradigme* som slog igennem i 1960'erne og 70'erne, repræsenterer en social vending i modersmålsfagene og blev støttet af den samfundskritiske og emancipatoriske bevægelse i læreruddannelser og i skolen. Der er også et meritokratisk aspekt i dette paradigme. Det faglige fokus er på funktionel kommunikation i autentiske situationer og kritisk refleksion over tekster og sprogbrug. Læreren tilrettelægger dialogisk undervisning og stimulerer elevers sprogbrug og erfaringsdannelse.
- *Det utilitaristiske paradigme* vandt dominans i 1980'erne med vægt på det meritokratiske aspekt i det kommunikative paradigme. Det utilitaristiske paradigme har base i institutioner som udvikler psykometriske studier af sproglig læring og tests, og som er indfældet i et teknisk-rationelt vidensregime. Læreren er forvalter af samfundsøkonomisk rationalitet.

Ligesom Nielsen understreger også Sawyer & Van de Ven at de fire paradigmer ikke bare er historiske fænomener, men kan findes i varierende blandformer også i samtidens læreplaner og i læreres undervisning. De karakteriserer således modersmålsfaget som polyparadigmatisk.

Selv om Sawyer & Van de Vens studie spænder over et videre historisk tidsrum end Nielsens, er der bemærkelsesværdige overensstemmelser mellem de tre

første paradigmer i de to fremstillinger. Eftersom Sawyer & Van de Vens undersøgelse relaterer udviklingen i modersmålsfaget til generelle metadiskurser i uddannelsesverdenen, kan man sige at de to studier herigennem validerer hinanden.

Vandene skiller imidlertid ved det fjerde paradigme hvor Nielsen udpeger et "eksistensdidaktisk", og Sawyer & Van de Ven et "utilitaristisk" paradigme. Her viser sig, vil jeg mene, en forskel både i videnskabsteoretisk position og i faglig interesse. Nielsen løfter sig med den eksistensdidaktiske position i en vis forstand ud af den historisk funderede beskrivelse. Han rejser selv det spørgsmål om denne, i modsætning til de tre øvrige positioner, "tenderer i retning af det ahistoriske ved at søge mod formulering af et grundlag for didaktisk tænkning ud fra en almen, fællesmenneskelig verdens- og livsforståelse" (Nielsen, 1998: 48). På den ene side, siger Nielsen, er der denne tendens eftersom positionen netop vil etablere et mere solidt og varigt fundament for didaktiske valg. Omvendt afviser han at positionen er ahistorisk i den forstand at den baserer sig på forestillinger om at der kan findes eviggyldige svar på eksistentielle spørgsmål: "Det er det spørgende, meningssøgende og forstående menneske, der fokuseres på..." (op. cit: 49). Nielsen understreger at denne position er væsentlig for bestemmelsen af et alment dannelsesindhold, men han viser også at den forbinder sig direkte med grundlæggende problemer i æstetiske fag.

Udpegningen af dette paradigme viser for mig at se for det første at den historiske undersøgelse ikke har overgribende status i Nielsens projekt, men at dette primært retter sig mod en almen bestemmelse af didaktiske grundpositioner, et bidrag til didaktikkens værktøjskasse der kan anvendes både i den videnskabeligt beskrivende didaktologiske virksomhed og i den normative didaktiske praksis. For det andet er udpegningen af paradigmet et signal om at Nielsens særlige opmærksomhed på denne didaktiske position udspringer af hans egen faglige interesse i musikfaget og musikdidaktikken.

Sawyer & Van de Vens opmærksomhed på et utilitaristisk paradigme udspringer i lige så høj grad af den faglige interesse i modersmålsfag som i særlig grad er blevet interesseområde for den globale vidensøkonomi og de internationale sammenlignende landemålinger. Som en primær bidragsyder til nationernes vidensøkonomiske konkurrencekraft er det ikke mærkeligt at et utilitaristisk paradigme slår særligt igennem i dette fag. At det også rammer andre fag, og i særdeleshed de musiske, er en anden sag, jf. Frederik Pios artikel i dette nummer af *Cursiv*. Jeg er forholdsvis sikker på at man i dag vil kunne finde pres for at udvikle utilitaristisk tænkning i alle skolens fag. Når Nielsen ikke kommenterer denne tendens, skyldes det formentlig at hans bog er skrevet i 1998, og at denne dagsorden i først er slået igennem i dansk uddannelsespolitik de seneste 10-15 år.

Sawyer & Van de Vens videnskabsteoretiske reference er ikke didaktik, men diskursteori eller – kunne man sige – paradigmatheori, med fokus på *striden* mellem diskurser i modersmålsfaget og disses baggrund i overordnede uddannelsespolitiske tendenser. Deres artikel refererer afsluttende et casestudie af engelskfaget i England som demonstrerer at de dominerende kræfter bag de paradigmatisk debatter inden for modersmålsfaget i dag i lige så høj grad er politiske grupperinger som lærernes fagfællesskaber. Det skyldes ifølge Sawyer & Van de Ven at dannelseperspektiver for dette fag har direkte samfundspolitisk betydning.

“The rationalities, meta-discourses and paradigms which manifest around the issue of mother-tongue education gain a degree of urgency largely absent from debates about other school subjects because of the perceived role of the subject in the formation of much more than competent writers and readers – its role in citizen formation, in creation of national ‘identity’ through literature, or even its dangers, when generations of critical citizens are possible. As we asked in the Introduction, ‘Who actually owns mother tongue education?’ may be the most crucial question of all as paradigm competition leads into struggles over such ownership.” (Sawyer & Van de Ven: 18f.)

I en note oplyser Sawyer & Van de Ven i øvrigt at der netop i 2005-6, hvor artiklen blev skrevet, i Australien udbrød en stærk debat om *historiefagets* rolle i medborgerdannelsen, en observation som er interessant i lyset af den debat om historie og samfundsfag der i dette nummer af *Cursiv* føres mellem Ebbensgaard, Christensen, Haue og Dalgas Jensen.

Et ‘refleksionsdidaktisk’ paradigme?

Lægges Nielsens og Sawyer & Van de Vens paradigmeanalyse ved siden af hinanden, etableres som vist dels en validerende dialog, dels to bud på et fjerde paradigme som adskiller sig ved at det ene på sin vis løfter sig over en historisk dagsorden, mens det andet forbinder sig direkte ikke bare med en historisk, men med en aktuell uddannelsespolitisk tendens. Jeg finder Nielsens forslag om et eksistensdidaktisk paradigme velbegrundet og kan supplere hans argumentation med egne observationer da jeg i min analyse af den daværende læreplan for danskfaget fandt en æstetisk antropologisk dannelsesposition knyttet til beskæftigelsen med litteratur i faget (Krogh, 2003, 2011). Jeg vil ikke foreslå et utilitaristisk paradigme som beskrevet af Sawyer & Van de Ven eftersom samfundøkonomisk rationali-

tet vanskeligt kan forbindes med dannelsesforestillinger, men jeg mener at dette paradigme repræsenterer et pres for didaktisk refleksion eller didaktisering (Ongstad, 2004) som aktualiserer overvejelser over et femte fagdidaktisk paradigme.

Dette paradigme søger begrundelser for indholdsvalg i refleksivitet som en dimension af identitet der er blevet en nødvendig livskompetence i moderniteten. Dette er temaet i en række sociologiske og kulturanalytiske studier som jeg imidlertid her må nøjes med at henvise bredt til. Refleksivitet eller refleksion må også forstås som en dannelseskategori. I studier af danskfaget har jeg med reference til bl.a. Hastrup (1999) udpeget refleksion over perspektivet som en central dannelsesforestilling i tolkende og betydningskabende aktivitet, og dermed ikke bare for danskfaget, men for humanistiske fag i det hele taget (Krogh, 2003). Denne analyse understøttes af andre nyere modersmålsdidaktiske bidrag (jf. i Krogh, 2012). I dette nummer af *Cursiv* argumenterer Ebbensgaard for at didaktisk refleksion bør være et tema i historieundervisningen, og foreslår at dette også overvejes i andre fag.

Mere konkret vil jeg pege på at refleksion over hvad fag og fagligheder kan, og over hvorfor de er relevante for kundskabssøgen, siden gymnasireformen i 2005 er blevet en obligatorisk del af gymnasial undervisning og dermed også afgiver begrundelser for valg af indhold og planlægning af undervisning. Det skyldes for det første at alle fag med reformen blev beskrevet i kompetencetermer sådan at beskæftigelse med fagligt indhold principielt skal begrundes med relevansen for elevens kompetenceudvikling. For det andet, og måske mere synligt, skyldes det indførelsen af fagligt samspil. Både Peter Kaspersens analyse af et fagligt samspilsforløb i *Cursiv* 7 (Kaspersen, 2011) og Peter Hobels artikel i dette nummer af *Cursiv* dokumenterer at denne type undervisning dels giver anledning til omfattende didaktisering, dvs. refleksion over fag og faglighed, hos lærerne, og dels kræver at eleverne forholder sig reflekterende til fagenes brug og fagenes rationalitet i forhold til det pågældende projekt.

At disse krav om refleksion som begrundelse for undervisningsindhold for det første er overordentlig krævende, og for det andet ikke blot er en dansk gymnasial foretelse, blev dokumenteret i Lars Brian Kroghs præsentation på Symposium for sammenlignende fagdidaktik november 2011. Han viste for det første at kravet om refleksion over fagenes videnskabsteori langt fra er enkle i en dansk naturfagsdidaktisk kontekst, og videre at heller ikke den internationale naturvidenskabsdidaktiske forskning i NOS (The Nature of Science) endnu har leveret overbevisende kundskab og værktøjer til projektet (jf. også Dolin, 2011).

Refleksion og refleksivitet er uden tvivl i mange former et didaktisk tema i dansk gymnasieundervisning. Det er muligt at dette fokus på faglig refleksion er langt mindre dominerende i grundskolen. Uden at det kan have status af andet

end et enkelt udsagn, synes jeg alligevel at jeg vil bringe et elevcitater der belyser dette spørgsmål. I et igangværende longitudinelt forskningsprojekt følger jeg to elever fra 9. klasse til 3.g. I et interview ved afslutningen af 1.g spurgte jeg den ene, en pige, om hvad hun havde oplevet som det vigtigste nye ved at komme i gymnasiet. Hun svarede:

”Jeg synes bare man lærer at se mere kritisk på tingene. Tit når man læser tingene så skal man ikke bare tro på det, og fx i historie med kildekritik og sådan noget, det har vi aldrig lavet i folkeskolen, men det er meget vigtigt at det der står i historiebøgerne, reflekterer dem der har skrevet det. Så man skal ikke bare tro på det selvom det måske er sådan den halve sandhed hvis du ved hvad jeg mener. Og sådan synes jeg bare generelt det er også i de andre fag.” (Samtale med Sofia 7.6.2011)

Fagdidaktiske spader, en undersøgelse af bidragene i *Cursiv* 7 og 9

Når Tina Høegh i denne publikation minder os om at den sammenlignende fagdidaktiks fornemste opgave er at kunne beskrive de spader vi graver med, samstemmer hun med flere andre bidragydere til dette projekt (Kaspersen, 2011; Hetmar, 2011). I det følgende undersøger jeg teoribrugen i bidragene i *Cursiv* 7 og i dette nummer med henblik på at belyse spørgsmålet om hvad der konstituerer teorifeltet for en (sammenlignende) fagdidaktik. Incitamentet til denne miniundersøgelse er dels Høeghs opfordring, dels Karen Borgnakkens kritik af fagdidaktikkens manglende præcision i begrebsbrug i hendes kommentarartikel i dette nummer af *Cursiv*.

Jeg skelner i det følgende mellem

- Metateorier som foreslås anvendt som analysetilgange til sammenlignende fagdidaktik, altså til sammenligning af fagdidaktikker.
- Teorier der anvendes i specifikke fagdidaktiske studier af enkeltfag eller faglige områder, samt i studier af fagligt samspil.

Metateorier i sammenlignende fagdidaktiske studier

Så vidt jeg kan se, er der fire teorifelter der bringes i spil som overgribende metateorier og leverandører af analysebegreber for en sammenlignende fagdidaktik, nemlig *didaktik* (didaktologi), *systemteori*, *semiotik* og *diskursteori*.

Frede V. Niensens bidrag i *Cursiv* 7 og i dette nummer af *Cursiv* har som teoretisk reference *didaktik* som videnskabelig disciplin. Hans bidrag drives af

en programmatisk bestræbelse på at udvikle sammenlignende fagdidaktik som videnskabeligt kundskabsområde (Nielsen, 2011: 12). I *Cursiv* 7 indkredser Nielsen det analytiske og empiriske objektfelt for en sammenlignende fagdidaktik, og i dette nummer af *Cursiv* præsenterer han en model af forholdet mellem fag og pædagogik som et integrativt relationsfelt der foreslås som et analytisk værktøj til studier af fags didaktik og derigennem også til sammenlignende studier af fagdidaktikker. Brug af didaktisk teori indgår også hos Dalgas Jensen som en overgribende analytisk reference.

Sigmund Ongstad ser, som vist ovenfor, *semiotik*, altså en tegnteori, som et nødvendigt grundlag for studier af fagdidaktik på alle niveauer. Eftersom enhver fagkundskab må kommunikere ved hjælp af tegn, findes der ikke faglighed i akademisk forstand uden en semiotik, og en *semiotisk didaktik* må derfor indgå i en komparativ fagdidaktik. Dette synspunkt udfoldes og konkretiseres af Helle Davidsen (dette nr. af *Cursiv*). Davidsens forslag til en semiotisk didaktik er inspireret af Nielsens fagdidaktiske fænomenologi, samtidig med at den giver redskaber til at undersøge såvel nominalistiske som realistiske semiotiske tilgange til fagdidaktikkens system af "indsnit" i virkeligheden. Davidsen skitserer således en semiotisk didaktik som leverer værktøjer til at studere såvel de formelle semiotiske systemer som de kulturelle systemers brug af disse. Brug af semiotisk teori indgår også i andre forslag til sammenlignende fagdidaktik (Krogh, 2011; Elf, dette nr. af *Cursiv*).

Selv har jeg foreslået *diskursteori* som analytisk tilgang til sammenlignende fagdidaktik (Krogh, 2011). Diskursteori er relevant fordi fagdidaktikker som reflekterende videnskabelige praksisformer må anskues som grundlæggende diskursive konstruktioner der på forskellige niveauer reguleres af herskende diskurser, og hvis historiske forandringer finder sted som et resultat af strid mellem diskurser. Hansen (dette nr. af *Cursiv*) anlægger et metablik på det fagdidaktiske felt ved hjælp af en diskursanalytisk undersøgelse, med eksempler hentet fra det seneste symposium for sammenlignende fagdidaktik. Diskursanalyse anvendes også af Peter Hobel i hans undersøgelse af hvordan den nye innovationsdiskurs forvaltes i et fagligt samspil på en gymnasieskole (Hobel i dette nummer af *Cursiv*). Hetmar (2011) anvender ligeledes diskursteori i sit studie af kommunikationsformer som didaktisk kategori.

Peter Kaspersen (2011) foreslår *systemteori* byggende dels på Luhmann, dels på Bateson som overgribende teorigrundlag for sammenlignende fagdidaktik fordi denne teori er et redskab til at begribe grænseoverskridende meningsdannende processer og forholdet mellem processer af forskellig orden (op.cit: 71). Med en systemteoretisk analyse argumenterer Kaspersen for at fagdidaktik må forstås som en anvendelsesorienteret Modus 2-faglighed som særligt det gymna-

siale system aktuelt har stort behov for fordi de obligatoriske faglige samspilfag mangler teoretisk bearbejdning. Han ser sammenlignende fagdidaktik som en metafaglighed, "et Modus 2 fag af 2. orden" (op.cit: 58ff.) hvis empiriske genstandsfelt er fagdidaktikker som de udmønter sig i fagdidaktiske studier af fag, samt den didaktik der anvendes i faglige samspil. Systemteori anvendes også i Mie Buhls analyse af det visuelle fagområde (Buhl, 2011) som analyseværktøj til historiske udviklinger og uddifferentieringer inden for fag, med fokus på billedkunstfagområdet.

Disse fire metateorier fremstår mest markant i bidragene i de to numre af *Cursiv*. Didaktiske teorier er kundskabsfeltets egen teori, de øvrige tre er almene teorier der ikke specifikt retter sig mod uddannelsesvidenskab eller fagdidaktik. Relevansen af semiotik og diskursteori begrundes i karakteristika ved fagdidaktik som videnskabeligt felt, mens systemteori er en helt overordnet sociologisk teori om kommunikation og meningsdannelse der imidlertid har sin styrke i evnen til at beskrive systemdannelser af høj kompleksitet. Endnu et fortrin ved systemteori udpeges hos Kaspersen (2011: 70), nemlig at det kan være et videnskabsteoretisk problem hvis metateorier kan optræde i dobbeltroller som empiri og overgribende teori i sammenlignende fagdidaktiske undersøgelser. Af de fire omtalte unddrager kun systemteori sig denne problematik. Jeg vil dog mene at dette problem er så udbredt i forskning at det må henhøre under et almindeligt krav om videnskabsteoretisk refleksion.

Flere andre teoridannelser fremtræder som muligt grundlag for sammenligning. Flere artikler anlægger således historiske analyser af fag (Christensen, Haue i dette nr. af *Cursiv*, Jakobsen, 2011; Buhl, 2011; Krogh, 2011). Uden at dette kan kaldes en metateori, fremtræder historiske fagstudier klart som en vigtig dimension i sammenlignende fagdidaktik (jf. også Ongstad i dette nr. af *Cursiv*).

Endelig kunne man måske fremdrage fænomenologi som et teorigrundlag for sammenligning af fagdidaktikker eftersom en fænomenologisk tilgang kan tematisere kropslige, sanselige og æstetiske aspekter af læring hvis karakter og betydning kunne belyses gennem sammenlignende studier i fags didaktikker. Et sådant forslag kunne udledes af en række bidrag: Holgersen, 2011, Buhl, 2011, Ebbensgaard i dette nr. af *Cursiv*, Pio i dette nummer af *Cursiv*. Også Niensens musikdidaktiske arbejde er fænomenologisk funderet (Nielsen, 1998). Når jeg ikke har fremdraget fænomenologien på linje med de fire første forslag til metateori, skyldes det for det første at det ikke direkte har været foreslået i den række af artikler som jeg har undersøgt, og for det andet at fænomenologiske teorigrundlag i fagdidaktiske studier ser ud til i højere grad at blive knyttet til fagenes indhold end til deres didaktik.

Teorier der anvendes i specifikke fagdidaktiske studier

Som forventeligt anvender fagdidaktiske studier typisk teorier knyttet til fagets specifikke indhold. Karakteriske eksempler herpå kunne være Karen Sonne Jakobsens brug af sprogtilegnelsesteorier og sprogdidaktiske teorier i sit studie af færdigheder i læreplaner for fremmedsprog (Jakobsen, 2011) og Ebbensgaards brug af historiedidaktisk teori i sin artikel om historiefaget i dette nr. af *Cursiv*.

Eftersom symposierne for sammenlignende fagdidaktik har haft fokus på netop potentialer inden for dette felt, er det imidlertid et lige så fremtrædende mønster i de præsenterede fagdidaktiske studier at der inddrages overordnede teorier i studier af eget fags didaktik, og at dette åbner øjnene for mulighederne for sammenligning af fag.

Hetmar (2011) beretter om sin bevægelse fra en litteraturdidaktisk position der havde et litteraturteoretisk perspektiv som grundlag, og til en position der anlægger uddannelsessociologiske og kommunikationsteoretiske teorier på litteraturdidaktik, og som altså opererer med kategorier der kaster et udefrakommende blik på genstandsområdet. Hun argumenterer i sin artikel for den antagelse at særligt kategorien kommunikationsformer har overordnet fagdidaktisk relevans, og at kommunikationsteori vil kunne levere teoretiske analyseværktøjer til sammenlignende studier.

En parallel argumentation findes hos Elf (dette nr. af *Cursiv*) der undersøger kulturteori som et relevant teoretisk udgangspunkt for fagsammenligning af 'kulturfag'. Som teoriværktøjer i sit skitserede studie diskuterer Elf forskellige kulturteorier og udpeger herunder socialesemiotisk repræsentations- og kommunikationsteori som centralt teorigrundlag for det sammenlignende studium af skrivning i dansk og engelsk.

I Kaspersens (2011) studie af et fagligt samspil mellem matematik og dansk udpeges semiotik og kognitiv semantik som teoridannelser i samspilsprojektet. I forlængelse heraf overvejer Kaspersen kognitiv semantik som et teorigrundlag der ville kunne kvalificere undersøgelser af om fag anvender forskellige meningsdannende processer.

Jeg vil afsluttende pege på et interessant eksempel på at denne bevægelse fra teori til fag og ud igen har vist spændende nye muligheder for sammenlignende fagstudier. Holgersen (2011) anvender psykologisk færdighedsteori og fænomenologisk teori i sit studie af færdigheder i musisk-æstetiske fag og rehabiliterer herigennem færdighedsbegrebet som en holistisk, kropslig vidensform. Fra et helt andet sted, nemlig den fremmedsprogsdidaktiske forskning, når Jakobsen (2011) frem til en lignende position. Gennem sociokulturel og semiotisk informeret teori fra andetsprogsforskningen viser Jakobsen at det at lære et sprog ikke bare er en

kognitiv proces, men at mødet med det fremmede sprog har affektive, æstetiske, kropslige og sociale aspekter, og at færdigheder således er tæt indvævet med indhold og med identitetsdannelse. I sin kommentarartikel peger Lindenskov (2011) på at indsigterne fra disse artikler er højest relevante for matematikfagets didaktik.

Det teoretiske landskab, en sammenfatning

Borgnakke problematiserer i sin kommentarartikel teoribrugen i det fagdidaktiske forskningsfelt. Hun hævder at finde en broget skare af videnskabelige referencer og begrebslig flertydighed samt forvirring mellem pædagogiske og didaktiske begreber: "Oftes synes jeg, frem for præcise beskrivelser, at møde en rundhåndet henvisning til 'det hele'" (Borgnakke, dette nr. af *Cursiv*). Borgnakkes kritik må forstås som en opfordring til fagdidaktisk forskning om at besinde sig på sine teoretiske forankringer.

Ovenfor har jeg skitseret det teoretiske landskab som har tegnet sig i symposierne for sammenlignende fagdidaktik 2010 og 2011. Jeg har vist at dette søgende nye kundskabsområde opsøger teorier der kan belyse og indplacere relevante forskelle mellem fagdidaktikkerne, og at vi nok ser at didaktisk teori indtager en position her, men at der også peges på semiotik, diskursteori og systemteori i en bevægelse der løfter sig oven ud af det didaktiske felt for at etablere analysepositioner. Disse positioner går på forskellige måder i dialog med den didaktiske teori som etableres af Nielsen, men det er indlysende at det er en vigtig diskussion for kundskabsområdet hvordan relationen mellem didaktisk teori og andre metateorier etableres.

Jeg peger desuden på at fagdidaktisk teori inddrager feltrelevante teorier, noget som må være en selvfølge i fagdidaktiske studier. Jeg forholder mig imidlertid ikke her til de *relationer* mellem fagteori og pædagogisk-didaktisk teori som udfoldes i disse studier, men også her ligger der selvfølgelig et vigtigt område for undersøgelse, afklaring og refleksion i et sammenlignende fagdidaktisk perspektiv.

Endelig viser jeg at det interessante mønster i de studier som findes i de to numre af *Cursiv*, er at der i fagstudier anlægges teoretiske blikke der ikke udspringer af didaktik eller fagvidenskab, men som viser sig at frembringe fagdidaktisk kundskab om det specifikke fagområde, og derudover udpeger perspektiver for sammenlignende studier. Blandt de nævnte eksempler er socialsemiotik, kognitiv semantik og kognitiv færdighedspsykologi. Det er nok i denne type konkrete studier at vi vil se nybrud inden for det sammenlignende forskningsfelt sådan som adskillige af bidragerne til de to numre af *Cursiv* har peget på.

For mig at se er det et karakteristisk principielt træk at sammenligning tvinger til teoretisk afklaring, dialog og refleksion. Samtidig ser jeg også i min diskussion

med Niensens og Ongstads bidrag at forskelle i teoretiske positioner kan skabe udfordringer for dialogen, og at vi måske her ser tendenser til paradigmatisk positionsforskelle inden for kundskabsområdet. Under alle omstændigheder må fagdidaktik som kundskabsområde med tak tage imod kritiske bemærkninger og opfordringer til teoretisk refleksion som dem der formuleres af Borgnakke og Høegh.

Afsluttende refleksioner

Christensen (2011) ser udviklingen af de enkelte fags didaktikker som formålet med sammenlignende fagdidaktik:

- a. Det overordnede formål med SFD kan i forlængelse heraf formuleres som at undersøge de fælles betingelser, redskaber, uddannelser og grundopgaver for fagdidaktikken med henblik på at skabe et input til refleksioner i de enkelte fagdidaktikker.
- b. Som et heraf afledt formål kan man tænke sig, at SFD kan bidrage til tværfaglig didaktik og samspilsdidaktik." (Christensen, 2011: 170)

Christensens synspunkt understøttes af Dahl (2011) og Lindenskov (2011) som dog begge i højere grad fokuserer på de muligheder for udvikling af konkret undervisning som frembydes af sammenligning og "spejling" i andre fags didaktikker.

Dalgas Jensen (dette nr. af *Cursiv*) peger ud af fagene mod fagenes dannelsesformål som den overgribende begrundelse både for fagdidaktisk refleksion og for sammenlignende fagdidaktiske studier. Også Haugsted (2011) og Pio (dette nr. af *Cursiv*) insisterer på at løfte blikket ud af fagenes og fagdidaktikkernes egne rum og at fokusere på disses bidrag til mere overordnede uddannelsespolitiske problemstillinger.

Jeg ser i disse kommentarer en vigtig påmindelse om at teori-praksis-forholdet repræsenterer et legitimitetskrav som en sammenlignende fagdidaktik til enhver tid må medreflektere. Som dokumenteret i de mange studier der har været præsenteret ved de to symposier, udspringer incitamentet til den empiriske fagdidaktiske forskning typisk af dette relationsfelt. Det er klart at teoretiske studier og de mange refleksioner over selve feltet som har været formuleret på symposierne for sammenlignende fagdidaktik, adresserer problemfelter der ikke direkte relaterer sig til denne legitimerende livline. Vi må imidlertid fastholde at et nyt kundskabsområde *også* har brug for denne type studier, og at de er nødvendige ikke bare for at udvikle forskningsfeltet, men også for at kvalificere praksis.

Referencer

- Buhl, Mie (2011). Billeder og visualiseringer i et fagligt tværgående didaktisk perspektiv. *Cursiv 7*, 97-118.
- Christensen, Torben Spanget (2011). Kommentarartikel – Formål og ambitionsniveau i SFD. *Cursiv 7*, 169-174.
- Dahl, Bettina (2011). Tværfaglig fagdidaktik. *Cursiv 7*, 199-204.
- Dolin, Jens (2011). Naturfagsdidaktiske problemstillinger i et fagsammenlignende perspektiv. *Cursiv 7*, 159-168.
- Guba, Egon G. (ed.). (1990). *The paradigm dialog*. London: Sage.
- Hastrup, Kirsten (1999). *Viljen til viden. En humanistisk grundbog*. København: Gyldendal.
- Haugsted, Mads (2011). Lyst og ulyst i en kompleks verden – replik til indlæg. *Cursiv 7*, 187-191.
- Hetmar, Vibeke (2011). Kommunikationsformer som didaktisk kategori. *Cursiv 7*, 75-96.
- Holgersen, Sven-Erik (2011). Færdighedsdimensionen. Færdighed og kropsligt betinget læring i sammenlignende fagdidaktisk perspektiv med særligt henblik på musisk-æstetiske fag. *Cursiv 7*, 119-135.
- Jakobsen, Karen Sonne (2011). Sprogfærdigheder. Færdigheder i læreplaner for fremmedsprog i et sammenlignende fagdidaktisk perspektiv. *Cursiv 7*, 137-158.
- Kaspersen, Peter (2011). Sammenlignende fagdidaktik på systemisk og kognitivt grundlag. *Cursiv 7*, 51-74.
- Klafki, Wolfgang (1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Krogh, Ellen (2003). *Et fag i moderniteten. Danskfagets didaktiske diskurser*. Ph.d.-afhandling, Det humanistiske fakultet, Syddansk Universitet.
- Krogh, Ellen (2011). Undersøgelser af fag i et fagdidaktisk perspektiv. *Cursiv 7*, 33-49.
- Krogh, Ellen (2012, in press). Literacy og stemme – et spændingsfelt i modersmålsfaglig skrivning. In: Ongstad, Sigmund (red.) *Nordisk morsmålsdidaktik*. Forskning, felt og fag. Oslo: Novus Forlag.
- Krogh, Lars Brian (2011). Læring om naturvidenskab i naturfagsundervisningen – i et fagdidaktisk perspektiv. Upubliceret paper præsenteret ved Symposium for sammenlignende fagdidaktik, Syddansk Universitet 24.-25. november 2011.
- Kuhn, Thomas (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.

- Lindenskov, Lena (2011). Færdigheder og produktion af udtryk. *Cursiv* 7, 205-209.
- Nielsen, Frede V. (1998). *Almen Musikdidaktik*. 2. udg. København: Akademisk Forlag.
- Nielsen, Frede V. (2004). Fagdidaktikkens kernefaglighed. In: Karsten Schnack (red.) *Didaktik på kryds og tværs* (pp 25-45). København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Nielsen, Frede V. (2011). Sammenlignende fagdidaktik: Genstandsfelt, perspektiver og dimensioner. *Cursiv* 7, 11-32.
- Ongstad, Sigmund (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Sawyer, Wayne & Van de Ven, Piet Hein (2006). Starting Points. Paradigms in Mother Tongue Education. *L1 Educational Studies in Language and Literature* Vol. 7 Issue 1, 5-20.
- Van de Ven, Piet Hein (2005). Stabilities and changes in (mother tongue) education. In: Kiefer, S. & Salamaa, K. (eds.). *European identities in mother tongue education* (pp. 74-94) Linz: Universitätsverlag Rudolf Trauner.

English summary

The project of comparative disciplinary didactics

The article discusses the theoretical foundation of comparative disciplinary didactics, taking its point of departure in comments on the articles by Frede V. Nielsen and Sigmund Ongstad.

In the first part of this article I compare Nielsen's and Ongstad's proposals for a description of disciplinary didactics and comparative disciplinary didactics. I find that in Nielsen's theoretical approach disciplinary didactics is conceived as a part of the independent scientific field of didactics, whereas in Ongstad's approach disciplinary didactics is qualified by a more universal theory, semiotics. Although not as explicitly expressed, I also find that Nielsen's approach to disciplinary didactics is informed by phenomenological realism while Ongstad's is informed by semiotics. Drawing on Davidsen's commentary in this volume, I suggest that phenomenology and semiotics can be combined by adding a semiotic didactic analysis to Nielsen's theoretical model of an integral relationship between discipline and didactics.

In the second part of my article I discuss a focal point in Nielsen's theory of disciplinary didactics, the idea of four didactic paradigms constituting the basis of selection of content. I compare these to a set of paradigms of mother tongue

didactics proposed by Sawyer & van de Ven and find that three of the paradigms are similar and, thus, that this theory seems to validate Nielsen's. The fourth paradigms, however, differ as Nielsen finds an 'existential didactic' paradigm whereas Sawyer & van de Ven find a utilitarianistic paradigm. I approve of Nielsen's suggestion of an existential didactic paradigm as I have found a similar position in my own studies of the subject of Danish, but I propose adding a fifth paradigm in which content is selected on the basis of a 'didactics of reflection'. I argue for this partly by referring to my own research in mother tongue didactics, partly by referring to the 2005 reform of upper secondary education in Denmark which demands reflection on disciplines and disciplinary content in interdisciplinary course work.

In the third part of this article I respond to critical remarks by Høegh and Borgnakke in this volume, demanding explicit reflection on the theories applied in disciplinary didactic research. I go through the contributions in this volume as well as in the previous volume on this field of research, *Cursiv 7*, and describe the theoretical register present in these articles. Concluding, I find that the comparative endeavour appears to support reflection on theories and methodology in comparative disciplinary didactics.

Keywords: comparative disciplinary didactics, disciplinary didactics, didactics, semiotics, didactic paradigms, didactics of reflection.



Denne artikel er et uddrag af CURSIV #9:

Sammenlignende fagdidaktik 2

CURSIV

En skriftserie om didaktik, pædagogik, læring og uddannelsesvidenskabelig forskning. CURSIV udgives af Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.

CURSIV er et tilbud til alle, som gerne vil følge med i den seneste forskning inden for didaktik, pædagogik, læring og uddannelsesvidenskabelig forskning. Skriftet henvender sig til forskere, lærere, pædagoger, studerende og politikere.

CURSIV er et peer-reviewed tidsskrift og er pointgivende i det bibliometriske system.

Indholdet i de enkelte numre kan enten være organiseret omkring et tema eller handle om et enkelt fagområde.

Redaktion

Ansvarshavende redaktør: Hanne Løngreen, institutleder, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU). Chefredaktør: Mads Haugsted, lektor, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU). Bag skriftet står herudover en redaktionsgruppe af medarbejdere fra Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), samt gæsteredaktører. Redaktionen kan kontaktes på email: mads@dpu.dk

Kontakt og adresse

Iben Nørgaard
Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU)
Aarhus Universitet
Tuborgvej 164, 2400 København NV.

ibno@dpu.dk
Tlf.: 8716 3565, <http://edu.au.dk/cursiv/>

Alle rettigheder forbeholdes. Mekanisk, fotografisk eller anden gengivelse af eller kopiering fra denne skriftserie eller dele heraf er kun tilladt i overensstemmelse med overenskomst mellem Undervisningsministeriet og Copy-Dan. Enhver anden udnyttelse er, uden skriftseriens- og forfatternes skriftlige samtykke, forbudt ifølge gældende dansk lov om ophavsret. Undtaget herfra er korte uddrag til brug for anmeldelse.

© 2012, CURSIV, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU) samt forfatterne.

CURSIV nr. 2-10 kan (så længe lager haves) bestilles i trykt form på nettet: edu.au.dk/cursiv eller ved henvendelse til:

Danmarks Pædagogiske Bibliotek, Aarhus Universitet
Tuborgvej 164, Postboks 840
2400 København NV
dpb@dpu.dk

Alle titler (nr. 1-10) kan frit downloades på:
edu.au.dk/cursiv/