
Didaktikken, «profesjonen» og pedagogikken



Yngve Nordkvælle

*Professor ved Avdeling for pedagogikk
og sosialfag, Høgskolen i Lillehammer*

I pedagogikkfaget omtales ofte didaktikken som den delen av faget som skiller pedagogikken fra andre fag i academia. Didaktikkens vei til academia har unektelig vært krokete og vanskelig. I artikkelen beskrives didaktikkens tilblivelsesprosess som konfliktfylt og underlagt vitenskapsso- siologiske og -historiske betingelser som hindrer didaktikkens utskillelse som eget vitenskapsfelt.

Da artikkelforfatteren etter endt lærerutdanning og noen vakkende år i praksis søkte etterutdanning ved universitetet, fikk han vite at årene i lærerutdanning dessverre ikke ga særlig uttelling sett i forhold til akademisk grad. Tre år med allmennlærerutdanning tilsvarte det akademiske mellomfaget, uspesifisert attpåtil, og med halvannet år anerkjent som tellende. Det var ventet, men det sier noe om relasjonen mellom profesjonsfag og academia i 1970-årenes Utdannings-Norge. Faget jeg søkte etterutdanning i, var nettopp pedagogikk, som fikk sin vitenskapelige posisjon i Norge sent, nær 80 år senere enn i Finland. Det var imidlertid et vitenskapsfag med dyp indre uro jeg søkte utdanning ved. Splittelser og konflikt er vitenskapsso- siologisk spennende, og i denne artikkelen vil jeg argumentere for at didaktikk og pedagogikk har to ulike utgangspunkt, at didaktikkens utgangspunkt er oppdragelsens og undervisningens handlin-

ger, mens pedagogikkens utgangspunkt er vanskelig bestembar og flytende.

Profesjon og lære

Undervisningens gjerninger kan ses på i lys av all- menn historie om framvekst av et håndverk og en kunst i klassisk forstand. Teknologifilosofen Carl Mitcham (1994) har formulert en utviklingslinje fra håndverk til fag, og fra fag til vitenskap. Utøvere og kjennere innenfor et fag danner historisk sett et utgangspunkt for regler om hva som kan gjøres og sies innenfor et fag for at det skal bli anerkjent som godt utført arbeid. Reglene formuleres som tommelfinger- regler og utvikles til et sett av konvensjoner. De be- skrives i form av forskrifter for handlinger, og felles ned som metoder og gjenstander som er nyttige for handlingen. Metodene utvikles til faste oppskrifter, for så stadig å søke en sikrere basis for viten om seg selv. Da er man i en fase der man søker å vite hva som fører til hva, og årsaker og virkninger blir viktige begreper. På den ene siden utvikles en stadig mer markant lære, som modnes som teorier, og aspire- rer til vitenskap. På den andre siden vekker den opp- merksomhet og interesse i samfunnet, og ses på som viktig og nødvendig, slik at den finansieres og får le- gitimitet. Bestemte måter å utføre gjerningen på kre- ver bygninger, arkitektur og maskineri som er egnet

til å løse oppgaven. Undervisningskunsten kan sies å følge en slik vei til dagens didaktikk.

Laugets opplæringsmetoder og sertifiseringsprosedyrer innebar trening til retten til å ta inn lærlinger. Snekkere, båtbyggere og hestetemmere utviklet sin ekspertise gjennom å verbalisere sine praktiske gjerninger, og kunne overbevise kunder og brukere ved å vise til gjentatte suksesser. Lærernes anseelse hvilte på å anvende en metode som med noenlunde sikkerhet kunne føre fram til ønsket resultat. Kravet om evidens er derfor like gammelt som faget selv, og fagets fundament fant man i retorikken. Aristoteles trosset Platons advarsler mot å la retorikken utgjøre grunnsteinen for talekunsten, og hevdet at nettopp retorikk er et undervisbart emne, og talere kan bli gode med trening. Derfra utviklet de romerske retorikerne lærebøker om talekunsten. Resonnementet er like godt som det er enkelt: Den som kjenner saken godt og evner å framføre sitt budskap slik at mottakerne forstår saksforholdet, er en bedre lærer.

«Didaskein» var begrepet som lærere omtalte sitt eget fag med i den greske antikken, og lærerne var aktede og ansette. De virket med «kunsten å peke» eller å framheve hva som var vel verd å skue, til forskjell fra det som ikke var det. Den franske utdanningshistorikeren Marrou (1956) peker på at grekerne ga erfarne krigere denne rollen, og oppgaven var å trene de unge krigere. Med en moderne språkbruk kan man si at institusjonen skole vokser fram med et fagdidaktisk feste: å utdanne til kriger. Læreplanhistorisk kan man si at kunnskapsgrunnlaget var forankret i et definert behov for kunnskaper, ferdigheter og holdninger, og som ingen andre enn drevne krigere mestret. Læreryrket vokste og endret seg med nye samfunnsmessige behov. Sofistene perfektionerte sin filosofiske og retoriske læreplan og praksis og gjorde talekunst like viktig som «pekekunst». Platon ga oss fundamentale læreplanteoretiske og undervis-

ningsteoretiske spørsmål som har fornyet de didaktiske diskursene siden den tid. Men det er forunderlig at lærernes ferdigheter i å tale og peke likevel ikke ble noe teoretisk omdreingspunkt, og at det snarere skulle bli slaven som fulgte barnet til og fra skolen, pedagogen, som skulle bli navngiver til det akademiske fag.

Didaktikk og pedagogikk

Studier av antikkens historie viser at grekerne var opptatt av allmenne og strukturelle sider ved barneopdragelse, kunnskap, ferdigheter og holdninger – en diskurs de førte under kategorien «paideia». Ordet var avledet av begrepet «pais» – som betydde barn, og diskursen om barnet og oppdragelsen blir i våre dager forstått som opprinnelsen til begrepet «danning». For å sette et skille her kan man si at paideia avspeilet en allmenn debatt og med stort engasjement polariserte oppfatninger som er aktualisert gjentatte ganger under historiens løp. Selv om pedagoger ynder å påkalle fagets aner i paideia, og finner slavens innflytelse litt brysom, er begrepet i utgangspunktet profesjonsforvirret.

James Bowen (1981) beskriver den nordafrikanske biskop Clemens som en viktig person i snuoperasjonen, da han satte inn Guddommen som den ultimate læreplanautoritet, og navnga den som «Pedagogen». Dannelsesdiskursen i den kristne kulturkrets ble deretter synonym med spørsmålet om veien til frelse.

Arven etter sofistene ble tatt i vare av Aristoteles gjennom hans innsikter i retorikken. Retorisk praksis ble imidlertid knyttet til jus og statsmannsutøvelse, og utbredt av Seneca, Cicero og Quintillian. Augustin smeltet dette sammen i den kristne retorikken, som ble bærende i den kristne offentligheten og opplæringsvirksomhet i klostre og misjonsvirksomhet, og som augustinermunken Martin Luther fornyet i sitt religionspolitiske prosjekt.

Luther og hans våpendrager Melanchton var begge sterkt influert av humanismen, og innvarslet en vending fra et deosentrisk til et antroposentrisk verdensbilde, fra å orientere alt ut fra en guddom til å sette mennesket i guddommens sted (Qvortrup 2001). Humanismens framvekst fra 1400-tallet hadde årsak i at tenkende og beleste folk var utilfreds med universitetenes blinde tro på at mekanisk innlæring av logikk og grammatikk var tilstrekkelig. Diplomati, handel, sjøfart, krig og oppdagelser fordret ferdigheter i kommunikasjon, regnskapsføring og teknologi. Den rådende læreplankoden, som i store trekk dreide seg om å lære latin og så lese klassiske verk fra de syv skjønne kunster, ble utfordret. «Dialektikken», som var navnet på den essensen man mente å finne i logikken slik den ble presentert av Aristoteles, ble utfordret av talekunsten og retorikken. Følgelig ble også undervisningsmetodene endret. Humanistene dreide søkelyset mot hva som var nyttig og tjenlig for menneskeheten, så som kunstene å skrive og regne.

I den «parisiske metode» utfoldes en ny metodikk som følger et program som går ut på å finne veiene til studentenes egen tenkning. Hos filosofen Petrus Ramus (1515–1572) presenteres dette som et særlig ansvar for læreren som må trenge inn i fagets «teknologi» – et begrep der han griper tilbake til Aristoteles og en forestilling om at alle fenomen har en struktur og systematikk som læreren må fange og gjengi for sine studenter (Nordkvelle 2003). Ramus utvikler et rikt forfatterskap av lærebøker og tar i bruk tabeller og illustrasjoner, og i likhet med Luther underviser han på morsmålet. I hans fotefar dannes det en intellektuell skole av «ramisme» der strukturering av kunnskap er fundamentet. Modellen all kunnskap kan struktureres etter, finnes i retorikken, fordi vellykket kommunikasjon er betingelsen for at læring finner sted.

Petrus Ramus var en atypisk akademiker i det at han først og fremst var en anerkjent og populær lærer

som førte sine studenter fram til gode eksamener langt tidligere enn sine kolleger. Dernest skrev han ned sine anvisninger for hvordan emnene han underviste i, skulle framstilles, og lot dem trykke som lærebøker. Hans avundsjuke kolleger sto fast i skolastikken, mens Ramus testet ut hvordan han kunne lede barna inn i lærd tenkning. Lærere erfarte at barna brukte lang tid på å lære seg latin og filosofi, og den metoden Ramus brukte for å strukturere lærestoff på, reduserte skoletiden betydelig.

Renessansen var en tid for økonomisk vekst og relativ politisk og sosial stabilitet som ga rom for kulturell endring: trykkkunst og utdanning gjorde tilgang til tanker og ideer mulig som massefenomen. Tommelfingerreglene og håndbøkene, lærebøker og konvensjoner knyttet til hva lærere burde og skulle gjøre, var etablert, og i renessansen finner vi et eksempel på en innovasjon som skaper intellektuell uro.

Universitetslærere som en begynnende profesjon

Man kan på ingen måte bruke klassiske profesjonssoziologiske begreper på å ramme inn den gruppen av personer som tok på seg oppdraget med å undervise barn på denne tiden i Europa. Ved Bologna-universitetet var studentene organisert i laug, og hyret lærere etter behov. I Paris var lærerne de som utgjorde laugene, og laugene sertifiserte lærere gjennom master- og doktorgrader. Laugene var et viktig sted å forvalte viten om undervisning på, og medlemmene var så mange at man kunne formulere regler og bestemmelser om hvordan man skulle undervise, og hva som var god undervisningsskikk. Den viktigste oppgaven for en universitetslærer var å undervise barna etter en fast metode for å lære et fastsatt innhold. Klosterskolene og stadig flere skoler etablert av borgerskapet var alternativer til universitetene på 1500-tallet, og tok opp elever i de samme aldersgruppene: fra syv år og oppover. De intellektuelle og innovative stemmene hadde

oftest sine baser utenfor universitetene, slike som Rabelais, Montaigne, Erasmus og Jean-Luis Vives. De hadde en viktig fellesnevner, og det var et oppbygd hat mot universitetets undervisningsmetoder. Studentene ble hundset, pisket og slått, og den sterile utenat læringen ble en årsak til at renessansens humanister begynte å gjøre opprør (Ong 1958).

Ramus er interessant fordi han opponerte mot både læreplan, metode og organisering, og han formulerer sin opposisjon som et alternativ. Petrus Ramus blir ofte karakterisert som den første «frie tenker» idet han bygde både sin lære og sin metode uavhengig av kirke, trange konvensjoner i academia og styresmakter (Sellberg 1979). Forskning var for universitetslærere i beste fall en bigeskjeft, og den mest aktede sjangeren var å få trykket en samling av aforismer og sitater, der «forskningen» besto i å saumfare klassiske verk og sette sitatene sammen. Trekker man hans gjerning langt, kan man si at forskningen hans var fagdidaktisk fundert, og at han skapte særegne samband mellom sin forskning i faget og sin undervisning. Han var lærer og filosofisk forsker med en – for våre dager – eksemplarisk praksisnær orientering.

Ratke, Comenius og begrepet «didaktikk»

Debatten om didaktikkbegrepets opprinnelse er ifølge Knecht-von Martial udiskutabel. Hun skrev i 1985: «Das Wort didactica ist von dem Kreis um Ratke neu gebildet worden. Es war bis zu diesem Zeitpunkt im lateinischen Wortschatz nicht vorhanden. Auch im Griechischen gibt es kein gleichlautendes Substantiv» (Knecht-von Martial 1985:17). Første stavelsen i dette nye ordet kommer fra det greske «didaskein», og den andre stavelsen er en gresk «ike», som betegner en tilegnet «techne» – i betydningen klar, troverdig, spesialisert og autoritativ kunnskap (Roochnik 1996:3) og en innøvet og solid utøvelse av yrket (Nordkvelle 2003).

Wolfgang Ratke var en «halvstudert røver» som både hadde studert i Rostock, reist i Nederlandene og England, lest Francis Bacon og tilegnet seg mye lærdom før han foreslo begrepet «Didactica» som navn på en undervisningsmetode som han skulle revolusjonere undervisningen med i 1612 for riksdagen i Frankfurt am Main (Kroksmark 1989:29). Ratke prøvde å «merkevarebygge» sin «Lehrkunst» og kom i vanry. «Læren» spredte seg imidlertid raskt. Allerede i 1614 var to bøker tilgjengelig på svensk om hans metode.

Ratkes tilnærming var basert på at barna skulle lære om de nære ting på morsmålet før de møtte fremmedspråk. Slik sett gir det mening å si at «fagdidaktikken» er hønen og «allmenndidaktikken» er «egget». Skillet kommer til syne allerede hos Ratkes disippel Helweg, som i 1619 innfører et skille mellom «allmenndidaktikk» (*didacta generalis*) og «spesialdidaktikk» (*didacta specialis*) (Knecht-von Martial 1985:28). Didaktikkbegrepets framgangsrikhet gjorde det til et omfattende begrep på 1600-tallet. Forbindelsene mellom Ramus og Ratke går via Francis Bacon, som var diplomat i Paris og kjente fransk intellektuell liv godt. Neal Gilbert (1960) argumenterer for at Basons filosofi er et produkt av denne perioden, og for at modernitet og rasjonalisme har dype røtter her.

I kontrast til merkevarebyggeren Ratke var Jan Amos Comenius (1592–1670) en meget seriøs intellektuell, som ble initiert i den ramistiske filosofi av sin lærer Johann Heinrich Ahlsted (1588–1638) ved Høgskolen i Herborn. Der Ratke presenterte en metodikk for hvordan morsmålet skulle undervises, hadde ramistene utførlige tanker om læreplaner, formål, om elever og deres tenkning, praktiske hensyn og forutsetninger av politisk og kulturell art. Comenius utviklet sin didaktikk gjennom flere verk, med *Didactica Magna* som hovedverk, trykket mange år etter sin ferdigstilling i 1658 (Blekastad 1977). Comenius var ikke minst en viktig politisk aktør, som mente morsmålet

skulle bygge en nasjonal identitet, så vel som en religiøs. Ramistene framførte argumenter om at skolegang for alle barn var viktig i den samfunnsbyggende tjeneste, og med lærebøker for barn – og for lærere – var Comenius en leverandør av et konsept for hvordan utdanning og samfunn burde høre sammen. Av den grunn tilbrakte han tid med å lage lærebøker for svenskene, ble tilkalt til London for å lage lærebøker for misjonen i koloniene, og var ønsket som rektor ved Harvard College.

Begrephistorikere viser at «pedagog»-begrepet også verserte i samtiden, men som betegnelser på rektorer («Paedagogiarcha»), eller som boktitler, for eksempel *Paedagogus*, skrevet av ramisten Freige i Basel i 1582. Knecht-von Martial mener at didaktikkbegrepet var det som preget samtidens diskurser, og at det omfattet alle nivåer fra utdanningens samfunnsmessige oppgave, individets opplæringsperspektiv, læreplansspørsmål og undervisningsmetodikk (1985:32). Didaktikken var så å si feltets kjerne – og den embryotiske profesjonens kjennemerke.

Skolens organisasjonsmessige og praktiske utvikling var i stor grad også påvirket av jesuittenes virke. Ifølge Huppert (1999) ble deres utdanningsfilosofi en del av motreformasjonen og dens behov for å bygge effektive bolverk mot den liberalismen som Luther, Melancton og Calvin – og Ramus – representerte. «Ratio studiorum» var ikke minst en praktisk anvisning på hvordan skoledager skulle organiseres i klasser av jevnaldrende, med eksamener, konkurranse og streng disiplin. Denne «inverterte parisiske metode» var en viktig årsak til jesuittenes raske utbredelse.

Didaktikk og lærerutdanning

Ved dette laget kan man si at mange elementer i en profesjons utvikling var på plass. Samfunnet hadde konstituert behovet for utdanning, og man utviklet bygninger, bøker og institusjoner for å gjøre virksom-

heten formålstjenlig. Det eksisterte en offentlighet i form av laugsmessige oppfatninger om hvordan undervisning best burde utøves, og det vokste fram en skriftlig diskurs om hvordan og hvorfor undervisning og utdanning burde finne sted. Med Mitchams uttrykk var kunnskapen, gjenstandene, aktiviteten og viljen bak fenomenet innrammet (1994). Mitchams perspektiv er teknologihistorisk, og han beskriver hvordan viten om «feltet» vokser fram: fra tommelfingerregler til tekniske «maksimer», via deskriptive regler til teknologiske teorier. Med begrepet «didaktikk» var man, i alle fall i vår nære kulturkrets, i ferd med å skape et sett av «deskriptive regler» i en diskurs som ble drevet fram av intellektuelle og skriveføre praktikere, som Comenius. I neste fase kan man si at søken etter en «teknologisk teori» settes i verk, og her spiller lærerutdanning en viktig rolle i den profesjonshistoriske utviklingen.

1600-tallets Europa var preget av krig og forfall, og antallet læresteder sank. Jean-Baptiste de La Salle har fått æren av å lage den første lærerutdanningen i forbindelse med etablering av et katolsk skole- og opplærings-samfunn i Reims, Frankrike i 1680-årene, og det første klart identifiserbare lærerutdanningscollege ble opprettet i Saint-Sulpice i 1690 (Bowen 1981:119). La Salle skrev også en håndbok for lærere: *La Conduite des Écoles Chrétiennes*, som sirkulerte i manuskripts form blant hans læresvenner, som både var munk og lærer. Skriftet ble publisert i 1720, og på det tidspunkt hadde denne skolebevegelsen 36 skoler. 70 år senere var tallet økt til 121 og med over 1000 brødre i lærerordenen (Bowen 1981:120).

En formalisert lærerutdanning i det tyske kulturområdet ble imidlertid ikke til før keiser Fredrik William I av Preussen i 1734 utstedte *Principa Regulativa* med krav om læreplaner og en lærerutdanning. Hans etterkommer, Fredrik den store, realiserte planene, og fikk, gjennom sin utdanningsminister, Baron von

Zedlitz, opprettet pedagogiske institusjoner så vel som det første professorat i pedagogikk ved Halle (Woodring 1975:2). I Norge var «Seminarium Lapponicum», som eksisterte i Bergen mellom 1717 og 1727, den første formaliserte lærerutdanningen. Erik Pontoppidan, biskop i Bergen, ledet «Seminarium Catecheticum» i Bergen 1749–51. Blaagaard Seminarium i Danmark, etablert 1791, utdannet 20 nordmenn fram til 1814 (Høigaard og Ruge 1971). Den private institusjonen i Trondenes (nå Tromsø) ble etablert i 1824, og fram til 1839 etablerte staten lærerutdanning i alle regioner. Det Kongelige Frederiks Universitet i Christiania etablerte et filologisk seminar i 1819 der åtte kandidater årlig fikk kursing i hvordan man skulle undervise i den lærde skole.

Den teoretiske eklipse: fra didaktikk til pedagogikk

Det var ifølge tyske kilder Immanuel Kant som først brukte begrepet «pedagogikk» i forbindelse med sine forelesninger i Königsberg 1776–77 (utgitt posthumt i 1803). Kant hadde vært huslærer i åtte år før han ble professor, og hadde hatt Franz Albert Schultz som lærer. Schultz var student hos August Hermann Franke (1664–1727), teolog ved det «nye» «universitetet i Halle. Han satte i verk skoler i pietismens ånd i Halle og holdt daglig to timer lange diskusjoner med sine lærere for å kvalifisere dem i sin gjerning. Mange av lærerne hans var studenter ved universitetet. Denne instansen ga han navnet «Seminarium praeceptorum» – lærerseminar, og gjennom sin virksomhet dannet Franke skole for den pedagogiske utviklingen i Preussen (Bowen 1981:164–167). En annen skolepraktiker som inspirerte Kant, var Basedow, og især hans bok *Das Methodenbuch für Väter und Mutter der Familien und Völker* (utgitt 1770). Lesningen av Rousseaus *Emile* gjorde også et sterkt inntrykk på Kant, så sterkt at han forsømte sine forelesninger til fordel for en spasertur i skogen, sier anekdotene. Mens didaktikken hadde primært praktiske temaer,

grep huslæreren Kant fatt i huslæreren Rousseaus mer eksklusive oppdrager- og sosialiseringsmessige tema. Klafki (2001) peker på at Kants samtid ikke bare tagg om en «Aufklärung», men også strevde med å bygge større forestillinger som kunne huse industrialisering, kolonisering, modernisering og sivilisatorisk framgang. Mens Comenius hadde for seg at det aller viktigste i hans tid var å forberede seg for Kristi gjenkomst og desperat søkte kilder for å datofeste dette (Blekastad 1977), ble Kant en tenker for et fremadskridende sekulært samfunn. Et mangfold av kulturelle møter skapt av krig, kolonisering og religiøs konflikt skapte begreper som klasse, rase, folk og samfunn, men også begreper knyttet til individets plass i samfunnet, om dets potensial for egenstyrt utvikling og frigjøring fra tvang og urettferdighet (Nordkvelle 2004a).

Kant deltok også i sin samtids interessante gjenoppdaging av gresk klassisk kultur og idéverden. På samme vis som Platon, Quintilian og andre klassikere injiserte dynamikk til renessansens humanister, ble det i andre halvdel av 1800-tallet en farsott å skulle knytte samband mellom de framgangsrike nordeuropeiske statene og den klassiske verden. «Paideia» var et av de nyoppdagede begrepene som fascinerte og stimulerte til den filosofiske diskurs mellom britter og tyskere især. Det klassiske greske samfunn og den nye verden i Amerika ble to beretninger som ga støtet til funderinger om menneskets formbarhet, retning og formål. Kunsthistorikeren Martin Bernal (1991) argumenterer med sosialkritisk brodd for at dette lokaliserer diskursen om den sanne humanitet til en snever nordeuropeisk kulturkrets, og som også knytter beskrivelser av danning og humanitet til hva man her evner å tenke. Historikeren Hayden White (1979) beskriver fra et annet ståsted denne prosessen som en fetisering, der et sjikt i det «moderniserende samfunn» plasserer seg selv som midtpunkt, og der alle andre plasseres i lag «nedover» og «uten-

for». Det er i denne kulturelle krets begrepet om pedagogikk skapes, og som defineres av filosofer og universitetsprofessorer, med bakgrunn fra huslærergering, og ikke fra klasserom eller skolestue. Pedagogikk blir den normative forvalter av dannelsbegrepet, og som senere koloniserer didaktikken.

Mens Kant argumenterte med filosofi og samfunns-teori som grunnlag for en pedagogikk, søkte den første professoren i faget, Ernst Chr. Trapp ved Halle, å markere at teologi ikke kunne være pedagogikkens faste grunn. Han mente at moderne medisin ville være mer verdifull som forbilde enn hele teologien og «alle Kirchenväter» (Schaller 1992). Kants etterkommer, Herbart, utvider bildet enda mer ved å trekke inn etikk og psykologi. Trapp ble, nærmest selvsagt, oppsagt ved Halle, som var teologenes fremste lærested på denne tiden. Men med Herbart som ledestjerne fikk pedagogikk en gradvis forankring ved universitetet som institusjon. Wilke (1975) viser hvordan pedagogiske seminar og undervisning i didaktikk og pedagogikk blir en utbredt foreteelse i det tyske kulturområdet utover på 1800-tallet. Det var neppe noen klar grensedracting mellom didaktikk og pedagogikk, men polariseringen mellom den filosofiske og den praktiske dimensjonen er tydelig, og dermed også en splittelse mellom psykologi og praktisk undervisningskunst, eller mellom det Mitcham kaller en dracting mot «substansiell» teknologisk teori versus en «operativ». Som vi skal se, fortsetter denne utydeligheten når de samme fagene framstår i norsk oftelighet.

Norsk lærerutdanning

Ramus, Ratke og Comenius inspirerte skribenter i Norden til å forme tanker om utdanning og undervisning. Den danske skolehistorikeren Joakim Larsen (1984:169) mente at den praktiske innflytelsen fra reformbevegelsene på kontinentet på skolens undervisning i Danmark likevel var liten. Man sto i en

europesk kulturkrets der «lærde» personer uavlatelig trakk med seg inspirasjon fra utdanningen de fikk ved universitetene i Paris, Praha, Heidelberg og mange andre. Universitetet i Rostock ble kalt «Nordens universitet», og universitetene, katedralskolene og klostrene som ble bygd, ble formgitt over den lest de brakte med seg. De religiøse dimensjonene ved trettiårskrigen satte imidlertid alarmen på for myndighetene, og skepsisen mot undervisningsformer som truet prestestand og teologi som retningsgiver for utdanning, var sterk. I det lutherske regimet var man varsom med å la det latinspråklige «grep» slippe. Nordmannen Hans Witte skrev boken *Observationer om Lærekunsten*, med et klart argument om at morsmålet fortjente en plass som fag i den lærde skolen, men uten synderlig innflytelse. Den metoden som vant innpass og ble toneangivende for lærerutdanning, var utformet av professor Trapps etterkommer i Halle: presten August Hermann Niemeyer. Hans bok fra 1796, *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts* ble en meget viktig kilde for lærerutdanningen. Den ble både oversatt til dansk, sammen med bøker av J.J. Rambach og A.T. Büsching, og adaptert av norske og danske forfattere (Rørbech 1985, Ness 1989). Frankes teologiske innflytelse ble synlig gjennom den vekt kirkens retoriske tradisjon fikk gjennom «kateketisering» som metode.

Kateketisering ble den foretrukne metoden siden den var så vidt sentral i den reformerte teologiske tradisjonen som gikk ut på å få menigheten i tale. I gudstjenesten prosederte presten over velkjente dialogiske forløp der menigheten skulle «svare» på foreskrevne måter. Denne dialogiske formen fantes allerede i lærebøker som *Donats grammatikk*, som var forfattet på 300-tallet og brukt i klosterskolene. Å skrive i dialog form var en aktet sjanger, slik Galileo hadde gjort i sin avhandling. Dialogen ble ansett for å styrke hukommelsen, i likhet med hva rim og regler kunne avstedkomme. I Pontoppidans katekisme fant man et

verk bygd opp med 758 spørsmål og svar. Verdien av samtale og dialog ble styrket da Platons skrifter ble gjenoppdaget, oversatt og publisert og ikke minst lest av renessansens intellektuelle. I klosteskoler, universitet og gymnas hadde dialogen sin plass først og fremst i ettermiddagens «etterlesninger», der professorenes «forelesninger» ble gått gjennom av oftest yngre assistenter (Hamilton 1990). Når forelesningene ble «forbedret» i renessansen og lærebøker kom på plass som selvforklarende verk, ble dialogen øyensynlig svekket som undervisningsaktivitet. Dialogen ble transponert fra ytre til indre dialog. Å føre indre dialoger blir et kjennetegn ved den økende refleksivitet som gryende modernisering, «opplysning» og en «borgerlig offentlighet» fordret. Kateketisering kan man tolke som en stilisert og forbillidlig dialog som barn måtte venne seg til for rutinemessig å kunne søke etter den generaliserte mening i samtaler som foregikk i klasserommet. Dialogen dreide seg ikke om de genuine personene, men den idealtypiske viten som fulgte med begrepene. Danningsprosessen var knyttet til at barna mestret denne overgangen fra familiens spesifikke og personnære dialog til skolens allmenne dialog. I en scene fra *Pelle Erobreren* vises dette i overhøringen som sognets prest forestår under «eksamen», der Pelle evner å koble sine kunster med å bevege ørene, samtidig som han navngir organene i henhold til de «offentlige» begrepene skolen har undervist han i (August 1987).

Siden kristendom også var et betydningsfullt fag, ble kateketisering også den fagdidaktiske krumtappen i norsk lærerutdanning. J.E. Wegener hadde gitt ut læreboka *Veiledning til at cathecisere* i 1821 i Danmark, og den dominerte i seminarerne helt til 1860. Seminarreglene fra 1837 fastslo et krav til lærernes evne til å mestre katekisasjonens kunst. Å føre lærerledede samtaler i klassen ble således en meget viktig pedagogisk egenskap.

A. Fayes bok *Allmueskolen* fra 1853 var en grundig redegjørelser fra den tyske pedagogiske scene. Anskuelserundervisningen fra Pestalozzi ble formidlet gjennom oversatte og forkortede utgaver av Denzel, for eksempel *Udkast til Anskuelserundervisning i cathecetisk Tankefølge*. Fayes bok ble en stor suksess og kom ut i opptrykk fram til 1870. Fayes bok dekket det samme som Brammers, men var bare halvparten så stor (Harbo 1969:57, 1975:97). Det viktigste elementet i undervisningslæren var kateketikken, og katekisering ble lagt til grunn for matematikk- og religionsundervisningen. Seminaristene måtte planlegge skriftlige kateketiseringer, som ble lagt fram i klassen med respondenter blant medelever.

I profesjonsmessig forstand er lærerne totalt underlagt teologiens forståelsesrammer, og – i motsetning til i Sverige, der vekselundervisningen sto sterkt – er det kirkens retorikk – kateketikk – som står fremst i deres diskurs. Den grundtvigianske vektleggingen av det frie ord og læreren som selvstendig nasjonsbygger er bare i sin begynnelse. Løsrivelsen fra teologien er imidlertid et interessant neste steg.

Teologene svekkes

Utdanningen var opplagt fokusert på at lærerne skulle mestre undervisningsmetodene. Fagene seminaristene skulle studere, var identiske med skolefagene, med ett unntak, som altså var kunsten å holde skole, praktisk dyktighet i å undervise og forestå kirkesang og bli prestens religiøst og moralsk dannede støttespiller. Likevel hadde pedagogikken en sterk formell stilling i seminarerne fra reglementet av 1837 fram til 1869. I reglementet fra 1847 heter det at «Pædagogik og Didaktik» må regnes blant «hovedfagene» i lærerseminarene (Harbo 1969:54). Morsmål, religion og praktisk lærerprøve talte mest ved vitnemålutskrivning. Didaktikken blir beskrevet også i fagmetodikken, som fikk en omfattende beskrivelse i undervisningsplanene for lærerseminarene. Semi-

narlærerne var teologer, og fikk også kateketisering som sin viktigste metodiske input ved det teologiske seminar ved Universitetet i Oslo. Det var først i 1850 at begrepet «pedagogikk» dukker opp i denne utdanningen. Man kan si at didaktikken nå tilordnes plassen som den spesifikke undervisningsmetodens teori, og som et allmenndidaktisk forbindelsesledd. Men faget i seminarerne får vekslende navn gjennom hele det 19. århundret: Reglementet i utkast fra 1834 bruker uttrykket «empirisk Psychologie og Pædagogik», mens 1837-reglementet bruker det uttrykket som skulle bli stående lenge: «Sjelelære og Tænkelse». Et annet fag var «Methode- og Opdragelseslæren». Det var noe lokal variasjon, bl.a. brukte seminarerne i Tromsø og Klæbu uttrykkene «Undervisningslære» og «Tænke- og Undervisningslære».

Loven av 1890 stilte departementet fritt til å ansette seminarlærere etter kvalifikasjoner, og det betydde at teologene gradvis skulle miste sitt grep om lærerutdanningen (Harbo 1969:189). Pedagogikk var det eneste faget som seminaristene ikke kjente igjen fra sin egen folkeskoletid. Et tilbakevendende problem var å lage fagkretsen i lærerutdanningen slik at den forberedte for lærergjernen, og ikke fikk sitt eget akademiske liv. Loven av 1890 knesetter fagets navn for pedagogikk (Dahl 1959:34), og i Stortingets debatt om emnet diskuterte representantene didaktikk, metodikk og pedagogikk fra ulike ståsteder og rammet faget således inn i lovens mål for pedagogikk:

«Kjennskap til de pedagogiske begrepers historiske utvikling gjennom skildring av de framtrede pedagogers virksomhet. Den norske folkeskoles ordning og plan. Kjennskap til den metode som passer for folkeskolens undervisning i de forskjellige fag og til bruken av de læremidler som er nødvendige for en god undervisning.» (Dahl 1959:196)

I den samme loven gis imidlertid øvingsskolen kontroll over praksisundervisningen, og en langvarig strid om forholdet mellom pedagogikkundervisning i seminarernes teoretiske verden og den praktiske øvelsen i skolestua blir tydelig. Pedagogikkbegrepet har nå suget didaktikk opp i seg, men på forunderlig vis glemmes fagdidaktikken bort i øvingsskolene. Pedagogikkens moralske og samfunnsmessige refleksivitet ble dermed avskåret fra profesjonens handlingsgrunnlag.

«Seminarister» og akademias forakt

Universitetet i Oslo fikk et filologisk seminar i 1819, men ble ingen kime til didaktisk eller pedagogisk teoredanning. I den offentlige debatt var det dominerende synspunktet at undervisningskunsten var «commonsensisk», og at den slett ikke trengte til noen teori overhodet. Ledende professorer ved universitetet framholdt at pedagogikk var umoden som vitenskap og ikke hadde noe å bestille på universitetet (Evenshaug 2008). Forsøk fra både lærde skolefolk og seminarrektor på å bygge ut seminarernes «hovedfag» til universitetsfag vakte heller forakt enn forståelse i det offentlige rom. 1900-tallets lærerutdanning fikk gradvis mer tid avsatt til pedagogikk i fagkretsen, der nye trender fra kontinentet ble inkludert: arbeidsskole, aktivitetsprinsipp, anskuelsesundervisning, laboratorier, gymnastikk og matlagning fikk plass som nye fag. Men didaktikken var i stor grad lagt ut til praksisutdanningens skoler. På seminarerne ble det undervist i skolefagene, og i de abstrakte dimensjonene ved samtidens oppfatninger om sjelens konstruksjon og en gryende læringspsykologi. Så adskilt var skolefag og pedagogikk på den ene siden og den praktiske undervisning på den andre at den senere legendariske pedagogen Kristvik søkte Stortinget i 1923 om midler slik at han kunne følge praksisskolenes undervisning for å skape de forbindelser som var nødvendige. Søknaden ble avslått. Seminarerne skiftet navn til

lærerskoler fordi samtidens offentlighet hengte kandidatene ut som entusiastiske, men uvitende svermere.

Med organisering av lærere i fagforeninger og interesseforeninger ble kravene til å gi også de fag i lærerutdanningen som ikke hadde noen universitetsfunderte basisfag (morsmål, matematikk, geografi, naturfag osv.), en akademisk hjemstavn. Motstanden var imidlertid massiv. Et pedagogisk seminar som universitets lærerutdanning ble etablert i 1908, og rektoren fikk tittelen professor. Metodikk var det viktigste elementet i den halvårige utdanningen. Utdanningen ble i 1920-årene utskilt fra universitetet, både fordi man ikke fant noen «verdige» til et professorat, og fordi skolens folk også næret skepsis til universitetets snobberi.

De to universitetsprofessorene som bedømte søkerne, var begge psykologer, som ikke anerkjente noen pedagogisk vitenskapelighet utenom den som hørte til «Vitenskapen om sjelslivet, spesielt barnets sjelsliv» (sitert etter Harboe 1969:232). Harboe viser til et innlegg i samtidens debatt: «Metodik, didaktik, oppdragelse, alt bygger paa erfarings- og eksperimentel psykologi» som symptomatisk for universitetets holdning (Harboe 1969:234). Kampen fortsatte, og fram til 1936 vant synspunktet fram om at pedagogikk trengte et eget vitenskapsfag, og i Helga Eng fant man en person som både hadde arbeidet med eksperimentell psykologi og skolens undervisning, som kunne lede oppbyggingen av «Pedagogisk Forskningsinstitutt» – etablert i 1936. I forarbeidet fra departementet het det at «Virkelig sikre fremskritt kan også i skolen bare skje ad empirisk vei, først og fremst ved forsøk av forskjellige slag» (sitert etter Dale 1999:69). Forskningsfag og studiefag ble bygd rundt teoretisk og empirisk innsikt i pedagogisk psykologi, som så skulle lede fram til undervisningslære, oppdragslære, skoleorganisasjon og komparativ pedagogikk (Dale 1999:176).

Det er ikke urimelig å tolke dette etter Mitchams' skjema slik at pedagogikkfaget, gjennom sin framvisning og løfter omkring psyketriens potensial for å forutsi utfall av pedagogiske prosesser, vant tiltro i universitetet som «substansiell teori». Mitchams poeng er at ingeniørfagene har et problematisk forhold til naturvitenskapene, fordi den «substansielle» teorien man finner naturvitenskapen, i liten grad er appliserbar i ingeniørens daglige virke. Det samme påviser Lagemann (2000) for amerikansk «educational research» – psyketriens resultater oppleves som nær verdiløse for praktikere. Der teologene måtte vike, inntar psykologene deres plass. Praktikerne søkte derfor å vinne fram en annen vei.

Norges lærerhøgskole – et forsøk på didaktisk gjenreiseing?

Siden universitetet nærmest var uopnåelig inntil 1936, var det betydelige personer og krefter som så det som like rimelig at lærerstanden etablerte sin egen høgskole utenfor. I *Ein norsk lærerhøgskule* utgitt i 1919 av Torstein Høverstad og Erling Kristvik legges kampen for lærerhøgskolen ut i stor bredde. Som kampskrift skal det oppildne den norske lærerstand til endelig å etablere den lærdomsmessige overbygningen for norsk skole på nasjonal grunn. Høverstad drev en forløper for skolen på privat basis på Bondi i Asker (Bergsgaard 1940:8), i tråd med hans syn på at den norske danningen fikk en på landsbygda, og ikke i byen, et syn som sto sterkt i den norske seminartradisjonen. Etter tilbakevendende debatter i Stortinget ble lærerhøgskolen vedtatt i juni 1922 og lagt til Trondhjem. Høverstads forslag til pedagogikk som fag inneholdt «skulesoge og skuleskipnad» og «pedagogisk psykologi» (Bergsgaard 1940:137). Kristviks forslag (han forfattet siste kapittel) gir på en måte et sterkt vitnesbyrd om den folkehøgskoletradisjonen som lærerhøgskolens planleggere sto i: «... for lærerar blir alt pedagogikk,» sier han (Bergsgaard 1940:171). Når pedagogikk likevel skal konkre-

tiseres, blir det til tre greiner: «barnepsykologi», «op-læringspsykologi» og «opsedingslære» (Bergsgaard 1940:183). Undervisningslæren er skjøvet over i spesialiseringfagene: «Norigskunna, naturfag, religion». Kristvik skriver:

«Omfram eigenleg pedagogikk maa derfor høgskulen gjeve lærarane høve til pedagogisk gjennomarbeiding av eit einskilt fag-omraade. Og dette er noko heilt anna enn *fag-metodikk* [kursiv i original]. Den faglege metodikken kan øvast inn som tekniske hand-grep, men læraryrket søkk ned til pedagogisk handverk dersom ikkje sjølve fagkunnska-pen blir gjennomstraala av opsedingssynet.» (Bergsgaard 1940:171)

Spesialiseringfagene måtte helt og holdent være skolefagsorientert: «Det grunnsynet som skal gjeve stemnelei i folkeskularbeidet, maa ogsaa gaa som ein understrøm gjennom lærerhøgskulen si fagop-læring» (Bergsgaard 1940:173). Mye tyder her på at undervisningslære ble tenkt som en organisk komponent i den skolemessige behandlingen av fordypings-faget.

Lærerhøgskolens oppgave ble ifølge Bergsgaard (1945) å vitenskapeliggjøre læreryrket, og det ble undervist i de ulike skolefagenes spesielle områder. Kravet om vitenskapelighet førte til at lærerne som søkte hit, fikk fordypninger i spesielle fagområder som faglærerne ivaretok. Egne lærere sto for utdanningen i pedagogikk, historie og norsk, mens museet i Trondheim og Norges tekniske høgskole (NTH) måtte bidra på andre fagområder som zoologi, biologi og fysikk. Når skolen ble lagt til Trondheim og ikke Bergen, var det fordi NTH var vel etablert som høyere utdanningsinstitusjon, og at Lade Gaard lå i landlige omgivelser, med gårdsdrift og fjøs. I skriftet fra 1945 framhever Bergsgaard behovet for pedagogikk som

det konstituerende faget for Lærerhøgskolen, og han argumenterer for at man skal ha fire professorer: i pedagogisk psykologi, praktisk og teoretisk undervisningslære, «skulesoge» og, på rektor Kristviks oppfordring: pedagogisk sosiologi (Bergsgaard 1945:11). Per 1940 hadde man én professor, én stipendiat og én dosent i pedagogikk.

Likevel kan det ikke sies at didaktikken fikk en sentral plassering i Lærerhøgskolens vitenskapelighet. Departementet hadde fastsatt at pedagogikk skulle ha seks uketimer, og «en stor part av pedagogikktime-vert nytta til sjelalære [vanleg psykologi og barnepsykologi]» (Nordeide 1928:21). Helt fram til etter 2. verdenskrig ser det ut til at undervisningslæren finnes i symbiose med undervisningen i skolefagene – som fagmetodikk. Øvingsskolestyrer Martin Strømnes fikk ansettelse i 1948 som lektor i didaktikk, og ble forfremmet til professor i didaktikk i 1967. I løpet av 1950- og 60-årene ble pedagogikkstudiene gradvis tilpasset studiene ved Pedagogisk forskningsinstitutt, og det særegne lærerstandspreget ble tonet ned. Det «opsedingssyn» som skulle «gjennomstraale» fagkunnskapen, ble tuktet inn i den forskbare psyko-metriens inngjerding. Psykologene vant de skanser teologene tapte.

Instrumentalisme, positivism og humanisme

I de nordiske landene fortelles det en liknende historie: Didaktikk, pedagogikk og psykologi ble introdusert på ulike tidspunkt og ble innordnet psykologien som vitenskapelig forbilde, med unntak av skolehistorie. Professorene i Norden søkte til områder der man kunne oppnå vitenskapelig kunnskap etter forskningsmetoder som var aksepterte, og nord-amerikansk psykometri ble det store forbildet. Eksperimentelle situasjoner – og aller helst lagt til rette i laboratorier – ble idealet for forskning, der man kunne sammenlikne resultatene etter endring av én variabel om gangen. Statistikk ble en obligatorisk del

av opplæringen i forskningsmetode. Det viktigste var å finne ut hvilken variabel som gjorde utslag – helst i retning av økt læringsutbytte. Forskningen var også praktisk orientert. Ut fra et knippe hovedoppgaver som ble publisert i 1956, kan man finne konklusjoner som kan opplyse skolefolk. Funnene dreier seg om kommentarene på lydfilm: hastighet og ordrikdom, at barn må få innføring i historiens årsaker, at elever fra Oslo vest viser bedre ferdigheter i rettskriving, at personlighetstester kan brukes for å diagnostisere skolehjemsbarn. Alle har de didaktisk betydning, uten at undersøkelsene direkte berører undervisningsplanlegging, gjennomføring eller analyse av undervisning (Sandven 1956).

I tråd med Lagemanns (2000) analyse av nordamerikansk utdanningsforskning anses denne typen forskning som bedre tilpasset vitenskapssystemets krav enn den praktiske skolevirkeligheten. Følgelig distanserer den seg fra og taper legitimitet hos den gruppen som skulle være den primære avtakeren: skolens folk. I Norge ytret dette seg ved at positivismestriden ble satt på spissen i selve pedagogikkfaget. Både kritiske studenter og skolefolk beskrev Pedagogisk forskningsinstitutt som et arnested for en scientifisk verdensanskuelse, som ikke anerkjente verdien av å stille filosofiske, historiske og politiske spørsmål før man framstilte diagnosene og løsningene. I undervisningsteknologien fant man eksempelet på at vitenskapelig forskning ble omsatt direkte til planlegging og gjennomføring av undervisning. De såkalt mål-middel-systemene ble forstått som robotmessige installasjoner som satte humanitet, demokrati og kritisk danning til side. Erling Lars Dale (1972) benevnte dette «det instrumentalistiske mistak», og bidro til en fornyet interesse for humanisme og kritisk teori i 1970-årene.

Et av svarene på denne krisen var å gjenoppdage læreren som didaktisk aktør. Mange lærere var trukket

med i utformingen av Mønsterplanen, som ble endelig publisert i 1974, og impulser fra England (Stenhouse, Hamilton, Elliot), USA (Goodlad, Schön, Schwab) og Tyskland (Klafki, Weniger) aktualiserte den reflekterende lærer som didaktisk ekspert også i norske universitet. En forståelse av læreren som en yrkesutøver under sterkt handlingspress, og som måtte få rom og anledning til å knytte meningsfulle samband mellom politisk og kulturell overbevisning, viten om skolens samfunnmessige og etiske grunnlag og den praktiske hverdagen, ble etablert. I Miljølæreprosjektet ble man inspirert av biologisk teori om økologi, og man framstilte de didaktiske kategoriene i en modell som aksentuerte sammenhengen og interaktiviteten mellom formål, mål, elevforutsetning, innhold, vurderingsformer og rammefaktorer (Bjørndal og Lieberg 1978). I deres «relasjonsmodell» fant man en modell som forente allmenndidaktiske og fagdidaktiske interesser, som var lett begripelig og anvendbar. Den hadde også en «plug-in» for de såkalte ny-marxistiske sosiologiske perspektiver i og med at rammefaktorene var plottet inn i det økologiske skjemaet. Den plasserte pedagogisk psykologi og motivasjonspsykologien, som var de toneangivende retningene i den pedagogiske forskningen, på en beskjeden plass i spekteret sideordnet med filosofi- og verdispørsmål. På mange måter illustrerer modellen hvordan didaktikken «strikes back», fordi den innordner pedagogikken inn i sine egne skjema. Kristviks kommentar fra 1919 snus på hodet: «For en lærer blir alt didaktikk.» Der pedagogikken var blitt innlemmet i det akademiske miljøet på nåde fordi den kunne oppvise vitenskapelighet på områdene filosofi, psykologi og historie, tok denne vendingen for alvor fatt i profesjonens vitenskapelige behov og plasserte den didaktiske «gjerning» i sentrum. Ulstrup Engelsen beskriver situasjonen slik at didaktikk som forskningstema først og fremst ble tatt opp som metodikk, og kaller perioden fram til 1970 for den «pre-didaktiske epoke», mens innholdsproblematikk og begrunnelsesspørsmål dukker opp et-

ter 1970 og etter hvert beskrives som «kritisk refleksjonsvitenskap» (Engelsen 2000).

Da var det mulig å sette didaktikk sentralt i landskapet i framveksten av 1980-årenes trender: pedagogisk utviklingsarbeid, organisasjonsutvikling, veiledning og rådgivning. Dessuten fikk man ryddet opp begrepsmessig i relasjonen mellom skolefag og universitetsfag (Handal 1984). I lærerutdanningene ble skolefaglig spesialisering i matematikk, naturfag, morsmål og samisk relatert som fagdidaktiske eller studiefagdidaktiske, og didaktikken ble fundament for mer allmenne intervensjoner som hadde med skoleorganisasjon, skoleledelse og læreplaninnovasjon å gjøre. Didaktikken vokste så vidt sterkt som disiplin innenfor pedagogikkfaget at fagets entreprenører ble beskyldt for «didaktisk imperialism». Både i Sverige og Danmark har man tatt til orde for å oppløse pedagogikkbegrepet og erstatte det med didaktikk eller didaktologi (Bengtson og Kroksmark 1994, Nielsen 2004). Pedagogikk er blitt beskyldt for å stå fast i normative figurer som hører moderniteten til, mens didaktikken gir et mer plastisk fundament for å regulere normativitet og refleksivitet. For igjen å gripe til Mitchams tankemodell (1994) er man i didaktikken mer orientert mot å finne en operativ teknologisk teori enn mot å delta i psykometriens søken etter substansiell teknologisk teori (Nordkvelle 2004b).

Mellom utdanningsvitenskap og læringspsykologi

I Norge fikk fagområdet for pedagogikk tidlig en viktig posisjon i Norges allmennvitenskapelige forskningsråd. Departementet for utdanning hadde bidratt til FoU gjennom mange kanaler: Forsøksrådet for skoleverket, «skoleforskningsmidler» og «datasekretariat». Spesialpedagogikk og omsorgsprofesjonene i sosialt arbeid og barnevern fikk sine institusjoner, profesjonsutdanningsinstitusjoner og forskningsmidler. Utdanningsfeltet som et hele var stort og interes-

sant også for forskere utenfor pedagogikk og lærerutdanning. Utdanningsvitenskapen blir nå navnet på det større feltet hvor både pedagogikk og didaktikk skal finne sin hjemstavn.

Samtidig svekkes didaktikken fra et annet hold. Læringspsykologien gjenvinner sitt feste gjennom den renessansen Vygotsky og hans læresvenner får gjennom 1980- og 90-årene. For å følge filosofen Gert Biestas *resonnement* vokser det i det siste tiåret fram et språk i feltet som framhever læringens lystbetonte sider, og som i samspill med kommersielle krefter orkestrerer en vending bort fra undervisning til læring. Denne «lærifiseringen» akkompagneres av kognitiv psykologi i en sosiokulturell innpakning som holder fast ved landsbyidyll og fellesskap som grunnleggende meningsmetaforer. Didaktikkbegrepet fortreges av moteriktige trender som «klasseledelse», «læringsledelse» og «læringsparadigmer». Gjennom postmodernismens innflytelse svekkes også didaktikkens institusjonelle fundament: læreplanen, klasserommet og fellesskapet (Biesta 2004, Haugsbakk og Nordkvelle 2007). Til gjengjeld får man en sterk individualiseringstrend med «tilpasset opplæring», «læringsstil» og like inn i vårt tiår: læringsutbyttediskusjonen – som blir framtreddende, og som varsler at «huslærerparadigmet» er tilbake i fullt monn. Nå er det «sikker viten» som er den salgbare metaforen i feltet, og ikke «reflekterte praktikere» eller «taus viten». Dette reaktualiserer spørsmålet om hvorvidt profesjonen er på drift mot psykometrien som faglig ankerfeste – og om hvor lenge det vil gå før pendelen svinger tilbake.

Litteratur

- August, B. (1987): *Pelle erobreren*. Per Holst Filmproduktion, Svensk Filmindustri, Odyssej Entertainment.
- Bergsgaard, A. (1945): *Noregs lærarhøgskule*. Noregs boklag.
- Bengtson, J. og Kroksmark, T. (1994): *Allmänmetodik: allmäändidaktik: ett bidrag till en ämnesbestämning*. Studentlitteratur.
- Bernal, M. (1991): *Black Athena. The Afroasiatic Roots of Classical Civilization*. Vintage.
- Biesta, Gert (2004): »Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning«. I: *Nordisk Pedagogik* vol. 24. nr. 1, s. 70–82.
- Bjørndal, B. og Lieberg, S. (1978): *Nye veier i didaktikken*. Aschehoug.
- Blekastad, M. (1977): *Menneskenes sak : den tsjekkiske tenkeren Comenius i kamp om en universal reform av samfunnslivet*. Gyldendal.
- Bowen, J. (1981): *A History of Western Education. Vol. III. The Modern West Europe and the New World*. Methuen.
- Dahl, H. (1959): *Norsk Lærerutdanning fra 1814 til i dag*. Universitetsforlaget.
- Dale, E.L. (1972): *Pedagogikk og samfunnsforandring*. Gyldendal.
- Dale, E.L. (1999): *De pedagogiske strategiene*. Ad Notam Gyldendal.
- Engelsen, B.U. (2000): *Slik begynte det ... Didaktikk på norsk mot år 2000*. Del 1. Rapport nr. 3, Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Evenshaug, T. (2008): «En kunstig Videnskap. M.J. Monrad, universitetet og pedagogikken». I: Evenshaug, T. og Knudsen, G. (red.): *Universitetet og lærerutdanningen. Historiske perspektiver*. Unipub forlag.
- Gilbert, N.W. (1960): *Renaissance Concepts of Method*. New York Columbia University Press.
- Handal, G. (1984): «Hva er fagdidaktikk». I: *Norsk pedagogisk tidsskrift* nr. 68 (2).
- Harbo, T. (1969): *Teori og praksis i den pedagogiske utdanning : studier i norsk pedagogikk 1818–1922*. Universitetsforlaget.
- Harbo, T. (1975): «Pedagogisk praksis og pedagogisk teori». I: Harbo, T., Korsen, O. og Sletvold, S. (red.): *Skolen og samfunnet*, s. 95–116. Fabritius.
- Hamilton, D. (1990): *Learning about education : an unfinished curriculum*. Milton Keynes : Open University Press.
- Haugsbakk, G. og Nordkvelle, Y. (2007): "The Rhetoric of ICT and the New Language of Learning: a critical analysis of the use of ICT in the curricular field". I: *European Educational Research Journal*, vol. 6, nr. 1 2007 (1–12).
- Huppert, G. (1999): *The Style of Paris. Renaissance Origins of the French Enlightenment*. Indiana University Press.
- Høigård, E. og Herman R. (1971): *Den norske skoles historie*. Cappelen (førsteutgave 1963, 3. opplag).
- Høverstad, T. og Kristvik, E. (1919): *Ein norsk lærarhøgskule : historisk utsyn og program*. Steenske Forlag.
- Kant, I. (1803, 2000): *Om pædagogik*. Dansk utgave. Klim.
- Klafki, W. (2001): *Dannelsesteori og didaktik : nye studier*. Klim.
- Knecht-von Martial, I. (1985): *Geschichte der Didaktik. Zur geschichte des Begriffskunde der didaktischen Paradigmen*. R.G. Fischer Verlag.
- Kroksmark, T. (1989): *Didaktiska strövtåg*. Daidalos. Se hele boken fra 1612 digitalt på: <http://diglib.hab.de/wdb.php?dir=drucke/34-1-gram-2&pointer=0>
- Lagemann, E.C. (2000): *An Elusive Science. The troubling History of Education Research*. University of Chicago Press.
- Larsen, J. (1984): *Bidrag til Den danske skoles historie*. I: Krukov, C., Persson, G. og Larsen, K. (red.) *Unge Pædagogers serie B, bd. 1*.

- Marrou, H.I. (1956): *A history of education in antiquity*. Sheed and Ward.
 - Mitcham, C. (1994): *Thinking through technology: the path between engineering and philosophy*. University of Chicago Press.
 - Ness, E. (1989): *Det var en gang – norsk skole gjennom tidene*. Universitetsforlaget.
 - Nielsen, F.V. (2004): *Fagdidaktikkens kernefaglighet*. I: Schnack, K. (red.): *Didaktik på kryds og tvers*. DPU.
 - Nordeide, S. (red.)(1928): *Noregs Lærarhøgskole 1922–1927*. Krogshus Boktrykkeri.
 - Nordkvelle, Y. (2003): «From Rhetoric to Kitchen Latin». I: *Pedagogy, Culture and Society*. 11 (3), 315–330.
 - Nordkvelle, Y. (2004a): «Pedagogisk eurosentrisme eller eurosentrismens pedagogikk». I: *Norsk pedagogisk tidsskrift* nr. 88 (2/3), s. 157–172.
 - Nordkvelle, Y. (2004b): »Technology and didactics. Historical mediations of a relationship«. I: *Journal of Curriculum Studies* nr. 36 (4), s. 427–444.
 - Ong, W.J. (1958): *Ramus. Method and the Decay of Dialogue*. Harvard University Press.
 - Ong, W.J. (1982): *Orality & Literacy. The technologizing of the word*. Routledge.
 - Qvortrup, L. (2001): *Det lærende samfund*. Gyldendal.
 - Roochnik, D. (1996): *Of Art and Wisdom. Plato's Understanding of Techne*. University Park: Pennsylvania State University Press.
 - Rørbech, L. (1985): »Oplæsning i skolen – et historisk rids«. I: Rørbech, L. og Skyum-Nielsen, P.: *Retorisk festskrift. 22 artikler til professor, dr.phil. Jørgen Faerner på 60 års dagen* (s. 167–180). Dafolo forlag.
 - Sandven, J. (red.) (1956): *Forskning og danning*. Samleskrift fra UiOs pedagogiske forskningsinstitutt, nr. 2. J.W. Cappelens Forlag.
 - Schaller, K. (1992): »Didaktik und Pädagogik im Werke des Johann Amos Comenius«. I: Schaller, K. *Comenius 1992. Gesammelte Beiträge zum Jubiläumsjahr*. Schriften zur Comeniusforschung, Band 22, Veröffentlichungen der Comeniusforschungsstelle im Institut für Pädagogik der Ruhr-Universität Bochum. Academia Verlag, Sankt Augustin, s. 173–186.
 - Sellberg, E. (1979): *Filosofin och nyttan. Petrus Ramus och ramismen*. Acta Universitatis Gothoburgensis. Gothenburg Studies in the History of Science and Ideas 1.
 - White, H. (1979): *Tropics of Discourse. Essays in Cultural Criticism* Baltimore. The Johns Hopkins University press.
 - Wilke, I. (1975): *Lärostolar i pedagogikk vid europeiska universitet. Några drag ideras tillkomsthistoria*. Acta Academiæ Regiæ Scientiarum Upsaliensis 18. Almqvist & Wiksell International.
 - Woodring, P. (1975): »The Development of Teacher Education«. I: Ryan, K. (red.): *Teacher Education. The Seventy-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education*, s. 1–24. NSSE.
-