

# Bliver viden låst i sin kontekst ved problembaseret læring?

Verner Larsen<sup>1</sup>, VIA University College

## Abstract

“Bliver viden låst i sin kontekst ved problembaseret læring?” (PBL) er spørgsmålet, jeg sætter til debat i denne artikel. Baggrunden er, at spørgsmålet længe har været omstridt; ikke kun i PBL-miljøer, men også i andre dele af uddannelsesforskningen. I PBL-litteraturen fremhæves ofte, at PBL er velegnet til at understøtte ikke kun udvikling af specifikke faglige kompetencer inden for et afgrænset område, men også generiske kompetencer med bred anvendelsesværdi. Inden for visse uddannelsessociologiske retninger betvivles imidlertid transferpotentialet i viden opnået gennem PBL-forløb. Det hævdes, at viden i udpræget grad låses til problemkonteksten, fordi viden i sin tværfaglige karakter mangler konceptuel styrke. Derved indløses det såkaldte eksemplariske princip ikke. Med videnssociologiske begreber diskuterer jeg forskellige vidensformers transferværdi. Jeg lader spørgsmålet i titlen stå åbent, men lægger op til, at man på trods af velafprøvede PBL-designs på universiteter og professionshøjskoler lægger et nyt og kritisk blik på vidensformer og det eksemplariske princip.

## Indledning

Diskussionen om, hvilke kompetencer lærende på videregående uddannelser skal tilegne sig for at begå sig i arbejds- og samfundslivet, bliver stadig mere relevant ikke mindst i lyset af de samfundsmæssige udfordringer og kriser, vi står overfor. Mobilitetskravet vokser, og behovet for kompetencer, der er generiske og transferbare<sup>i</sup>, er derfor blevet stadig stærkere fremhævet som vigtige inden for alle videregående uddannelser.

Med denne debatartikel ønsker jeg at rejse en diskussion om problemstillinger, der gemmer sig i forholdet mellem det specifikke og det generelle, men særligt i problembaserede læringsmiljøer (herefter forkortet PBL)<sup>ii</sup>. I PBL-litteraturen fremhæves ofte, at det problembaserede design er velegnet til både at understøtte tilegnelsen af faglige specifikke kompetencer og mere generelle (generiske) kompetencer (Boelt et al., 2021). I visse dele af uddannelsesforskningen/-sociologien betvivles dette dog. Jeg præsenterer og diskuterer forskellige syn på, hvorvidt kompetencer udviklet i problembaserede miljøer kan hævdes at have gyldighed ud over problemkonteksten, eller om de er fastlåste hertil.

## Specialiseret og ikke-specialiseret viden

Et passende sted at tage afsæt i diskussionen er at inddrage begreber fra en uddannelsessociologisk tradition, der ligger i forlængelse af Basil Bernsteins seneste arbejder (Bernstein, 2000). Når det drejer sig om transferproblematikker i problembaserede designs er især begreberne “specialiseret viden”<sup>iii</sup> og “ikke-specialiseret viden” centrale (Young & Muller, 2013). Specialiseret viden er distinkt fra vores hverdagserfaringer. Den er udviklet til at skaffe os viden om verden, men en viden der, ironisk nok, ofte er langt fra vores

---

<sup>1</sup> VLA@via.dk

hverdagserfaringer. Tyngdeloven er et af mange eksempler herpå, idet den siger, at alle legemer falder lige hurtigt, men det er ikke, hvad vi sanser. Specialiseret viden er *konceptuel*, hvilket vil sige, at den er systematisk opbygget ved at udvise begrebsmæssig sammenhæng. Den har med henvisning til Bernstein en såkaldt *vertikal* struktur, hvilket betyder at den gror ved til stadighed at "frembringe almene udsagn og teorier, der integrerer viden fra lavere niveauer" (Bernstein, 2001, s. 226).

Specialiseret viden er altså en viden, der dyrkes og udvikles over tid af fagfolk gennem afprøvning og vurdering af argumenter, hypoteser, udsagn, teknikker osv. Med Bernsteins begreber vil man sige, at specialiseret viden er stærkt *klassificeret*, idet den er organiseret som adskilte fag, der er distinkte fra hinanden. Den kaldes derfor også for faglig viden (*disciplinary knowledge*). At et specialiseret vidensområde er stærkt klassificeret i form af fag betyder også, at faget netop har gyldighed inden for et bestemt fagligt område, i den forstand at den faglige viden er udviklet, og til stadighed udvikles, for at adressere fagområdet problemer og opgaver. Den faglige viden er på denne måde generaliserbar, men vel at mærke *mellem problemer*, der optræder inden for fagets grænser.

Ikke-specialiseret viden (*non-specialised knowledge*) har, som navnet siger, ikke disse egenskaber, men er i stedet kendetegnet ved at være hverdagsagtig, uteoretisk og i varierende grader tavs. Der er ikke som med specialiseret viden tale om et fælles sprog, der sammenbinder og integrerer de forskellige erfaringer og deres kontekster. De to vidensformer er altså forskellige i deres organiserende principper, men har ifølge Young og Muller ikke forskellig værdi ud over deres forskellige formål. En healers viden har værdi som en del af en bredere behandlingskultur men er næppe pålidelig til behandling af HIV/AIDS (Young & Muller, 2013).

### **Er der forskel på problembaseret viden og problem-transferbar viden?**

Den form for specialiseret viden, jeg har beskrevet ovenfor, er konceptuel specialiseret viden i kraft af den nævnte sammenhængende begrebsstruktur og er i kraft af den konceptuelle karakter derfor generaliserbar mellem problemer inden for et fagligt område. Den er altså ikke kun specialiseret til ét specifikt formål (Winch, 2010; Young & Muller, 2015). I det følgende vil jeg fremføre nogle betragtninger om, hvorvidt PBL-designs understøtter udvikling af viden, der kan betegnes som konceptuel specialiseret og dermed har stort generaliseringspotentiale.

I PBL tager man udgangspunkt i et problem, der sætter retningen for den viden, der skal tilegnes. Begrundelser for at lade problemet styre tilegnelsen af viden er flere; bl.a. det motivationelle, idet problemet skal pirre nysgerrigheden. Men også læringens karakter fremhæves som begrundelse, idet det hævdes, at problemorienteret projektarbejde bringer de lærende ud i processer, der fremmer "akkommodativ og divergent erkendelse" (Illeris, 2015, s. 285). Kaare Pedersen (1997) taler om "saglig faglighed" som en anderledes faglighed i problemorienteret projektarbejde og henviser til, at denne faciliterer de øvre niveauer i Blooms taksonomi, analyse, syntese og vurdering.

Af problemorienteringen følger et andet princip; nemlig princippet om tværfaglighed (Berthelsen et al., 1985). Det tværfaglige eller interdisciplinære princip handler om at kunne analysere vidensbehovet og integrere eller syntetisere<sup>iv</sup> viden fra forskellige enkeltfag fra uddannelsens curriculum (Larsen, 2023). For at denne viden ikke kun har gyldighed for den specifikke projektkontekst, men er nyttig i mange andre situationer, inddrages et tredje princip, det eksemplariske princip, som er afgørende for, at det undersøgte problem repræsenterer noget mere end blot sig selv. Det skal med andre ord godtgøres, at den tværfaglige syntetiserede viden har en gyldighed, der rækker ud over problemet. De lærende har typisk skullet vise dette ved at abstrahere deres tilegnede viden fra den specifikke sag og bringe den ud i større sammenhænge. I projektarbejdets første år på

Roskilde Universitets (RUC) samfundsvidenskabelige uddannelser bestod dette typisk i at kunne fremføre en bredere samfundsmæssig kritik på basis af den gennem projektet tilegnede kunnen. Flere RUC-forskere har senere forholdt sig kritisk til, om eksemplaritetsprincippet i tilstrækkelig grad er blevet indfriet (Ulriksen, 1997; Pedersen, 1997).

For hvad nu hvis denne eksemplariske dimension har fortonet sig og ikke længere tilføjer noget yderligere, udover hvad problemformuleringen rummer, hvilket Ulriksen mener, er sket på RUC for længe siden? Eller at den kritiske abstraktion fra det specifikke til det generelle måske aldrig har fundet sted, som det var tænkt. Måske har man heller ikke kunnet se meningen med det i eksempelvis visse tekniske/naturvidenskabelige uddannelser, hvor en konvergent og instrumentel erkendelsesinteresse traditionelt har været i højsædet. Dette rejser nogle påtrængende spørgsmål.

Med de her fremførte vidensbegreber vil man efterspørge argumenter for, at tværfaglige syntetiseringer, der er specifikke for den aktuelle PBL-kontekst, kan få karakter af konceptuel specialiseret viden, da dette er betingelsen for generalisering til andre problemkontekster. Med andre ord: Bliver de lærendes viden fra et projekt låst til den aktuelle projektkontekst? Eller kan man i PBL-organiserede uddannelser i tilfredsstillende grad pege på konkrete processer, hvor de lærende udvikler konceptuelt specialiserede vidensformer? Sagt lidt provokerende: Er det i for høj grad blevet et mantra hos PBL-tilhængere, at lærende gennem udpluk fra forskellige enkeltfagsområder sat sammen i en eller anden tværfaglig konstellation til undersøgelse af én problemstilling, tilegner sig en form for faglighed, der er generaliserbar per se?

Flere uddannelsessociologer har stillet sig tvivlende overfor, hvorvidt de problembaserede former understøtter udvikling af viden, der kan abstraheres fra problemkonteksten og dermed har tilstrækkelig transferværdi (Maton, 2011; Withcombe, 2013; Moore, 2011). Moore, der har behandlet forholdet mellem faglighed og tværfaglighed (*disciplinarity and interdisciplinarity*) indgående, skelner skarpt mellem "problembaseret viden" og "problemtransferbar viden". Han argumenterer for, at sidstnævnte ikke kan realiseres gennem førstnævnte, men er afhængig af specialiserede fag. Han fremfører, at problembaseret viden "er utilstrækkeligt abstrakt til at overleve i konkurrence med problem-overførbare viden" (Moore, 2011, s. 104). Moore går videre i sin kritik af uddannelser, der kalder sig tværfaglige studier: "Sådanne studier er ultimativt afhængige af specialiserede fag for at kunne generere nye teorier og metoder" (Moore, 2011, s. 104). En konklusion, som Moore derfor drager, er, at en uddannelse aldrig fuldstændig må basere sig på "problemer" og dermed på tværfaglighed. "Der er langt flere forskningsproblemer, end der er fag, så derfor vil sådanne uddannelser være 'balkaniserede'" (Moore, 2011, s. 104). Faglighed er ifølge Moore og andre forudsætningen for tværfaglighed. Hvordan denne udfordring løses didaktisk kommer Moore dog ikke nærmere ind på.

Som jeg allerede har antydnet, udfordrer begrebet om konceptuel specialiseret viden nogle almene opfattelser af forskellen mellem det specifikke og det generiske. Udtrykket "specialiseret" risikerer alene at blive opfattet som "snævert" og ufleksibelt; dvs. med ringe transferpotentiale. Dette vil, som det er fremgået, være ganske fejlagtigt. Konceptuel specialiseret viden er ifølge forskere fra nævnte uddannelsessociologiske tradition netop den vidensform, der muliggør udforskning af en mangfoldighed af problemer inden for et fagligt område.

### **Hvad så med generiske kompetencer og deres transferpotentiale?**

Hvad der står tilbage nu, er da spørgsmålet om, hvordan man så kan forstå såkaldte "generiske kompetencer", der generelt fylder meget i debatten om de videregående uddannelser, men især fremhæves som nogle, PBL understøtter (Boelt et al., 2021). Baserer generiske kompetencer sig på specialiseret eller ikke-specialiseret viden? Svaret er ikke enkelt. Måske begge dele, eller måske er de en kategori for sig?

Generiske kompetencer er blevet talt frem i takt med fremvæksten af selve kompetencebegrebet, idet dette begreb i sig selv rummer tanken om noget generisk. I et oplæg til kompetencebehov i fremtidens sundhedsuddannelser kom generiske kompetencer i fokus og blev beskrevet således:

*Generiske kompetencer er generelle, ofte basale, kompetencer. De skal anvendes for at kunne udøve mere specifikke kompetencer og fungerer på tværs af faggrupper. Generiske kompetencer har ofte et alment anvendelsesniveau, som forventes at indgå i mange forskellige anvendelsessammenhænge. Generiske kompetencer beskrives ofte meget summarisk: fx evnen til at indgå i teamwork, evnen til at kunne kommunikere, evnen til at tage beslutninger. (New Insight, 2014, s. 28)*

Citatet repræsenterer en meget almindelig udlægning af generiske kompetencer; nemlig noget alment i modsætning til noget specifikt. Faktisk fremstilles generiske kompetencer som en forudsætning for at kunne udøve mere specifikke kompetencer. Fra flere sider kritiseres imidlertid en sådan tænkning, som jeg i det følgende vil uddybe.

Et generisk potentiale bygger i yderste konsekvens på forestillingen om, at det er muligt hos lærende at fremelske fleksible ressourcer, der gør dem i stand til at takle omskiftelighed og stadige forandringer i arbejds-/samfundslivet. Den sloganagtige frase "lære at lære" er et udtryk for den ultimative fleksibilitet, idet man forestiller sig, at den nødvendige specialiserede viden kan "læres", når det gælder, såfremt man ellers har "lært at lære". Behovet for at tilegne sig den specialiserede viden i sin egen ret anses derfor for mindre væsentligt. Tankegangen anfægtes af den her inddragede uddannelsessociologiske tænkning, som kalder tendensen for "genericism", idet man mener, at genericism i for høj grad "nedtoner det kulturelle grundlag for færdigheder, opgaveløsning, praksisser og arbejdsområder og afstedkommer et tomt begreb om evnen til at lære" (Bernstein, 2001, s. 202).

Jeg finder kritikken af genericism relevant, da det er svært at forestille sig, at professionelle rustes til klare fagspecifikke opgaver, hvis uddannelse i for høj grad baserer sig på generiske kompetencer. Dog synes det oplagt, at PBL-designs med deres organisering i bl.a. gruppearbejde kan understøtte udvikling af et repertoire af generiske kompetencer som eksempelvis samarbejdsevne, kommunikative evner, analytiske færdigheder og mere personlige kompetencer som tolerance mv. Disse må formodes at kunne anvendes i mange forskellige sammenhænge.

Af de mange opstillinger af generiske kompetencer i bl.a. læreplaner ses, at kompetencerne i mindre grad bygger på specialiseret viden, men i højere grad på såkaldt ikke-specialiseret viden, da de i udpræget grad trækker på almen *common sense*-viden. For eksempel vil samarbejdsevne ofte trække på implicit erfaring, men man kan jo også have tilegnet sig eksplicit begrebsmæssig viden om samarbejde.

En opsamlende pointe vil være, at specialiseret viden og ikke-specialiseret viden har forskelligt transferpotentiale. I PBL-sammenhæng betyder dette: Konceptuel specialiseret viden øger transfermuligheder, fordi denne vidensform er eksplicit og systematisk opbygget med forklaringsduelige og sammenhængende begreber, der kan abstrahere og kondensere meningsindholdet fra den specifikke problemkontekst. Ikke-specialiseret viden, som en række generiske kompetencer trækker på, har også transferværdi, men som et alment grundlag der principielt er anvendeligt overalt, i mindre grad afhængig af teoretisk abstraktion, men til gengæld – ifølge genericism-kritikken – er helt utilstrækkelig til at bearbejde fagspecifikke problemstillinger.

## Kan eksemplaritet opnås alene gennem PBL-designs?

Disse nuanceringer af specialiseret og ikke-specialiseret viden er særligt vigtige ift. PBL-uddannelsesmiljøer. Spørgsmålet og stridspunktet bliver nemlig, hvorvidt den tværfaglige syntetisering, som de studerende forsøger at foretage i et PBL-forløb, og som er specifik for problem-konteksten, også kan hævdes at være konceptuelt specialiseret i sådan en grad, at den opnår tilstrækkeligt transferpotentiale. Har tværfaglige syntetiseringer med andre ord en tilstrækkeligt stærk begrebsstruktur, eller bliver de oftest blot en sideordning af bidrag fra de forskellige undervisningsfag? Spørgsmålet handler om eksemplariteten og hvilken helhed, et PBL-forløb skal være et spejl af. Et eksempel fra en ingeniøruddannelse viser, at man har kombineret det enkeltfagsbaserede med det problembaserede som to didaktiske spor ca. fifty-fifty i ECTS-point.

*The project must be exemplary so that it supports the students' deeper understanding of theory and methods through a specific project. The students must also be able to transfer their learning from the project to a broader context. To ensure this they should demonstrate a general understanding of the semester's theoretical subjects, when they choose and use the relevant knowledge and skills from the semesters courses as well as new knowledge for their project. (Anonymous, 2021, s. 2).<sup>v</sup>*

Intentionen synes at være, at de studerende lærer ingeniørfagets teori i enkeltfagssporet på et generelt niveau, hvorfra de udvælger og anvender relevant viden i projekterne, hvor de opnår en dybere forståelse af teori og metoder. Af curriculum fremgår i øvrigt, at der i PBL-projekterne er overvejende fokus på generiske kompetencer (metoder og proces). Helheden, som eksemplariteten henviser til, kan være vanskelig at uddrage, men rationalet synes at være, at eksemplariteten – og i sidste ende den nødvendige ingeniørkvalificering – kræver to perspektiver; både et enkeltfags- og et PBL-perspektiv. Førstnævnte skal bidrage til en generel forståelse af de teoretiske emner gennem kurserne, hvilket sammen med viden fra projektet skal sikre eksemplariteten. Hvordan de to former for viden anses at være forskellige, og måden hvorpå de kommer i dialog med hinanden, kan ikke afkodes af foreliggende data, men med inddragelse af de her præsenterede vidensteorier kan følgende spørgsmål stilles: Hvordan kan der interageres med de to former for viden, så der tilsammen sker en konceptuelisering og specialisering, der gør, at de studerendes viden bliver tilstrækkelig generaliserbar? Spørgsmålet, der også står tilbage, men er af mere generel karakter, er imidlertid, om og hvordan eksemplaritet kan gentænkes alene inden for et PBL-didaktisk perspektiv.

## Konklusion og perspektivering

Fremtrædende uddannelsessociologiske forskere har gennem de senere år rejst tvivl om PBL-videns transferpotentiale, og dermed hvorvidt PBL-viden låses i sin egen kontekst. Man tvivler på, at den vidensform, der genereres ved at sammenføre viden fra forskellige undervisningsfag, opnår de kvaliteter, der karakteriserer, hvad de kalder *konceptuel specialiseret viden*, idet en sådan vidensform – i kraft af sin indre begrebsstruktur – anses for altafgørende for transferkapaciteten.

I uddannelsesdebatten er *generiske kompetencer* blevet fremført som det, PBL kan udvikle, og som gør de studerende i stand til at takle det ukendte, foranderlige og nye, mens især generiske kompetencer kritiseres af nævnte forskere for netop ikke at udvise konceptuel styrke og sammenhængskraft og dermed ikke at have tilstrækkeligt potentiale til at løse faglige problemstillinger.

Problemet om transfer hænger tæt sammen med det eksemplariske princip, som skal befordre generaliserings- og transfermulighederne. Imidlertid er det eksemplariske princip blevet kritiseret for netop ikke at have svar på

denne problematik; en kritik, der også er fremsat fra PBL-forskersmiljøerne selv. Udfordringen er at finde nye svar på, hvordan man i dag kan indløse princippet og dermed demonstrere, at PBL-viden godt kan opnå det ønskede transferpotentiale. Kritikerne vil hævde, at PBL-designet lægger op til, at lærende foretager tværfaglige syntetiseringer, som netop ikke bliver synteser, men er fragmentariske i modsætning til, hvad der karakteriserer konceptuelt specialiserede enkeltfag. I fald man finder det nødvendigt at styrke syntetiseringernes konceptuelle sammenhængskraft opstår dog spørgsmålet om, hvad det er for et curriculært grundlag, man kan referere til. I flere videregående uddannelsers curriculum optræder der nemlig ikke i dag klare opdelinger i enkeltfaglige domæner, og i det omfang, de måtte være formuleret som sådan, er de i forvejen, hvad man kalder *regionaliserede*. Det vil sige, at de er dannet primært ud fra aftagerbehov, hvorved de allerede er konceptuelt svækkede set i forhold til deres epistemologiske ophav i videnskabsdiscipliner (Bernstein, 2001, s. 200).

Skal eksemplaritetsprincippet revitaliseres alene inden for en PBL-didaktisk ramme, må det først og fremmest handle om at styrke fokus på de studerendes abstraktioner af deres problembaserede viden fra problemkonteksten og perspektivering til bredere sammenhænge. Særligt må det handle om, at de studerende på overbevisende måder demonstrerer, at de kan bygge konceptuelle broer mellem de mere eller mindre fragmenterede tværfaglige elementer, som er forsøgt syntetiseret. En større grad af begrebsliggørelse vedrørende vidensstrukturer, herunder specialiserede og ikke specialiserede former, kan måske udvikles til et didaktisk sprog, der mere konkret kan understøtte læreprocesser.

Mange PBL-organiserede uddannelser vil måske sige, at de allerede praktiserer det eksemplariske princip tilfredsstillende, og at deres kandidater i øvrigt længe har vist deres duelighed på arbejdsmarkedet. Alligevel mener jeg, at der trods mange veludviklede PBL-praksisser er behov for at kvalificere uddannelsesmiljøernes refleksioner over transferværdien af forskellige vidensformer i PBL. Alene det faktum, at der eksisterer så forskellige opfattelser af transfer- og eksemplaritetsproblematikker, gør, at der er grund til at forske videre i disse.

## Referencer

- Anonymous, 2021. Engineering Project Framework –Principles and Process.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. London: Taylor & Francis.
- Bernstein, B. (2001). *Pædagogik, diskurs og magt*. Akademisk.
- Berthelsen, J., Illeris, K., & Poulsen, S. C. (1985). *Grundbog i projektarbejde: teori og praktisk vejledning*. Unge Pædagoger.
- Boelt, A. M., Kolmos, A., & Bertel, L. B. (2021). Facilitating reflection and progression in PBL: A content analysis of generic competences in formal PBL curricula. *Journal of Problem Based Learning in Higher Education*, 9(1), 131–149. <https://doi.org/10.5278/ojs.jpblhe.v9i1.6354>
- Illeris, K. (2015). *Læring*. Samfundslitteratur.
- Larsen, V. (2023). Gruppearbejde og faglighed i problembaseret læring. In H. Duch (Ed.), *Gruppearbejde på ungdoms- og videregående uddannelser – Begrundelser og perspektiver* (pp. 86–95). Frydenlund.
- Maton, K. (2011). Segmentalism: The problem of building knowledge and creating knowers. In D. Frandji, & P. Vitale (Eds.), *Knowledge, pedagogy and society* (pp. 126–139). Routledge.
- Moore, R. (2011). Making the break: disciplines and interdisciplinarity. In F. Christi, & K. Maton (Eds.), *Disciplinarity: Functional linguistic and sociological perspectives* (pp. 87–105). Continuum.

New Insight. (2014). *Uddannelsesfremsyn på sundhedsområdet med særligt fokus på professionsbacheloruddannelserne*. Uddannelses- og Forskningsministeriet.

<https://ufm.dk/publikationer/2014/filer-2014/samlet-rapport-sundhedsfremsyn.pdf>

Pedersen, K. (1997). *Saglig faglighed og det problemorienterede projektarbejde*. Roskilde Universitet. Forskningsrapportserien nr. 30.

Ulriksen, L. M. (1997). *Projektpædagogik – hvorfor det?* Roskilde Universitet. Skriftserie fra Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen Nr. 57.

Whitcombe, S. W. (2013). Developing skills of problem-based learning: What about specialist knowledge? *International Journal of Continuing Education and Lifelong Learning*, 5(2), 41–56.

<https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.385686428088358>

Winch, C. (2010). *Dimensions of expertise: A conceptual exploration of vocational knowledge*. Continuum.

Young, M. & Muller, J. (2013). On the powers of powerful knowledge. *Review of Education*, Vol. 1, No. 3. pp. 229–250.

Young, M., & Muller, J. (2015). Towards the sociology of professional knowledge. In M. Young, & J. Muller (Eds.). *Curriculum and the specialization of knowledge*. Routledge.

<sup>i</sup> Transferbegrebet skal ikke forstås som en simpel lineær overførsel af viden, men at der altid foregår en form for omdannelsesproces.

<sup>ii</sup> PBL-forkortelsen anvender jeg bredt til også at omfatte problemorienteret projektarbejde, selvom dette i nogle miljøer betegnes som forskellig fra PBL på visse punkter.

<sup>iii</sup> Både termen "viden" og "kompetence" optræder i artiklen. Det skyldes først og fremmest, at "viden" anvendes som et bredt kundskabsbegreb i den nævnte uddannelsessociologiske tradition, mens kompetence anvendes i en mere almen sprogbrug om kundskab. De betydningsmæssige forskelle er derfor mindre og uvæsentlige i artikelkonteksten.

<sup>iv</sup> Jeg anvender syntesebegrebet konsekvent, selvom det indikerer en meget homogen sammenføring af forskellig slags viden. Derfor skal syntese her forstås som rummende mange former for sammenføring med forskellige grader af integration, som det ikke vil være muligt at komme nærmere ind på i artiklen. Jeg modererer derfor syntesebegrebet ved for det meste at bruge betegnelsen "syntetisering".

<sup>v</sup> Dokumentet er ikke offentligt tilgængeligt.

### Betingelser for brug af denne artikel

Denne artikel er omfattet af ophavsretsloven, og der må citeres fra den.

Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

- Citatet skal være i overensstemmelse med "god skik".
- Der må kun citeres "i det omfang, som betinges af formålet".
- Ophavsmanden til teksten skal krediteres, og kilden skal angives ift. ovenstående bibliografiske oplysninger.

© Copyright

DUT og artiklens forfatter

Udgivet af

[Dansk Universitetspædagogisk Netværk](#)