

# Et grunnlag for en universitetsdidaktisk refleksjonsmodell

Martha Torgeirdatter Dahl<sup>1</sup>, Norges tekniske-naturvitenskapelige universitet

## Sammendrag

Artikkelen er et didaktisk bidrag til en selvrefleksiv universitetspedagogikk. Magnússon & Rytzler (2019) påpeker at universitetet i etterkant av Bologna-prosessen preges av instrumentelle tilnærminger som reduserer de pedagogiske sidene ved universitetspedagogikken, og som stjeler underviserens autonomi gjennom et økende fokus på standardisering og effektivt utbytte. De ønsker gjennom sine «universitetsdidaktiske» arbeider å løfte frem hva didaktikk kan bidra med i høyere utdanning, med vekt på å gjenopplive relasjonelle og emansiperende aspekter ved undervisning (Magnússon & Rytzler, 2019, 2022). Dette kan sees i sammenheng med at forskning på feltet universitetspedagogikk har blitt beskrevet som i hovedsak praktisk, og i liten utstrekning har tatt for seg teorioppbygging og begrepsdefinerings (Gundem et al., 1990, s. 73; Sarauw & Petersen, 2023; Tight, 2020). Artikkelen presenterer et analyseverktøy for å tenke og snakke om utfordringer knyttet til det artikkelen identifiserer som en balanse mellom vektleggingen av subjekter i undervisning og objekt/objekter for undervisning i høyere utdanning.

## Introduksjon

*“Didaktik is the theory of intellectual encounters between generations”* - Weniger, 1952 i Künzli, 2000, s. 46.

En dansk kollega påpekte på treffende vis at «*Universitetet er et sted hvor vi forsker på alt – med unntak av oss selv og vår egen virksomhet*» (Borgnakke, 2011, s. 1; min oversettelse; Handal, 1972, s. 18). Inspirasjonen for denne artikkelen oppsto i et ønske om å få øye på historiske skifter i hvordan vi tenker om og praktiserer undervisning i høyere utdanning. Som kollegaveiledende universitetspedagog ved programmet for utdanningsfaglig basiskompetanse – et 200 timers universitetspedagogisk kurs som alle undervisere ved høyere utdanningsinstitusjoner i Norge er pålagt å ta med formål om å sikre kompetansenivået i høyere utdanning – har jeg observert en rekke undervisningssituasjoner som strekker seg fra «tradisjonelle» forelesninger på tvers av disipliner til ferdighetstrening i jordmorfag og geologiske feltekskursjoner. Artikkelen presenterer et analyseverktøy for å tenke og snakke om utfordringer knyttet til det artikkelen identifiserer som en balanse mellom vektleggingen av subjekter i undervisning og objekt/objekter for undervisning, samt utfordringer knyttet til hva som blir gjort til hensikt og innhold i egen og andres undervisning i høyere utdanning. Som universitetspedagogen Dagrun Engen skriver i det hun omtaler som universitetspedagogikkens forutsetningsproblematikk: «*vi behøver å utvikle teoretisk viten som gjør oss i stand til å se feltet og virksomheten vi er i på nye måter*» (Engen, 2021, s. 112, 359; min oversettelse). Denne artikkelen forsøker å imøtegå en slik forutsetningsproblematikk ved å bidra i arbeidet med å etablere et didaktisk og teoretisk

---

<sup>1</sup> Martha.t.dahl@ntnu.no

fundament for universitetspedagogikken. Formålet er å åpne for en særskilt universitetsdidaktisk refleksjon blant kollegaer på tvers av universiteter. Det jeg vil komme til å omtale som en *universitetsdidaktisk refleksjonsmodell*, er en utvidelse av den klassiske didaktiske trekanten. Teksten sammenstiller den didaktiske trekanten med Hans Skjervheims analyse av en treleddet kommunikasjonsrelasjon<sup>2</sup>.

#### *Artikkelens plassering i det universitetspedagogiske forskningsfeltet*

Artikkelen er et didaktisk bidrag til en selvrefleksiv universitetspedagogikk. Magnússon & Rytzler (2019) påpeker at universitetet i etterkant av Bologna-prosessen preges av instrumentelle tilnærminger som reduserer de pedagogiske sidene ved universitetspedagogikken, og som stjeler underviserens autonomi gjennom et økende fokus på standardisering og effektivt utbytte. De ønsker gjennom sine «universitetsdidaktiske» arbeider å løfte frem hva didaktikk kan bidra med i høyere utdanning, med vekt på å gjenopplive de relasjonelle og emansiperende aspektene ved undervisning (Magnússon & Rytzler, 2019, 2022). Magnússon & Rytzler er ikke alene i sin søken etter å bevare, igangsette og styrke pedagogisk- og didaktisk arbeid og refleksjon i universitetspedagogikk<sup>3</sup>. Se blant annet (Engen, 2021; Hoveid, 2023; Keiding & Qvortrup, 2016, 2018; Magnússon & Rytzler, 2022; Mollenhauer, 1972; Nordkvelle, 2003; Pettersen, 2005; Qvortrup & Keiding, 2014). Magnússon & Rytzler gjør imidlertid et interessant poeng i å peke på at det er problematisk å skille pedagogikk og didaktikk fra hverandre, hvor pedagogikken er forstått som en innretning mot mennesket, og didaktikken som en innretning mot innholdet (Magnússon & Rytzler, 2022, s. 91). I denne artikkelen plasseres didaktikk som en underkategori eller iboende del av pedagogikken som fagdisiplin. Universitetspedagogikk anses som et spesielt studiefelt innen den generelle pedagogikken (Nordisk kulturkomisjon Arbeidsutvalget for universitetspedagogikk, 1971, s. 12), mens universitetspedagogisk tenkning, forskningsvirksomhet og praksis forstår jeg som «pedagogikk anvendt på universitetets særegne undervisnings- og utdanningsoppgaver (Handal, 1972, s. 20)».

Vitenskapsteoretisk plasseres artikkelen humanistisk og åndsvitenskapelig. Formålet er å forstå og gjøre oss sensitive ovenfor de menneskelige praksisene knyttet til undervisning i høyere utdanning, noe som står i motsetning til å forklare undervisning og læring sin natur (Gundem, 2011, s. 29). Kjennetegn ved en åndsvitenskapelig didaktisk tilnærming er 1. at praksis har forrang, 2. at teoriutvikling har sitt utspring i praksis, 3. en ivaretagelse av historisitet, fortid, nåtid og fremtid, og 4. et bevisst forhold til kompleksitet i alle pedagogiske forhold (Gundem, 2011, s. 30). Pedagogikk forstås grunnleggende som en vitenskap rettet inn mot praksis (handling) og ikke mot poiesis (skapelse) (Skjervheim, 1964, s. 78). Dette er fordi pedagogikk som skapelse ville innebære å enten ha eller å skaffe seg tilstrekkelig herredømme over utdanningssubjektene for å kunne forme disse til aktuelle formål, for eksempel et godt samfunn eller passende forhold for statlig styring. Når det gjelder både studenters og underviseres akademiske dannelse stiller jeg meg bak Mollenhauer (1972) når han skriver:

Meningen med den akademiske læring skulle ikke være å stille tilegnete kunnskaper og ferdigheter til

---

<sup>2</sup> I essayet *Deltakar og Tilskodar (1996)* anvender Skjervheim en distinksjon mellom ulike relasjoner vi som mennesker kan ha når vi møter andre i språket. Det kan være en treleddet relasjon mellom meg, den andre og saksforholdet, eller en toleddet relasjon hvor jeg står i forhold til mitt saksforhold og den andre til sitt saksforhold eller til meg som objekt eller fakta.

<sup>3</sup> Universitets- og høyskolepedagogikken er ikke et entydig fagfelt. Det har blitt treffende beskrevet som et felt med frynsete grenser av Engen & Lycke (2024). 'Universitetspedagogikk' benyttes stundom løst som en samlebetegnelse for en rekke tilgrensende «felt» slik som «*higher education studies*», «*academic development*», «*scholarship of teaching and learning*» uten at disse kan anses som synonyme fagfelt uten videre. Kanskje kan de bedre forstås som lignende fagfelt som står i ulike kulturelle og historiske sammenhenger (Engen & Lycke, 2024, s. 17). I denne artikkelen benyttes universitetspedagogikk grunnleggende som en tilnærming til høyere utdannings interesser av pedagogisk og didaktisk art (Handal, 1972, s. 20).

tjeneste på den mest effektive måte for samfunnets og statens aktuelle formål, men den skulle være *selv* å kunne reflektere slike formål (Mollenhauer, 1972, s. 108).

Pedagogikk som praksis er mellommenneskelig og kommunikativ innstilt. Grunnleggende for den humanistiske orienteringen i artikkelen, er fokuset på menneskene og menneskesynet som legges til grunn for pedagogisk og didaktisk virksomhet i høyere utdanning. Dobbeltheten i «*Lehr- und Lernfreiheit*» fra den Humboldske universitetsmodellen (Skjervheim, 1996b, s. 44) holdes frem. Det vi i dag omtaler som akademisk frihet, må ikke reduses til utelukkende forskningsfrihet, men må forstås som den grunnleggende friheten til studerende, undervisende og forskende subjekter. Uten denne grunnleggende friheten kan ikke høyere utdanning med god tro omtales som en dannelsingsinstitusjon, hvor det «intellektuelle universet er åpent» (Skjervheim, 1996b, s. 44). Kjennetegnet på *det frie studiet*, som forutsetter er syn på menneskene som deltakende i et «høyere utdanningssamfunn», er at en ikke kan underlegge det forvaltningskategorier og administrere det formalt rasjonelt (Skjervheim, 1968, s. 56, 1996b, s. 44). Hvordan den enkelte studentens studier settes sammen og hvor lenge de varer, hva studentene skal lese, hva undervisere velger å gjøre, hvilket innhold de anser som sentralt og hvordan de kommuniserer denne relevansen behøver ikke – og burde i mange sammenhenger ikke forsøkes – fastlegges. Den humanistiske, åndsvitenskapelige didaktikken har vært kritisert for å skyve metodologiske aspekter ved undervisning til side (Gundem, 2011, s. 41). I artikkelens didaktiske diskusjon ekskluderes ikke metodiske aspekter ved undervisning, men de gis heller ikke forrang. Som vist i flere gjennomganger av didaktisk litteratur på det universitetspedagogiske feltet, er fokuset på metoder for undervisning dominerende (Keiding & Qvortrup, 2016, 2018, s. 83; Sarauw & Petersen, 2023; Tight, 2020), spesielt i tilknytning til teoretiske fundamenter som er opptatt av «aktiv læring». Det fremheves også av Keiding & Qvortrup (2018) at de didaktiske kategoriene 'mål/hensikt' og 'innhold' sjeldent tematiseres.

The findings outline several didactic topics for future research, for example, regarding the intention and content of HE, seen from both academics' and students' perspectives: Why are we doing this and why should exactly this content be taught and learned? Questions such as this will allow for the examination of common understandings and tensions in the HE curricula (Keiding & Qvortrup, 2018, s. 84).

Den didaktiske refleksjonsmodellen som foreslås og presenteres i artikkelen, er tenkt som et bidrag til refleksjon over sentrale didaktiske spørsmål knyttet til innhold og hensikt og hvordan underviserens didaktiske valg kan synliggjøres og derved gjøres til gjenstand for felles refleksjon sammen med studenter og kollegaer.

### *Artikkelsens oppbygning*

I første del av artikkelen presenterer jeg den klassiske didaktiske trekanten som utgjør fundamentet for modellen som presenteres. I artikkelens andre del gir jeg en kort introduksjon til Skjervheims tenkning knyttet til kommunikasjon og utdanning. I tredje del presenterer jeg modellen. Jeg avslutter med å gi noen eksempler på hvordan den kan fungere som et fellesskapelig refleksjonsverktøy.

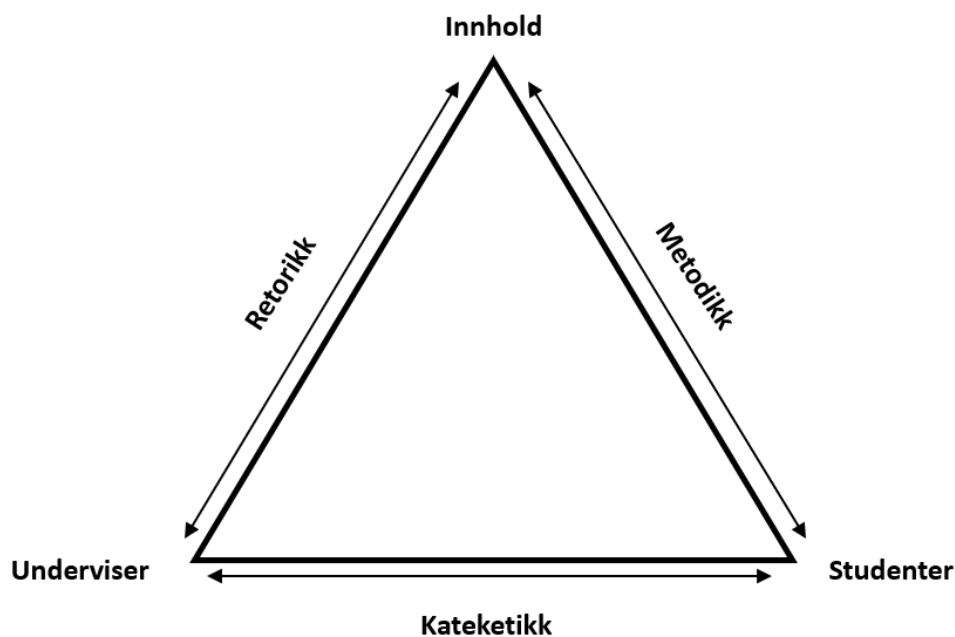
### **Del 1: Den didaktiske trekanten**

Den didaktiske trekanten er et kjent landemerke innenfor didaktikken som kan spores tilbake til 1600 tallet.<sup>4</sup> Modellens utstrakte bruk kan knyttes til dens anvendelighet med tanke på både praktisk undervisningsplanlegging og som en enkel men samtidig kompleks modell for både teoretisk og praktisk didaktisk refleksjon. Her tar jeg utgangspunkt i hvordan den er presentert av Hopmann (1997) og Künzli (1998),

---

<sup>4</sup> Angivelig til Comenius «*Didactica Magna*», men det er uvisst hvem som først anla modellen (Hopmann, 1997, s. 201).

som vektlegger dens forankring i den tyske didaktikkens Bildungs-teoretiske tradisjon. Trekanten representerer undervisning som bestående i hovedsak av tre forhold: lærer, elev og innhold, hvor innholdet i denne tradisjonen utgjør toppen av trekanten (Imsen, 2016, s. 163). Det er ingen tilfeldighet at innholdet står på toppen. *Dannelse* i den tysk-didaktiske tradisjonen forstås som det høyeste formålet med utdanning, og er noe man nærmer seg i subjektets pedagogiske omgang med undervisningsinnholdet (Beiser, 2006; Hopmann, 1997, s. 202, 2007). Didaktikerens hovedanliggende blir da å avgjøre hvilket innhold det skal undervises i, hvilken betydning innholdet har for dannelsesprosessen, hva innholdet kan og burde bety for studentene, og hvordan man formidler denne betydningen til dem (Hopmann, 1997, s. 202).



**Figur 1:** Den didaktiske trekanten tilpasset etter (Künzli, 1998)

Den tyske didaktikken har tre røtter (Künzli, 1998), som utgjør grunnpilarene i den didaktiske trekanten slik den presenteres i sin enkelhet (Hopmann, 1997, s. 201). Disse røttene er henholdsvis retorikk, kateketikk og metodikk. Retorikken er grunnlaget for underviserens fremstilling av innholdet, kateketikken er grunnlaget for relasjonen mellom underviser og studentene, og metodikken er grunnlaget for studentens erfaringer og interaksjon med innholdet (Hopmann, 1997, s. 201). Disse kan også beskrives som tre ulike didaktiske modaliteter: respektivt, en modus av *representasjon*, en modus av *samhandling* («*et seriøst og omsorgsfullt forhold med andre*», *min oversettelse*), og en modus av *læringserfaringer* (Künzli, 1998, s. 31).

Retorikken dreier seg om underviserens håndtering av undervisning/formidling. Tysk didaktikk blir av Künzli beskrevet som en spesialisert kunst i argumentasjon og overveielse på bakgrunn av dens underliggende retoriske karakter (Künzli, 1998, s. 30). Künzli argumenterer blant annet for at didaktikk må forstås som en praktisk retorisk kunst, og at dens metodologiske uttrykk er innholdsstyrt (Künzli, 1998, s. 30). Reell retorisk kompetanse er både et uttrykk for en kunnskap om et fag/innhold, og kunsten det innebærer å formidle dette innholdet på en overbevisende måte.

I dagens skole og til dels ved universiteter og høyskoler er disse to aspektene ved retorisk kompetanse adskilte: Å velge ut og organisere et «verdifulle» innhold som det skal undervises i, defineres som læreplanarbeid og

utføres sentralt, mens formidling av det valgte innholdet er undervisernes og lærernes oppgave (Künzli, 1998, s. 32). I skolesammenheng har det i Skandinavia vært tradisjon for en arbeidsfordeling der skolens innhold har blitt fattet sentralt og kommunisert gjennom læreplaner, mens læreren tradisjonelt har hatt metodefrihet, altså frihet til å velge hvordan det aktuelle innholdet skulle formidles (Gundem, 2011; Hopmann, 1997). I norsk høyere utdanning eksisterer det ikke læreplaner på samme enhetlige standardiserte vis som i grunnskolen. Noen fagområder som lærerutdanningen, ingeniørutdanninger og helsefaglige utdanninger har statlige gitte rammeplaner og/eller nasjonale retningslinjer for hva som skal inngå i undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2023). Dette gjelder i hovedsak profesjonsutdanningene, som historisk har tilhørt høyskolene og som har vært politisk bestemt på et annet vis enn universitetet. De klassiske universitetsfagene har tradisjonelt hatt metodefrihet/akademisk frihet knyttet til egen undervisning. Generelt er høyere utdanning i Norge preget av metodefrihet for fagansvarlige hvor de står fritt til å velge ut innhold og undervisningsmetode i den enkelte utdanning, det enkelte program og fag. Dette kommer blant annet frem i *universitets og høyskoleloven* kapittel 2. § 2–2, Akademisk frihet og ansvar<sup>5</sup>. Fagenes læringsmål og innhold formidles gjennom emnebeskrivelser<sup>6</sup>/planer, og læringsmål formuleres blant annet som læringsutbyttebeskrivelser (LUB-er). Det er større grad av både innholds- og metodefrihet i høyere utdanning enn i grunnskolen, noe som medfører et betydelig faglig ansvar for undervisere i høyere utdanning.

*Kateketikken*, som utgjør den andre delen av de historiske røttene til didaktikken, stammer fra tidlig kristen-retorisk praksis hvor det å konvertere «de hedenske» krevde nye måter å presentere og kommunisere på (Künzli, 1998, s. 33). I motsetning til offentlig argumentasjon og grunngivning, krevde konvertering en indre og mellommenneskelig formidlingsform. Denne «nye retorikken» kjennetegnes av en form for personlig kommunikasjon mellom underviser og studenter, hvor undervisningskvaliteten fordrer vennskapelig og personlig omsorg beskrevet av Agustin<sup>7</sup> som kjærlighet (Künzli, 1998, s. 33). Kateketikken har i senere tid blant annet vektlagt undervisernes personlighet og hvordan personligheten spiller en sentral rolle i undervisningens virkningsfullhet. Künzli påpeker også hvordan kateketikken ikke har ledet til en ny form for didaktikk eller nye undervisningsteknikker, men heller har styrket «*Det moralske kravet til det profesjonelle etos, som i ettertid har blitt et mye diskutert tema i pedagogisk antropologi.*» (Künzli, 1998, s. 33; min oversettelse). Kateketikken kan videre skisseres i to ytterpunkter. En konservativ orientering til relasjonen mellom student og underviser som er lærer- eller undervisersentrert, og en radikal orientering som forstår undervisning som en jevnbyrdig dialog mellom underviser og studenter (Hopmann, 1997, s. 203). Denne kan beskrives som en levende vekselvirkning eller en form for kommunikativ didaktikk (Hopmann, 1997, s. 203).

*Metodikken*, også beskrevet som studentenes erfaringer i møte med innholdet, omhandler hvordan dannelsingsinnholdet gjøres tilgjengelig for studentene gjennom didaktikken (Hopmann, 1997, s. 205). Metodikkpilaren har en historisk forankring i middelalderen og oppstår der som et svar på problematikken knyttet til økende kompleksitet i lærestoffet og kunnskapstilfanget (Künzli, 1998, s. 33–34; Pettersen, 2005, s. 39). Behovet for formalisering, organisering og utvikling av instrumenter for en metodologisk tilegnelse av

---

<sup>5</sup> Deler av § 2-2 lyder for eksempel: Universiteter og høyskoler har ellers rett til å utforme sitt eget faglige og verdimessige grunnlag innenfor de rammene som er fastsatt i eller med hjemmel i lov. Universiteter og høyskoler kan ikke gis pålegg eller instruksjoner om a) læreinnholdet i undervisningen, b) innholdet i forskningen eller i det kunstneriske og faglige utviklingsarbeidet, c) innholdet i formidlingen. *Den som gir undervisning ved institusjon under denne lov har et selvstendig faglig ansvar for innhold og opplegg av denne innenfor de rammer som institusjonen fastsetter eller som følger av lov eller i medhold av lov (universitets- og høyskoleloven, 2024, s. § 2–2).*

<sup>6</sup> Noen studieområder har det man kaller studieplaner i stedet for eller i tillegg til emneplaner.

<sup>7</sup> Augustin redegjorde for den retoriske formen *Kateketikk* i sin lille bok *De catechizandis rudibus*, som var rettet mot misjonærer.

kunnskap, førte til at underviserens retoriske og kateketiske ferdigheter ikke lengre var ansett som tilstrekkelige for å sikre studentens bearbeidelse og tilegnelse av innholdet (Künzli, 1998, s. 34; Pettersen, 2005, s. 39). Metodikken dreier seg om å ordne innholdet eller kunnskapene i logiske, systematiske og meningsbærende strukturer som gjør innholdet tilgjengelig for studentene gjennom læring og erfaringsdannelse (Hopmann, 1997; Pettersen, 2005, s. 39). Et interesseområde for metodikken har vært hvordan innholdet gjøres tilgjengelig for studentene. Man antar at dette skjer på to måter. På den ene siden, gjennom fagets egenart, struktur og logikk, og på den andre siden gjennom studentens forutsetninger for læring og undervisningens læringsaktiviteter (Hopmann, 1997; Pettersen, 2005, s. 39). Problemer knyttet til undervisning i metodikken løses ved å se på sistnevnte, altså hvordan studentene lærer og hva studentene må gjøre for å lykkes i fagene (Künzli, 1998, s. 34).

Didaktikken skiller mellom materiale og formale dannelsesperspektiver, som vektlegger de to måtene innholdet gjøres tilgjengelig på, ulikt (Hopmann, 1997; Pettersen, 2005, s. 39). De materiale dannelsesperspektivene knyttes historisk sett til kontinental og tysk didaktikk-tradisjon, hvor man legger vekt på innholdets sentrale rolle i studentens dannelse. De formale dannelsesperspektivene legger vekt på studentens forutsetninger for å bearbeide innholdet. Formale perspektiver er sentrert rundt studentens erfaringsdannelse, egenaktivitet og læringsaktiviteter (Klafki, 2001; Pettersen, 2005, s. 40). Fremveksten av pedagogisk-psykologiske perspektiver på 1900-tallet og utover har bidratt til å sette formale dannelsesperspektiver på dagsordenen i høyere utdanning, og har dermed styrket den metodiske aksens vektlegging i senere tid (Pettersen, 2005, s. 40; Volckmar, 2016, s. 43). Skillet mellom materiale og formale dannelsesperspektiver sammenfaller ofte med skillet som trekkes i lærerutdanningen og skoleforskningen mellom kontinental og nord-europeisk didaktikk og en anglo-saksisk curriculum-tradisjon (Gundem & Hopmann, 1998, s. 1). Grovt skissert kjennetegnes tradisjonene av ulike tilnærminger til et sett med egne og felles interesser knyttet til læreplanutvikling, undervisning, læring, veiledning, vurdering, valg, produksjon og organisering av innhold, samt organisering og produksjon av kunnskap og metoder for de ovennevnte temaene (Gundem, 2011, s. 92; Westbury, 1998, s. 47). Den europeiske didaktikken har et åndsvitenskapelig utspring, mens den anglo-saksiske curriculum-tradisjonen er kjent for å være empirisk fundert og innrettet. Curriculum-tradisjonen og -teori kjennetegnes av at det legges føringer for hvordan lærerne skal handle gjennom innføring i curriculum-teknologier for planlegging, læringsutbytteutforming, emnedesign, instruksjonsteknikker, vurderingsmåte og senere evaluering av utdanningens «serviceytelser» (Westbury, 1998, s. 49). Didaktikk kjennetegnes av tradisjoner og verdier som inlemmes i undervisningen gjennom lærerens profesjonelle vurderinger og handlinger. Formålet med didaktikken er å informere og orientere underviserens selvstendige didaktiske tenkning mot sentrale didaktiske interesser og dilemmaer (Westbury, 1998, s. 57)<sup>8</sup>. Å gjøre et skille mellom didaktikk og curriculum-studier i universitetspedagogikk er ikke like enkelt eller selvsagt som i skole og lærerutdanningsfeltet. Dette er fordi hverken curriculum eller didaktikk har spilt en sentral rolle i forskningslitteraturen i høyere utdanning i Europa (Karseth, 1994; Karseth & Solbrekke, 2016, s. 217), selv om fokuset på blant annet læreplanutvikling og andre typiske didaktiske temaer har økt etter Bolognaprosessen. Selv om skillet mellom didaktikk og curriculum-teori ikke er systematisk benyttet i universitetspedagogikk, kan kategoriene benyttes som analytiske sekkebegreper

---

<sup>8</sup> Fremstillinger slik som Westburys er idealiserte og ikke nødvendigvis i tråd med undervisningsvirkeligheten. Lærerne i norsk grunnopplæring vil, avhengig av samtidens nasjonale læreplan, oppleve større eller mindre frihet når det gjelder å ta stilling og handle selvstendig og refleksivt i undervisning. Både lærere i grunnutdanning og undervisere i norsk høyere utdanning er forpliktet til å enten svare ut forhåndsbestemte læringsutbytter eller formulere dem etter nasjonalt bestemte krav. Det betyr at det ikke er tilstrekkelig å befinne seg i Norden, Europa eller lærerutdanningsfeltet for å kunne si at didaktisk innsikt og tenkning er rådende.

for å peke på ulike fokus og interesseområder i undervisningstenkning i høyere utdanning<sup>9</sup>.

Lesningen av den didaktiske trekanten som ligger til grunn for denne teksten, er inspirert av Hopmann (1997), Künzli (1998) sine historiske analyser av de konstituerende forholdene i didaktikken – retorikken, kateketikken og metodikken – i tillegg til Gundem (2011) sin synliggjøring av hvordan tyngdepunktet i didaktikken som utøvende fag, historisk har beveget seg på de ulike aksene i den didaktiske trekanten (Gundem, 2011, s. 45, 47, 48).

Den universitetsdidaktiske refleksjonsmodellen jeg presenterer i del 3 av denne teksten, er en videreutvikling av den didaktiske trekanten. Sentrale trekk ved modellen er som beskrevet i det følgende.

- 1) Trekanten er likebent. Dette symboliserer at alle forholdene er tilsvarende nødvendige konstituerende for at det skal være snakk om en undervisningssituasjon.
- 2) Innholdet utgjør nødvendigvis toppen av trekanten. Dette er fordi både rollen som student og underviser defineres av å stå i et forhold til et meningsfylt, velvalgt og viktig innhold. Ergo er det ikke snakk om undervisning hvis ikke innholdet er ledende. Er det ikke ledende, vil vi i beste fall snakke om undervisning som en terapeutisk relasjon eller om noe annet enn undervisning.
- 3) Trekantens akser blir gjenstand for vektlegginger. Vektinger er et uttrykk for at trekantens fasong endres, eller at noen akser ikke aktualiseres tilstrekkelig eller overhodet i undervisning. Det innebærer at vektinger ikke bare må forstås som bevegelser på stabile akser, men som en mulig kollaps av ett eller flere konstituerende forhold.

I det følgende utvides den didaktiske trekanten gjennom at den tilføres en ny dimensjon som artikuleres ved å peke på forholdet mellom subjekter og objekt i undervisning. Gjennom en subjekt/subjekt/objekt-relasjon ønsker jeg å vise at visse forhold kan vektlegges ulikt i undervisning på en måte som kan føre til skjevheter eller misforhold, og hvordan dette kommer til uttrykk i undervisningssituasjonen. Formålet er å tilby et verktøy for undervisere i høyere utdanning som kan benyttes til å reflektere omkring hvilke forhold en vektlegger. Et viktig poeng i diskusjonen er at balansen i de tre nødvendige forholdene i utdanning, dvs. underviser, studentene og innholdet, må forstås som sentral for undervisningskvaliteten.

## **Del 2: Subjektene og objektet i undervisning**

Måten jeg skisserer opp forholdet mellom subjekter og objektet på, tar utgangspunkt i Hans Skjervheims (1926-1999) perspektiver på autentisk og in-autentisk dialog. Skjervheim vektlegger språkets sentrale betydning for menneskelig samhandling og forståelse. Vi møter andre gjennom språket, og gjennom språket skapes grunnlaget for en felles verden (Skjervheim, 1992, 1996a, s. 71). Dette utgjør basen for en kritikk, som fremsettes i en rekke essay, av teknisk-instrumentelle forhold i utdanning og pedagogikk. Ifølge Skjervheim forholder tekniske tilnærminger seg til studentene, som er subjekter i utdanning, som «objekter» som skal overtales eller formes av andres viten og vilje (Skjervheim, 1992, s. 68–69, 73). Dette innebærer indoktrinering og på sett og vis at studentene skal manipuleres eller styres med makt og lureri, noe som hindrer rommet for dannelse og derav hva Skjervheim kaller *overbevisning* (Fauskvåg, 2021, s. 99; Skjervheim, 1992, 1996a). Skjervheim argumenter for at pedagogikken behøver en annen grunnmodell enn en instrumentell eller teknisk tilnærming, og han forsøker å synliggjøre hvilke former for relasjoner og dialog man burde etterstrebe (Skjervheim, 1992). Hvis noen former

---

<sup>9</sup> Et annet spennende forskningsspørsmål vi som forskningsfelt kan og bør forfølge, er curriculum- og didaktikktradisjonens plass og innvirkning på universitetspedagogikkens pedagogiske forankring.

for relasjoner er å foretrekke fremfor andre, legger dette føringer for hvordan forholdet mellom subjekter og objektet burde være i utdanning.

Skjervheim skiller mellom en *overbevisende* og en *overtalende* pedagogikk. Overtalelse dreier seg om få studentene til å tro på eller handle uten å vektlegge eller gi dem mulighet til å selvstendig ta stilling og vurdere (Fauskvåg, 2021, s. 99; Skjervheim, 1992, s. 73, 1996a). Målet i en overtalende pedagogikk er ofte sikre, målbare og effektive måter å få studentene til å oppnå konkrete læringsutbytter på, hva gjelder kunnskaper, ferdigheter og holdninger, men uten å gi dem reelle muligheter til å få et reflektert og selvstendig forhold til undervisningsinnholdet (Fauskvåg, 2021, s. 99). *Overbevisning* dreier seg derimot om hvordan man gjennom en dialogfundert undervisning kan skape rom for at studentene får ta i bruk egen *fornuft* ved å ta stilling til innholdet de møter i undervisning. Undervisere vil i lys av en overbevisende pedagogikk åpne opp og gjøre innholdet tilgjengelig som noe mer eller annet enn fakta ved å invitere studentene inn i dialog med innholdet (Fauskvåg, 2021, s. 99; Skjervheim, 1992, s. 73–74). Heller enn å påføre studenter ett innhold i en bestemt form vil studentene bli oppfordret til å ta i bruk egne vurderingsevner (Fauskvåg, 2021, s. 99; Pettersen, 2005, s. 61–63).

I Skjervheims tenkning forutsetter en overbevisende pedagogikk en treleddet relasjon mellom *den andre*, *en selv* og et *saksforhold* (Skjervheim, 1992, s. 74, 1996a, s. 71–72). Saksforholdet er det vi deler med hverandre, altså det felles objektet i undervisningssammenhengen (Skjervheim, 1996a). Den treleddede relasjonen kan beskrives som at underviser og student står i et subjekt/subjekt-forhold og møtes i et felles engasjement i saksforholdet/objektet som her blir undervisningens innhold. En slik treleddet relasjon beskrives som en dialog hvor rommet for *etisk-praktiske handlinger* åpnes. For det er nettopp *etisk-praktiske handlinger* som burde danne grunnlaget forpedagogikken ifølge Skjervheim, og disse kan ikke reduseres til *tekniske handlinger* (Skjervheim, 1996a, s. 246–248). Etisk-praktiske handlinger omhandler å respektere den andre og dens frihet og ikke bruke den andre som rent middel (Løvlie, 2016, s. 345). Skjervheim argumenterer for en dialektisk eller overbevisende pedagogikk. En overbevisende pedagogikk er i lys av Skjervheim en måte å fremelske innsikt hos studentene på, ikke gjennom å styre dem, men ved å overbevise studentene ved å inngå i en ekte dialog hvor både studentens innsikt og underviserens innsikt er i spill (Skjervheim, 1992, s. 74). På motsatt side kan en overtalende pedagogikk forstås som å ha et formål om å sikre et visst kunnskaps- og ferdighetsnivå hos studentene (et sett av tekniske handlinger).

*Den treleddede relasjonen som den overbevisende pedagogikken forutsetter, har påfallende likhetstrekk med vektningen av den didaktiske trekanten som man finner i tradisjonell tysk didaktikk.* Her møtes subjektene i utdanning, dvs. underviser og studenter, i et felles engasjement i saksforholdet, hvor underviser åpner saksforholdet og gjør det tilgjengelig for felles granskning. Studentene får således mulighet til å nærme seg og gjøre erfaringer med innholdet. Aksene blir da satt sammen slik at innholdet utgjør toppen av trekanten. Et syn som deles implisitt på tvers av alle didaktiske skoler, og som støttes av den institusjonelle undervisningens struktur, er at man oppfatter «*bildning som ett gemensamt arbete kring innehålet*» (Hopmann, 1997, s. 207).

I motsetningen til den treleddede relasjonen som Skjervheim mener god utdanning fordrer, kan man også ha en toleddet relasjon, som Skjervheim beskriver som en subjekt-objekt-relasjon (Skjervheim, 1992, s. 73, 1996a, s. 72). En toleddet subjekt-objekt-relasjon kan i lys av Skjervheim forstås som en måte å illustrere at forholdene i utdanning har gått galt eller vektes på en uheldig måte. I en slik relasjon står man i det som omtales av Skjervheim som et *herre/knekt-forhold*, hvor den ene har herredømme over dialogen og er deltaker i den, mens den andre blir redusert til tilskuer (Skjervheim, 1996a). Samtalene i utdanning får i denne sammenhengen bare ett subjekt, og den andre blir objektet. I en slik subjekt/objekt-relasjon står man i fare for å oppfatte den andres

påstander som fakta, noe vi derfor ikke lar oss engasjere i, heller enn å oppfatte den andres påstander som påstander, utsagn man lar seg engasjere i og som gir rom for et felles møte i saksforholdet (Skjervheim, 1992, 1996a, s. 74–75, 78). I lys av Skjervheim er faren ved en subjekt/objekt-relasjon at man lukker rommet for en autentisk dialog. Ved å lukke rommet for gjensidig deltakelse mister ikke bare den «objektiverte overtalte» men også den «aktivt overtalende» mulighet til å utvikle seg, og å utvide sin forståelseshorisont. Der blir altså ikke bare studentene forstått som objekter som mister muligheten til å ta i bruk sin fornuft ved å ta stilling til og vurdere innholdet, men også undervisere mister muligheten til å utvide sin forståelse av både egen undervisning, og til studentenes personlige forhold til innholdet, og til undervisningssituasjonen (Skjervheim, 1992, s. 74, 1996a).

Skjervheim vil altså se på en toleddet relasjon, hvor innholdet ikke utgjør et felles saksforhold, som et misforhold i utdanning. Skjervheims bekymring er interessant fordi vi kan se på den toleddede relasjonen som et uttrykk for alternative vektinger av aksene i den didaktiske trekanten, og fordi universiteter, fagmiljøer og den enkelte underviser kan vekte aksene ulikt. I det følgende vil jeg gjøre slike misforhold tilgjengelig for didaktisk refleksjon.

### Del 3: Subjekt/objekt-forhold i en didaktisk innramming av undervisning

Med Skjervheim kan de ulike vektingene av aksene i trekanten fremstilles i lys av hvem som fungerer som subjekter, og hvem eller hva som fungerer som objekt i utdanningssituasjonen. Dette gir oss tre mulige konfigurasjoner av den didaktiske trekanten, representert i Figur 2. *Universitetsdidaktisk refleksjonsmodell.*

<i>Forhold i trekanten</i>	<b>OSS</b>	<b>OSO</b>	<b>OOS</b>
<b>INNHold</b>	<i>Objekt-posisjon</i>	<i>Objekt-posisjon</i>	<i>Objekt-posisjon</i>
<b>UNDERVISER</b>	<i>Subjekt-posisjon</i>	<i>Subjekt-posisjon</i>	<i>Objekt-posisjon</i>
<b>STUDENT</b>	<i>Subjekt-posisjon</i>	<i>Objekt-posisjon</i>	<i>Subjekt-posisjon</i>

**Figur 2:** Universitetsdidaktisk refleksjonsmodell

Skjervheim skiller mellom en treleddet relasjon og en toleddet relasjon fordi han ønsker å vise at forholdet mellom subjekter blir et misforhold når disse ikke er innrettet mot et felles saksforhold. Gitt den didaktiske trekanten vil imidlertid også den toleddede relasjonen representeres som en treleddet relasjon med en bestemt vektning. For Skjervheim er faren at ett av subjektene, studenten, blir objektivert. I fremstillingen i figur 2. *Universitetsdidaktisk refleksjonsmodell* får vi ulike konfigurasjoner hvor *både* studenter og undervisere kan objektiveres i tillegg til innholdet. Faren er at trekanten blir ubalansert ved at undervisningen taper en subjektposisjon. Modellen representerer dette ved å tippe trekanten slik at studenter eller underviser utgjør toppen.

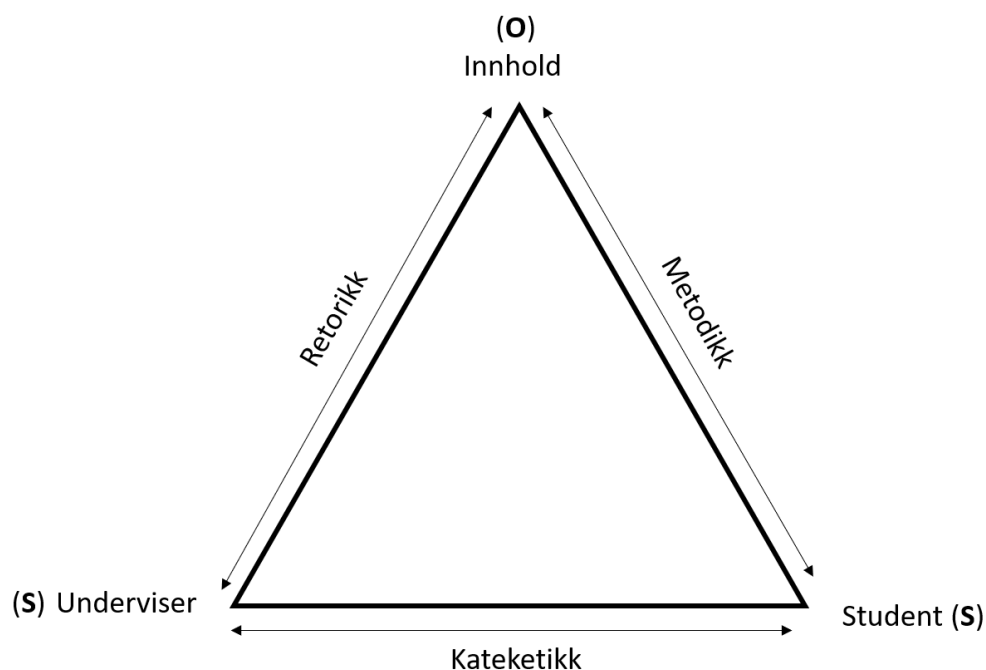
Poenget med en slik fremstilling er å billedliggjøre hvordan ulike vektinger av de tre aksene mellom de konstituerende forholdene i undervisning kan bidra til ulike former for objektivering. Eksempelvis representerer OSS en konfigurasjon hvor innholdet er objektet og utgjør på denne måten toppen av trekanten, slik som i tradisjonell tysk didaktisk tradisjon (Imsen, 2016, s. 163). OSS-konfigurasjonen overensstemmer da med Skjervheims treleddede subjekt/subjekt-objekt-relasjon, hvor underviser og studentene møtes i et felles engasjement i saksforholdet (Skjervheim, 1992, 1996a). I det følgende vil jeg benytte denne og de andre konfigurasjonene som linser for å synliggjøre mulige utfordringer som kan oppstå når de tre primære forholdene

i undervisning – underviser, studenter og innhold – vektet ulikt. Jeg vil peke på ekstreme tilfeller hvor ulik vektning fører til en kollaps av retorikkaksen inn i en form for «overtaling» og en kollaps av metodikkaksen inn i en form for «komodofisering». I diskusjonen som følger presenteres modellen. Jeg benytter den også til å foreta en slags historisk-didaktisk analyse som synliggjør undervisningstreder i høyere utdanning gjennom å peke på ulike vektinger av aksene.

Den universitetsdidaktiske refleksjonsmodellen, som presenteres som tre ulike konfigurasjoner under, legger til rette for å bli bevisst eksplisitt eller implisitt underviser- eller studentsentrering: Modellen tilfører et analytisk nivå for å få øye på eventuelle objektivering av subjektene i utdanning, undervisere og studenter. Modellen skal kunne brukes til å gjøre undervisere sensitive for hvorvidt begge parter er helt eller delvis objektiverte, og/eller om en eventuell objektivering er skjult i skyggen av underviser- eller studentsentrerte metoder, mål og innhold.

### *OSS – Didaktisk underbygning av undervisning*

I OSS-konfigurasjonen står innholdet i objekt-posisjon på toppen av trekanten, hvilket samsvarer med trekantens tradisjonelle fremstilling. Som påpekt, overensstemmer denne konfigurasjonen da også med Skjervheims skissering av den treleddede kommunikasjonsrelasjonen.



**Figur 3:** OSS konfigurasjon.

En kritikk som har vært rettet mot den tradisjonelle fremstillingen av trekanten, er at det legges større vekt på innholdet enn studentens læring (Pettersen, 2005, s. 40). Jeg vil likevel hevde at målet med den didaktiske trekanten som modell er å kunne fungere som et verktøy som underviseren kan bruke til å reflektere omkring egen undervisning på en måte som *ivaretar alle* de konstituerende forholdene i utdanning, dvs. studentene, underviser og innhold. Altså må aksene være noenlunde jevnt balansert og ivaretatt for å kunne utøve god undervisning. Det er en grunn til at den didaktiske trekanten er likebent. Det at noe står på toppen betyr ikke at det vektlegges til fordel for det andre, men at dannelse er det øverste formålet med utdanning i en tysk-

didaktisk-tradisjon. At objektet kommer på toppen er i samsvar med den Bildungsteoretiske tradisjonens ide om at et godt eller velvalgt innhold bidrar til dannelse. Å være underviser betyr å stå i forhold til en student, hvor både tilværelsen som underviser og student avgjøres av det delte saksforhold, dvs. innholdet.

Samtidig vil det å sette subjektene på toppen i lys av Skjervheim representere et misforhold. Med Skjervheim må nødvendigvis innholdet alltid være saksforholdet, for at det skal kunne være snakk om en treleddet (i motsetning til en toleddet) kommunikasjonsrelasjon. I prinsippet betyr ikke dette at studentene eller underviser neglisjeres: Underviseren vektlegges fremdeles som en kunnskapsrik fagperson, og underviserens autonomi er en vesentlig forutsetning for å utvikle undervisning og å velge ut aktuelle saksforhold og innholdet det undervises i. Studentene er likeså tilstedeværende som deltagere som trenger erfaringer med innholdet, noe som innebærer at undervisere ikke overfører kunnskapen de besitter til studentene. Målet er at studentene, gjennom å bli invitert inn i dialog med innholdet, skal bruke sin egen fornuftssans og bedømmelsesevne til å ta stilling til innholdet.

OSS-konfigurasjonen åpner for en didaktisk reflektert utdanning, hvor undervisernes didaktiske oppgave særlig dreier seg om å «*stille spørsmål ved det aktuelle innholdets betydning for dannelsesprosessen og hva innholdet kan og burde ha av betydning for studenten og på hvilken måte studenten kan innvies i denne betydningen*» (Hopmann, 1997, s. 202: min oversettelse). Slik jeg legger det frem her, representerer OSS-konfigurasjonen av den didaktiske trekanten en idealtilstand. Det er en regulativ idé som de andre konfigurasjonene representerer avvik fra. Ved å legge til en subjekt/objekt-dimensjon gjøres det dessuten synlig at den ovennevnte kritikken som Pettersen (2005) mfl. retter mot den tradisjonelle didaktiske trekanten, er en kritikk som treffer en vekting forskjøvet i favør av retorikkaksen (en *OSO*-konfigurasjon).

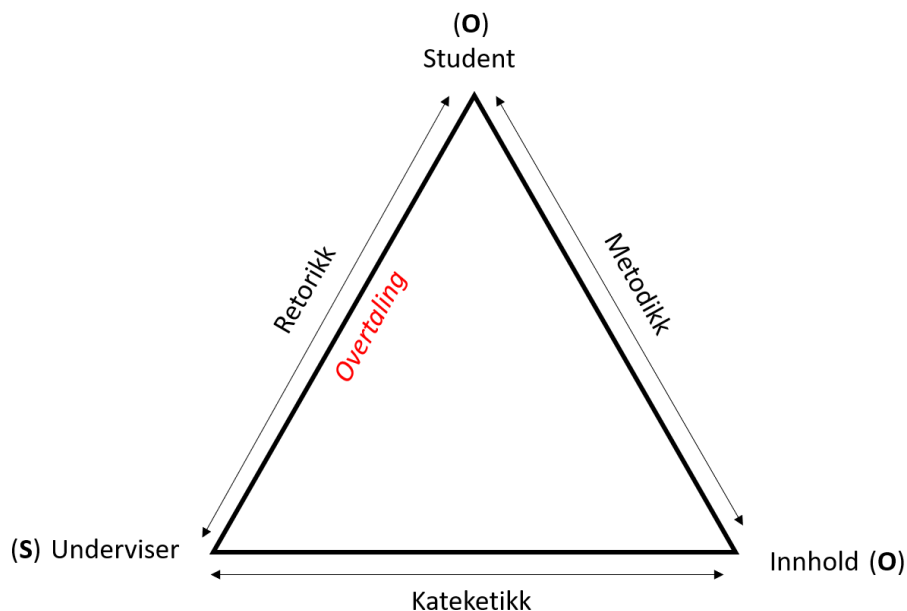
Når en leser Skjervheim kan en komme til skade for å forstå pedagogisk praksis hovedsakelig som en språklig påvirkningsvirksomhet. Pedagogikk som praksis og tenkning kan imidlertid ikke reduseres til et retorisk anliggende. I vurdering av ens egen pedagogiske virksomhet som overtalende eller overbevisende kan en ikke forholde seg til en enkelt instans, en må se på hele den gjeldende utdanningspraksisen. For eksempel kan jeg som underviser på et emne etterstrebe å åpne et innhold for felles utforskning, men om organiseringen av emnet ender i en sluttvurdering som tvinger studentene til å ha overtatt innholdet på en bestemt måte, kan jeg ikke med god samvittighet anse undervisningen som fundert i en overbevisende pedagogikk. På samme vis må ikke innhold som didaktisk kategori reduseres til et «skriftlig» penummateriale. Innhold må leses som tilgjengeliggjøring av relevante forhold på et sakssvarende vis.

En annen potensiell fallgrube ved å ukritisk ta til orde for en overbevisende pedagogikk og/eller den didaktiske trekantens klassiske vekting, er at en kan komme i skade for å overse hvilke normative grunnantakelser og innebygde maktforhold en kan få med seg som «nisser på lasset». Utdanning og undervisning er alltid praksiser som på bakgrunn av ulike formål påvirker menneskene som deltar. Denne utfordringen omtales som det pedagogiske paradokset: hvordan kan en påvirke mennesket til å ikke la seg styre av ytre påvirkning (Oettingen, 2001, s. 9)? Uavhengig av om en har en overtalende eller overbevisende tilnærming til undervisning, er det snakk om en form for påvirkning. Det betyr at å endre tilnærming ikke frigjør underviseren fra ansvaret for å ta stilling til egen maktutøvelse og maktstrukturer en inngår i ved å delta i bestemte utdanningsorganiseringer og systemer. Didaktikken er også å anse som normativ i sitt vesen. De ulike tilnærmingene til vitenskap, ideologi, menneske- og samfunnsyn, ulike oppfatninger av dannelse, kunnskap og læring og forskjellige tilnærminger til utdanningens innhold og mål, utgjør grunnlaget for å snakke om ulike didaktiske tradisjoner og modeller (Gundem, 2011, s. 14). I denne artikkelen forsøker jeg å trekke frem styrkene i den klassiske tyske didaktikken og den didaktiske trekantens tradisjonelle fremstilling forstått som et regulativt normativt idealforhold mellom

innholdet og subjektene i utdanning. Det innebærer ikke at faren for ukritisk maktutøvelse er utslettet, det er tvert i mot en invitasjon til didaktisk analyse av et implisitt normativt grunnlag og formål i egen undervisningspraksis.

#### *OSO – Studentene som objekt for undervisning*

I OSO-konfigurasjonen av trekanten fremstilles studentene som objekt. Karikert kan studenten som objekt for undervisning reduseres til en form for kroppslig betinget (eller dårlig) datamaskin, som kan bli sliten, lei, motløs, engasjert, sint, glad og til og med distraheret av sin egen kropp, andre eller f.eks. innholdet på en mobiltelefon. Studenten som en datamaskin begrenset av sin biologiske eksistens, må derfor på ulike måter ivaretas emosjonelt, sosialt og kroppslig for å sikre maksimal oppmerksomhet og ytelse, slik at mest mulig av innholdet i undervisningen kan lagres i lagtids hukommelsen og eller opprette tilstrekkelig sterke varige nevralt baner for handling. Underviseren som subjekt i utdanning får i denne karikaturen rollen som effektiv kompetent formidler eller overfører av et hvilket som helst innhold (en kompetent programmerer).



**Figur 4:** OSO konfigurasjonen.

Mens studentene i OSO-konfigurasjonen av trekanten fremstilles som objekt, står underviser fremdeles i en subjekt-posisjon. Det at innholdet nå har havnet i bunnen av trekanten indikerer at vektingen av trekantens akser er slik at forholdene i utdanning er i ubalanse.

OSO kjennetegnes av at retorikkaksen vektet til fordel for de andre aksene. Retorikken, som får sin første kritiske behandling av Sokrates i *Gorgias*, ansees som en form for undervisningslære: «*I retoriken gestaltas inlæringsprosessen som att eleven övertygas. Avgörande är enligt Cicero (de oratore) elevens och lärares förmåga att hantera undervisningsinnehållet.*» (Hopmann, 1997, s. 199). Læringsprosessen forstås altså som en overbevisning av elevene slik vi så hos Skjervheim (Skjervheim, 1992, 1996a). På samme vis som den tyske didaktikken gir innholdet presedens, er også underviser og studentens evne til å håndtere innholdet i lys av retorikken avgjørende. Den tyske didaktikken er tydelig underviser-sentrert (Künzli, 1998, s. 40, 41). Her anser man det som en undervisers plikt å kunne reflektere og organisere, og å legge til rette for læring med utgangspunkt i et innhold man er fortrolig med (Künzli, 1998, s. 40, 41). Den tyske didaktikken er altså et

perspektiv som legger vekt på den enkelte undervisers individuelle ferdigheter til å gjøre et velvalgt innhold tilgjengelig.

I utgangspunktet er ikke det å vektlegge underviserens håndtering av innholdet problematisk så fremt dette ikke går på bekostning av de andre aksene, men en vektlegging av retorikkaksen, altså påvirkningsforholdet mellom underviser og innholdet, kan føre til at materiale dannelsesperspektiver som fremhever faget og undervisningsinnholdets forrang, blir styrket (Pettersen, 2005, s. 39). Kritikkk rettet mot materiale dannelsesperspektiver er blant annet at en for ensidig vektlegging av innholdet kan føre til at man ikke tar tilstrekkelig høyde for studentens forutsetninger, noe som innebærer en neglisjering av metodikkaksen (Homann, 1997; Pettersen, 2005, s. 39). Künzli påpeker at det siden 1960-tallet har vært gjort flere forsøk på å korrigere eller balansere innholdets og underviserens dominans i tysk didaktikk (Künzli, 1998, s. 41). Disse forsøkene er blant annet knyttet til fremveksten av curriculum-bevegelsen og til splittelsen mellom allmenn didaktikk og fagdidaktikk. Ved lærerutdanningen på norske universiteter ble fagdidaktikk en del av studieplanen fra 1980, som et tiltak for å motvirke det som beskrives som en akademisk overvekt (Gundem, 2008, s. 1–2). Sentrale skikkelser i norsk didaktikk hadde da siden starten av 1970-tallet jobbet for å få fagdidaktikk inn i utdanningene (Gundem, 2008, s. 1–2). Andre uttrykk for motstand mot vektlegging av retorikkaksen kan knyttes til økende mistillit til tradisjonelle forelesninger som standard undervisningsform i høyere utdanning og et økende fokus på læring og studentaktivitet (Künzli, 1998, s. 41; Kaare, 1998a, s. 3; Pettersen, 2005, s. 40). Høyskolepedagogen Yngve Nordkvelle påpeker i et arbeidsnotat fra 2003 at forelesning som formidlingsform i høyere utdanning er under angrep, og sosiologen Ragnvald Kalleberg sier i et intervju i tidsskriftet Uniped fra 1998 at flere pedagoger har et nesten fundamentalistisk forhold til forelesninger som noe dårlig (Kaare, 1998b, s. 20; Nordkvelle, 2003, s. 40). Den pedagogiske psykologiens voksende påvirkningskraft som premissleverandør for didaktisk teori på 1900-tallet og utover har også bidratt til å styrke formale dannelsesperspektivers forfeste til fordel for de materiale (Pettersen, 2005, s. 40). Dette kan igjen sies å ha bidratt til å rokke ved retorikkaksens ankerfeste og vektlegging i høyere utdanning. I dagens høyere utdanning står læringsperspektiver og studiestrategier i fokus, og jeg forstår dette som et uttrykk for en epokal vektlegging av metodikkaksen (Künzli, 1998, s. 41; Pettersen, 2005, s. 40).

Utover problemer som kan oppstå når innholdet gis forrang, f.eks. det at studenters forutsetninger for læring neglisjeres, kan imidlertid trykket på den individuelle underviserens egenskaper til å på godt retorisk vis formidle innholdet, være en potensiell akilleshæl. I lys av Skjervheims kritikk kan man komme til å stå i fare for å skape en overtalende undervisningsform hvor studentene blir objekter som skal overtales til å ta inn et bestemt innhold (Skjervheim, 1992, 1996a).

Skjervheim problematiserer som sagt en teknisk pedagogisk påvirkning som går i fellen å bli en overtalingskunst. Formålet med en teknisk pedagogikk er å overtale andre til å forstå og se verden gjennom «dine øyne». En overtalende underviser vil forsøke å overtale studentene til å ta inn et visst innhold og medfølgende holdninger (Skjervheim, 1992, s. 74, 1996a). Skjervheim påpeker at skillet mellom en overtalende og en overbevisende pedagogikk er, at den førstnevnte bare bidrar til tro uten reell innsikt, mens en overbevisende dialektisk pedagogikk bidrar til innsikt. Studentene som blir overtalt, vil ikke få mulighet til å ta i bruk egen fornuft og dømmekraft og vil derav heller ikke få tilgang på reell innsikt, og i forlengelsen, *dannelse* (Skjervheim, 1992, 1996a). Om en i undervisning etterstreber å overtale, vil hvor «vellykket» undervisningen og derav læringen blir, stå og falle på underviserens evne til å overtale studentene. Ved å legge et *ensidig* trykk på retorikkaksen og derav underviserens evne til å overtale studentene ved effektiv språkbruk, mister man tilgang på andre redskaper for læring enn talekunsten og overtalingskunsten. Skjervheim påpeker også på treffende vis hvordan overtaling som en diskret manipulasjonsteknikk forringer undervisningens dialogiske potensiale: «Men ved ei slik

*manipulering opphever ein den ekte dialogen, ein risikerer å verta kommunikasjonslaus i høve til den ein skal påverka (Skjervheim, 1992, s. 75)». Overtaling som en form for manipulasjon er altså ikke bare problematisk for studentens dannelse, men også for underviserens mulighet til å stå i forhold til sann innsikt og å unngå å føre både en selv og studenten bak lyset. En annen utfordring ved å vektlegge metodikkaksen, er at en står i fare for å miste metodikkens blikk på studentenes forutsetninger og læringserfaringer, samt kateketikkens blikk på hvilken relasjon som kreves mellom underviser og studenter for å skape gode forhold for dannelse og læring (Künzli, 1998). Studentene kan her forstås som objektet for utdanning i den grad undervisningen ikke er tilpasset deres forutsetninger for læring og erfaring, og i den grad at de ikke får muligheten til å etablere et selvstendig forhold til innholdet, altså at de ikke får muligheten til å ta i bruk egen fornuft og dømmekraft for å ta stilling til om det er et godt og ønskelig innhold de får presentert.*

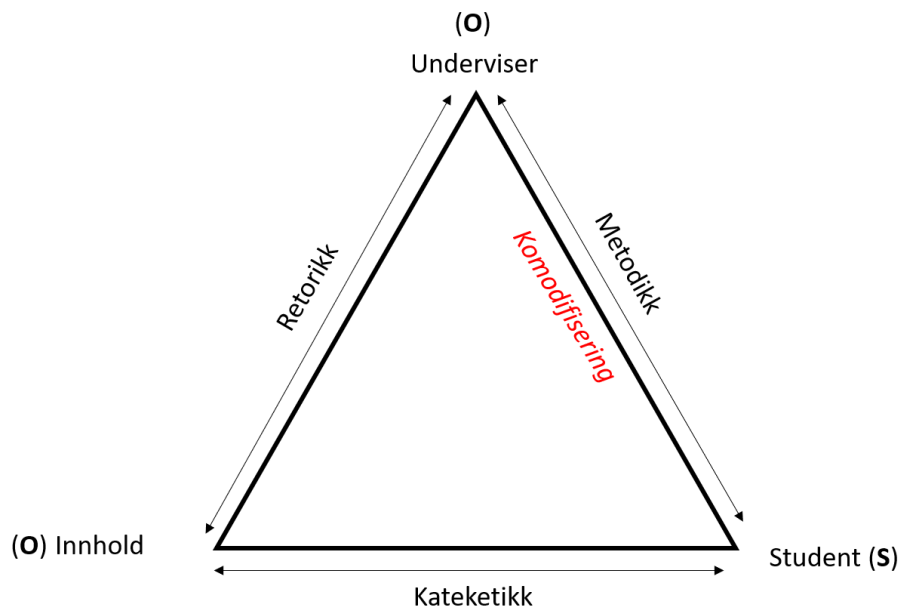
Historisk sett har mange universiteter og skolesystemer før 1960 vært inspirert av den tyske didaktikken (Mjøs et al., 2000, s. 14, 48; Slagstad, 2000, s. 12). Undervisningen ved universitetene har i ettertid blitt kritisert for å gi forrang til innhold og underviser, jamfør «tradisjonelle» forelesninger (Berrett, 2012; Foreman, 2003; Freeman et al., 2014; Kaare, 1998a; Lage et al., 2000). Jeg tolker denne kritikken for å være en respons til en ubalansert vektning, hvor retorikkaksen favoriseres, noe som kan resultere i at undervisning blir en form for overtalingskunst. Kritikken kan forstås som å ha svekket tiltroen til klassisk didaktisk tenkning, noe som i ettertid har resultert i en forskyvning i favør av metodikkaksen, curriculum-teori og innlæringspsykologiske prinsipper. I forsøket på å rette opp i eller erstatte den didaktiske trekanten som modell for undervisning, fokuseres det i ettertiden på forhold som svarer til metodikkaksen, altså på metoder for undervisning og studentenes plass i undervisningen.

Jeg vil derfor påpeke at kritikken av den klassiske didaktiske trekanten ikke åpenbart er treffende i lys av den universitetsdidaktiske refleksjonsmodellen presentert her. For meg fremstår det som at kritikken i hovedsak rammer en spesifikk vektning av retorikkaksen, hvor faren for objektivering av studentene er overhengende. Det vil si at kritikken rammer det som her fremstilles som en OSO-konfigurasjon, og ikke den regulative *likebente* didaktiske trekanten. I neste del av artikkelen synliggjøres hvordan den samtidsaktuelle forskyvningen i retning av metodikkaksen, på lik linje med en OSO-konfigurasjon, kan føre til en problematisk ubalansert vektning.

#### *OOS – Undervisere som objekt i undervisning*

OOS-konfigurasjonen fremstiller underviser som objektet i undervisning, å være «objekt» kan omhandle å oppleve seg ufri eller å mangle handlingsrom. Under viser jeg noen eksempler fra kollegiale samtaler omkring hvordan dagens undervisere kan føle en «OOS-vektning» på kroppen.

Undervisere uttrykker blant annet at de ikke opplever å kunne lage oppgaver som tester ferdighetene de ønsker at studentene skal ha, for da vil studentene vurdere emnene lavt i programrelaterte, institusjonelle og nasjonale programevalueringer. En annen underviser beskrev situasjonen på universitetet som en «pølsefabrikk». Hen måtte tilpasse undervisningen til et mangfold av svært forskjellige studenter, og så seg nødt til å strukturere utdanningen under press om å få flest mulig gjennom studiet fordi det er lønnsomt for institusjonen og samfunnet. Selv om tanken er at det skal være et universitet for alle, blir det et kappløp om å få flest studenter gjennom programmet på normert tid, i stedet for å bruke tiden på innholdet og erfaringer med innholdet som underviseren forstår som avgjørende eller det mest meningsfulle for studentens dannelse.



**Figur 5:** OOS-konfigurasjonen.

OOS-konfigurasjonen fremstiller underviser som objektet. Metodikkaksen vektet til fordel for de andre aksene, og tipper over i det jeg har valgt å kategorisere som kommodifisering. Faren med en slik vektning, er at undervisningen reduseres til en vare eller tjeneste hvor studentene blir kundene, og underviseren en yter av en service.

En sentral pedagogisk tenker som har belyst overgangen fra et undervisningsfokus til et læringsfokus og kommodifisering av undervisning, er Gert Biesta (2005). På lik linje med Skjervheim er også Biesta opptatt av språkets sentrale plass i utdanning. Biesta påpeker at språket vi har tilgjengelig til å snakke om utdanning, og måten vi snakker om utdanning på, i ytterste konsekvens påvirker hva som kan bli sagt og gjort med og i utdanning. Han beskriver språket som handling, som noe vi gjør og som derav *konstituerer hva vi ser*, hva som kan bli sagt, tenkt, gjort og ikke minst hva som er mulig (Biesta, 2005, s. 54).

Biesta argumenter for at vi har gått fra et undervisningsspråk til et *læringsspråk*. Dette skiftet er drevet av fremveksten av nye psykologiske perspektiver på læring fra starten av 1900-tallet og frem til i dag, hvor læring ikke lengre forstås som overføring av kunnskap, men som en aktiv kognitiv prosess hos den lærende. Denne forståelsen har bidratt til et skifte fra fokus på underviserens aktivitet og over til studentens aktivitet (Biesta, 2005, s. 56). Skjervheim berører også teamet knyttet til undervisere og studenters aktivitet, hvor påvirkning fra underviser på et eller annet vis er uunngåelig om en ikke intenderer å oppheve all pedagogisk aktivitet (Skjervheim, 1992, s. 74). Sagt på en annen måte er «studentaktivt læring» uten underviserens innvirkning ikke å anse som pedagogisk aktivitet. Som allerede nevnt kan vi også kjenne overgangen fra et undervisningsspråk til et læringsspråk igjen fra den didaktiske trekantens historiske røtter, hvor fremveksten av psykologiske perspektiver på læring har bidratt til å styrke metodikkaksens vektlegning (Pettersen, 2005, s. 40). I tillegg til de psykologiske perspektivene på læring knyttes også overgangen til et læringsspråk, til postmodernisme, og til skepsis til underviseres evne til å frigjøre eller bidra til studentenes emansipasjon. Videre knyttes det til en eksplosjon i kjøp av og interesse for individuelle tjenester og verktøy for læring slik som kurs, Youtube og podkaster, og i siste instans til nedbrytningen av velferdsstaten. Sistnevnte knyttes blant annet til fremveksten av nyliberalismen hvor forholdet mellom staten og folket har endret karakter; hvor staten blir en tilbyder av offentlige tjenester, og innbyggerne blir konsumenter av offentlige tilbud (Biesta, 2005, s. 58).

Følgelig påpeker Biesta at et problem med læringspråket som dominerer utdanning, er at det bidrar til å gjøre undervisning til en vare hvor utdanning i hovedsak dreier seg om en økonomisk transaksjon (Biesta, 2005, s. 59). Studentene blir da konsumenter som har bestemte behov, og underviserne og universitetet blir tilbydere som skal tilfredsstille studentene ved å gi dem det de behøver. Markedsgjøring av universitetet problematiseres også spesifikt i norsk høyere utdanningskontekst i forkant og etterkant av kvalitetsreformen (Vabø & Aamodt, 2005, s. 47). Skjervheim innledet blant annet kritikken mot reformering av universitetet på midten av 60-tallet med å presisere at universitet må være en dannelsesarena og ikke en studentfabrikk (Slagstad, 2000, s. 71).

Et problem med konsumentlogikken er at kunden, her studentene, alltid vet best hva de behøver og vil ha. Spørsmål og utfordringer omkring utdanning reduseres til å kunne gjelde tekniske spørsmål som hvordan man skal produsere et ønsket resultat og hvordan oppnå effektivitet i utdanningsprosesser (Biesta, 2005, s. 61). Spørsmål om *hvilket innhold som er godt* utover hvilken kompetanse det svarer til, eller *hva som er meningen med utdanning* utover skaping av arbeidskraft, er spørsmål som ikke gjør seg gjeldende eller lar seg besvare i et læringspråk. Læringspråket undergraver også på denne måten underviserens profesjonalitet og utdanningens demokratiske bidrag og potensial. Biestas kritikk av læringspråket kan sidestilles med Skjervheims kritikk av instrumentelle forhold i utdanning hvor studenten skal overtales i motsetning til å overbevises, i den forstand at det i begge tilfeller ikke er snakk om en ekte dialog, men at det er instrumentelle prosesser som styrer utdannings situasjonen.

Hvis vi benytter didaktikk og curriculum som analytiske sekkebegreper, kan vi få øye på utfordringer knyttet til ulike vektninger på en annen måte. Å ta i bruk didaktikk- eller curriculum-«sekken» kan være hjelpsomt om en ønsker å bli var på trekk eller vektninger som har sitt opphav i praktiske, kulturelle og strukturelle kontekster (Westbury, 1998, s. 48). Et nærliggende eksempel vil da kunne være den innflytelsesrike og omstridte<sup>10</sup> Biggs Constructive Alignment-modellen, som har et tydelig empirisk opphav med fokus på målbare utbytter. Biggs skriver at Ralph Tyler, som anes som faren til både curriculum-teori (Westbury, 1998, s. 49) og undervisning-/læringsmål hadde liten eller ingen innvirkning på høyere utdanning (Biggs, 2014, s. 7). Biggs skriver at han tok utgangspunkt i egne undervisningserfaringer i samråd med innsikt i curriculum-teori og øynet en mulighet for å utvikle det han anså som en generaliserbar modell for undervisning av en hvilken som helst type student (Biggs, 2014, s. 8). Resultatet, Constructive Alignment-modellen, er en videreutvikling eller operasjonalisering av klassiske curriculum-arbeider fra Tyler (1949), Bloom (1956, 1968, 1971) og Cohen (1987) tilpasset for høyere utdanning (Biggs, 2014, s. 6–7, 9). I alignment-modellen erstattes underviser, studenter og innholdet i den didaktiske trekanten med læringsutbytter, læringsaktiviteter og vurderingsaktiviteter. En konsekvens av det empiriske utbytte-fokuset er blant annet at underviserens plass, utover å være en organisator, blir utydelig. Skiftet i retning metodikkaksen, som kan sies å være et kjennetegn ved curriculum-teori, er eksplitt i Constructive Alignment-modellen, ved at hovedtrykket legges på hva studentene gjør, studentens «konstruktive» aktivitet. Underviserne i høyere utdanning reduseres til «nøytrale» skikkelser, som med stor sannsynlighet vil gjenskape heller enn å stille spørsmålstegn ved dominerende maktstrukturer blant undervisere i høyere utdanning (Magnússon & Rytzler, 2022, s. 61)». Underviserens undervisningsfrihet, profesjonelle skjønn og faglig didaktisk stillingstaking tilsettes til fordel for å være en administrator av standardiserte undervisningsverktøy og -metoder. En annen konsekvens ved å underlegge seg Alignment-modellens iboende vektlegging av metodikkaksen, er at studentene blir gjort til gjenstand for et lukket undervisnings alignment-system. Som underviser står en da i fare for å helt eller delvis objektivere studentene i tillegg til å selv være bundet på hender

---

<sup>10</sup> Utfyllende beskrivelser og kritikk av Constructive Alignment-modellens virkning og hegemoni i universitetspedagogikken kan leses i Magnússon & Rytzler (2022).

og føtter og fremstå som en nøytal utbyttbar undervisningsadministrator. At studentene er «aktive» og at det er en uttalt studentsentrering kan komme til å fungere som fordekkingskunst som gjør det vanskelig å få øye på at både studentene som subjekter og undervisere som subjekter, objektiveres. Biggs fremstiller studentsentrering – fokus på hva studentene gjør/kan og objektiv testing av forhåndskjente læringsutbytter (Biggs, 1996, s. 361, 2014, s. 6) – som motsetningen til undvisersentrering, hvor en er opptatt av et velvalgt innhold og en refleksivt handlende underviser. En medfølgende utfordring er at den studentsentrerte undervisningsmodellen fremstilt hos Biggs presenteres som verdinøytral og maktfri til tross for at den er kritisert for nettopp å ikke adressere viktige maktrelasjoner som påvirker både studenter og undervisere (Magnússon & Rytzler, 2022, s. 60–61).

I en OOS-tilstand står underviseren i en objektsposisjon i den forstand at en underviser blir redusert som profesjonelt utøvende subjekt til et objekt som tilbyr effektiv utdanning prisgitt studentens ønsker og tilfredstillelse og andre overvåkende og målende instanser som har oppsyn med ønsket resultat, hva gjelder fornøyde studenter, gjennomføring, arbeidslivsrelevans, effektivitet, kostnadseffektivitet og konkurransedyktighet (Biesta, 2005, 2010; Fauskvåg, 2021). Undervisning reduseres derav til et teknisk spørsmål om effektivitet og målbarhet, og det blir viktigere hvilken skår studentene gir fag og studier i NOKUT<sup>11</sup> sitt studiebarometer enn om studenten undervises i et verdifullt dannelsesinnhold som kan bidra til studentens personlige og faglige utvikling.

### **Den universitetsdidaktiske refleksjonsmodellen som et fellesskapelig refleksjonsverktøy**

Det følgende er et eksempel på hvordan jeg har tatt refleksjonsmodellen i bruk i universitetspedagogisk undervisning for undervisere. På programmet for utdanningsfaglig basiskompetanse har jeg i de foregående semestrene presentert modellen i undervisningsbolken som tematiserer didaktikk for deltakerne. Her har jeg blant annet presentert den klassiske didaktiske trekanten etterfulgt av og stilt opp imot Biggs constructive-alignment-modell, og til slutt lagt frem den universitetsdidaktiske refleksjonsmodellen. Hensikten med å presentere disse tre modellene sammen har vært å synliggjøre hvordan ulike didaktiske modeller både avdekker og skjuler ulike aspekter ved undervisning. I presentasjonen av den universitetsdidaktiske refleksjonsmodellen har jeg begynt med å vise frem modellen i sin helhet etterfulgt av billedliggjøringen av de ulike konfigurasjonene. Videre har jeg redegjort for de ulike aksene, og skissert opp tenkte «ekstremtilfeller» av ulike vektinger (som illustrert ovenfor). Deretter har jeg og de deltagende underviserene benyttet modellen som et utgangspunkt for en fellesskapelig refleksjon omkring hvilke vektinger som preger deres egen undervisning. Modellen benyttes også til å tematisere (eksplisitte og implisitte) undervisningsforståelser som er gjeldende i ulike fagområder og fagfellesskap, samt til å sette undervisningen deres i sammenheng med ulike trender institusjonelt, nasjonalt og globalt. Slik inviteres deltakerne til å sette egen undervisning inn i en bredere pedagogisk sammenheng med undervisningstrender og forståelser. Ett eksempel på refleksjon omkring samtidsutfordringer som har blitt løftet frem av undervisere, er at de opplever å ikke ha reell frihet til å undervise om det de anser som mest hensiktsmessig for studentenes dannelse. En underviser ga uttrykk for å ikke kunne undervise om vindkraft eller kjernekraft til tross for at vindkraft og kjernekraft var sentrale kunnskapsområder i eget fagfelt, fordi studentene og samtidens politiske klima ikke var positivt innstilt til temaet. Underviseren så seg nødt til å velge mindre ømtålige tema for å tiltrekke seg og holde på studenter, og unngå konflikt. Underviseren som delte eksemplet, tok til orde i forsamlingen for å si at hen opprinnelig ikke fant modellen treffende fordi hen ikke anså undervisere som noen som blir objektivert i undervisningssammenheng, men etter

---

<sup>11</sup> NOKUT – Nasjonalt organ for kvalitet i utdanninga – er et norsk statlig forvaltningsorgan underlagt Kunnskapsdepartementet. NOKUT gjennomfører hver høst en nasjonal studentundersøkelse om studiekvalitet på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet (Nokut, u.å.).

å ha forklart egen praksis knyttet til undervisning om vindkraft uttalte hen «i denne sammenheng er jeg jo objektivert». Andre undervisere uttrykte et opplevd behov for å måtte demonstrere legitimitet som formidler gjennom et «vanntett» undervisningsopplegg. Underviserne var opptatt av å ha riktig form og format på forelesninger, oppmerksomhet på stemmebruk og andre performative eller retoriske virkemiddel som kan sies å bidra til en slags «diskret overtalelse».

Den konkrete bruken av modellen i fagfællskapelig samtale og refleksjon viser hvordan modellen kan hjelpe underviser å få øye på tendenser i samtiden. Hvordan vi gjør undervisning og hva som anses som nødvendig, riktig og godt, er i stadig bevegelse og refleksjonsmodellen kan benyttes for å bli bevisst på og ta stilling til hvordan våre didaktiske tilnærminger beveges. En god didaktisk modell hjelper underviser å tenke om og reflektere omkring aktuelle forhold knyttet til egen og andres undervisning. Den universitetsdidaktiske refleksjonsmodellen er tenkt som en «levende» modell i det henseende at innholdet i selve modellen kan omrokes og erstattes med ord og uttrykk som hjelper undervisere i høyere utdanning å foreta didaktisk refleksjon. En kan flytte rundt på student, underviser og innhold og endre på hvilke kategorier som definerer forholdene mellom dem. For eksempel er det ikke nødvendigvis slik at en vekting av metodikkaksen må medføre eller fortolkes som en kommodifisering av undervisning. Når en tar i bruk modellen kan en rette seg mot et bestemt fag eller undervisning, men en kan også stille inn linsen bredere. I denne teksten har jeg ikke bare presentert modellen, men jeg har i diskusjonen brukt den til å foreta en slags historisk-didaktisk analyse. Naturligvis vil vektinger endres over tid i kraft av nye trender og ny kunnskap. Det er viktig å ha i mente når man bruker modellen, at det i undervisningsvirkeligheten vil dreie seg om uoversiktlige forhold hvor både studenter og underviser kan være helt eller delvis objektivert og deltagende. Det vil ikke si at didaktisk refleksjon er overflødig, men undervisning må stadig forstås som en rotete tilblivelsesprosess for alle involverte.

### **Avsluttende bemerkninger om artikkelens bidrag, styrker og svakheter**

Artikkelens universitetsdidaktiske bidrag deler didaktiske interesser og kritisk drøfting av samtidstendenser med en rekke publikasjoner, som f.eks. Magnússon & Rytzler, (2019, 2022) og Keiding & Qvortrup (2016, 2018). Artikkelen til Keiding & Qvortrup (2016) viser blant annet hvordan didaktiske publikasjoner i *Dansk Universitetspædagogisk Tids-skrift* (DUT) fordeler seg langs de tre didaktiske pilarene *representasjon, samhandling og læringserfaringer*. Denne øvelsen med å kategorisere og telle publikasjonenes tyngdepunkter (tema) kan være en spennende øvelse for å få et grovt overblikk over tendenser i vekting. Modellen som er presentert i denne artikkelen, legger ikke i hovedsak til rette for å telle, men for å få refleksiv kjennskap til egne handlingsmuligheter som underviser i høyere utdanning. Modellen legger til rette for å bli bevisst eksplisitt eller implisitt underviser- eller studentsentrering ved å tilføre et analytisk nivå for å få øye på eventuelle objektiveringer av subjektene i utdanning, undervisere og studenter. Modellen skal kunne brukes til å gjøre undervisere sensitive for hvorvidt begge parter er helt eller delvis objektiverte, og/eller om en eventuell objektivering er skjult i skyggen av underviser- eller studentsentrerte metoder, mål og innhold. Håpet er at artikkelen kan inspirere og støtte undervisere i høyere utdanning i utforskning og refleksjon over egen undervisning, med et spesielt fokus på formål, innholdets dannelsesspotensiale og åpen dialog om disse didaktiske aspektene i møte med studenter. Potensielle svakheter i artikkelen er dens teoretiske slagside som forutsetter translasjonsarbeid fra leseren i større grad enn empirisk og metodisk didaktisk litteratur. Artikkelens humanistiske og åndsvitenskapelige innretning involverer en normativ predisposisjon som fordrer at leseren kritisk tar stilling til innholdet og gjør en selvstendig evaluering i lys av sin aktuelle utdanning og undervisningssituasjon.

## Referanser

- Beiser, F. C. (2006). The Concept of Bildung in Early German Romanticism. I *The Romantic Imperative*. Harvard University Press.
- Berrett, D. (2012). How «Flipping» the Classroom Can Improve the Traditional Lecture. *The Education Digest*, 78(1), 36.
- Biesta, G. (2005). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordic studies in education*, 25(1), 54–66. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2005-01-06>
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy* (Bd. 5). Paradigm Publishers.
- Biggs, J. (1996). Enhancing Teaching through Constructive Alignment. *Higher Education*, 32(3), 347–364. <https://doi.org/10.1007/bf00138871>
- Biggs, J. (2014). Constructive Alignment in University Teaching. *HERDSA Review of Higher Education*, 1, 5–22.
- Borgnakke, K. (2011). *Et universitet er et sted, der forsker i alt – Undtagen i sig selv og sin egen virksomhed*. Institut for Medier, Erkendelse og Formidling & Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab, Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.
- Engen, D. A. A. (2021). *Rom for utdannende prosessar?: Ei empirisk og teoretisk utforsking av vegleingsrommet i masterutdanning: Bd. 2021:186*. Noregs teknisk-naturvitenskaplege universitet, Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap, Institutt for pedagogikk og livslang læring.
- Engen, D. A. A., & Lycke, K. M. R. H. (2024). Universitets- og høgskulepedagogikk – framveksten av eit norsk fagfelt. I D. Husebø, O. R. Stalheim, L. Ferguson, I. C. Erikson, R. Isaksen, A. Mavroudi, & P. Wallin (Red.), *Det universitets- og høgskolepedagogiske vitenskapsområdet i Norge – fremvekst, grunnlagstenkning og «state of the art»*. Cappelen Damm Akademisk.
- Fauskvåg, O. (2021). «Kva er teknikken si pedagogiske grense». I L. T. Hilt & L. P. S. Torjussen (Red.), *Grunnspørsmål i pedagogikken* (1. utgave.). Fagbokforlaget.
- Foreman, J. (2003). Next-Generation Educational Technology versus the Lecture. *EDUCAUSE Review*, 38(4), 12.
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences - PNAS*, 111(23), 8410–8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>
- Gundem, B. B. (2008). Didaktikk – fagdidaktikk, anstrengte eller fruktbare forhold? *Acta didactica Norge*, 2(1). <https://doi.org/10.5617/adno.1020>
- Gundem, B. B. (2011). *Europeisk didaktikk: Tenkning og viten*. Universitetsforlaget.
- Gundem, B. B., Engelsen, B. U., & Karseth, B. (1990). *Læreplan og fag: Forskningsområdet: innledende prosjektbeskrivelser: Bd. 1990:3*. Universitetet i Oslo.
- Gundem, B. B., & Hopmann, S. (Red.). (1998). *Didaktik and/or curriculum: An international dialogue* (Bd. 41). P. Lang.
- Handal, G. (1972). *Universitetspedagogiske drøftinger: Rapport fra Nordisk konferanse om universitetspedagogisk forsknings- og utviklingsarbeid Lysebu*. Universitetsforlaget. [http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2012012708140](http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2012012708140)

- Hopmann, S. (1997). Wolfgang Klafki och den tyska didaktiken. I M. Uljens (Red.), *Didaktik: Teori, reflektion och praktik*. Studentlitteratur.
- Hopmann, S. (2007). Restrained teaching: The common core of Didaktik. *European Educational Research Journal EERJ*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2007.6.2.109>
- Hoveid, M. H. (2023). Learning to Teach: A reflexive approach to practice and theory. *Revista Internacional de Teoría e Investigación Educativa*, 1, e87842-. <https://doi.org/10.5209/ritie.87842>
- Imsen, G. (2016). *Lærereens verden: Innføring i generell didaktikk* (5. utg.). Universitetsforl. [https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2021080248104](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2021080248104)
- Karseth, B. (1994). *Fagutvikling i høyere utdanning: Mellom kunnskapstradisjoner og kunnskapspolitik*. Universitetet i Oslo, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Karseth, B., & Solbrekke, T. D. (2016). Curriculum Trends in European Higher Education: The Pursuit of the Humboldtian University Ideas. I *Higher Education, Stratification, and Workforce Development* (s. 215–233). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-21512-9\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-319-21512-9_11)
- Keiding, T. B., & Qvortrup, A. (2016). DUT som didaktisk felt – en empirisk analyse af didaktiske temaer i perioden 2006–2013. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 10(19). <https://doi.org/10.7146/dut.v10i19.8821>
- Keiding, T. B., & Qvortrup, A. (2018). Higher education journals as didactic frameworks. *Higher Education Research and Development*, 37(1), 72–87. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1342606>
- Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse. I E. L. Dale, *Om utdanning: Klassiske tekster* (s. 167–203). Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2023). Rammepplaner for høyere utdanning. I *Regjeringen.no*. [regjeringen.no. https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/hoyere-utdanning/rammeplaner/id435163/](https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/hoyere-utdanning/rammeplaner/id435163/)
- Künzli, R. (1998). The common frame and places of didaktik. I B. B. Gündem & S. Hopmann (Red.), *Didaktik and/or curriculum: An international dialogue* (Bd. 41). P. Lang.
- Künzli, R. (2000). German Didaktik: Models of Re-presentation, of Intercourse and of Experience. I I. Westbury, S. Hopmann, & K. Riquarts (Red.), *Teaching as a reflective practice: The German didaktik tradition*. L. Erlbaum Associates.
- Kaare, S. (1998a). Den krevende forandringen. *Uniped*, 20. årgang(Nr1), 2–4.
- Kaare, S. (1998b). Intervju med Ragnvald Kalleberg. *Uniped*, 20. årgang(Nr1), 5–34.
- Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30–43. <https://doi.org/10.1080/00220480009596759>
- Løvlie, L. (2016). Instrumentalismen og politisering av skolen. I T. Strand, O. A. Kvamme, & T. Kvernbekk (Red.), *Pedagogiske fenomener: En innføring*. Cappelen Damm akademisk.
- Magnússon, G., & Rytzler, J. (2019). Approaching Higher Education with Didaktik: University Teaching for Intellectual Emancipation. *European Journal of Higher Education*, 9(2), 190-. <https://doi.org/10.1080/21568235.2018.1515030>
- Magnússon, G., & Rytzler, J. (2022). *Towards a Pedagogy of Higher Education: The Bologna Process, Didaktik and Teaching*. Routledge.

- Mjøs, O. D., Norge Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, & Utvalget for høgre utdanning. (2000). *Frihet med ansvar: Om høgre utdanning og forskning i Norge: utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 30. april 1998: avgitt til Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 8. mai 2000: Bd. NOU 2000:14*. Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning. [https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2008120800135](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008120800135)
- Mollenhauer, K. (1972). vitenskap og praksis—Forbemerkinger til en vitenskaps- og høyskoledidaktikk. I Per Qvale (Red.), *Kritikk og krise i pedagogikken: 11 innlegg om oppdragelse etter Auschwitz* (Bd. 310). Pax.
- Nokut. (u.å.). *Om NOKUT*. Nokut. Hentet 26. april 2024, fra <https://www.nokut.no/om-nokut/>
- Nordisk kulturkomisjon Arbeidsutvalget for universitetspedagogikk. (1971). *Universitetspedagogikk i Norden: Innstilling om nordisk samarbeid angående universitetspedagogisk forsknings- og utviklingsarbeid, herunder pedagogisk utdanning av akademiske lærere*. Universitetsforlaget.
- Nordkvelle, Y. (2003). *Høgskoledidaktiske riss: Momenter til en historie om undervisningsdialogen i høyere utdanning fram til 1900-tallet: Bd. nr 148/2003*. Høgskolen i Lillehammer. [https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2016121948201](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2016121948201)
- Oettingen, A. von. (2001). *Det pædagogiske paradoks: Et grundstudie i almen pædagogik*. Klim.
- Pettersen, R. C. (2005). *Kvalitetslæring i høyere utdanning: Innføring i problem- og praksisbasert didaktikk*. Universitetsforlaget.
- Qvortrup, A., & Keiding, T. B. (2014). Undervisningens vidensdomæner: Erfaring, didaktik og uddannelsesvidenskab. *Dansk Universitetspedagogisk Tidsskrift*, 9(17), 6–19.
- Sarauw, L. L., & Petersen, E. B. (2023). Hvad kendetegner dansk universitetspedagogisk forskning? *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 23(3), 63–78.
- Skjervheim, H. (1964). *Vitenskapen om mennesket og den filosofiske refleksjon*. Tanum.
- Skjervheim, H. (1968). *Det liberale dilemma og andre essays* (Bd. 20). Tanum.
- Skjervheim, H. (1992). Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi. *Pedagogisk filosofi*, s. 65-78.
- Skjervheim, H. (1996a). *Deltakar og tilskodar og andre essays* ([Ny utg.]). Aschehoug.
- Skjervheim, H. (med Harald Grimen). (1996b). *Teknikk, politikk og utopi: Utvalde politisk-filosofiske småskrifter 1963-1991*. Aschehoug.
- Slagstad, R. (2000). *Kunnskapens hus: Fra Hansteen til Hanseid*. Pax.
- Tight, M. (2020). Higher education: Discipline or field of study? *Tertiary Education and Management*, 26(4), 415–428. <https://doi.org/10.1007/s11233-020-09060-2>
- universitets- og høyskoleloven. (2024). *Lov om universiteter og høyskoler* (LOV-2024-03-08-9). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2024-03-08-9>
- Vabø, A., & Aamodt, P. O. (2005). *Kvalitetsreformen og universitetene som masseutdanningsinstitusjon* (SKRIFTSERIE 2/2005). NIFU STEP Norsk institutt for studier av forskning og utdanning/ Senter for innovasjonsforskning. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/280580/NIFUskriftserie2005-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Volckmar, N. (2016). *Utdanningshistorie: Grunnskolen som samfunnsintegrerende institusjon*. Gyldendal

akademisk.

Westbury, I. (1998). Didaktik and Curriculum Studies. I B. B. Gundem & S. Hopmann (Red.), *Didaktik and/or curriculum: An international dialogue* (Bd. 41). P. Lang.

### 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