

Forståelse i forskningsbaseret undervisning – især i relation til human- og samfundsvidenskab

Af Merete Wiberg, adjunkt ved Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet



Merete Wiberg er cand.mag. i filosofi og musik og ph.d. i pædagogisk filosofi. Hun er ansat som adjunkt i universitetspædagogik ved Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet. Forskningsmæssigt arbejder hun med forholdet mellem læring, undervisning og værdier samt med videnskabsteori didaktik.

Reviewet artikel

I artiklen vil der på baggrund af en sammenligning af to paradigmer inden for uddannelsestænkning – en angelsaksisk curriculumtænkning (eksemplificeret ved John Biggs) og en kontinental didaktisk tænkning (eksemplificeret ved Wolfgang Klafki) – blive diskuteret forskelle mellem beskrivelser af idealer for studerendes forståelse med henblik på en diskussion af, hvad det vil sige at forstå i forskningsbaseret undervisning. Der vil blive argumenteret for, at der skal være en ontologisk dimension på to planer til stede i forskningsbaseret forståelse.

Indledning¹

Et vigtigt mål for universitetsundervisere er, at de studerende bibringes en faglig forståelse. Men hvad vil det sige at forstå i en universitetskontekst, hvor rammesætningen for undervisningen er forskningsbaseret? Rammesætningen forskningsbaseret undervisning må antages at indeholde intentionen, at de studerende opnår en forskningsbaseret forståelse. Hvis der er denne forbindelse, må en forskningsbaseret forståelse vise sig som en særlig dimension i undervisningen og som en særlig dimension i de studerendes faglige indsigt.

Imidlertid er der forskellige uddannelsesparadigmer på spil i forhold til, hvad der karakteriseres som god universitetsundervisning, og hvad der karakteriseres som idealer for de studerendes forståelse. I det følgende vil forståelsesfænomenet blive diskuteret på baggrund af henholdsvis en curriculumtradition og en didaktiktradition. Curriculum- og didaktiktraditionen er ikke entydigt adskilte og bruges i nogle sammenhænge overlappende (Schnack, 2000). I denne sammenhæng vil der blive peget på nogle principielle forskelle, der har konsekvenser for universitetspædagogikken. Der vil blive argumenteret for, at forskningsbaseret forståelse må indeholde en overordnet ontologisk dimension i betydningen en opmærksomhed vedrørende træk ved 'det værende' som henholdsvis virkeligheds- og tilværelsesfortolkning. Denne opmærksomhed angår det særlige forhold ved forskningsbaseret undervisning, som er, at vidensformidling og videnshåndtering i princippet skal knytte sig til produktionen af selv samme viden og dennes indbyggede påstande om menneske og virkelighed. Den ontologiske dimension må vise sig på to opmærksomhedsplaner, der omhandler henholdsvis virkelighedstolkning og tilværelsestolkning i form af 1) Forståelse som en opmærksomhed på, at vidensproduktion er knyttet til udlægningen af virkeligheden på baggrund af virkelighedshåndterende redskaber som teorier, begreber og metoder og 2) Forståelse som den studerendes opmærksomhed på, at vidensproduktion sætter rammer for tilværelsestolkninger i og med, at der skabes teorier om såvel fysiske, sociale og individuelle vilkår for mennesket. Såvel tilværelses- og virkelighedstolkninger skal ses både på et filosofisk og et hverdagsligt plan, idet disse tolkninger kan få konsekvenser for alle menneskers hverdags- og arbejdsliv. Påstanden er, at den ontologiske dimension risikerer at skjule sig i curriculumtraditionen, mens den i højere grad fremmes i den didaktiske tradition. I artiklen vil der dels blive

argumenteret for den nævnte påstand og dels blive diskuteret, hvordan denne forskel kan have betydning for, hvordan forståelse initieres af undervisere og søges skabt af studerende. Forinden vil der være en kort præsentation af baggrunden for at opsætte et skel mellem en curriculum- og en didaktiktradition.

Curriculumtradition versus didaktiktradition

Skellet mellem en curriculumtradition og en didaktiktradition baserer sig på en konstatering af, at der er en grundlæggende forskel i uddannelsestænkning indenfor henholdsvis det angelsaksiske område og det kontinentale og skandinaviske område. Således danner geografi og sprog i første omgang udgangspunkt for at tale om en forskel. Konstateringen, som der her tages udgangspunkt i, foretages af Bjørg B. Gudem og Stefan Hopman (Gudem & Hopman, 2002b; se endvidere Hopmann, 2007). Et tydeligt tegn er den store forskel, der er mellem de termer og begreber, der bruges i de forskellige traditioner. Begrebet dannelse (Bildung), som er centralt i didaktiktraditionen, er uoversætteligt til engelsk. I forhold til fænomenet forskningsbaseret forståelse er den grundlæggende forskel, at forståelsesfænomenet i en curriculumtradition indsættes i en ramme af effektivitet og produktivitet, hvilket termer som 'intended learning outcome' og 'constructive alignment' vidner om (Biggs & Tang, 2007 og Andersen, 2010 for en kritik af begrebet 'Constructive Alignment'). I praksis betyder det, at forståelse skal udspille sig inden for en ramme af på forhånd intenderede læringsmål, der ved hjælp af effektiv undervisning tilstræber et fastlagt og måleligt læringsindhold hos den studerende, hvor effektivitet udmønter sig som et syn på forståelse som en opadgående lineær bevægelse. I en didaktiktradition er forståelsesfænomenet derimod knyttet til et begreb om dannelse og dermed til personlige, faglige kompetencer som selvstændighed og kritisk tænkning i forhold til tilegnelse af et videns- og kompetencefelt. Derudover rummer dannelsesbegrebet, at den studerende opnår evnen til at mediere mellem del og helhed og således kan indsætte viden i en historisk og samfundsmæssig ramme (se Klafki, 2002), hvilket giver mulighed for en opmærksomhed på at se viden i relation til tilværelsestolkninger. Med henblik på denne proces tilstræbes forståelse at være processuel og dialektisk med henblik på at se delelementer i forhold til den helhed, som de indgår i. Således er der en ontologisk dimension til stede i den didaktiske tradition som en tilstræbt refleksion i forhold til virkelighedstolkning og tilværelsestolkning

Overordnet handler forskellen om det fokus, der er typisk for curriculumtraditionen: At der er fokus på, *hvad* der skal forstås og ikke, som i didaktiktraditionen, fokus på *hvordan* der skal forstås, og hvilken betydning dette har for den, der forstår. Hamilton udtrykker

det således, at i curriculumtraditionen er spørgsmålet: 'What should they know?', mens det i didaktiktraditionen er: 'What should they become?' (Hamilton, 2002, s. 80). Spørgsmålet om, hvordan der skal læres, kan også anskueliggøres ved begrebet 'restrained teaching' som fremføres af Hopmann (Hopmann, 2007). Med 'restrained teaching' menes, at der bevidst indlægges en træghed i undervisningen, således at den studerende selv må arbejde med at finde frem til en forståelse.

Hvis det antages, at en forskningsbaseret forståelse handler om dels at blive præsenteret for en forsknings-tilgang og dels selv at gennemgå processer, der ligner forskningsarbejde, så må de studerende tilbydes læringsmiljøer, der giver dem disse muligheder. Dvs. processer der tilbyder mulighed for at gennemgå tilstande af forundring, frustrationer samt redskaber til at håndtere vanskelige problemer. Deweys beskrivelse af tænkning i *How We Think* (Dewey, 1991), hvor han beskriver tænkning som en proces, der indeholder elementer af observation, hypoteser, afprøvninger og forsøgende konklusioner, er et typeeksempel på elementer i en forskningsproces. Projektarbejdsformen er et eksempel på en læringsform, der tilgodeser denne proces. Dertil skal føjes den ontologiske dimension som et særligt perspektiv i en universitær sammenhæng, hvor viden i princippet altid er på usikker grund og derfor hele tiden må reflekteres i forhold til de forudsætninger, den skabes ud fra og de implikationer, som den skaber for menneskers virkeligheds- og tilværelsestolkninger.

Metaforer for forståelse

Forskellen mellem de to traditioner kan beskrives via den brug af metaforer, der anvendes for at beskrive forståelse. I Biggs og Tang (Biggs, 1999; Biggs & Tang 2007), som udleveres på alle adjunktpædagogikumkurser i det danske universitetssystem, gives en praktisk udlægning af curriculumtraditionen inden for universitetsundervisning. Forståelse bliver her beskrevet som en taksonomisk trappetige af kognitive niveauer, der går fra et overfladisk niveau til et såkaldt dybdniveau. Biggs SOLO-taksonomi, hvor 'SOLO' står for 'Structure of the Observed Learning Outcome', er en videreudvikling af Blooms taksonomitænkning² (Bloom, 1984), men er ifølge Andersen og Tofteskov mindre kompleks end Blooms taksonomi, fordi den udelukkende beskæftiger sig med kognitive niveauer (Andersen og Tofteskov, 2009, s.37). Et væsentligt problem ved Biggs taksonomitænkning fremhæves af Hanne Leth Andersen (Andersen, 2010), idet hun påpeger, at Biggs begreb om dybdelæring synes at være lig effektiv læring og således ikke afspejler læring og undervisning som en helhedsorienteret tilgang, hvor dybde handler om kompleksitet og om at etablere en personlig relation til stoffet (Andersen, 2010 s.33)

I en sammenligning mellem indholdsdimensioner i henholdsvis en curriculum- og en didaktiktradition

viser der sig en interessant forskel: Taksonomier som hierarkiske stiger, der beskriver intenderede kompetencer og vidensindhold hos de studerende er ikke til stede i didaktiktraditionen (se f.eks. Jank og Meyer, 2003 og Klafki, 1996), hvilket tilsyneladende hænger sammen med synet på graden af præcisering i målformuleringen af elever og studerendes adfærd (Hiim og Hippe, 2007, kap. 8). Målformuleringer er væsentlige i didaktiktraditionen, men de viser sig ikke som taksonomier i den nævnte litteratur. Det ser således ikke ud til, at der indenfor didaktiktraditionen er en billedlig forestilling om viden og kompetencer som opadgående stiger eller trapper. Det er ikke fordi, der er fravær af figurer i didaktiktraditionen, hvor trekanten eller andre flerkantede figurer altid har spillet en central rolle (se f.eks. Hopmann, 2007). At det er trekanten frem for stiger, der viser sig i didaktiktraditionen vidner om, at der i denne tradition tænkes i helheder, sammenhænge og vekselvirkninger mellem del og helhed, mens der i curriculumtraditionen tænkes i opadgående lineære bevægelser. Således spiller taksonomier i form af beskrivelser af studerendes intenderede adfærd en meget beskedne rolle i didaktiktraditionen, om end taksonomier er et vilkår ved karaktergivning og i eksamenssituationer for alle universitetsundervisere.

Værdsættelse af forståelse

At værdsætte³ forståelse er en væsentlig opgave for undervisere, og de studerendes måde at forstå på hænger sammen med den feedback, som de får fra undervisere. I feedbackprocessen identificerer undervisere forståelsesfejl og problemer og bruger således dette redskab til at bringe de studerende på 'rette' vej. Dvs. at den tilgang som studerende har til viden i høj grad opbygges via feedbackprocesser fra undervisere og medstuderende. Antagelsen er, at der er en forskel i den måde forståelsesfænomenet konstitueres på i henholdsvis curriculum- og didaktiktraditionen. I en curriculumtradition vil der ske en værdsættelse af den studerendes evne til at håndtere på forhånd opsatte mål for læring, mens der i en didaktiktradition i højere grad vil ske en værdsættelse af kompetencer, der indskrives sig i en dannelses-tradition, så som historisk, værdimæssig og kritisk opmærksomhed. Der skal hertil føjes, at Biggs ser ikke-intenderede læringsmål i form af kreative, originale og reflekterende tilgange som et mål for det højeste niveau 'extended abstract' (Biggs, 2007, s.185-86), men spørgsmålet er, hvordan disse kan opfyldes i en ramme af intenderede læringsmål, hvis de ikke er til stede som en grundstrøm i undervisning i form af en ontologisk dimension, der tillader den studerende at foretage opdagelsesrejser væk fra de udstukne mål (se Barnett, 2007, s.71).

Et problem med taksonomifænomenet i SOLO-taksonomiudgaven er, at der bliver lagt et fokus på forståelse som kognitive processer (Andersen, 2010).

Derved kommer der til at mangle en tematisering af, at forståelse influeres af den måde, forståelse værdsættes på til fordel for en tænkning, hvor taksonomien ses som en slags mere eller mindre objektiv og gennemskuelig værdisættelse af studerendes præstationer. Dermed kommer forståelsesfænomenet til at fremstå som værdifrit. Et tegn herpå er videre, at der i den angelsaksiske forståelse af forståelse ikke er historicitet indlagt, hvilket derimod er tilfældet i den kontinentale tradition, hvor historiciteten indlemmes i forståelsesbegrebet. At historicitet har at gøre med forståelsens ontologiske dimension begrebsættes af Gadamer med begrebet 'virkningshistorie' (Gadamer, 2004, s.324). Det hører med til at forstå noget, at det ses i et historisk perspektiv i og med, at det gennem historien ndergår skiftende forståelser og begrebsudvikling. At forstå foregår ikke blot lineært men derimod i en bevægelse frem og tilbage, hvor den historiske transformation af ideer, begreber og modeller må tænkes med ind i den udlægning, der foretages. I den sammenhæng er det, at Gadamers begreb om 'horisont' bliver interessant, fordi han med denne metafor peger på forståelse som en art opdagelsesrejse gennem lag af betydninger og udlægninger.

Der tales ganske vist om dybdeforståelse i Biggs og Tangs udlægning af forståelse, og man kunne som Ronald Barnett (Barnett, 2007, s.18) vælge at sige, at der i dette begreb ligger en ontologisk dimension, men spørgsmålet er, om dette kan læses ind i Biggs' begreb. Samtidig er det spørgsmålet, hvad der netop menes med 'dybdeforståelse'. Billedet af forståelse som en trappetige befolket med forskellige typer af verber risikerer at forføre både underviser og studerende til en forestilling om, at forståelseskvalitet kan udtrykkes som en trappetige. Hvis man ser begrebet dybdeforståelse i forhold til et hermeneutisk begreb om forståelse, så bliver dybdeforståelse forholdsvis fladt, da dybde tilsyneladende er en metafor for, at alle verber er sat i spil men ikke, at der er noget 'unheimlich' på spil. At der ikke er noget uhjemligt/uhyggeligt på spil har betydning for, hvorvidt der er tale om forståelse i betydningen af, at denne indvirker på den studerendes person og selvforståelse som studerende, der skal forstå forskningsbaseret.

Forskningsbaseret forståelse som tilværelses- og virkelighedstolkning

Umiddelbart kan forståelse fremstå som et forholdsvis simpelt fænomen, som handler om, at noget går op for de studerende – at de regner noget ud eller at noget falder på plads for dem. Forståelse kan ganske vist godt opleves som et glimt eller en brik, der falder på plads, men derudover skal der her argumenteres for, at forståelse er en begivenhed, der knytter sig til en almen grundlæggende tilværelses- og virkelighedsfortolkning samtidig med, at den foregår i en bestemt kontekst,

som i og med dennes værdisindhold giver retning og mening til forståelsesprocessen og de handlinger, som følger med denne. Denne forståelse af forståelse som tilværelsestolkning bygger på en hermeneutisk tilgang til forståelsesfænomenet, kombineret med en Dewey-inspireret, pragmatisk tilgang til forståelse. I denne optik handler det dels om at se forståelse som en afdækning af den tilværelses- og virkelighedstolkning, som man som menneske er en del af, og dels i et pragmatisk perspektiv at være opmærksom på, at menneskers begrebsanvendelse, virkelighedsudlægning og metodiske tilgang har implikationer. Således har det implikationer for mennesket, hvilke kulturelle og praktiske redskaber det bruger til at beskrive sig selv med og til at ændre virkeligheden med. I en praktisk universitetspædagogik er det et væsentlig indhold i den forskningsbaserede undervisning, at studerende opnår et skærpet blik for dette i form af en grundig skoling i betydningen af, at det har betydning for virkelighedstolkning (jf. punkt 1) og tilværelsestolkning (jf. punkt 2) hvilke begrebsmæssige og praktiske redskaber, der anvendes til videnskabelse i og uden for undervisningssituationen. Dette gælder inden for alle videnskabsområder men bør især være en tematisering, der tages op inden for humaniora og samfundsvidenskab.

Undervisere spørger ofte studerende om, hvorvidt de har forstået. Interessant nok spørger de sjældent om, hvorvidt den studerende har lært, selvom der i studieordningerne står læringsmål og ikke forståelsesmål. Måske er der en grund til, at en universitetsunderviser ikke stiller spørgsmålet: 'Har i lært?' og i stedet stiller spørgsmålet 'har i forstået?'. En grund til at stille spørgsmålet 'har i forstået' frem for 'har i lært', er at forståelsestermen rummer en dimension, der indsætter det tilstræbt lærte i en meningssammenhæng, der er knyttet til en ontologisk dimension. Det kunne være interessant at undersøge tesen empirisk, men i første omgang bygger jeg på egen erfaring samt iagttagelse af andre undervisere.

Forskellen mellem læring og forståelse kan i denne sammenhæng ikke diskuteres uddybende, men en væsentlig forskel er, at om end læring er et grundlæggende vilkår for mennesket (jf. Dewey, 1997), så kan læring ud fra en didaktiktradition ses som en underkategori af forståelse, fordi læring netop kræver forståelse i form af en indsættelse i en tilværelses- og virkelighedsfortolkning, idet læring kræver en meningsorientering – dels i forhold til den lærendes egen horisont og, hvis den skal være forskningsbaseret, også i forhold til en virkelighedstolkning. Ellers bliver læringen blind, hvilket måske forklarer, at underviseres spørgsmål om forståelse er et spørgsmål om, hvorvidt klangbunden for læring er etableret.

Den ontologiske dimension i forskningsbaseret forståelse

Forståelsens særlige dimension er som nævnt af ontologisk karakter, idet forståelse ifølge bl.a. Gadamer (Gadamer, 2004) handler om menneskets grundlæggende måde at være til på. Mennesker bevæger sig forstående rundt i verden, idet de hele tiden forsøger at orientere sig ved vedvarende at foretage forståelsesudkast, og således befinder det sig i en evindelig proces, der kan beskrives ved hjælp af begreberne forståelseshorisont, virkningshistorie, hermeneutisk cirkel og horisontsammensmeltning, for blot at nævne nogle af hermeneutikkens grundbegreber. Wolfgang Klafkis begreb om 'kategorial dannelse' kan kaste lys over, hvordan denne ontologiske dimension kan blive bragt i spil i en uddannelsessammenhæng. Som det tidligere er fremgået, repræsenterer Klafki en didaktiktradition. Han skriver primært i forhold til et grundskoleniveau, men det antages her, at Klafkis begreb om kategorial dannelse kan anvendes i en universitetssammenhæng.⁴ Begrebet om kategorial dannelse bestemmes af Klafki som en dobbeltsidig åbenhed: At den studerende åbner sig for verden og at verden åbner den studerende.⁵

Der ligger i Klafkis begreb om kategorial dannelse en tosidighed, der på den side retter sig udad – at der skal være en åbenhed for, hvad der viser sig – den studerende skal åbne sig for verden. Samtidig skal denne åbenhed virke tilbage på den studerende, således at verden åbner den studerende. Der er her tale om en dannelsesdimension, hvor der er fokus på, hvad mødet med et stof i form af en åbenhed for en tilværelses- og virkelighedstolkning⁶ gør ved en studerendes forståelse af sig selv som individ og som socialt væsen. Denne forståelse kan beskrives som en forståelse, der kan foretage en mediering mellem enkelt del og helhed eller mellem det enkelte og det almene. Dvs. at den studerende i tilegnelsen af diverse teorier og metoder skal kunne sætte disse i relation til sin egen rolle som tilværelses- og virkelighedsfortolker. Det kan enten være som fremtidig forsker, hvor den studerende selv bliver til vidensproducent på et videnskabeligt niveau, eller det kan være som akademiker, der bruger videnskabeligt produceret viden i sin professionelle praksis. I begge tilfælde skal den studerende i sin fremtidige profession kunne se sin egen rolle som mediator af videnskabeligt produceret viden i forhold til hverdagslivet. En mediator der kritisk kan diskutere, hvilken betydning en given vidensproduktion har for menneskers liv og deres forståelse af sig selv. At vide er netop ikke blot at kunne afspejle en virkelighed men handler om at have sat denne virkelighed i et særligt perspektiv. Det er et metaperspektiv på dette perspektiv, som den studerende skal kunne installere i sin forståelse af stof og metoder.

Implikationer af en ontologisk dimension i universitetsundervisning

En ontologisk dimension i universitetsundervisning må for det første vise sig i en processuel tilgang og for det andet som en videnskabsteoretisk og filosofisk tilgang, idet vidensproduktion på et universitet er en virksomhed, der i princippet forholder sig til tilværelses- og virkelighedstolkninger. Videnskabsteoriundervisning foregår ofte deduktivt, hvilket vil sige som præsentation af forskellige videnskabsteoretiske positioner. En sådan overordnet præsentation vil være nødvendig men kan have som konsekvens, at videnskabsteori bliver et appendiks. Således bliver videnskabsteori i mange opgaver isoleret som et pligtigt isme-afsnit eller som en rigid brug af begreber frem for, at der løbende i opgaven indgår en videnskabsteoretisk diskussion. En mulighed er, at den deduktive tilgang kombineres med en mere induktiv tilgang, som tager udgangspunkt i den faglige disciplin, som de studerende arbejder med. Det vil kræve en løbende tematisering af dels det ontologiske niveau og dels en tematisering af, hvordan vidensproduktion kan ændre og påvirke den måde, vi plejer at tænke og gøre på – det være sig i form af måder vi bygger broer på, forholder os til døden eller, om sprog skal forstås på den ene eller anden måde. Således kan teorier og metoder diskuteres med henblik på, hvilken tilværelsestolkning og virkelighedstolkning de tilbyder og dernæst vurderes i forhold til hvilket videnskabsteoretisk paradigme de tilhører. En sådan tilgang skal naturligvis afvejes i forhold til hvilken disciplin, der er tale om og hvilken faglig del, der er genstand for undervisningen. Det skal således ikke anfægtes, at der i undervisning også skal anvendes metoder inspireret af Biggs og Tang men pointen er, at uden en medtænkning af en ontologisk dimension vil forskningsbaseringen ikke være til stede.

Med en metafor kan denne forholden sig til vidensproduktion betegnes som en vekselvirkning mellem at 'være hjemme' – f.eks. i et stof – og 'at gå ud af hjemmet og vende tilbage med nye indretningsmuligheder' – hvilket sker, når den studerende med udgangspunkt i sin 'hjemme'-forståelse går ud og ændrer sin forforståelse og således bevæger sig ind i en anden type af forståelseshorisont – en allerede given eller en som er på vej til at blive dannet. Således kan den studerende ses som værende i en proces mellem et forsøg på 'at være hjemme' i en faglig tradition, men samtidig forsøge 'at være ude'. En del af undervisningen på et universitet består i at lære at indgå i bestemte typer af sprogspil (Wittgenstein, 1984), hvor dette at indgå i sprogspil kan ses som en måde, hvorpå den studerende viser sin hjemmehøriged i forhold til en universitær horisont og en faglig tradition. Den studerende lærer at indgå i disse sprogspil via tekstlæsning, forelæsninger hvor grundlæggende nøglebegreber udpeges og i forskellige former for dialogisk undervisning og vejledning samt seminarundervisning, gruppearbejde og

projektarbejde. Men derudover forventes det af den studerende, at denne ikke blot sætter sig hyggeligt til rette, men at den studerende kan indtænke et element af vidensproduktion og forholde sig aktivt til, at viden i form af teorier, modeller og metoder er noget, der er produceret og bliver produceret. Det er her, at den ontologiske dimension kommer ind. Underviserens rolle er at nære denne dimension ved vedvarende at inddrage den i sin formidling og i sin tilbagemelding til studerende.

Afslutning

Hvis forskningsbaseret forståelse handler om at kunne se nye perspektiver og at danne mennesker, der kan se nye perspektiver, så er didaktiktraditionen i høj grad relevant. Hvis forskningsbaseret undervisning derimod handler om en instrumentel tilgang til stof, hvor selv fænomener som refleksion og kreativitet gøres instrumentelle, så er curriculumtilgangen den mest relevante. Skal der foretages en opblødning i mellem de to traditioner, så kan man vælge at lære fra begge paradigmer og således tage det bedste fra hver af disse. Der er i curriculumtænkningen en særlig klarhed, som viser sig brugbar i planlægning af undervisning. Samtidig er netop klarheden en fare, idet der sker en forførelse i forhold til forståelse af, hvad viden og vidensproduktion er. Væsentligt er det at sætte viden og vidensproduktion i et ontologisk perspektiv, hvis en forskningsbaseret forståelse skal opnås. At didaktiktraditionen giver et væsentligt bidrag hertil er pointen i nærværende artikel.

Referencer

- Andersen, H. Leth og Jens Tofteskov (2008). *Eksamen og eksamensformer*, Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Andersen, H. Leth (2010). »Constructive Alignment« og risikoen for en forsimplende universitetspædagogik, *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift* Årgang 5 Nummer 9/2010.
- Barnett, R. (2007). *A Will to Learn*. Berkshire: Open University Press, McGraw Hill.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. Berkshire: Society for Research into Higher Education & Open Society Press.
- Biggs, J. & C. Tang (2007). *Teaching for Quality Learning at University*, Berkshire: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bloom, B.S. (red.) (1984). *Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Dewey, J. (1991). *How We Think*. New York: Prometheus Books.
- Dewey, J. (1997). *Democracy and Education*, New York: The Free Press
- Dewey, J. (1988). »Theory of Valuation«, I: A. Boydston (Ed.), *John Dewey The Later Works*, Volume 13, Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Gadamer, H.-G. (2004). *Sandhed og metode*, Århus: Systime Academic.
- Gundem, B. and S. Hopmann (Ed.) (2002a). *Didaktik and/or Curriculum*, New York: Peter Lang.
- Gundem, B.B. & Hopmann, S. (2002b) Introduction, *Didaktik meets Curriculum*. I: B. Gundem and S. Hopmann (Ed.) *Didaktik and/or Curriculum*, New York: Peter Lang.
- Hamilton D. (2002). *Didaktik, Deliberation, Reflection*. I: B. Gundem and S. Hopmann (Ed.) *Didaktik and/or Curriculum*, New York: Peter Lang.

- Hiim, H. og E. Hippe (2007). *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling*, København: Gyldendal.
- Hopmann, S. (2007). Restrained Teaching: the Common Core of Didaktik. I: *European Educational Research Journal*, Volume 6, no. 2, 2007.
- Jank, W. og H. Meyer (2006). *Didaktiske modeller*. København: Gyldendal.
- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim und Basel. Beltz Verlag.
- Klafki, W. (2002). Characteristics of Critical-Constructive Didaktik. I: B. Gundem and S. Hopmann (Ed.) *Didaktik and/or Curriculum*, New York: Peter Lang.
- Schnack, K. (2000). *Er didaktik og curriculum det samme* https://pure.dpu.dk/ws/fbspretrieve/120/Er_didaktik_og_curriculum_det_samme.pdf (set 15.nov. 2010).
- Westbury, I. (2002). *Didaktik and Curriculum Studies*, I: B. Gundem and S. Hopmann (Ed.) *Didaktik and/or Curriculum*, New York: Peter Lang.
- Wittgenstein, L. (1984). *Philosophische Untersuchungen*. I: L. Wittgenstein, *Werkausgabe Band 1*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Noter

- 1 Tak til to anonyme reviewere og til Tone Saugstad for konstruktive kommentarer til artiklen.
- 2 Inspireret af anvendelsen af taksonomier til kategorisering indenfor biologien udviklede Bloom m.fl. (Bloom, 1984) i 1950'erne taksonomitænkningen i relation til uddannelse med henblik på at give undervisere et redskab til at kategorisere eleverns niveauer af forståelse.
- 3 Begrebet 'værdisætten' skal her forstås på baggrund af John Deweys begreb om 'valuation'. (Dewey, 1988)
- 4 Ronald Barnett indsætter en fordring om en ontologisk dimension i højere uddannelse i bogen *A Will to Learn* (Barnett, 2007), idet han udlægger den ontologiske dimension som grundtræk ved studerendes tilstedeværen i en uddannelsesverden. Således diskuterer Barnett temaer som den studerende angst og vilje i en verden præget af usikkerhed, idet viden i en videnskabelig verden altid vil have en underliggende grund af tvivl. Barnett har et særligt fokus på den studerendes vilje til at lære og anser dette som det helt afgørende grundlag for, at studerende lærer (Barnett, 2007, s.67). Nærværende artikel er ikke disharmonerende med Barnetts udlægning af, hvad en ontologisk dimension vil sige, men lægger vægt på den studerendes opmærksomhed på ontologisk kompleksitet i videnskabelig vidensproduktion og underviserens opmærksomhed på tilstedeværelsen af en tilsvarende ontologisk dimension i de studerendes forståelse.
- 5 »Kategoriale bildung meint das »Sichtbarwerden von allgemeinen, kategorial erhellenden Inhalten auf der objektiven Seite und das Aufgehen allgemeiner Einsichten, Erlebnisse, Erfahrungen auf der Seite des Subjekts. Anders formuliert: Das Sichtbarwerden von 'allgemeinen' Inhalten, von kategorialen Prinzipien im paradigmatischen 'Stoff', also auf der Seite der 'Wirklichkeit', ist nichts anderes als das Gewinnen von 'Kategorien' auf der Seite des Subjekts.« (Klafki, 1996 s.144).
- 6 Det er ikke helt tydeligt, hvordan Klafki bruger begreberne verden og virkelighed. I nærværende artiklen sammenfattes dette møde i en åbenhed overfor en grundlæggende tilværelses- og virkelighedstolkning.