

Undervisningens indhold - universitetsdidaktikkens stedbarn

Tina Bering Keiding, lektor, Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier, Aarhus Universitet.

Josefine Dalum Hansen, cand. pæd. i didaktik, ph.d.-studerende ved Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier, Aarhus Universitet.

Reviewet artikel

Undervisere foretager løbende indholdsmæssige valg. Spørgsmålet om indholdsudvælgelse adresseres dog sjældent i teori om undervisning på videregående uddannelser. Med udgangspunkt i kategorier primært genereret fra almindidaktikken beskrives og diskuteres 116 underviseres begrundelser for valg af indhold. Analysen viser, at underviserne har en betydelig autonomi i udvælgelse af indhold. Centrale begrundelser er opfattelsen af fundamentale begreber og problemstillinger, forskningen, at indholdet skal præsentere emnet bredt samt den valgte lærebog. Deltagerforudsætninger, værdi for fremtiden og indholdets eventuelle reference til studieordningen fremhæves i mindre omfang. Afslutningsvist diskuteres almindidaktikkens modellers potentiale i universitetsundervisning.

In school matters matter

Den almene universitetspædagogiske litteratur rummer kun ganske få overvejelser over undervisningens indhold. Ramsden påpegede allerede i slutningen af 1990'erne, at almenpædagogiske bøger om undervisning på universitetet sjældent beskæftiger sig med undervisningens indhold:

"I stedet fokuserer de på metoder til undervisning og bedømmelse af de studerende [...] snarere end på det faglige stof, som det var meningen, at disse metoder skulle hjælpe de studerende med at lære. Naturligvis kan man ikke føre en meningsfuld diskussion om undervisningsstrategier uden referencer til indholdet: Vi underviser altid de studerende i noget." (Ramsden, 1999, s. 152).

I Biggs & Tang (2007), som er den altdominerende lærebog på de danske universitetspædagogiske kurser for adjunkter, fremtræder de didaktiske refleksioner og anbefalinger, helt i tråd med Ramsdens pointe, uden refleksioner over, hvad der undervises i og dettes mulige samspil med metoder og teknologier. Med det ensidige

fokus på undervisningens metoder og teknologer risikerer den almene universitetspædagogiske litteratur at overse, at undervisning altid har en indholdsdimension; at det netop er gennem indholdet, at uddannelser differentierer sig fra hinanden, og at det derfor ikke er tilfældigt eller ligegyldigt, hvad der undervises i. Den formår derfor ikke at bidrage til at kvalificere undervisernes refleksioner over indholdsudvalg, for som Terhart (2003, s. 38) udtrykker det: "In school matters matter".

Vores antagelse er, at fraværet af indholdsdiskussioner *ikke* er en konsekvens af, at indhold er entydigt givet. Alene begrebet *stoftrængsel* antyder, at der kan iagttages mere potentielt relevant indhold, end der kan håndteres gennem et givet uddannelses- eller undervisningsforløb. Det betyder, at indhold må udvælges, og at indholdet i den forstand bliver kontingent – det kunne have været valgt anderledes.

Vender man blikket mod fagdidaktikken, ser man en betydelig interesse for undervisningens indhold på alle niveauer i uddannelsessystemet. Pladsen tillader ikke en blot tilnærmelsesvis dækkende præsentation af relevante bidrag inden for dette område, men nogle ganske, ganske få aktuelle vinkler på emnet kan ses i Krogh & Nielsen (2011). Ikke alle fag eller fagområder har udviklet en eksplicit og systematisk fagdidaktik, eller hvad Schulman (1986) betegner "pedagogical content knowledge".

Derfor er indholdsspørgsmålet også relevant på et alment niveau. Det forskningsspørgsmål, som herværende artikel belyser, er, hvilke begrundelser og kriterier universitetsundervisere giver for at have valgt et givet indhold i et konkret undervisningsforløb.

Niveauer for indholdsvalg

At noget tilvælges som indhold frem for andet betyder, at det fremstilles som mere værdifuldt end andet (Petrina, 2004, s. 84). Indhold udvælges på flere niveauer i uddannelsessystemet, og det er derfor nødvendigt at være præcis i forhold til, på hvilket niveau indholdsudvælgelsen iagttages. Ofte skelnes mellem uddannelsesprogrammatisk niveau i form af studieordninger og -vejledninger; det didaktiske niveau/tilrettelæggelsesniveauet i form af læse- og undervisningsplaner; interaktionsniveauet i form af de temaer, undervisningen og dens deltagere konkret beskæftiger sig med samt læringsniveauet i form af det indhold, de studerende lærer og den betydning indholdet tilskrives gennem læreprocessens meningstilskrivning (Kelly, 2009; Menck, 2000; Nielsen, 2011; Petrina, 2007). Det aktuelle studie vedrører udelukkende refleksioner over det didaktiske niveau, altså undervisernes iagttagelser af, hvad de har udvalgt og hvilke begrundelser, de knytter til det aktuelt udvalgte.

Den almene didaktiks iagttagelse af indholdsvalg

Ramsden påpeger den almene universitetspædagogiks begrænsede fokus på indholdsdimensionen men tilbyder kun meget overordnede og ikke systematiske krite-

rier for indholdsvalg, blandt andet eksterne og interne krav til de studerendes viden og færdigheder; indholdet i andre tilsvarende curricula; de vigtigste temaer og emner; det konkrete forløbs relation til andre uddannelseselementer samt den reelle tid til det aktuelle emne (Ramsden, 1999, s. 165-166). I forsøget på at aktualisere indholdsdiskussionen i den almene universitetspædagogik vil vi derfor forsøgsvist vende blikket mod de kriterier for indholdsvalg, som den tyske almindidaktiker Wolfgang Klafki formulerer, velvidende, at disse er udviklet med grundskolen for øje.

En grundlæggende skelnen hos Klafki er en skelnen mellem indholdet (Bildungsinhalt) og indholdets uddannelsesmæssige betydning (Bildungsgehalt) (Klafki, 2000, s. 146f.). Denne skelnen mellem indhold og indholdets dannelsesmæssige betydning, ses også hos andre didaktikere. I Hopmann (2007) italesættes den gennem begrebsparret *matter/meaning*, mens Dewey (1996) tematiserer den gennem sin skelnen mellem erfaringer i bred forstand og erfaringer, som har *opdragelsesmæssig værdi*. På alle niveauer for indholdsudvælgelse er det således ikke blot indholdet i sig selv (indhold som "matter"), men i høj grad den pædagogiske betydning (indhold som "meaning"), der er det centrale tema i indholdsdiskussionen.

Den pædagogiske betydning optræder lige som indholdsudvælgelsen på flere niveauer. Den intenderede betydning, forstået som den pædagogiske betydning underviseren i sin planlægning tilskriver et givet indhold, kan meget vel være meget forskellige fra den betydning, de studerende tilskriver indholdet.

Klafki udarbejdede allerede i 1950'erne en model for en *didaktisk indholdsanalyse*. Analysen er bygget op om 5 refleksionstemaer (Klafki, 2000, s. 150ff):

- Hvad repræsenterer indholdet set i forhold til uddannelsen? Hvilke basale fænomener eller grundlæggende principper kan læres gennem dette indhold?
- Hvad er indholdets betydning for og relation til de lærendes aktuelle viden?
- Hvilken betydning har indholdet for den lærendes fremtid?
- Hvorledes er indholdet struktureret, hvorledes relaterer delene sig til hinanden?
- Hvilke særlige vinkler, cases eller begivenheder kan bidrage til at gøre indholdet interessant, tilgængeligt og begribeligt for de lærende?

Sammenholdes ovennævnte spørgsmål med Ramsdens bud på, hvor et givet indhold kan hente sine begrundelser, ses både ligheder og forskelle. En markant forskel er, at Ramsden i højere grad end Klafki begrunder indholdet med reference til omverdenen (krav til studerendes viden, indhold i tilsvarende curricula). En anden forskel er, at Klafki sætter indholdet i relation til de studerendes forudsætninger.

Design

Forskningsspørgsmålet om, hvilke begrundelser og kriterier universitetsundervisere har for, at et givet indhold er valgt i et konkret undervisningsforløb, og dermed den pædagogiske betydning de tilskriver indholdet, undersøges gennem analyse af 116 opgavebesvarelser udarbejdet af adjunkter og postdocs fra Aarhus Universitets adjunktkursus over tre forløb: Forår 2011, Efterår 2011 samt Forår 2012. Besvarelsernes fordeling på universitetets hovedområder er som følger: Science and Technology (ST): 37; Business and Social Sciences (BSS): 23; Arts (AR): 32 og Health (HE): 24. Antallet af besvarelser tillader ikke generalisering inden for eller på tværs af hovedområderne. Når resultaterne alligevel præsenteres med reference til hovedområderne, sker det med henblik på at identificere potentielt interessante forskelle, som kan fungere som ledetråde for efterfølgende forskning.

Opgaverne blev besvaret som forberedelse til kursets introduktionsmodul og rummede spørgsmål om mål, indhold og eksamensform på det undervisningsforløb, den enkelte kursist havde valgt som gennemgående case for adjunktkurset. Vi bad deltagerne reflektere over indholdsvalget gennem 2 spørgsmål:

- Hvad er udvalgt som indhold i forløbet/undervisningen?
- Hvilke kriterier har ligget til grund for, at netop dette indhold er udvalgt som værdifuldt frem for noget andet?

Der var således tale om åbne spørgsmål, som kursisterne besvarede med egne ord og begreber og uden forudgående introduktion til didaktisk indholdsanalyse. Besvarelserne blev afleveret i tekstformat og det er disse tekster, der udgør datagrundlaget for den empiriske analyse.

Analysestrategisk opfattes besvarelserne som tekster, hvori kursisterne meddeler sig om, hvad de får øje på, når de reflekterer over den konkrete indholdsudvælgelse med afsæt i opgavens to spørgsmål om dette emne. Der gøres ingen antagelser om, at de fremførte begrundelser er dækkende for det samlede sæt af begrundelser eller om, at de udtrykker en prioritering fra kursistens side, som rækker ud over den aktuelle opgavebesvarelse.

Analysen baserer sig på en grundlæggende skelnen mellem bidrag og temaer (fx Keiding, 2005, s. 107; Luhmann, 2000, s. 196). Som første trin i analysen klassificeres de enkelte opgavens indholdsbegrundelser (bidrag) i foruddefinerede kategorier (temaer), som er genereret med afsæt i Klafkis indholdsanalyse:

- Indholdet er fundamentalt i sig selv eller repræsenterer en fundamental problemstilling.
- Indholdet er begrundet i de studerendes forudsætninger.

- Indholdet har værdi for fremtiden, enten inden for uddannelsen eller efter endt uddannelse.
- Indholdet fremstiller problemstillingen/emnet på en særlig måde (struktur).
- Indholdet forventes at være motiverende for de studerende.

Herudover anvender vi kategorierne "Forskning" og "Studieordning". Begrundelsen for at introducere "Forskning" som kategori er, at universitetsuddannelser er forskningsbaserede. Det er derfor interessant at se, om forskning tilskrives betydning for valg af indhold. Kategorien "Studieordning" giver et fingerpeg om, på hvilken måde studieordningen fungerer som ramme for valg af indhold. Dette er interessant, fordi mål i litteraturen kobles tæt til valg af indhold (Hicks, 2007; Klafki, 2000; Petrina, 2004; Ramsden, 1999; Tyler, 1949). Klafki (2000, s. 142) taler om "the primacy of objectives against all other dimensions of instruction", mens den tyske sociolog Niklas Luhmann (2006, s. 167) beskriver hensigten som undervisningens *centralsymbol*. Samtidig antyder forskningen store forskelle mht., i hvilket omfang undervisningsprogrammer og -planer virker styrende for planlægning af undervisning (Bachmann, 2005; Hopmann, Künzli & Jacobsen, 1995). Endelig opereres der med kategorien "Andet", som indeholder begrundelser, som ikke kan henregnes til de foruddefinerede kategorier.

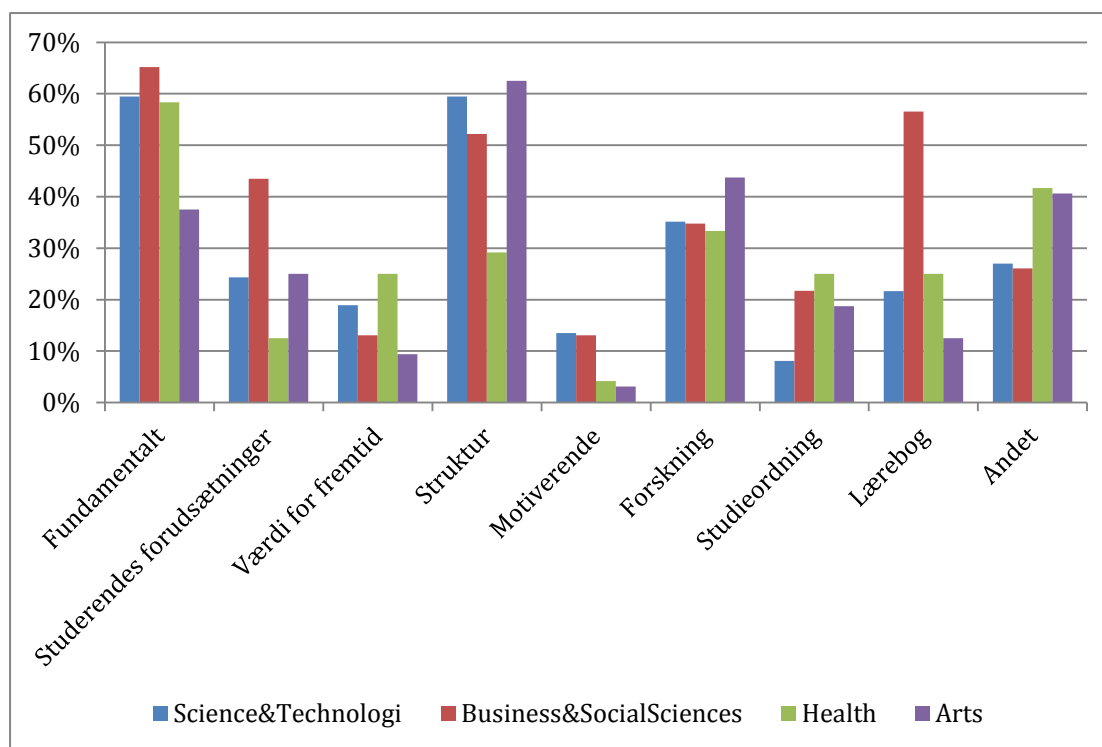
Man kan diskutere for og imod det at vælge prædefinerede kategorier. Vores begrundelse for at gøre det er ønsket om en systematisk, analytisk distance til materialet. Samme fremgangsmåde anbefales i Nielsen (2011, s. 13): "Man kan ikke sammenligne fag ud i den blå luft, selv om man afgrænser til en didaktisk sammenligning. De må sammenlignes ud fra et eller flere definerede perspektiver, som jeg kalder *didaktiske perspektiver*." Et af de perspektiver, som Nielsen (2011, s. 13) foreslår som afsæt for didaktisk sammenligning, er netop undervisningens mål, indhold og kriterier for valg af indhold.

I analysens andet trin gøres kategorien "Andet" til genstand for yderligere analyse. Denne består i, at kategoriens bidrag gennemlæses med henblik på at identificere gennemgående temaer. I denne læsning anvendes ikke prædefinerede kategorier. På baggrund af denne analyse genereres kategorien "Lærebog", ligesom en række bidrag knytter sig til et tema, der kan beskrives som "autonomi og indflydelse på indholdsvalg". Sidstnævnte tema handler ikke om begrundelser for indholdsvalget, men henviser til de betingelser, hvorunder informanten træffer sine indholdsmæssige valg. Af samme grund præsenteres disse ikke sammen med de 8 kategorier, som vedrører begrundelser for valg. Bidrag, som ikke knytter sig til et gennemgående tema, gøres ikke til genstand for yderlig analyse.

Citater kan identificeres entydigt gennem reference til holdnavn, besvarelsens nummer i en fortløbende nummerering på holdet samt hovedområde. E11. 1. AR er således den første besvarelse fra holdet Efterår 2011 og indleveret af en deltager fra Arts.

Resultater i overblik

Nedenstående figur sammenfatter fordelingen af referencer til de enkelte kategorier. I forhold til de prædefinerede kategorier er kategorien "Lærebog" trukket ud som selvstændig kategori.



Tabel 1. Procent af besvarelser fordelt på hovedområder med referencer til de prædefinerede kategorier samt kategorien "Lærebog".

Hovedparten (36 ud af 39) af besvarelsene klassificeret som "Andet" vedrører underviserens autonomi i forhold til indholdsudvælgelsen. Der kan identificeres 3 hovedtræk, nemlig at underviseren ikke har haft indflydelse på indholdet; at indholdet er valgt ud fra egne interesser og vurderinger eller, at indholdet er anbefalet af/udvalgt i samråd med kolleger, og i enkelte tilfælde også ud fra feedback fra tidligere hold af studerende. Kun 9 ud af i alt 116 besvarelser besvarer opgaven med henvisning til, at respondenterne ikke har haft indflydelse på indholdsudvælgelsen, hvilket indikerer, at respondenterne generelt har en ganske stor medindflydelse på, hvad der undervises i.

De følgende afsnit vil udfolde og diskutere de øvrige kategorier nærmere ved at koble dem til relevante didaktiske vinkler samt påpege temaer for yderligere forskning.

Det fundamentale

Et betydeligt antal af opgaverne indeholder begrundelser for, at indholdet er valgt, enten fordi det opfattes som fundamentalt i sig selv, eller fordi det repræsenterer fundamentale problemstillinger; altså har en eksemplarisk værdi.

At indholdet i sig selv har en grundlæggende værdi, udtrykkes gennem formuleringer som "kanoniske tekster" (F11. 24. AR); "klassiske, basale elementer" (E11. 29. HE), "centrale teorier inden for område" (F12. 16. BSS) og "grundbegreber og basale modeller inden for faget." (F11. 12. ST).

At indholdet er et konkret eksempel på centrale problemstillinger udtrykkes eksempelvis i formuleringen: "Indholdet er udvalgt på baggrund af, at det giver en god indførelse til de mest anvendte begreber og sammenhænge" (F11. 16. ST) eller i formuleringen om, at indholdet aktualiserer "et overordnet og grundlæggende filosofisk problem." (F11. 43. AR).

Ser man nærmere på, hvorledes besvarelsene fordeler sig på tværs af de fire hovedområder, synes færre opgavebesvarelser fra Arts at indeholde referencer til et fundamentalt indhold. Det kan dog ikke afvises, at der er tale om statistisk variation. Ikke desto mindre vil det være interessant at se nærmere på, om forestillingen om indhold af fundamental karakter er mere udbredt på nogle hovedområder eller i nogle fag end andre.

Langt de fleste af informanterne angiver ikke en eksplicit begrundelse for, at et begreb eller en problemstilling opfattes som fundamental. I flere af besvarelsene synes opfattelsen af, at et givet indhold er fundamentalt ofte at referere til "faget". Dette rejser et spørgsmål om, indholdet i et fag eller fagområde i et vist omfang kan beskrives gennem en center/periferi optik, som producerer en personlig og/eller fagfælles opfattelse af kernefagligt indhold.

Indholdsmæssig alsidighed

Mange opgaver indeholder begrundelser for valg af indhold, som knytter sig til kategorien "Struktur". Inden for kategorien koncentrerer bidragene sig om flere optikker, hvor en bredde/dybde-optik er langt den hyppigst forekommende. Her er ønsket om faglig bredde dominerende, eksempelvis "forskellige teoretiske tilgange" (F11. 34. AR); "sikre en vis almen dannelse." (F11. 12. ST).

Endvidere rummer kategorien enkelte eksempler på en teori/praksis-optik, som når det beskrives, at der startes med praktiske øvelser, og at teorien bygger videre på disse (F11. 3. ST), eller når metodernes praktiske anvendelse betones som et væsentligt indholdselement (F11. 8. BSS).

Set ud fra denne kategori synes underviserne generelt at være optagede af at sikre en vis alsidighed i belysningen af et konkret emne. I forlængelse heraf rejser sig et interessant spørgsmål om, om og hvorledes de studerende gennem andre undervisningsaktiviteter får mulighed for faglig fordybelse, samt hvorledes forskellige paradigmer og positioner bringes i spil i forhold til hinanden.

De studerende her og nu og deres fremtid

De bidrag, der knytter sig til kategorierne "Motiverende" og "Betydning for deltagerne", adresserer dels ambitioner om at gøre indholdet vedkommende, dels peger de på en opmærksomhed vedrørende samspejlet mellem deltagerens aktuelle viden og undervisningens mål og indhold. Eksempelvis: "De studerende optages med meget forskellige baggrunde fra forskellige ungdomsuddannelser, og deres viden indenfor de basale områder, som kurset dækker, har derfor vist sig at være meget forskellig" (E11. 22. ST), eller: "[Metoden] introduceres ingen andre steder på uddannelsen, så indføringen skal foregå på et niveau, hvor alle kan være med." (F11. 9. AR).

Generelt er der dog få bidrag i denne kategori, hvilket kan pege på, at de studerendes forudsætninger og interesser ikke spiller en særligt fremtrædende rolle, når der reflekteres over valg af indhold.

Heller ikke kategorien "Værdi for fremtiden" rummer mange markeringer. Materialet giver ikke grundlag for at fremkomme med forklaringer herpå. Det er ikke nødvendigvis udtryk for, at underviserne ikke kerer sig om, at undervisningen har værdi for de studerendes fremtid.

Klafki (2000, s. 144) taler i relation til grundskolen om, at lærerne må "forstå og genopføre læreplanens uddannelsesindhold", men at det ofte i relation til den enkelte undervisningssituation vil være for krævende at søge begrundelserne for de indholdsvalg, der træffes på dette – set i forhold til den enkelte undervisningsgang – overordnede indholdsniveau. En mulig fortolkning er i forlængelse heraf, at fremtidsorienteringen primært sker på studieordningsniveau og på den måde uddannelsens samlede profil formes der, mens de indholdsbegrundelser, som undersøges i dette studie, knytter sig til planlægning af enkelt kurser og kursuselementer.

Den observerbare, men ikke statistisk signifikante, forskel på tværs af hovedområderne i kategorien "Værdi for fremtiden" rejser spørgsmålet om, om der er en sammenhæng mellem en uddannelses orientering mod en specifik profession og dens orientering mod fremtiden. På baggrund af forskellen mellem Health og Arts kan det være fristende at antage, at de sundhedsvidenskabelige undervisere i deres indholdsvalg er mere rettede mod fremtiden, fordi de i meget vid udstrækning uddanner til en specifik profession. Men også den modsatte antagelse kan begrundes, nem-

lig at netop ikke specifikt professionsorienterede uddannelser i langt højere grad må orientere sig mod et foranderligt arbejdsmarked og dermed mod fremtiden, fordi de ikke har den historiske sikrede adgang til bestemte fagområder, som kendetegner professionsuddannelserne.

Studieordningen

At studieordningen kun tematiseres i ca. 20 % af besvarelserne kan tyde på, at den ikke indtager en fremtrædende plads, når indholdet skal begrundes. Materialet giver ikke grund for at fortolke nærmere på dette. Dog vil det være interessant at undersøge, om det øgede fokus på at beskrive læringsmål som kompetencemål¹ (resultatmål) frem for som tidligere gennem indholdsorienterede procesmål har ført til, at indholdsdimensionen nedtones i studieordningerne, og at disse derfor kun i begrænset omfang kan tjene som refleksionsprogrammer for indholdsvalg.

Forskning

Forskningen, såvel egen som kollegers og områdets forskningsfront, nævnes i 30-40 % af besvarelserne.

Inden for kategorien beskrives forskningens betydning i indholdsudvælgelsen på forskellige måder. Undervisningen kan være nærmest direkte afledt af forskningen: "Forløbet udspringer af min egen forskning, hvilket har været et vigtigt kriterium for at bruge det som undervisningsforløb." (F11. 7. AR).

Andre beskriver forskningen som en form for kolorit eller eksempel materiale i undervisningen: "Derudover har jeg i de forelæsninger, jeg har holdt, forsøgt at fortælle om min egen forskning også, idet jeg synes, det er vigtigt, at de studerende allerede på et tidligt tidspunkt har en fornemmelse af, hvordan teori kan anvendes i praksis." (F12. 11. ST).

Det er næppe overraskende, at forskningen bredt set spiller en betydelig rolle. Mere interessant er det, at den tjener forskellige didaktiske funktioner, nemlig både som nærmest direkte leverandør af undervisningens indhold eller som eksemplificering af mere generelle pointer. Førstnævnte rejser en central didaktisk problemstilling, nemlig om og på hvilken måde et specifikt forskningsindhold transformeres til et undervisningsindhold, der støtter de studerende i at indfri de definerede læringsmål. Eller sagt på en anden måde, om og hvorledes forskningen kan gøres eksemplarisk i

¹ Se eventuelt *Den danske Kvalifikationsnøgle 2003* samt *Kvalifikationsrammen fra 2007*.

<http://www.ubst.dk/uddannelse-og-forskning/universiteternes-kvalitetsarbejde/centrale-rammer-for-universiteternes-kvalitetsarbejde-1/kvalifikationsrammen>.

forhold til at formidle fundamentale aspekter af faget/emnet. Dette er kernen i didaktisk transpositionsteori, som i dansk kontekst blandt andet er beskrevet i Windsløw (2006).

Lærebogen

Lærebogen spiller en betydning for valg af indhold. Også i denne kategori er der forskelle på tværs af hovedområderne således, at der er betydeligt flere bidrag fra Health end fra Arts, der henviser til lærebogen. Og igen er der forskelle inden for kategorien. Nogle besvarelser beskriver, at de lægger sig tættest muligt op ad lærebogen: "Jeg holder mig relativt fast til strukturen i den anvendte tekstbog, da det er min erfaring, at undervisningen fungerer bedst, når der er sammenhæng mellem forelæsninger og tekstbog." (E11. 18. AR).

Andre beskriver, at de forholder sig mere frit til bogen: "Lærebøgerne har en vis betydning; ellers ville der ikke være nogen pointe i at have lærebøger på kurserne. Lærebogen skal være en hjælp for de studerende, og undervisningen må udformes sådan, at den kommer til nytte. Men jeg synes ikke, at undervisningen nødvendigvis skal følge lærebogen slavisk; den skal jo helst tilføre deltagerne noget, de ikke får kun gennem at læse bogen." (E11. 9. AR). Det kan også begrundes med, at lærebogen ikke er optimal, set ud fra en personlig vurdering af bogen i forhold til de studerendes forudsætninger: "Den foreslåede bog til pensum har en meget matematisk tilgang til stoffet. Jeg vil forsøge at holde det mere overordnet end bogen samt komme med rigeligt med eksempler fra min egen og kollegers forskning, da de kemistuderende, der følger kurset, erfaringsmæssigt har svært ved det matematiske." (F11. 37. ST). Fælles for disse eksempler er, at undervisningen indholdsmæssigt skal tilføje noget mere eller noget andet, end hvad lærebogen tilbyder.

At lærebogen kan være bestemmende for undervisningens indhold ses også i forhold til grundskolen (Bachman, 2005). Det betyder ikke, at indhold ikke vælges – der vælges jo netop det, som lærebogen har udvalgt – men at indholdsmæssige valg forskydes fra underviseren til en redaktørgruppe og dermed kan fremstå som mindre transparente og/eller hensigtsmæssige; eksempelvis tales der om, at "Lærebogen har et lidt for lavt niveau og er ufokuseret og omfattende i forhold til det optimale." (E11. 24. HE). Det peger på, at indholdsvalget, også i de tilfælde hvor en bog er valgt eller givet på forhånd, underkastes en personlig vurdering og eventuelt gøres til genstand for kollegiale diskussioner.

Konklusion og perspektivering til almindidaktikken

Dette indledende studie af begrundelser for valg af indhold i universitetsundervisning viser, at respondenterne generelt har en betydelig autonomi i udvælgelsen af kursusindhold. Netop denne autonomi i valg af blandt andet undervisningens ind-

hold, og hvilken uddannelsesmæssig betydning indholdet tilskrives i en konkret situation, er en grundpræmis i den tyske didaktiske tradition (Hopmann, 2007).

Set i lyset af autonomien i indholdsudvælgelse er det interessant, at den universitetspædagogiske forskning og litteratur stort set ikke adresserer dette tema, fordi det betyder, at underviserne reelt set ikke tilbydes et systematisk blik til refleksion over deres begrundelsespraksis.

Centrale begrundelser for valg af indhold er, at indholdet udgør eller repræsenterer fundamentale begreber og problemstillinger; forskningen inden for området; indholdsmæssig bredde samt den valgte lærebog. Deltagerforudsætninger, værdi for fremtiden og indholdets eventuelle reference til studieordningen fremhæves derimod i mindre omfang.

Undersøgelsen åbner for flere interessante spørgsmål, herunder om mulige forskelle på tværs af hovedområder, på tværs af uddannelser og/eller fag (fx nye/gamle), om samspillet mellem forskning og undervisning samt spørgsmålet, om der inden for fag eller fagområder opereres med en forestilling om kernefaglighed.

Analysen har taget afsæt i Klafkis model for indholdsanalyse, som er formuleret i relation til grundskolen. Det er derfor afslutningsvist relevant at se nærmere på, hvad anvendelsen af modellen tilføjer analysen af opgaverne, herunder om kategorierne lige så vel kunne være genereret ud fra besvarelsenerne, fremfor at være delvist fastlagt på forhånd.

Der blev på forhånd gjort en antagelse om, at det ville være relevant at supplere modellen med kategorien "Forskning", og det viser sig da også, at en stor del af begrundelserne falder i denne kategori. Herudover genererer analysen kategorien "Lærebog", hvilket er en kategori, som ikke genfindes hos Klafki, men som altså empirisk set spiller en central rolle, både i grundskole og universitetsundervisning.

Det er vores vurdering, at Klafkis kategorier på afgørende vis bidrager til at fremanalysere indholdsbegrundelserne på en særlig måde. Ideen om "det fundamentale" ville måske kunne have været genereret i en eller anden form i analysen, men at have dette aspekt som en prædefineret kategori giver efter vores opfattelse et særligt og præcist blik på de mange udsagn om, at indhold har en grundlæggende eller basal værdi. Tilsvarende gør kategorien om indholdets interne "struktur" det muligt at anlægge et tværgående og systematisk blik på mange udsagn, som ved første øjekast synes at vedrøre både metoder (fra øvelser til teori) og mere indholdsmæssige temaer (bredde/dybde; center/periferi). Endelig minder kategorier som "Betydning for fremtiden", "Deltagerforudsætninger" og "Motivation" om vigtige undervisnings-

og læringsmæssige dimensioner i indholdsudvælgelsen, som ikke er særligt fremtrædende i opgaverne.

Udover Klafki har også den danske didaktiker Frede V. Nielsen beskæftiget sig med indholdsbegrebet og kriterier for valg af indhold (Nielsen, 2006) på grundskoleniveau, og vi vil afslutningsvist perspektivere til denne model med henblik på at undersøge om og på hvilken måde, den kan anvendes på universitetsniveau.

Nielsen opererer med fire grundkriterier for indholdsudvælgelse: "Faget", "eleven", "samfundet" og "mennesket". Han fremhæver, at grundkriterierne "ikke udelukker hinanden, men derimod kompletterer hinanden" (Nielsen 2006, s. 268). Ligesom Klafki har Nielsen ikke med tænktkategorien "Forskning", da denne ikke er relevant for grundskolen.

Af de begrundelser, som viste sig at have størst betydning for respondenternes valg af indhold ("Fundamentalt", "Struktur", "Forskning", "Lærebog"), er det interessant, at alle disse kategorier falder ind under Nielsens grundkriterium: "Faget". Med afsæt i Nielsen får "Faget" som samlet begreb dermed en mere fremtrædende plads i indholdsanalysen end hos Klafki, hvilket genaktualiserer spørgsmålet om, hvorvidt et fagområde over tid kommer til at fremstå indholdsmæssigt selvindlysende og dermed skaber en forestilling om "Faget". I forhold til at anvende modellen til empirisk analyse kan en så altovergribende kategori dog vanskeliggøre tilstrækkelig følsomhed for indre nuancer i kategorien, og det kan overvejes, om der skal udvikles underkategorier for at nuancere de mange facetter, der knytter sig til, at et givet indhold opfattes som en del af "Faget".

Nielsens kriterier synes på samme måde som Klafkis at pointere, at deltagerforudsætninger og deltagerens motivation er relevante dimensioner i en didaktisk indholdsanalyse. Dette understøttes forskningsmæssigt, da disse har væsentlig kvalitativ betydning for både undervisningskvaliteten og læringsudbyttet (bl.a. Helmke, 2009).

I grundkriteriet "Samfundet", som i Nielsens teori refererer til indhold, der tager udgangspunkt i komplekse samfundsproblemer, ser vi en klar parallel til Klafkis fordring om, at indholdets mulige betydning for fremtiden bør medreflekteres i indholdsanalysen. Fælles for begge er, at betydning for fremtiden i en almen grundskoledidaktik potentielt set rummer nærmest ubegrænsede dimensioner. Det vil i forhold til det videre arbejde med at udvikle en almindidaktisk model for indholdsanalyse på universitetsniveau være interessant at gå dybere ind i fremtidsdimensionen, eventuelt koblet til uddannelsernes mere eller mindre eksplicite professionsorientering.

Tina Bering Keidings forskningsfelt er undervisning og didaktik, primært inden for videregående uddannelser. Det langsigtede mål er at formulere et sammenhængende, analytisk og teoretisk konsistent, alternativ til de aktuelle didaktiske teorier. Aktuelt ligger tyngden på indholdsbestemmelse i universitetsuddannelser samt på den studentercentrerede undervisning, primært i form af projektorganiseret undervisning.

Josefine Dalum Hansens ph.d.-projekt opererer indenfor universitetsdidaktikken. Projektet omhandler universitetsuddannelsers læreplaner og didaktiske praksis, hvor der arbejdes med planlægningsniveauet. Omdrejningspunktet er dermed forberedelsen af undervisningen, hvor der sættes særligt fokus på universitetsunderviseres indholdsudvælgelse.

Referencer

- Bachmann, K. E. (2005). *Formidling av læreplanen til skolepraksis*. Dr. gradsavhandling. Trondheim: NTNU; Pedagogisk Institutt.
- Biggs, J. B. & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university*. Open University Press/Mc Graw-Hill Education.
- Dewey J. (1996) [1938]. *Erfaring og opdragelse*. København: Chr. Ejlers.
- Gundem, B. B. & Hopmann, S. (red.) (1998). *Didaktik and/or Curriculum: an International Dialogue*. New York: Peter Lang Publishing.
- Helmke, A. (2009). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Hicks, O. (2007). "Curriculum in higher education in Australia – Hello?" In *Enhancing Higher Education, Theory and Scholarship, Proceedings of the 30th HERDSA Annual Conference [CD-ROM]*, Adelaide, 8-11 July. <http://www.herdsa.org.au/wp-content/uploads/conference/2007/PDF/R/p227.pdf> (30. 05. 2012).
- Hopmann, S., Künzli, R. & Jacobsen, K.W. (1995). Læseplansarbejdets muligheder og begrænsninger. Et grundrids af en læseplansteori. I: K. Snack *Læseplansstudier 3*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Hopmann, S. (2007). "Restrained teaching: the common core of Didaktik". *European Educational Research Journal*. Vol. 6 (2), 109-124.
- Kelly, A.V. (2009). *The Curriculum. Theory and Practice*. London: Sage.
- Klafki W. (2000). Didaktik analysis as the core of preparation of instruction. I Westbury, I., Hopmann, S. & Riquarts, K. (red.) *Teaching as Reflective Practice. The German Didaktik Tradition*. pp. 139-159. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Krogh, E. & Nielsen, F.V. (2011). *Cursiv, 7. Sammenlignede fagdidaktik*. http://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/institutfordidaktik/cursivskriftserie/Cursiv_7.pdf.
- Luhmann, N. (2006). *Samfundets uddannelsessystem*. København: Hans Reitzel.
- Menck, P. (2000). Content: still in question. I Westbury, I., Hopmann, S. & Riquarts K. (red.) *Teaching as Reflective Practice. The German Didaktik Tradition*. pp. 177-193. London: Lawrence Erlbaum Associates.

- Nielsen, F.V. (2006). Didaktikkens indholdsbegreb og kriterier for valg af undervisningsindhold. I: B. G. Hansen & A. Tams (red.), *Almen Didaktik*. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Nielsen, F.V.(2011). Sammenlignende fagdidaktik: Genstandsfelt, perspektiver og dimensioner. *Cursiv*, 7, 11-32.
http://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/institutfordidaktik/cursivskriftserie/Cursiv_7.pdf.
- Petrina, S. (2004). The politics of curriculum and instructional design/theory/form: critical problems, projects, units, and modules. *Interchange*, Vol. 35(1), 81-126.<http://www.springerlink.com/content/ut34092p3u18lk12/fulltext.pdf>.
- Ramsden, P. (1999). *Strategier for bedre undervisning*. København: Gyldendal.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Terhart, E. (2003). Constructivism and teaching: a new paradigm in general didactics? *Journal of Curriculum Studies*, 35 (1), 25-44.
- Tyler, R.W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Winsløw, C. (2006). *Didaktiske elementer. En indføring i matematikkens og naturfagenes didaktik*. København: Biofolia.