

Mod laboratorier for sammenlignende didaktik Almendidaktik og fagdidaktik i det danske uddannelseslandskab

Ane Qvortrup & Ellen Krogh*

Syddansk Universitet

The article discusses how general didactics and disciplinary didactics have been construed as disciplines in teacher education in a Danish educational context. Speaking from backgrounds in respectively disciplinary didactics and general didactics, the authors argue that current social developments within the fields of knowledge and education necessitate rising above the discipline view in order to construe the two fields as meta reflective perspectives. The article documents that the fields have been described according to hierarchical disciplinary structures and claims that general didactics and disciplinary didactics should instead be viewed as independent and complementary perspectives. It further shows that both theoretical fields have developed meta reflective positions, tied to conceptions of didactics as contingency management and of disciplinary didactics as communicative didactization. Thus, the authors propose viewing general didactics and disciplinary didactics as double reflection sciences. They demonstrate that 'laboratories of comparative (disciplinary) didactics' have developed in Denmark, framing double reflective investigations of knowledge, subjects, teaching, learning, and education. An important point in the article is that double reflection should be viewed as a contemporary condition for both teachers and researchers, necessitating a (disciplinary) didactic ethos, i.e. a position from which engagement in action is always accompanied by reflection on the possibility of different positions and perspectives.

Nøgleord: Almendidaktik, fagdidaktik, sammenlignende (fag)didaktik, didaktisk metarefleksion, didaktisering, (fag)didaktisk etos

* Corresponding author, e-mail: anq@sdu.dk

Artiklen trækker på samarbejde med Torben Spanget Christensen omkring bogen Almendidaktik og fagdidaktik (Krogh, Qvortrup & Christensen, 2015).

Almendidaktik og fagdidaktik er discipliner inden for pædagogikken som videnskab. Ifølge Gudem (1998) stammer opdelingen og arbejdsdelingen mellem disciplinerne fra tysk didaktik. Her blev den almene didaktik tildelt den rolle at beskæftige sig med overordnede uddannelses- og dannelsesspørgsmål, mens fagdidaktikkens opgave var at beskæftige sig med spørgsmål om det enkelte fag, dets indhold og undervisningen i det. I denne artikel beskriver og analyserer vi det almen- og det fagdidaktiske kundskabsområde. Vi undersøger, hvordan hver af de to discipliner samt opdelingen og arbejdsdelingen mellem dem har tegnet og udviklet sig i en dansk kontekst, og vi afsøger grænserne mellem de to discipliner. Artiklen er teoretisk undersøgende i sin beskrivelse og analyse, og de teoretiske løftestænger er sociologisk systemteori og semiotisk kommunikationsteori. Artiklen beskriver almendidaktik og fagdidaktik som to forskellige og komplementære perspektiver på uddannelse, fag, undervisning og læring i det 21. århundrede og anlægger et bredere og mere overordnet blik på det didaktiske felt, end der traditionelt har været gjort. Baggrunden for det brede blik er en iagttagelse af, at almen- og fagdidaktik i dag anvendes overalt i den danske uddannelsesverden og dermed tilskrives forklaringskraft på et bredere kundskabsområde end tidligere. Baggrunden for det overordnede blik er, at artiklen med reference til de teoretiske løftestænger beskriver almendidaktik og fagdidaktik som metaperspektiver, hvorfra såvel didaktiske teorier og modeller som enkeltfagsdidaktikker kan diskuteres og sammenstilles. Den vigtigste pointe er ikke, at artiklen fremlægger og begrundes denne metaperspektiviske beskrivelse, men at den også argumenterer for, at aktørerne i feltet, altså lærere, pædagoger og andre, der varetager didaktiske opgaver, må anlægge et reflekterende metaperspektiv på didaktiske valg for at kunne håndtere den grundlæggende usikkerhed på mål og formål, som er et vilkår i uddannelserne i dag, og som har sin bredere samfundsmæssige baggrund i vidensøkonomiernes stærke interesse i uddannelse og viden som konkurrenceparametre på et globaliseret marked.

Almendidaktik og fagdidaktik i en dansk kontekst

I Danmark, såvel som i Nordvesteuropa generelt, har didaktikbegrebet historisk været knyttet til læreruddannelsen og grundskoleforskningen. Gennem 70'erne og 80'erne etablerede fagdidaktik sig som et selvstændigt kundskabsområde (Nielsen 2012), og man har således skelnet mellem almendidaktik og fagdidaktik, ligesom forholdet og vægtningen mellem disse to discipliner har været diskuteret. I nutidige sammenhænge findes disciplinopdelingen stadig i de danske læreruddannelser. I læreruddannelsen til grundskolen var almendidaktik indtil 2013 et selvstændigt fag, parallelt med pædagogik og psykologi. I læreruddannelsen fra 2013 samles de tre fag i 'Lærerens grundfaglighed', og almendidaktik nævnes som et aspekt ud af mange under området 'Pædagogik og lærerfaglighed', men fylder ikke meget i kompetencemålene¹. Fagdidaktik var indtil 2013 indlejret i de såkaldte

¹ Fra sommeren 2013 trådte en reform af læreruddannelsen til grundskolen i kraft. Med denne reform indførtes et nyt fællesfag, kaldet "Lærerens Grundfaglighed", som vægter 60-80 ECTS. Til sammenligning vægter undervisningsfag 120-140 ECTS, praktik 30 ECTS og bachelorprojekt 10-20 ECTS. "Lærerens Grundfaglighed", som erstattede fagene pædagogik, psykologi og almendidaktik, består af to hovedområder, "Pædagogik og lærerfaglighed" og "Almendannelse". En anden helt central ændring var, at undervisningen tidligere var baseret på "De Centrale Kundskabs- og Færdighedsområder" (CKF²erne), som beskriver hvilke emner/områder, man skal igennem i undervisningen i de enkelte fag, hvilket nu erstattedes af kompetencemål for de studerende.

'linjefag', altså dansk, kristendom/religion, matematik osv. Disse betegnes i læreruddannelsen fra 2013 'undervisningsfag' og konstrueres altså som fagdidaktiske discipliner (Retsinformation). De to discipliner genfindes i kursusopdelingen i den teoretiske pædagogikumuddannelse for gymnasielærere, som består af elementerne almindelig didaktik I og II, fagdidaktik og fagenes samspil. Men disciplinerne begrænser sig ikke bare til disse områder. Som det kan dokumenteres empirisk, anvendes almindelig didaktik og fagdidaktik i dag overalt i uddannelsesverdenen. Didaktikbegreber er således gennem særligt det seneste årti blevet udbredt i hele uddannelsesfeltet, fra børnehaven (Broström 2012, 2010; Broström & Vejleskov 2009) over gymnasiet (Christensen 2012; Damberg et al. 2013; Krogh 2009, 2013) til de videregående uddannelser (Christiansen & Fristrup 2006; Feldt & Dohn 2011, Rienecker et al. 2013). Almindelig didaktik og fagdidaktik har ikke bare fundet udbredelse på tværs af de forskellige trin i uddannelsessystemet, men er også blevet uddifferentieret i specialiseringer som vejledningsdidaktik (Plant et al 2011), mediedidaktik (Gissel 2011, Iversen, Asmussen, Carlsen & Nelso 2012) og it-didaktik (Bundsgaard 2007). Vi hævder ydermere, med støtte i Ongstad (2006), at didaktisk og fagdidaktisk refleksion, eller *didaktisering*, leverer analysebegreber og forklaringskraft til fænomener, der rækker langt ud over uddannelsesverdenen, eftersom fag, kundskab og ekspertise i dag må legitimere sig og til stadighed begrunde sin nytte på et vidensøkonomisk marked. Dette nye forklaringsrum for almindelig didaktik og fagdidaktik hænger på komplekse måder sammen med, at vidensøkonomien og markedet leverer uddannelsesmål i en konkurrence med klassiske sociale og kulturelle (ud)dannelsesmål. Grænserne mellem skolen og omverdenen er blevet mindre klare end tidligere, og der er brug for didaktiske og fagdidaktiske analyseværktøjer der kan kaste lys over hvad dette betyder for skolen som kundskabsinstitution og for betingelserne for undervisning og læring.

Forholdet og vægtingen mellem almindelig didaktik og fagdidaktik

Forholdet mellem almindelig didaktik og fagdidaktik har i Norden været diskuteret siden fagdidaktik i 70'erne og 80'erne blev etableret som et selvstændigt kundskabsområde. Gundersen (2008) peger på, hvordan man op til 1980'erne i Tyskland mærkede en udvikling bort fra almindelig didaktik til fagdidaktik. I de nordiske lande fandt en tilsvarende fremvækst af fagdidaktik sted (Lorentzen et al. 1998: 20f.). I Danmark har vi således siden 1980'erne set en tiltagende interesse for og kundskabsudvikling inden for fagdidaktik (Krogh 2003, 2013). Udviklingen af det fagdidaktiske forskningsfelt rettet mod grundskole og læreruddannelse var knyttet til forsknings- og uddannelsesmiljøet ved Danmarks Lærerhøjskole (jf. Nielsen 2012, Schnack 1993, 2004). Mens omfattende og gentagende strukturforandringer siden årtusindskiftet betød periodevis tilbageslag for dette forskningsmiljø, blev der på professionshøjskolerne², særligt gennem dannelsen af en række videnscentre med didaktisk profil, etableret rammer for mere anvendelsesorienteret didaktisk og fagdidaktisk forskning (Nielsen 2012). Siden slutningen af 90'erne har vi desuden set en kraftig opblomstring af fagdidaktisk forskning i de gymnasiale uddannelser, især knyttet til det fagdidaktiske forskningsprogram ved Syddansk Universitet (jf. Krogh 2009), men i stigende grad

² I Danmark finder læreruddannelse til grundskolen sted på de såkaldte professionshøjskoler (University Colleges), mens gymnasielærere tager en faglig uddannelse på universitetet og efterfølgende, ved ansættelse i gymnasieskolen, gennemfører en etårig pædagogisk-didaktisk uddannelse, det såkaldte "pædagogikum".

også ved andre universiteter. Områdedidaktikker og enkeltfagsdidaktikker er blevet institutionaliseret og har organiseret sig i netværk og omkring tidsskrifter. Således finder vi etablerede matematik- og naturfagsdidaktiske forskningsmiljøer ved en række danske universiteter, og disse har siden 2005 et nationalt publiceringsforum i tidsskriftet *Mona (Matematik- og naturfagsdidaktik. Tidsskrift for undervisere, formidlere og forskere)*. De fremmedsprogsdidaktiske forskningsmiljøer har siden 1994 kunnet publicere nationalt i *Sprogforum – Tidsskrift for sprog og kulturpædagogik*. Danskfaglig forskning har siden 2007 samarbejdet i *Netværk for Danskfagernes Didaktik (DaDi)* samt siden 2012 i de årlige konferencer *Dansk på langs og på tværs*. Også samfundsfagernes didaktik har i 2010'erne etableret sig som et fagdidaktisk forskningsfelt, funderet i et tæt nordisk samarbejde om tidsskriftet *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*. Siden 2010 har danske fagdidaktiske forskere afholdt genkommende *symposier for sammenlignende fagdidaktik*, initieret af forskningsprogrammerne ved Syddansk Universitet og Aarhus Universitet, men rettet mod fagdidaktiske forskere ved alle universiteter og professionshøjskoler. Symposierne dokumenteres i tidsskriftet *Cursiv* (Krogh & Nielsen 2011, 2012; Krogh & Holgersen 2014). På nordisk plan har der ydermere siden 2007 udviklet sig et forskningsfællesskab af fagdidaktikere, der samles hvert andet år ved *NoFa*-konferencer (Nordisk Fagdidaktik). Nordisk fagdidaktisk forskning har yderligere et publikationsforum i *Acta Didactica Norge* der har en tværgående fagdidaktisk profil, men også optager almindidaktiske bidrag.

Almindidaktikken har i denne periode haft en mindre synlig historie i Danmark i den forstand, at der nok har været alment didaktisk orienterede forskningsmiljøer, men de har ofte ikke anvendt betegnelsen (almen)didaktik om deres aktiviteter. Imsen (2006) og Gudem (1998) dokumenterer, hvordan nordisk didaktik i 1970'erne tog en empirisk drejning – som del af en bredere nordeuropæisk udvikling. Hvor didaktikken tidligere især beskæftigede sig med planlægning og valg af indhold i praktisk undervisning inden for overordnede dannelses- og færdighedsmål, og med det udgangspunkt at læreren stod frit til at vælge, pegede svensk forskning allerede fra 60'erne på, at der var strukturelle forhold, der satte grænser for lærernes valg, og de nye sociologiske studier flyttede derfor opmærksomheden fra, hvordan undervisningen bør være, og til, hvorfor *den bliver som den bliver* (Imsen 2006: 247). Fra denne periode kender vi kritiske studier af 'den skjulte læreplan' (Jackson 1968) og teorien om rammefaktorer for lærernes valg og undervisningen (Lundgren 1972, 1984). Fra 1980'erne blev også skoleudvikling med begreber som skolekultur og skolen som organisation et didaktisk forskningsfokus. Imsen ser skoleudvikling som et almenpædagogisk/-didaktisk interessefelt, men hun – der selv er almindidaktiker – antager, at fagdidaktikere vil finde, at skoleudvikling ligger uden for deres felt (Imsen 2006: 250). Vi finder det tvivlsomt, om didaktikbegrebet i Danmark generelt har været aktualiseret som et overordnet teoretisk blik på skoleudvikling, men vi kan konstatere at såvel almindidaktik som fagdidaktik profileres i samtidens skoleudviklingsprojekter inden for det gymnasiale felt (jf. fx Christensen et al. 2012, Elf 2011, Hobel 2012, Beck & Paulsen 2011a, 2011b, Høegh 2014). Også i folkeskolen ser vi, at forsknings-/udviklingsprojekter aktualiserer en kombination af fagdidaktiske og organisatoriske dimensioner (jf. fx demonstrationskoler.dk). Man kunne for så vidt også beskrive udviklingen af problemorienteret projektarbejde ved Roskilde Universitet og Aalborg Universitet som et didaktisk projekt. Inden for dette felt er det imidlertid ikke didaktik, men læring der ses som teoretisk nøglebegreb (Borgnakke 1996; Illeris 1993).

Almendidaktik under pres af læringsparadigmet

Forklaringen på almenidaktikkens trangere vilkår i de seneste decennier er selvfølgelig ikke, at fagdidaktik har fået stadig større betydning. Det forholder sig snarere sådan, at begge dele udspringer af bredere udviklingstendenser inden for uddannelsessystemet i denne periode. Som det eksemplificeredes med udviklingen af det problemorienterede projektarbejde, har vi, også i et bredere uddannelsesperspektiv, set en øget fokusering på elevernes læring og læringsteori, mens undervisningsbegrebet og hermed også almenidaktikken har tabt betydning og vægt. Tilsvarende har vi set, at kompetencemål i det 21. århundrede i stigende omfang overlejrer indholdskategorier og vidensmål i styredokumenter. Læring er for længst trængt ud over uddannelsernes og skolens rum og begrebsætter i dag under mantraet livslang læring aktiviteter ned i vuggestuerne og frem mod den tredje alder. Disse tendenser kan ses i sammenhæng med en øget usikkerhed omkring uddannelsernes mål og indhold. Når de overordnede mål for uddannelse i stigende grad retter sig mod i uddannelsessituationen uafgrænselige og på uddannelsesetidspunktet uafsluttede mål som 'lære-at-lære', kompetencer og innovation (jf. fx Keiding & Qvortrup 2014), bliver uddannelsernes og undervisningens centrale opgave knyttet til læringskompetencen i sig selv som noget, der vil kunne realiseres i fremtidige situationer og kontekster i og uden for uddannelsessystemet. Man kan sige det sådan, at læringens indhold bliver en læringskompetence. Udviklingen er blevet karakteriseret med betegnelsen 'læringsparadigme' (Barr & Tagg 1995, s. 21f.), hvor undervisningen og dermed også undervisningsforskningen orienterede sig mod aktiviteter, hvor "the chief agent in the process is the learner": "learning environments and activities are learner-centered and learner-controlled. They might even be 'teacherless'". Paradigmet kom til udtryk i mantraer som 'fra undervisning til læring' (Barr & Tagg 1995), 'ansvar for egen læring' (Bjørgeren 1991), og også i det australske PEEL-projekt (Mitchell & Mitchell 1995), hvis fokus netop var at udvikle en undervisningsmetode, hvor læreren hjælper eleverne med gradvist at blive i stand til at realisere de læreprocesser og kompetencer, der er nødvendige for at kunne opbygge viden. Denne fundamentale optagethed af læring og læringsaktiviteter konstruerede undervisning som et fænomen, der blev forbundet med konservative, autoritære idealer om uddannelse og læring, og dermed blev også almenidaktikken konstrueret som en blind plet.

Når fagdidaktikken ikke i samme grad blev ramt af læringsparadigmet, men faktisk i denne periode fik voksende betydning, hænger det efter alt at dømme sammen med den vigtige dimension at indhold, viden og fag ikke på samme måde kunne bringes til at forsvinde ud af fokus, og at fagdidaktikken med sin tætte tilknytning til det faglige indhold og til undervisningens praksis i højere grad leverer positioner som lærere kan indtage, og som forskere kan identificere, end almenidaktikken, der rejser mere abstrakte og overordnede spørgsmål. Ongstad (2006) introducerer en analyse af fagdidaktik som en grundlæggende kommunikativ og semiotisk praksis, der medierer beskæftigelse med fag og faglighed, uanset om der er tale om undervisning, formidling eller forskning (jf. også nedenfor). Fagdidaktik er altså kommunikation om fag og refleksion over fag. Med denne forståelse af fagdidaktik kan man forbinde fagdidaktikkens opblomstring i de seneste tiår med de samfundsmæssige ændringer, som vi har henvist til ovenfor. Når fag og viden underlægges pres for forandring med de nye fokuseringer på læring og kompetence og dermed også på anvendelser af fag og faglighed der løsriver sig fra fagenes vidensstrukturer, så bliver det

nødvendigt til stadighed at undersøge, reflektere over og begrunde faglighed og fagundervisning. Hos Ongstad (2006: 32) formuleres denne pointe som en bestemmelse af fagdidaktiks aktuelle samfundsmæssige rolle: ”fagdidaktikk er strategisk ansvar for videreføring af specifik kunnaskap i et samfund i endring.”

Modsatrettede tendenser i samtiden

Når vi kommer helt tæt på vores egen tid, kan det være vanskeligere at fastholde et entydigt billede af bevægelserne i det didaktiske felt, og vi finder da også modsatrettede tendenser. Som beskrevet ser det ud til at fagdidaktik er blevet styrket i læreruddannelsen til grundskolen ved reformen i 2013 eftersom de tidligere linjefag med bredere fagbeskrivelser nu bestemmes som *undervisningsfag*, dvs. som ’fagdidaktiserede’ fagligheder, der udelukkende skal beskæftige sig med de læreruddannelsesrelevante sider af fagene. Omvendt blev almenidaktikken omtolket, og almenidaktik, som tidligere var et selvstændigt fag, indgår nu som et relativt beskedent aspekt i beskrivelsen af faget ”Lærerens Grundfaglighed” som ikke nævnes i kompetencemålene for disciplinen. Her bekræftes altså de bevægelser inden for didaktikfeltet som vi har kunnet se gennem en længere årrække. Men på samme tid kan vi konstatere, som en anden og modsatrettet bevægelse, at almen didaktisk viden og videnudvikling alligevel – og på trods – får stigende betydning. I universitetsverdenen er didaktik – eller universitetspædagogik – således gennem de senere år blevet etableret som et uddannelsesområde (adjunktpædagogik) og et forskningsfelt, som det dokumenteres i tidsskriftet *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift* samt en række udgivelser inden for feltet (Feldt & Dohn 2011; Rienecker, Stray Jørgensen, Dolin & Ingerslev 2013). Samtidig rummer universiteternes uddannelser på bachelorniveau, pædagogikuddannelsen ved Københavns Universitet og uddannelsen i uddannelsesvidenskab ved Aarhus Universitet, almenidaktiske discipliner som en del af fagrækken. Også i de fagdidaktiske kandidatuddannelser ved Aarhus Universitet indgår almen didaktik som keredisciplin. Desuden ses der tegn på, at den fornyede interesse for almenidaktikken breder sig til andre felter, både direkte (jf. artiklens indledning) og mere indirekte via fokuseringer som tværfaglighed (Gudnitz & Keiding 2014, inklusion (Østergaard & Kjær 2013, Qvortrup & Albrechtsen 2014), evaluering (Dahler-Larsen 2006, Mølgaard 2006) og klasseledelse (Jensen & Løw 2009). Inden for forskningen finder vi i de senere år bidrag, der afsøger og diskuterer (almen) didaktik som kundskabsområde (Qvortrup & Wiberg 2013; Keiding & Qvortrup 2014). På nordisk plan ser vi oprettelsen af nærværende tidsskrift, *Nordisk Tidsskrift för Allmän Didaktik* som en yderligere dokumentation af denne udvikling.

Metastudier aktualiserer almenidaktik

Den øgende interesse i almenidaktik kan, efter vores vurdering, ses i sammenhæng med den uddannelsespolitiske interesse i evidensbaseret viden som er fulgt med de internationale sammenlignende studier og her først og fremmest OECD’s PISA-studier. Denne interesse kan beskrives som en efterspørgsel efter viden, ’der virker’, noget som også internationalt ses i og efter de seneste års fremvækst af empiriske metastudier, hvor John Hattie, Andreas Helmke og Hilbert Meyer (Hattie 2009; Helmke 2013; Meyer 2005) internationalt set har været toneangivende, mens Sven Erik Nordenbo (Nordenbo m.fl. 2008) og Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning er nationalt førende. Disse empiriske metastudier aktualiserer almenidaktiske spørgsmål. Det hænger for det første sammen med, at de

retter opmærksomheden mod de mere almene aspekter af undervisning: Hvad kan vi overordnet set, adskilt fra det enkelte fag og den enkelte kontekst, udpege af kriterier for god undervisning? For det andet har de empiriske metastudier ført til en øget fokusering på undervisning, ikke på bekostning af læring, men som et både-og. De udpeger indikatorer for, hvad der sandsynligvis virker eller ikke virker, og mere konkret hvilken evidens der er for at forskellige undervisningsmæssige praksisformer kan bidrage til at give gode muligheder for eller begrænse elevens deltagelse og læring. Kritisk uddannelsesforskning har peget på risikoen for, at den stærke tematisering af evidensbaseret undervisning og generaliserede beskrivelser af undervisning, der virker, vil anfægte betydningen af lærerens reflekterede skøn og respekten for undervisningens konkrete, situerede karakter (Biesta 2012). De empiriske metastudier er ikke i sig selv styret af denne type overvurdering af forskningen i 'hvad der virker'. Således siger fx Hattie (2009, s. 247) at, den viden, vi får fra de empiriske metastudier, "does not supply us with rules for action but only with hypotheses for intelligent problem solving, and for making inquiries about our ends in education". Netop fordi den empiriske uddannelsesforskning ikke tilbyder handleanvisninger, må den suppleres med didaktikken og dens teoretisering over og normative fokusering på undervisning og undervisningsprocesser, hvorfor Helmke (2013: 55f.) også påpeger, at "Man må ønske og håbe, at det i fælles interesse kan lykkes at mindske kløften mellem undervisnings- og læringsforskning på den ene side og almindidaktik på den anden", og med reference til Arnold (2007: 10) fortsætter: "Det fascinerende ved denne konstellation er, at det ene forskningsområde netop indeholder de supplerende komponenter, som det andet mangler". Fremkomsten af de empiriske metastudier og de politiske ønsker om evidensbaseret undervisning har da også, for os at se, skabt et fornyet behov for didaktisk at undersøge og diskutere både implikationerne for forståelsen af undervisning og læring (jf. fx Biesta) og for at 'omsætte' de empiriske metastudiers indikatorer på, hvad der karakteriserer god undervisning, til didaktisk reflekterede og anvendelige kategorier (Beck & Paulsen 2012a, b; Qvortrup & Keiding 2014).

Den ovenfor beskrevne udvikling har aktualiseret vigtigheden af en fornyet dialog mellem almindidaktiske og fagdidaktiske analyser og positioner. Den foreliggende artikel og det forskningsmiljø som forfatterne er forankret i, forskningsprogrammet Fag og didaktik på Syddansk Universitet, er et godt eksempel på dette (jf. også Krogh & Holgersen 2014). Både bidraget her og det nævnte forskningsprogram er optaget af at belyse, hvordan almindidaktik og fagdidaktik på forskellig måde anskuer og konstruerer feltet for uddannelse, undervisning, faglighed, viden og læring. Heri er vi naturligvis inspireret af centrale aktører og publikationer i det nordiske didaktiske og fagdidaktiske felt. Vi vil særligt fremhæve Gudem (1998, 2011), Ongstad (2004, 2006, 2012) og Nielsen (1998, 2004, 2011, 2012). Også Steffensen (2003) er eksponent for bestræbelsen på at sammentænke fagdidaktik og almindidaktik på en måde, der ikke etablerer en hierarkisk relation imellem disciplinerne. Denne fornyede dialog vil vi fremstille i det følgende afsnit, hvor vi først undersøger hvordan almen didaktik og fagdidaktik har været konstrueret i hierarkiserende modeller, og dernæst udvikler en beskrivelse af de to betydningsfelter som forskellige og komplementære perspektiver.

Almendidaktik og fagdidaktik som forskellige perspektiver

Historisk er relationen mellem almenidaktik og fagdidaktik i en dansk kontekst blevet konstrueret hierarkisk, enten med den almene didaktik som den overordnede eller med (videnskabs)faget som det overordnede (jf. Krogh 2003: 32ff.). Førstnævnte ser vi hos fx Sven Erik Nordenbo og Karsten Schnack. Nordenbo ser således almenidaktikken som 'mere fundamental' end fagdidaktikken, fordi almenidaktikken varetager mere overordnede uddannelsesspørgsmål:

En vigtig skelen er mellem almen didaktik og fagdidaktik (curriculumteori hhv. fagcurriculum), hvor den første disciplin søger at besvare de fundamentale problemer uafhængigt af særlige erhvervs- og fagovervejelser, mens disse netop betones i det sidste område. Den almene didaktik er en mere fundamental disciplin end fagdidaktikken. Det er f.eks. den almene didaktiks opgave at afgøre, hvilke fag der skal indgå i en undervisningsplan – hvis man da overhovedet ønsker en fagopdelt undervisning. Det er nemlig også et almenidaktisk spørgsmål. (Nordenbo 1983: 10)

10 år senere argumenterer Schnack for værdien af et overordnet didaktisk dannelsesmål for fagundervisningen, inspireret af Wolfgang Klafkis kritisk konstruktive didaktik (Klafki 1996), men han finder at enkeltfagsdidaktikkernes voksende selvstændiggørelse vanskeliggør realiseringen af dette. I konferencerapporten *Fagdidaktik og almenidaktik* tager Schnack således definatorisk udgangspunkt i en skelen mellem disciplineret og ikke-disciplineret viden, idet han påpeger, at "fagene kan tilbyde den organisation, struktur eller systematik, som giver den disciplinerede viden, og det er det, fagdidaktikken [...] handler om" (Schnack 1993: 6f.). Schnack peger videre på, at de fagdidaktiske miljøer er blevet mere og mere selvstændige og uafhængige af hinanden og af den almene didaktik (op.cit: 9). Denne udvikling finder han u hensigtsmæssig eftersom den vanskeliggør realisering af den problemorienterede, tværfaglige undervisning, som han ser som et centralt element i den "udfordringernes didaktik", der retter sig mod at udvikle elevernes handlekompetence over for menneskehedens aktuelle problemer (op.cit: 14f.):

Hvis det nemlig er sådan, at fagdidaktikkerne har udviklet sig på en sådan måde, at paradigmer er så forskellige, at der er forskellige læringsbegreber, menneskesyn, samfundssyn og fagforståelser bygget ind i de forskellige fagdidaktikker, så vil mulighederne og vilkårene for at 'fagene' kan være med til at kvalificere arbejdet være meget variable. (op.cit: 15).

Eftersom et samlet og overordnet fag- og almenidaktisk projekt således ikke ser ud til at kunne realiseres, argumenterer Schnack for en mere beskedne ambition, nemlig at etablere sammenlignende fagdidaktiske studier.

Mens enkeltfagsdidaktikkerne således hos Nordenbo og Schnack konstrueres som specialiserede, interessestyrede og uden blik for fælles og almene (ud)dannelsesspørgsmål, finder vi hos matematikdidaktikeren Mogens Niss den omvendte konstruktion. I en detaljeret og systematisk redegørelse indkredsede Niss på en undervisningsministeriel konference i 1997 fagdidaktik som disciplin. Han så fagdidaktik som en virksomhed, der beskæftiger sig med undervisning og læring i det konkrete fag, og som i dette projekt inddrager pædagogiske, psykologiske og sociologiske betragtningsmåder (Niss 1997: 16). Niss understregede, at det var (videnskabs)faget der måtte være fagdidaktikkens udgangspunkt, mens han ikke havde tiltro til muligheden for at konstruere en almen fagdidaktik, løstrevet fra det enkelte fags faglighed (op.cit: 16). Begrundelsesspørgsmål for faget, som for Nordenbo er en del af almenidaktiske læseplansovervejelser, optræder altså hos Niss som

et fagdidaktisk grundproblem (op.cit: 25). Hvor Schnack ser fagdidaktikkernes særfaglige konstruktion af omverdenen og dannelsen som et problem for helheden, indregner Niss almene omverdensforhold og almindidaktiske aspekter i en gruppe af forhold, der kan indebære tilegnelsesvanskeligheder af faget (op.cit: 30, jf. også Krogh 2003: 35).

En norsk undersøgelse af fagdidaktikkens historie (Lorentzen et al. 1998) konkluderer at fagdidaktikken har haft en helt uomgængelig betydning for udvikling af undervisning i de foregående tiår. Samtidig advares der, i god overensstemmelse med Schnack i 1993, om at fagdidaktikkerne let ser den fagspecifikke læring som noget der er løsrevet fra mere generelle lærings- og undervisningsmål:

Ønsket om å finne frem til god fagundervisning er legitimt nok, men en virkelig utvikling av undervisningen krever refleksjon over sammenhengen mellom fagene og hele skolens dannelsesformål. (...) Dette er antagelig fagdidaktikkens største utfordring i årene som kommer: å videreutvikle det fagspecifikke, men samtidig i større grad la dette inngå i en pedagogisk helhet. (op.cit: 169)

Sammentænkning af fagdidaktik og almindidaktik

I nyere tid ser vi da også bestræbelser på at sammentænke fagdidaktik og almindidaktik på måder, der ikke som de ovenstående danske eksempler gjorde det, konstruerer de to discipliner hierarkisk. Gundem (1998a: 40) og Imsen (2006: 255) argumenterer begge for en udvidet forståelse af den almene didaktik, som også indbefatter sociale og organisatoriske strukturer og processer, der påvirker vilkårene for elever og lærere. Gundem konkluderer, at didaktik i en sådan udvidet forståelse befinder sig i centrum af pædagogikken og fungerer integrerende for pædagogikkens øvrige deldiscipliner. Inden for didaktikken ser hun fagdidaktik som det felt, der har størst forklaringskraft i forhold til konkrete didaktiske beslutninger og valg, fordi fagdidaktiske overvejelser finder sted ”i skjæringspunktet mellem pedagogisk teori og fagvitenskap, mellom allmenn didaktisk teori og opplæringsvirkeligheten”, og det vil sige at fagdidaktikkens rolle både er knyttet til den faglige sammenhæng og til den praktiske undervisningsvirkelighed. Yderligere dokumenterer hun, at det er i dette skæringspunkt, fagdidaktisk teori udvikles for så siden at generaliseres til almene didaktiske teorier (Gundem 1998: 41f.).

Ongstad (2006) argumenterer for en tilsvarende forståelse af fagdidaktikkens muligheder, idet han ser en fagdidaktik på et kommunikativt grundlag som en virksomhed, der fører til refleksioner over faglighedens betydning for viden om verden, for samfundet og for identitetsdannelse. Med et sådant udgangspunkt bliver den fagdidaktiske udforskning af det fagliges betydning ikke en nærsynet specialisering, men en mulig åbning mod de større spørgsmål. Ongstad ser heri også en revitalisering af almindidaktikken:

Å understreke betydningen av dette tydelige utviklingstrekket innebærer imidlertid ikke en avskrivning av allmendidaktikken. Det er snarere å betrakte som en invitasjon til *revitalisering* av den. Forsiktig generaliserte fagdidaktikker kan, sammen med en åpen allmendidaktikk som følger fagenes fagdidaktiske utvikling, bidra til en ny plattform både for vitenskapsteori, forskning og utdanning på feltet (...). (op.cit: 31)

Også Nielsen (1998, 2004, 2012) er en vægtig stemme i denne diskussion. I denne sammenhæng skal særligt fremhæves artiklen fra 2012 hvor han indledende beskriver fagdidaktiske tendenser i det danske uddannelsesinstitutionelle landskab i historisk og aktuelt lys og finder et komplekst billede (Nielsen 2012: 13ff.). Denne analyse fører frem til Niensens

forslag til modellering af en videnskabelig konstruktion af fagdidaktik. Nøglebegrebet er her "relationsfelt", idet fagdidaktik beskrives som et relationsfelt mellem fag og pædagogik (op.cit: 19ff.). Grundideen i modellen er at didaktik som videnskabelig praksis (didaktologi) etablerer grundlag for begrundede didaktiske valg af fagligt indhold og også for begrundede praktiske tilrettelæggelsesformer af fagundervisningen. Hos Nielsen udgør didaktik og fagdidaktik således en sammenfaldende videnskabelig praktik.

Endelig skal nævnes Steffensens (2003) fremstilling af forskellen mellem almindidaktik og almen fagdidaktik som et spørgsmål om prioritering og rækkefølge af didaktiske valg. Almindidaktik og fagdidaktik ses som komplementære fokuseringer på undervisning og didaktik (Steffensen 2003: 35). Hvor almindidaktikken tager sit udgangspunkt i eleven og dennes forudsætninger og læringsbehov og derfra ledes videre til valg af arbejdsformer og først i en senere fase til indhold, tager fagdidaktikken sit udgangspunkt i det fagligt og didaktisk reflekterede valg af indhold for først senere at forholde sig til elevens forudsætninger og læringsbehov (ibid.).

(Fag)didaktik som dobbelt refleksionsvidenskab

Vi finder i høj grad disse analyser relevante og tilslutter os den gennemgående intention om at sammentænke fagdidaktik og almindidaktik og at gøre dette på måder, der konstruerer de to discipliner på ikke-hierarkisk vis. Vi vil imidlertid videre fremhæve, hvordan der inden for hver af de to discipliner har tegnet sig en bevægelse hen imod udpegning af *metarefleksion* som det didaktiske svar på tidens udfordringer. Denne bevægelse ser vi som beskrevet ovenfor i et videnssociologisk perspektiv, hvor vi konstaterer, at didaktik og fagdidaktik har fået forklaringskraft ud over læreruddannelsen og for så vidt også ud over uddannelsesområdets grænser. Didaktik og fagdidaktik løfter sig dermed ud over de disciplinagrænser, som knytter sig til læreruddannelse. Den position, som vi afsøger i denne artikel, er således mere åben og flydende, ikke ud fra et normativt ønske om at etablere nye definitioner af didaktik og fagdidaktik, men fordi vi finder at begreberne løber ud i verden på nye måder som det er vigtigt at forstå og beskrive. Denne diskussion belyses nærmere i Kroghs (2009) sammenlignende analyse af Gundems (jf. også Gudem 2007) og Ongstads (2004, 2006) opfattelser af fagdidaktik. Hvor Gudem ser fagdidaktik som en videnskabelig disciplin knyttet til uddannelse, ser Ongstad fagdidaktik som et senmoderne samfundsfænomen knyttet til ændring af faglighed. Fagdidaktik som videnskabelig disciplin knyttet til læreruddannelse vil konstruere hierarkiserende strukturer hen over koder som abstrakt – konkret og helhed – del, og de konstituerende vidensformer vil være teori og praksis. Heroverfor vil fagdidaktik som senmoderne samfundsfænomen, knyttet til ændringer i fagligheder, konstruere mere processuelle og kontekstreflekterende analytiske praktikker, og den konstituerende vidensform vil være refleksion (Krogh 2009: 22). Som det også påpeges i artiklen, er der tale om perspektiver der supplerer hinanden.

Når vi således afsøger den metareflekterende position, som vi finder udviklet inden for såvel det almindidaktiske som det fagdidaktiske vidensfelt, er det ud fra den forståelse, at der er tale om analytiske modsvar på forandringens pres på fag og uddannelse. Denne position tilsidesætter ikke det righoldige vidensområde af teorier og modeller, som er etableret inden for rammen af almindidaktik og enkeltfagsdidaktikker, men den påpeger, at de i undervisningens og forskningens praksis i dag i højere grad fremtræder som mulige svar og mulige valg, der kunne være faldet anderledes ud, hvis man havde anlagt et andet perspek-

tiv. Valg af mål, indhold, metoder og teknologier må foretages igen og igen både på læreplansniveauet og i relation til planlægning af konkrete undervisningsforløb, fordi viden og vidensdannelse er dynamisk og foranderlig, og fordi forudsætninger, muligheder og behov for viden og vidensdannelse hele tiden ændrer sig. En vigtig baggrund for de stadige ændringer er den globale vidensøkonomiske konkurrence, der fører til pres på faglig kundskab og ekspertise for at levere konkurrencedygtig nytænkning og også til fornyet politisk interesse for effektivitet og kvalitet i uddannelserne. Nye styringsformer i uddannelserne kombinerer decentralisering med centraliserede kvalitetsmål, hvor kvalitet måles på "outcome" i forhold til specificerede mål, dvs. på elevers og studerendes præstationer. Kravene til de undervisningsmæssige begrundelser har således ændret sig henover de seneste 10 år i lyset af dette øgede fokus på kvalitet og studieeffektivitet. For at kunne levere sådanne begrundelser må undervisere være i stand til at anlægge et andenordensperspektiv på de didaktiske valg, dvs. at iagttage valgene som valg. Vi foreslår at beskrive den nye position inden for såvel almindidaktik som fagdidaktik som refleksionsvidenskab i dobbelt forstand. Bevægelserne inden for de to vidensområder har forskellig karakter og vil også nedenfor blive beskrevet i særskilte afsnit. Men vi finder at udviklingen også har fælles træk. Man kan således sige, at den samfundsmæssige usikkerhed slår ind på de (fag)didaktiske valg som en tvivl på selve grundlaget for valgene: Hvordan kan vi vide, om det er bedst for de elever, der sidder i en konkret klasse, at prioritere træning til test- og prøver, så deres individuelle valgmuligheder for videre uddannelse og arbejde styrkes, om det er bedre at prioritere andre arbejdsmarkedsrelevante mål som fx innovative kompetencer, eller om vi i stedet skal prioritere faglige kundskabsmål, der sigter på at udvikle og kvalificere nye perspektiver på verden? Der findes ikke absolutte og generelle svar på sådanne spørgsmål, men ikke desto mindre må lærere hver dag foretage skøn, træffe beslutninger og handle derefter.

Didaktisk analyse og refleksion kommer således til syne på to niveauer. Én form udfolder sig inden for rammen af læreplaner og de politisk bestemte svar, som gives der, hvor det er didaktikkens ærinde at levere refleksionsværktøjer for begrundede beslutninger om undervisning og om sammenhængen mellem undervisningsmæssige relationer. Men den didaktiske analyse må også kunne aktualiseres på et andet refleksionsniveau, og didaktikken må derfor *også* levere kundskab og redskaber til at forstå og håndtere den grundlæggende tvivl, der sætter betingelserne for de didaktiske valg. I et specifikt fagdidaktisk perspektiv aktualiseres denne tvivl som en erfaring med at fagligheden ikke er et givet, men at den til stadighed må udvikles indadtil og legitimeres og begrundes udadtil, ikke bare over for elever og kolleger, men også over for uddannelsespolitiske aktører og medieoffentligheden. Her bliver (fag)didaktisk refleksion en metarefleksion, hvor almindidaktiske og fagdidaktiske positioner skal kommunikeres og begrundes. Samlet set bliver didaktikken – både almindidaktikken og fagdidaktikken – således i dobbelt forstand en refleksionsvidenskab.

I det følgende beskriver vi udviklingen mod metarefleksive positioner inden for først en almindidaktisk og dernæst en fagdidaktisk ramme. Et videnskabsteoretisk nøglebegreb for analysen er *perspektiv*. Med dette begreb søger vi at indfange en forståelse af didaktik som en humanistisk videnskabelighed. Hastrup (1999) peger på at kernen i humanistiske videnskaber er fortolkning af noget der har mening. Hun ser det hermeneutiske projekt som et grundtræk i humanistisk videnskabelighed og som en fastholdelse af renæssancens opdagelse af perspektivet. Herigennem løfter hun hermeneutikken frem som en videnskabelig praktik der hæver sig over de litterære og filosofiske hermeneutiske posi-

tioner i det 19. og 20. århundrede. Vi finder at Hastrups analyse kan forbindes med Schmidts (1999) diskussion af humanistisk videnskab som en praktisk filosofi eller en analytisk praktik hvor interpretation, bundet til et perspektiv, er en grundbetingelse (Schmidt 1999 I: 36). Hos Schmidt bestemmes en sådan praktik som en *vidensform*, en særlig ritualiseret faglighed eller strategi der knytter sig til en given faglighed eller vidensfelt (op.cit: 37f.). Inden for denne forståelsesramme er didaktikkens vidensform således den didaktiske analyse eller didaktisering.

Når vi hævder at almindidaktik og fagdidaktik i dag må anskues som to forskellige perspektiver på uddannelse, fag, undervisning og læring, er der ikke tale om en normativ bestemmelse, men om en analytisk og beskrivende karakteristik af feltet sådan som det aktuelt fremstår. Vi mener ikke at hierarkiserende disciplin konstruktioner har forklaringskraft i forhold til den vildtvoksende anvendelse og anvendelighed af almindidaktik og fagdidaktik i det danske og skandinaviske uddannelseslandskab. Selv om didaktisk analyse som vidensform forbinder almindidaktik og fagdidaktik, finder vi ikke at de to kundskabsområder som de fremtræder i den danske kontekst, kan beskrives som et sammenfaldende perspektiv. Om dette hovedsagelig skyldes historiske og institutionelle faktorer, og om forskellene i tolkningerne af feltet også fremover vil udgøre en frugtbar distinktion, kan vi ikke vide.

I det følgende søger vi at vise hvordan de to didaktiske perspektiver begge, men på forskellig vis, peger frem imod hvad man kunne kalde laboratorier for sammenlignende didaktik, enten som didaktikkens didaktik på det almindidaktiske plan (Keiding & Qvortrup 2014b, c; Qvortrup 2014) eller som sammenlignende fagdidaktik på det fagdidaktiske plan (*Cursiv* 7, 9, 13).

Didaktik som kontingenshåndtering

Inden for den almene didaktik markeres didaktikken som en refleksionsvidenskab i dobbelt forstand med den systemteoretiske didaktik (Keiding & Qvortrup 2014), der er inspireret af sociologen Niklas Luhmann (fx Luhmann 2006; Luhmann & Schorr 1982, 1986, 1990, 1992, 1996, 2000) og didaktikeren Stefan Hopmann (u.å). I dansk uddannelsesforskning har den tyske sociolog Niklas Luhmanns systemteori siden midten af 1990'erne fundet vej ind i såvel det uddannelsessociologiske (L. Qvortrup 1998, 2004; Rasmussen 1996, 2004) som det pædagogiske (Oettingen 2010) og didaktiske felt. Inden for didaktikken har teorien i en årrække primært været anvendt analysestrategisk, men har også dannet grundlag for bidrag af mere teori- og begrebsudviklende karakter (fx Hansen 2006; Keiding 2007a, 2007b; Keiding & Qvortrup 2014; Qvortrup 2011, 2013; Qvortrup & Keiding 2014), ligesom der for ganske nyligt er formuleret en egentlig systemteoretisk didaktik (Keiding & Qvortrup 2014), som udover Luhmann og Hopmann trækker på en række tyske bidrag: Arnold 2007, Holtz 2008, Hubrig & Hermann 2012 og Rotthaus 2010.

Undervisning er ifølge systemteorien karakteriseret ved en række grænser (fx undervisning-læring, intentionalitet-uforudsigelighed), som ikke kan opløses, men som undervisningen og læreren må bevare og reproducere sensibiliteten over for (Keiding & Qvortrup 2014: 211). Dette ved hele tiden at insistere på begge sider af grænserne, fx at det ikke er hensigtsmæssigt at overgive sig til uforudsigeligheden og vilkårligheden, men at det også sjældent, hvor meget der end planlægges og kontrolleres, vil være muligt at styre målrettet mod det intenderede. Den systemteoretiske didaktik beskriver det didaktiske felt som én vigtig ressource hertil (Qvortrup & Keiding 2014). I det samlede didaktiske felt

findes teorier, der placerer sig på begge sider af de nævnte grænser, fx findes der teorier, der opfatter undervisningens uforudsigelighed som en besværlighed og retter opmærksomheden mod at trivialisere undervisningen, ligesom der findes didaktiske teorier, der opfatter uforudsigeligheden som et mål i sig selv, og hvis undervisningsideal er at lade undervisningen emergere eller lade sig styre af elevens uforudsigelighed og egendynamik (jf. Keiding & Qvortrup 2014: 162f.). Disse forskellige konceptualiseringer af undervisning og undervisningens opgave bliver underviserens ressource i den konstante opmærksomhed på, ”hvad der dog er muligt, hvis *dette* ikke er muligt” (Luhmann & Schorr 1982b: 16), dvs. den konstante opmærksomhed på at gøre noget, dvs. handle, men også hele tiden at betvivle denne handling, på at trivialisere undervisningen, men også fokusere på undervisningens emergens (Keiding & Qvortrup 2014: 211). Således udgør didaktiske teorier et vigtigt vidensdomæne eller vigtige refleksionsprogrammer for lærerens kontinuerlige bevægelse henover undervisningens grænser. De enkelte didaktiske teorier løser ikke undervisningens ’problem’ (der jo i øvrigt også konceptualiseres som et vilkår), men bliver ”problemløsninger inden for en variationsammenhæng, der er afgrænset af dem selv” (Luhmann 2006) i den forstand, at ”Hvis man lægger dette skript (det sammen gælder også for andre skripter) til grund for undervisningen, betyder det kun at man vil iagttage og vurdere undervisningsforløbet ud fra dette synspunkt” (Luhmann 2006: 171). Centralt er det således, at én didaktisk teori ikke kan stå alene, men hele tiden må betvivles og suppleres med andre didaktiske teorier for at bevare sensibiliteten over undervisningens grænser. Lige meget om man didaktiserer ud fra den ene eller den anden didaktiske teori, gør man sig blind for noget, hvorfor man hele tiden må reflektere og evt. ændre sit valg. Hermed opnås sensibilitet over for det, at undervisning er både målrettet og ikke-styrbar, både har en trivialiseringshensigt og er underlagt det vilkår, at den selv og de elever, den søger at trivialisere, er ikke-trivielle. Netop af denne grund beskrives den systemteoretiske didaktik som en både-og-didaktik. Den didaktiske analyse med gentagne både-og-fokuseringer fremskrives som en helt central didaktisk kompetence (Keiding & Qvortrup 2014: 260-261), ligesom metarefleksion, der i den systemteoretiske didaktik begrebsliggøres som en andenordensposition, hvor man får øje på de blinde pletter, der styrer eller knytter sig til konkrete valg, gør det.

Künzli (1986, 2002) og Hopmann (2007) har identificeret og beskrevet tre distinkte faser i didaktikkens historie: didaktik som a) orden, b) rækkefølge, c) valg. Med beskrivelsen af didaktikken som en refleksionsvidenskab i dobbelt forstand kan tilføjes en fjerde fase, der kan beskrives som kontingenshåndtering³. Hvor didaktikken som valg fanger det, at der altid er flere muligheder end det, der kan rummes inden for en skoles læreplan, hvorfor det for didaktikken bliver centralt at reflektere, hvad der skal inkluderes henholdsvis ekskluderes (Hopmann 2007: 113), handler didaktikken som kontingenshåndtering ikke *bare*

³ Når der her tales om kontingens, refereres til Luhmanns brug af begrebet om det forhold, at noget hverken er nødvendigt eller umuligt, men altid kunne være anderledes: ”Dette, at ’noget andet kunne være muligt’, betegner vi med den traditionsrige term kontingens. Den henviser samtidig til muligheden for ikke at ramme den mest gunstige udformning” (Luhmann 2000a, p. 62). Kontingensbegrebet knytter sig til valget på den måde, at ”Kompleksitet [...] betyder selektionstvang, selektionstvang betyder kontingens, og kontingens betyder risiko” (Luhmann 2000a, p. 62).

om valget, men også om at kunne håndtere det forhold, *at* der er tale om et valg, dvs. bevidstheden om dette valg som valg og bevidstheden om den risiko, der følger hermed. Kontingensen håndteres i et givet nu gennem kontingensformler, hvormed der træffes et valg og fokuseres på noget fremfor noget andet, hvilket sikrer, ”... at man ikke driver ud i det ubestemmelige, men at man kan opnå og benytte sig af bestemtheder i den samfundsmæssige kommunikation” (Luhmann 2006: 202). På længere sigt er buddet på en hensigtsmæssig håndtering af kontingensen og den risiko, der følger hermed, at man ikke bare træffer valg og dermed gør det muligt at benytte sig af bestemtheder, men også løbende *tematiserer* valgene *som* valg og dermed skaber usikkerhed om og stiller spørgsmålstejn ved den række af valg, der træffes. En lærer, der bevarer og reproducerer sensibiliteten over for undervisningens kompleksitet, iagttager og tematiserer løbende sine didaktiske valg som valg og drives af en stadig kritisk refleksion og søgen efter perspektiver og handlemuligheder, der giver konkrete svar i specifikke situationer. At der løbende må skabes usikkerhed og stilles spørgsmålstejn ved valgene, betyder ikke, at der ikke bliver tale om det, man kan beskrive som ’en handlende didaktik’. Trods den tvivl, der altid vil og bør knytte sig til både valg og grundlaget for valg, lader didaktikken sig ikke handlingslamme i forhold til de nødvendige beslutninger, prioriteringer og valg. Det er altså ikke en didaktik, der er handlelammet af tvivl og usikkerhed, men en didaktik, der er rettet mod nødvendigheden af at afprøve gamle og nye veje. Det afgørende er kundskab om disse mulige veje, om didaktisk forskning, teorier og modeller, som skaber grundlag for refleksion ikke bare over konkrete valg, men over et bredere sæt af tilgange og handlemuligheder (Hopmann u.å.: 181; Keiding & Qvortrup 2014b), hvilket – som vi vender tilbage til i artiklens afsluttende afsnit – har ført til etablering af laboratorier for sammenlignende didaktik.

Den præsenterede forståelse af didaktik forandrer almindelidaktikken som disciplin. Didaktikken har historisk set været en åndsvidenskabelig dannelsesfilosofi og en praktisk metodedisciplin, dvs. pr. definition en normativ eller præskriptiv position, men siden 70’erne har der etableret sig en beskrivende didaktik, som anvender videnskabelige metoder for at undersøge forhold vedrørende undervisning og didaktik. Med didaktikken som kontingenshåndtering udfordres grænserne mellem didaktik som en normativ og præskriptiv disciplin og didaktik som en beskrivende og analytisk disciplin. Den normative didaktik bliver analytisk, eller snarere: Der bliver tale om en analytisk normativitet. Man må hele tiden reflektere undervisningen i forhold til *forskellige* normativiteter. Her kan den samlede mængde af didaktiske teorier og modeller ses som beskrivelser, der tilbyder *forskellige* tematiseringer af undervisning, som kan tages i betragtning i en given situation (Hopmann, u.å., s. 181). Der er ikke tale om et princip om mangfoldighed som mål sig selv – det handler ikke om mangfoldighed for mangfoldighedens skyld – men om mangfoldighed som middel til at agere ift. undervisningens kompleksitet og uforudsigelighed.

Fagdidaktik som didaktisering

Den dobbelte refleksionsvidenskab realiseres inden for det fagdidaktiske felt i den kommunikationsteoretiske position, som først og fremmest er beskrevet af den norske fagdidaktiker Sigmund Ongstad (2004, 2006, 2012). Ongstad viser, at fag og fagspecialisering er et grundlæggende træk ved konkurrence- og kompetencesamfundet. En hyperdynamiseret, globaliseret vidensøkonomi sætter imidlertid økonomisk ’competitiveness’ på dagsordenen på en måde som sætter formel og etableret faglighed under pres for at give økonomisk

afkast. Det kræves af videnskabsfagene, at de skal levere nyttig og anvendelig viden, ligesom det kræves af skolefagene, at de kan klæde eleverne på med relevante kompetencer i forhold til arbejdsmarkedet. Det rammer etablerede fag og discipliner med krav om fleksibilitet og omstillingsevne så de til stadighed kan indrette sig mod nye kontekster. Selve begrebet fag er samtidig blevet mere flygtigt og flydende. Vi ser at fag bliver individualiseret som faglighed og kompetence (Krogh 2003: 21ff.), og også fænomener som flerfaglighed og tværfaglighed lægger pres på et stabilt fagbegreb (Ongstad 2006: 25).

Når fag rives ud af deres kulturelle selvfølghed, tvinges de til at reflektere over deres identitet og selvforståelse. Disse refleksioner driver et fags fagdidaktik frem. Fagdidaktik er således ikke selve faget, men alt *om* faget som har betydning for udvikling af og arbejde med det. Fagdidaktik sker gennem og som kommunikation (op.cit: 34), der som en metadimension er bærer af refleksion over fag. Som nøglebegreb for de kommunikative refleksionsprocesser introducerer Ongstad *didaktisering* (op.cit: 35f.). Didaktisering af fag og kundskab finder sted i mangfoldige former såsom uddannelsesreformer, fagdebat og forskning. Men det er en pointe at didaktisering også finder sted uden for skolens og uddannelsernes rum, når faglig viden og kompetence skal sættes på arbejde i nye kontekster, eller når nytten af fag og faglig viden betvivles. Det semiotiske kommunikationsbegreb, der udfoldes hos Ongstad, beskriver ikke blot kommunikation som en 'oversættelse' af relationen mellem fag og didaktik. Kommunikation indeholder og aktualiserer også fundamentale livsverdensaspekter. I ytringen henvender et *jeg* sig til et *du* om *verden*. Den talende udtrykker sig og giver *form* til et kundskabs*indhold* igennem kommunikativ *handlen*. Forståelsen af fagdidaktik som kommunikation og refleksion aktualiserer således eksistens- og dannelsesspørgsmål der udspringer af selve kommunikationen. Ongstad argumenterer i forlængelse heraf for, at fagdidaktik må ansues som et postindustrielt kundskabsfænomen, knyttet til kommunikation. Det vil sige, at fagdidaktik etableres som en selvstændig iagttagelsesposition på kundskab, fag, undervisning og læring.

Der finnes både teoretiske argumenter og empirisk belegg for at fagdidaktikk vokser ut av en problematisering av konkrete kunnskapsområder som er under endring, snarere enn å være en direkte kombinasjon av fagkunnskap og allmenndidaktikk (Ongstad, 2003b og 2004a) Dermed blir altså *didaktisering* en diskursiv, semiotisk eller tekstlig prosess som vever et fag eller et kunnskapsområde tettere sammen med metakunnskap om fagkunnskapen i nye kontekster under press fra et samfunn i endring (Ongstad, 1999).

Med kommunikation eller didaktisering bliver metarefleksion definerende for fagdidaktik. Denne position er imidlertid en både-og-position. Didaktikkens klassiske spørgsmål er fortsat vigtige for forståelsen af fagdidaktikkens vidensinteresse. Den didaktiske refleksion over indholdsvalg og undervisningstilrettelæggelse er fagdidaktisk praksis. Men perspektivet må udvides så også sprogets og kommunikationens uomgængelige rolle indgår i forståelsen af fagdidaktik. Didaktisering af fag kan rette sig *udad* i begrundelser og argumentation for fagenes relevans og brugbarhed i relation til fx et flydende arbejdsmarked. Den kan rette sig mod de andre fag når tværfagligt samarbejde kræver ekspliciteringer af fagenes vidensformer, vidensinteresser, metoder og arbejdsformer. Men didaktiseringen kan også rette sig *indad* i undervisningen i diskussioner om faget og i eksplicitering af hvad der skal læres, hvordan og hvorfor, og af hvad der kendetegner gode faglige produkter og processer.

Hos Krogh (2014) udvides refleksionsfordringen til ikke bare at rette sig mod fagligheden, men også mod didaktikken. Her foreslås det at supplere Niensens (1998) beskrivelse af fire historiske didaktiske paradigmer med et refleksionsdidaktisk paradigme.

Dette paradigme begrundes valg af indhold med nødvendigheden af at udvikle elevernes refleksivitet:

Refleksionsdidaktik er fagdidaktik på kommunikationsteoretisk grundlag. Udgangspunktet er samtidskulturelle vilkår for undervisning og læring. Meta-kommunikation og refleksion over perspektiver, valg og mening er retningsgivende for indholdsvalg. (Krogh 2014: 29f.)

Det refleksionsdidaktiske paradigme erstatter ikke, men supplerer tværtimod de fire paradigmer, som Nielsen (2011) beskriver: 1) didaktik på grundlag af basisfag 2) didaktik på grundlag af hverdags erfaring, hvor individuelle, subjektive elevinteresser er udgangspunktet, 3) didaktik på grundlag af aktuel samfunds-problembestemmelse, hvor overordnede samfundsmæssige problemfelter danner udgangspunktet, og 4) didaktik på antropologisk grundlag, hvor almenmenneskelige vilkår og muligheder for menneskers eksistens er retningsgivende for didaktiske valg. Disse baser forstås netop inden for det refleksionsdidaktiske paradigme som forskellige udgangspunkter for didaktiske valg. Nielsen (2011) understreger, at de fire paradigmer ikke bare er historiske fænomener, men kan findes i varierende blandformer i samtidens læreplaner og i læreres undervisning. Undervisning kan altså beskrives som polyparadigmatisk (jf. også hos Sawyer & van de Van 2006). Med det refleksionsdidaktiske paradigme trækkes diskussionen om fagdidaktik hen til læreren, for hvem den dobbelte refleksionsfordring er et dagligt vilkår. For at kunne forvalte fordringen må læreren have adgang til et repertoire af faglig og fagdidaktisk kundskab, teori og handlemodeller, som gør det muligt at forholde sig reflekteret, men dynamisk, til den grundlæggende usikkerhed på vidensgrundlaget for undervisningen, hvor nye faglige og fagdidaktiske diskurser i øgende tempo bydes til i reformpolitikken og på læremiddelmarkedet. Inspireret af Michel Foucault kunne vi tale om nødvendigheden af at udvikle en *fagdidaktisk etos*. Foucault (1984: 568) beskrev således modernitetens filosofiske etos som en dobbeltattitude der på én gang markerer sig som et tilhørsforhold og en forpligtelse til at tænke det udenfor, dvs. en uadskillelig dobbelthed af handlen og refleksion (jf. også Krogh 2003: 275ff.).

Kontingenshåndtering og didaktisering

Kontingenshåndtering og didaktisering begrebsætter, som det fremgår, parallelle praktikker. Der er i begge tilfælde tale om metareflekterende positioneringer, der skaber et grundlag for at problematisere og derigennem kvalificere didaktiske valg og beslutninger. Men de forskellige teorigrundlag som de to begreber udspringer af, betyder at den didaktiske analyse konstrueres forskelligt. Kontingenshåndtering beskrives – i lighed med forestillingen om en (fag)didaktisk etos – som en norm for en bestemt analytisk praktik, der gør det muligt at håndtere paradoksale distinktioner og grundlæggende tvivl. Systemteorien udpeger kommunikation som sociale systemers mindstebestanddel og udfolder ikke begrebet gennem en sprogligt-semiotisk teoridannelse. Didaktisering beskrives som en kommunikativ proces, der drives frem af stadige ændringer og de deraf følgende forandrede kontekster for den faglige kundskab og ekspertise. Her er ikke tale om en norm for en bestemt form for refleksion eller analyse. Det semiotiske kommunikationsbegreb tilfører imidlertid den didaktiske analyse en

anden form for normdannelse eller dannelsesnorm. Idet didaktisering forbinder fag, undervisning og læring med grundlæggende livsverdensdimensioner, rummer denne praktik en forventning om at såvel affektive/æstetiske som kognitive/epistemologiske og sociale/etiske aspekter aktualiseres i de didaktiserende processer.

Laboratorier for sammenlignende didaktik og (fag)didaktisk etos

Når didaktik forstås som kontingenshåndtering og fagdidaktik som didaktisering bliver et afgørende kriterium for god undervisning, at læreren besidder kundskab om mulige veje, om (fag)didaktisk forskning, teorier og modeller, der kan udgøre grundlaget for refleksion ikke bare over konkrete valg, men over bredere sæt af tilgange og handlemuligheder. Dette har, som vi antydede det tidligere, ført til etablering af hvad vi vil kalde laboratorier for sammenlignende (fag)didaktik.

Inden for den systemteoretiske, almen didaktiske tilgang tager den sammenlignende didaktik flere former. For det første bliver sammenstilling og sammenligning af forskellige didaktiske teorier relevant, fordi den enkelte didaktiks særkende tydeliggøres gennem modstilling til andre didaktikers særkender, og fordi samlingen af didaktikker synliggør forskellige tematiseringer af undervisning, som kan tages i betragtning i en given situation (jf. Qvortrup & Wiberg 2013). Der er, som det blev klart ovenfor, netop et behov for at fokusere på didaktikkens mangfoldighed: hvordan *forskellige* didaktiske teorier tilbyder os *forskellige* måder at begrebsliggøre undervisning. Konstruktionen af et didaktisk felt er imidlertid ikke kun interessant på niveauet for udviklede didaktiske modeller og didaktiske anvisninger. Didaktiske felter optræder ikke kun eksplicit og systematiseret, sådan som vi kender det fra den didaktiske litteratur. Didaktisk praksis konstruerer gennem sine valg sit eget didaktiske felt, som har en tendens til at blive selvindlysende og selvbegrundende. Derfor er det relevant lejlighedsvist at rette blikket mod den didaktik, der implicit eller eksplicit ligger til grund for en given praksis og dermed konstruerer denne på en på en og samme tid selvfølgelig og kontingent måde (Keiding & Qvortrup, 2015). I forhold til sidstnævnte kan blikket rettes mod konkrete praksisser, eller det kan rettes mod empiriske felter som f.eks. gymnasiedidaktikken eller universitetsdidaktikken.

Samlet set er det altså – med et begreb lånt af Hopmann (u.å) – relevant på forskellig vis at reflektere *didaktikkens didaktik* (Keiding & Qvortrup, 2015). Relevansen af sådanne empiriske rekonstruktioner er, at de indikerer – og dermed giver mulighed for at reflektere over – hvilke didaktiske temaer, der adresseres i didaktiske praksisser eller felter, hvilke der ikke adresseres, samt hvilke muligheder og begrænsninger, herunder mulige konsekvenser herved, der knytter sig eller kan knytte sig dertil. I forlængelse heraf giver de mulighed for at udpege og invitere til fremtidige fokuseringer og samarbejder (Keiding & Qvortrup, 2015).

Undersøgelser og refleksion af didaktikkens didaktik har sin parallel i den sammenlignende fagdidaktik som er et dynamisk udviklingsområde i dansk fagdidaktik. Den fagdidaktiske forskning og vidensudvikling i Danmark og i Norden udfolder sig således på tre niveauer der gensidigt befrugter hinanden. Det ene niveau er enkeltfags eller fagområders didaktik. Det andet niveau er de specialiserede didaktiske vidensområders niveau hvor fx skriftlighed eller IT-didaktik udvikles som aspekter af fagenes didaktik. Endelig er der den flerfaglige eller sammenlignende fagdidaktik som etablerer et metaniveau for vidensudvikling. Danske fagdidaktiske forskere har adgang til laboratorier for sammenlignende fagdidaktik, dels på nordisk niveau, på de nordiske fagdidaktikkonferencer (NoFa), og dels i

dansk regi, på Symposier for sammenlignende fagdidaktik (jf. *Cursiv* 7, 9, 13). Endelig findes der på lokalt niveau miljøer for sammenlignende fagdidaktik og almindidaktik som det fagmiljø nærværende forfattere tilhører.

Laboratorier for sammenlignende (fag)didaktik er vigtige og nødvendige for at udforske og udfordre fagdidaktikkernes selvforståelser og kvalificere fagdidaktisk refleksion og for at skabe rammer for dialog mellem fagdidaktiske og almindidaktiske perspektiver. (Fag)didaktisk etos er således også et ærinde for forskere inden for almindidaktik og fagdidaktik. Derudover og ikke mindre vigtigt skaber laboratorierne rammer for at udvikle kundskab der kan bidrage til at understøtte den fordring om kontingenshåndtering og stadig didaktisering som lærere stilles overfor hver dag. Et laboratorieprojekt der med de metareflekterende positioner tegner sig på en ny måde, er imidlertid en mere systematisk undersøgende sammenstilling af det almindidaktiske og det fagdidaktiske perspektiv, både teoretisk og i empiriske analyser. Her vil særligt kommunikationsbegrebet være centralt for undersøgelsesinteressen.

Om forfatteren

Ane Qvortrup er lektor på Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet. Hendes forskningsområder er almindidaktik og læring. Fokus ligger på teoretisk og empirisk baseret genbeskrivelse af centrale didaktiske begreber.

Ellen Krøgh er professor på Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet. Hendes forskningsområder er fagdidaktik, danskfagernes didaktik og skriveforskning. Forskningen forbinder fagdidaktisk teoriudvikling med etnografiske studier af skrivning i fagene.

Referenser

- Arnold, K.-H. (2007). Generaliseringsstrukturen der kategorialen Bildung aus der Perspektive der Lehr-Lern-Forschung. I B. Koch-Priewe, F. Stüübüg & K.-H. Arnold (red.) *Das Potenzial der Allgemeinen Didaktik* (s. 10-24). Weinheim: Beltz
- Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning - A new paradigm for Undergraduate Education. *Change*, 27(6), 13-25.
- Beck, S. og Paulsen, M. (2011a). *Mangfoldighed og fællesskab – en etnodidaktisk analyse af kursisttilgange og klasserumskultur på hf og VUC*. Gymnasiepædagogik 80. Odense: Syddansk Universitet.
- Beck, S. og Paulsen, M. (2011b). *Læringsamarbejde – en etnodidaktisk analyse af Cooperative Learning på hf og VUC*. Gymnasiepædagogik 86. Odense: Syddansk Universitet.
- Biesta, G. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder – etik, politik, demokrati*. Aarhus: Klim
- Bjørger, I. (1991). *Ansvar for egen læring*. Trondheim: Tapir.
- Borgnakke, K. (1996). Procesanalytisk teori og metode I-II. København: Thesis.
- Broström, S. (2010). Didaktiske modeller i dagtilbud. I H. Månsson, L. Basse & I. Vylander (red.) *Håndbog for sprogvejledere: teori og praksis*. København: Dansk Psykologisk Forlag
- Broström, S. (2012). Børnehavens didaktik, nu og i fremtiden. *Nordic Studies*.
- Broström, S. & H. Vejleskov (2009). *Didaktik i børnehaven: Planer, principper og praksis*. Frederikshavn: Dafolo
- Bundsgaard, J. (2007). *Danskfagets it-didaktik*. København: Gyldendal
- Christiansen, I. & T. Fristrup (red.) (2006): *Universitetspædagogiske refleksioner. Om forholdet mellem læring og undervisning*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag

- Christensen, T.S. (2012). Samfundsfag – en uddifferentiering i og en udfordring til historiefaget. *Cursiv* 9, 95-112
- Christensen, T.S, Hobel, P. & Paulsen, M. (2012). *Innovation i gymnasiet. Rapport 3 og 4. Evaluering af projekt Innovationskraft og entreprenørskab i gymnasiet i Region Hovedstaden*. Gymnasiepædagogik 89. Odense: Syddansk Universitet
- Dahler-Larsen (2006). Skolen i evalueringernes tidsalder. I B. G. Hansen & A. Tams (red.) *Almen didaktik. Relationer mellem undervisning og læring*. Værløse: Billesø & Baltzer
- Damberg, E., Dolin, J., Ingerslev, G.I. & Kaspersen, P. (red.) (2013). *Gymnasiepædagogik. En grundbog*. København: Reitzels Forlag
- Elf, N.F. (2011). *Mobilens (u)muligheder. Forskningsafrapportering af forsøgs- og udviklingsprojektet M-læring i gymnasiet ved IBC Kolding*. Gymnasiepædagogik 87. Odense: Syddansk Universitet
- Foucault, Michel (1984c). Qu'est-ce que les Lumières? I M. Foucault (1994) *Dits et écrits 1954-1988, IV*. Paris: Éditions Gallimard. 562-578
- Feldt, J. E. & N. B. Dohn (red.) (2011): *Universitetsundervisning i det 21. århundrede. Læring, dannelse, marked*. Odense: Syddansk Universitetsforlag
- Gissel, S. T. (2011). *Mediedidaktik i teori og praksis*. København: Hans Reitzels Forlag
- Gudnitz, M. L. & Keiding, T. (2014). *Profiffag i didaktisk perspektiv*. Aarhus: Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier
- Gundem, B.B. (2007). Pedagogikk – didaktikk – fagdidaktikk. Anstrengte eller fruktbare forhold? Upubliceret plenumforedrag 15. maj på konferansen Fagdidaktikk mellom skole og lærerutdanning. Oslo 14.-16. maj 2007.
- Gundem, B.B. (2011). Europeisk didaktikk. Tenkning og viten. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hansen, J. J. (2006). *Mellem design og didaktik: Om digitale læremidler i skolen*. Odense: Syddansk Universitetsforlag
- Hastrup, Kirsten (1999): *Viljen til viden. En humanistisk grundbog*. København: Gyldendal.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 metaanalyses related to achievement*. London: Routledge
- Helmke, A. (2013). *Undervisningskvalitet og lærerprofessionalitet – diagnosticering, evaluering og udvikling af undervisning*. Frederikshavn: Dafolo
- Hobel, P. (2012). Når innovation og fagligt samspil sætter fag under pres – et casestudie. *Cursiv* 9, 159-182
- Holgersen, S.-E. & Krogh, E. (Red.) (2014). *Cursiv* 13.
- Holtz, K. L. (2008). *Einführung in die systemische Pädagogik*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme
- Hopmann (2007). Restrained Teaching: the common core of Didaktik. I *European Educational Research Journal* 6(2): 109-124
- Hopmann, S. (u.å.). *Didaktikkens didaktik* [manuskript]. Wien: Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien
- Hubrig, C. & Hermann, P. (2012). *Einführung in die systemische Schulpädagogik*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme
- Høegh, T. (2014) (red.). *Profilering og faglige samspil*. Gymnasiepædagogik 97. Odense: Syddansk Universitet.
- Illeris, K. (1993). *Modkvalificeringens pædagogik*. København: Forlaget Unge Pædagoger

- Imsen, G. (2006). Almenn didaktikk og fagdidaktikk – mellom dannelse og utdanningspolitikk. I S. Ongstad (Red.), *Fag og didaktikk i lærerutdanning. Kunnskap i grenseland* (s. 243-257). Oslo: Universitetsforlaget.
- Iversen, G. B., J. Asmussen, B. B. Carlsen & C. Nelso (2012). *Mediedidaktikk*. Frederiksberg: Dansk lærerforeningens Forlag
- Jackson, P.W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Jensen, E. & Løw, O. (red.) (2009). *Klasseledelse. Nye forståelser og handlemuligheter*. København: Akademisk forlag.
- Keiding, T. B. (2007a). Learning in context: but what is a learning context?, *Nordisk Pedagogik. Nordic Educational Research* 27(2), 138-149
- Keiding, T. B. (2007b). Luhmann og reformpædagogik – om at afskrive eller genbeskrive reformpædagogikkens grundsætser. I L. Qvortrup & M. Paulsen (red.) *Luhmann og dannelse*. København: Unge Pædagoger
- Keiding, T. & Qvortrup, A. (2014). *Systemteori og didaktik*. København: Hans Reitzels Forlag
- Keiding, T.B. & Qvortrup, A. (2015). Universitetsdidaktikken som didaktisk felt. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, (accepted).
- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Krogh, E. (2003). Et fag i moderniteten. Danskfagets didaktiske diskurser. Ph.d.-afhandling. Det humanistiske fakultet, Syddansk Universitet, Odense.
- Krogh, E. (2009). Fagdidaktisk forskning, udvikling og praksis i de gymnasiale uddannelser. I T.S. Christensen, H. Haue & E. Krogh (red.) *Fag og didaktik – med fagsamspil som udfordring*. Gymnasiepædagogik 72 (s. 11-30). Odense: Syddansk Universitet.
- Krogh, E. (2013). Dansk fagdidaktik mellem didaktik- og curriculumtraditionen. I E. Damberg, J. Dolin, G.H. Ingerslev & P. Kaspersen (Red.). *Gymnasiepædagogik. En grundbog*. 2. udgave (s. 246-254). København: Hans Reitzels Forlag.
- Krogh, E., Qvortrup, A. & Christensen, T.S. (2015). *Almendidaktik og fagdidaktik*. København: Frydenlund.
- Krogh, E. & Nielsen, F.V. (Red.) (2011). *Cursiv 7*.
- Krogh, E. & Nielsen, F.V. (Red.) (2012). *Cursiv 9*.
- Künzli, R. (1986). *Topik des Lehrplandenkens*. Kiel: Mende
- Künzli, R. (2002). The Common Frame and the Places of Didaktik. I Westbury, I.; Hopmann, S. & Riquarts, K. (red.) *Teaching as Reflective Practice: the German Didaktik tradition* (s. 63-84). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates
- Lorentzen, S., Streitlien, Å., Høstmark Tarrou, A.H., Aase, L. (1998). *Fagdidaktikk. Innføring i fagdidaktikkens forudsætninger og udvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Luhmann, N. (2006). *Samfundets uddannelsesystem*. København: Hans Reitzels Forlag
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1982). *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1986). *Zwischen Intransparenz und Verstehen: Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1990). *Zwischen Anfang und Ende: Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1992). *Zwischen Absicht und Person: Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp

- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1996). *Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (2000). *Problems of Reflection in the System of Education*. New York: Waxmann
- Lundgren, U.P. (1972). Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching. *Göteborgs Studies in educational sciences 8*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Lundgren, U.P. (1984). "Ramfaktorteorins" historia. *Skeptron nr 1*, s. 69-81.
- Meyer, H. (2005). *Hvad er god undervisning?* København: Gyldendal
- Mitchell, I., & Mitchell, J. (2008). The Project for Enhancing Effective Learning (PEEL): 22 Years of Praxis ... In A. P. Samaras, A. R. Freese, C. Kosnik & C. Beck (Eds.), *Learning Communities In Practice*. n.p.: Springer.
- Mølgaard, H. (2006). Evalueringens didaktik – et professionelt anliggende. I B. G. Hansen & A. Tams (red.) *Almen didaktik. Relationer mellem undervisning og læring*. Værløse: Billesø & Baltzer
- Nielsen, F.V. (1998). *Almen Musikdidaktik*. 2. udg. København: Akademisk Forlag.
- Nielsen, F.V. (2004). Fagdidaktikkens kernefaglighed. I K. Schnack (Red.). *Didaktik på kryds og tværs* (s. 25-45). København: Danmarks Pædagogiske Forlag.
- Nielsen, F.V. (2011). Sammenlignende fagdidaktik: Genstandsfelt, perspektiver og dimensioner. *Cursiv 7*, 11-32.
- Nielsen, F.V. (2012). Fagdidaktik som integrativt relationsfelt. *Cursiv 9*, 11-32.
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikçi, N.; Wendt R. E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnebage og skole – Et systematisk review udført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*, København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Nordenbo, S.E. (1983). Wolfgang Klafki – fra åndsvidenskabelig til kritisk-konstruktiv pædagogik. I W. Klafki: *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik. Udvalgte artikler*, (s. 9-32). Odense: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Oettingen, A. v. (2010). *Almen pædagogik. Pædagogikkens grundlæggende spørgsmål*. København: Gyldendal
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Oslo: Fakkbokforlaget.
- Ongstad, S. (2006). Fag i endring. Om didaktisering av kunnskap. I S. Ongstad (red.) *Fag og didaktikk i lærerutdanning. Kunnskap i grenseland*, (s. 19-57). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ongstad, S. (2012). Komparativ fagdidaktikk? Eksempler, hypoteser og forutsetninger. *Cursiv 9*. 33-49.
- Plant, P.; Nielsen, G. F. & Hansen, F. T. (red.) (2011). *Vejledningsdidaktik*. Albertslund: Schultz
- Qvortrup, A. (2014). Genbeskrivelse som didaktisk disciplin. *Cursiv 13*, (s. 37-55).
- Qvortrup, A. (2011). Den paradoksale undervisningskommunikation. En Luhmann-inspireret analyse af den pædagogiske teoris forventninger til portfolioen, herunder i særdeleshed dens forandringsaspekt, eksemplificeret ud fra iagttagelser i gymnasieret. Ph.d. Thesis. Published as E-book: <http://static.sdu.dk/mediafiles/7/2/4/%7B724C9E48-0CF0-4017-B778-73B6D615E5F4%7DAne%20Qvortrup.pdf>.
- Qvortrup, A. (2013). Feedback som tredjeordensagttagelse. *Dansk Universitetspædagogisk tidsskrift 8(15)*: 112-125

- Qvortrup, A. & Albrechtsen, T. R. S. (2014). Pædagogisk ansvar og risikoen ved inkluderende undervisning. I A. Qvortrup, D. R. Hansen & M. Abrahamsen (red.) *Den etiske efterspørgsel – i pædagogik og uddannelse*. Aarhus: Klim
- Qvortrup & Wiberg (red.) (2013). *Læringsteori og didaktik*. København: Hans Reitzels Forlag
- Qvortrup, A. & Keiding, T. B. (2014): Undervisningens vidensdomæner: erfaring, didaktik og uddannelsesvidenskab. I *Danske Universitetspædagogiske Tidsskrift* 9(17): 6-19.
- Qvortrup, A. & Keiding, T. B. (2014). Portfolio assessment: Production and reduction of complexity. In *Assessment & Evaluation in Higher Education*.
<http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2014.918087>
- Qvortrup, L. (1998). *Det hyperkomplekse samfund. 14 fortællinger om informationsamfundet*. København: Gyldendal
- Qvortrup, L. (2004). *Det vidende samfund*. København: Unge Pædagoger
- Rasmussen, J. (1996). *Socialisering og læring i det reflektive moderne*. København: Unge Pædagoger
- Rasmussen, J. (2004). *Undervisning i det reflektive moderne*. København: Hans Reitzels Forlag
- Retsinformation: Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen. <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=145748>
- Rienecker, L.; Jørgensen, P. S.; Ingerslev, G. H. & Dolin, J. (red.) (2013). *Universitetspædagogik*. Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Rotthaus, W. (2010). *Wozu erziehen? Entwurf einer systemischen Erziehung*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme
- Schmidt, Lars-Henrik (1999c): *Diagnosis I-III*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Schnack, K. (Red.) (1993): *Fagdidaktik og Almendidaktik. Didaktiske Studier, bind 5*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Schnack, K. (Red.) (2004). *Didaktik på kryds og tværs*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Steffensen, Bo (2003). *Det fagdidaktiske projekt - almen fagdidaktik set i lyset af viden, dannelse og læring*. København: Akademisk Forlag
- Østergaard, A. M. & Kjær, G. (2013): *Inklusionens didaktik*. Frederikshavn: Dafolo