

Musiklærerkompetence mellem teori og praksis

Finn Holst

ABSTRACT

Music teacher competences between theory and practice

Establishing coherence between general pedagogics, subject matter and teaching practice is a well-known and recognized problem in Danish teacher education. The question raised is the relation between theory and practice and how to understand the professional knowledge and competences of the teacher in this relation. Based on an earlier analysis of the constitution of teacher competences in a relational field between different knowledge-bases, different models of levels and types of knowledge are discussed. A major problem is the distinction between research knowledge and professional knowledge, which is developed by use of a praxeological approach leading to a reconstruction of the levels of professional knowledge and competences. The consequence is to describe the relation between theory and practice in this context as indirect and complex, at the same time separated and related which can be understood through a number of analytical levels. This has been found useful in analysis of music teacher knowledge and competences of music teachers in teaching general music in primary schools and in instrumental teaching in music schools.

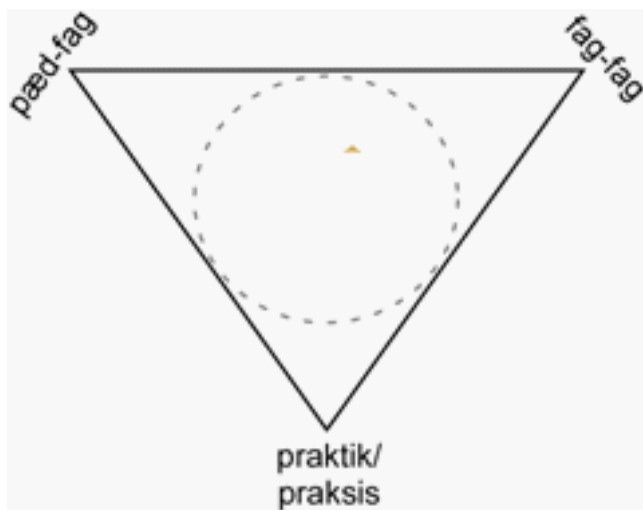
Keywords: music teacher education, teacher education, theory-practice, types of knowledge, types of practice, praxeology

Det er et markant og erkendt problem på den danske læreruddannelse, at der er vanskeligheder med at skabe sammenhæng mellem dens tre ben: praktikken, linjefagene og de pædagogiske fag. Forholdet mellem undervisningens institutionelle praksis, fag-fag og pædagogiske fag er en grundproblematik som ikke er speciel for danske forhold, fx ligger dette spørgsmål til grund for Shulmans (1986) introduktion af begrebet Pedagogical Content Knowledge (PCK). Problemstillingen kan ikke ses isoleret som noget, der kun vedrører uddannelsen til lærer, men er i høj grad også 'aktiv' i udøvelsen af professionen, som forholdet mellem praksis, fag-fag og pædagogiske fag, hvilket kan illustreres med det, der betegnes som 'læreruddannelsens trekant' (figur 1).

Dette er langt fra en ny problematik. Helt tilbage til læreruddannelsesloven af 1966 blev denne problematik diskuteret. Man var, som det fremgår af et foredrag af Carl Aage Larsen (Simonsen 2004:262), tydeligt, at der skulle dannes en syntese – men denne

syntese var overladt til den enkelte studerende. Det er ret beset usandsynligt, at dette som uddannelsespraksis vil kunne være et tilfredsstillende grundlag for en læreruddannelse af professionel karakter. Det er langt mere sandsynligt, at den fragmenterede viden i mangel af sammenhængsforståelse, hos mange, i praksissituationer vil blive erstattet af implicit viden baseret på personlig erfaring. Dette kan ses som en direkte barriere både for en professionel og en forskningsbaseret lærerpraksis. Denne problemstilling henviser direkte til den meget diskuterede problemstilling, der vedrører forholdet mellem teori og praksis. Dette forhold er i sit udgangspunkt kompliceret, idet der ikke er et enkelt forhold til teori, men derimod et forhold til teoretiske forståelser i et spændingsfelt mellem fag og pædagogik (se Holst 2009). Dette forhold kan udlægges på tre forskellige måder: Man kunne enten hævde at ¹⁾ fag-fagligheden i sig konstituerer undervisningsfaget eller ²⁾ at den pædagogiske faglighed er primær. Endelig kunne man betragte det som ³⁾ et relationsfelt hvor de to fagligheder spiller sammen. De to første positioner vil ret beset ende i forsimplinger, der næppe kan forsvares hverken i forhold til uddannelse eller praksis – om end de ofte fremføres. Det er derfor nødvendigt, som fremført af F. V. Nielsen (2004) med henvisning til Klafki, netop at udvikle forståelser i rammen af et relationsfelt. Det er min opfattelse, at dette problem må behandles og ekspliciteres som en forudsætning for behandling af forholdet mellem teori og praksis i et professionsperspektiv.

Figur 1. Læreruddannelsens trekant



Imellem teori og praksis – og således i et relationsfelt mellem fag og pædagogik – indtager begrundelse og bestemmelse af undervisningens indhold en central plads, da dette på den ene side er forbundet med teoretisk indsigt i relationsfeltet mellem fag og pædagogik

og på den anden side med planlægning og udførelse af den undervisning, der har dette undervisningsindhold som genstand – og dermed til undervisningens praksis i bred forstand. Jeg har, med inspiration fra den franske matematik-fagdidaktiker Chevallards (1985/1991) transpositionsdidaktik, behandlet spørgsmålet om konstitutionen af undervisnings-indhold i relationsfeltet mellem fag og pædagogik (Holst 2009) og opstillet en model for en integreret forståelse heraf. Denne eksplicitering ser jeg som nævnt som forudsætning for analysen af teori-praksis problemet.

Mellem teori og praksis

Jeg vil nu vende mig mod spørgsmålet, om hvordan man i en didaktisk ramme kan forstå musiklærerens professions-kompetence mellem teori og praksis. Chevallards forståelse af viden som forbundet med praksis, som sidenhen også er formuleret som et prakseologisk koncept (Chevallard 1994), ser jeg som et væsentligt potentiale for at udvikle en nuanceret forståelse af forholdet mellem praksis og teori i relation til lærerens professionsudøvelse. Det prakseologiske koncept konkretiseres i den matematikdidaktiske ramme i form af en model som bygger på et teknisk-teknologisk forklaringspotentiale. Anvendelsen af denne model udenfor den specifikke matematikdidaktiske ramme som en slags direkte 'afbildning' anser jeg, som jeg vil uddybe, som problematisk. For at udvikle mulighederne i det didaktiske prakseologiske koncept i forhold til spørgsmålet om lærerens professionskompetence vil jeg tage udgangspunkt i en eksplicit opfattelse af denne i form af Dales (1989, 2001) systematik for professionskompetencer og Durkheims (1911/1975) kategorisering af vidensformer.

Professionskompetence og vidensformer

Dale (1989) argumenter for, at lærerens professiongrundlag fordrer kompetence, forstået som dygtighed til at udføre det, man foretager sig inden for et nærmere afgrænset område. Med udgangspunkt i en organisations (institutions) funktionelle aktiviteter (sæt af handlinger) beskrives en systematik af professionskompetencer. Det første kompetenceniveau (K1) drejer sig om at gennemføre undervisning. Dygtigheden og kvaliteten i udformningen af læringsaktiviteterne i den umiddelbare relation mellem lærer og elev angiver det første kompetenceniveau. Det andet kompetenceniveau (K2) handler om at konstruere undervisningsprogrammer. Funktionelle aktiviteter på dette praksisniveau er ikke at gennemføre undervisning, men at overveje, planlægge og evaluere undervisning.

Det tredje kompetenceniveau (K3) er af teoretisk karakter (didaktisk teori), og funktionshandlingerne her er at begrunde, diskutere og legitimere. Dale er af den opfattelse, at disse funktioner fører til en forskningspraksis (problematiseres herunder), samt til den praksis det er at frembringe argumenter i en ordnet form (Dale 1989, 2001).

Dale bygger på Durkheims (1911/1975) kategorisering af vidensformer med henblik på fastlæggelse af forholdet mellem pædagogik som ¹⁾ praktisk arbejde i udførelse (kunst), som ²⁾ foreskrivende teorier (praktisk teori) og som ³⁾ videnskab (teoretisk teori):

1. Praktisk arbejde i udførelse (kunst) forstås som ren praksis, som et system af fremgangsmåder, orienteret mod særlige mål. Der er tale om noget man kan erhverve sig ved selv at beskæftige sig med det. (Durkheim 1911/1975:69)
2. Foreskrivende teorier (praktisk teori) forstås som refleksioner over handlingsprocesser, og benyttes med henblik på at bedømme. Disse tager form af teorier, og er idé kombinationer og ikke handlings-kombinationer. En praktisk teori er dog kun så meget værd, som de videnskaber, hvorfra den låner sine fundamentale forestillinger. (Durkheim 1911/1975:70-71)
3. Videnskab (teoretisk teori) må ifølge Durkheim handle om verificerede, udvalgte, iagttagne kendsgerninger, som vi går ud fra eksisterer, og som er så homogene, at de kan klassificeres inden for den samme kategori. Videnskaben studerer disse kendsgerninger for at lære dem at kende, og kun for at kende dem, på en fuldstændig upartisk måde. (Durkheim 1911/1975:61-62)

Det bliver nu nødvendigt at problematisere professionskompetence K3 som teoretisk teori og Dales henvisning til læreren som udvikler af teori, for at klargøre forholdet mellem forskning og profession. I en diskussion af, hvad der konstituerer professionsviden (Rasmussen et al 2007) skelnes mellem det videnskabelige system og uddannelsessystemet, og professionsviden forklares som en viden, der "kiler sig ind" mellem praksisviden og videnskabelig viden – mellem praksisteori og videnskabelig teori (Rasmussen et al 2007:105). Man kan, med en anden vinkel, bestemme den samme skelnen ud fra et spørgsmål om typer af institutionel kontekst i kraft af en distinktion mellem den praksis, der udgør videnskabelig forskning (*forskning*) og den praksis som udgør undervisning og uddannelse (*profession*), som betyder, at det bliver muligt at skelne mellem anvendelse af teoretisk teori og forskningsviden på den ene side og udvikling af teoretisk teori og forskningsviden på den anden. Hermed begrundes det at opfatte teoretisk-teori, som specifik i forhold til den praksis den indgår i – som henholdsvis forskningspraksis og professionspraksis.

Distinktionen, som her udvikles med afsæt i diskussionen af kompetenceniveauer, er tidligere med indførelse af betegnelsen *didaktologi* introduceret af Frede V. Nielsen (2004) som en distinktion mellem didaktologi og didaktik. Didaktologi er kendetegnet ved, at den er deskriptiv, analytisk og ikke-normativ med en analyserende og undersøgende distance. Didaktikken er kendetegnet ved, at den er normativ og præskriptiv med en tilgang

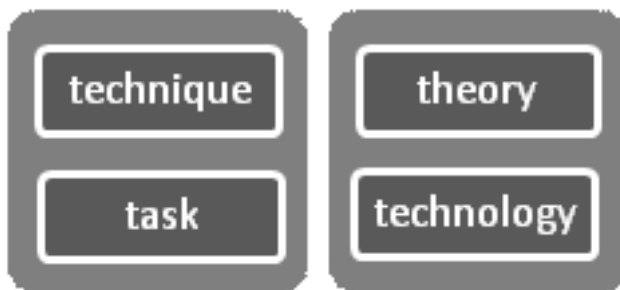
karakteriseret ved deltagelse, nærhed og involverethed. Nielsen fremhæver, at selvom han "...betoner didaktikkens praksisorientering og didaktikkens teoriorientering, må det stå klart, at også didaktologien til syvende og sidst er rettet mod praksis, fordi denne udgør genstandsfeltet for den teoretiske virksomhed" (Nielsen 2004) og peger på, at distinktionen præciserer, at et undervisningsfags teori og praksis kan anskues både adskilt og gensidigt uden at miste den indbyrdes forbindelse. Desuden tydeliggøres didaktologi som et særligt forsknings- og teoriområde.

Det prakseologiske koncept

Chevallard (1994) udvikler et prakseologisk koncept i rammen af, hvad han betegner som en Antropologisk Teori om det Didaktiske (ATD). En prakseologi defineres som bestående af to komponenter: praksis og logos og er forklaret ved, at "ingen menneskelig handling kan eksistere uden i det mindste delvist at være forklaret, retfærdiggjort, gjort rede for på en efter forholdene fornuftig måde" (Chevallard 2006:59). Jeg vælger at fortolke den noget åbne formulering om "en efter forholdene fornuftig måde" som 'meningsfuld'.

ATD fremsætter en generel epistemologisk model for matematisk viden, forstået som menneskelig aktivitet. Praksis (P) defineres i en *matematisk prakseologi* som "know how", som indbefatter forskellige former for opgaver (*tasks*) og teknikker (*techniques*) egnede til at løse dem. Logos (L) forstås som "viden", hvilket omfatter 'diskurser', som beskriver, forklarer og retfærdiggør anvendte teknikker og endda producerer nye teknikker. Dette betegnes *technology*. Den formelle begrundelse eller bevis for en teknologi kaldes *teori*, og ses som andet niveau for beskrivelse, forklaring, retfærdiggørelse. Modellen er opstillet som en praksisblok og en teoriblok. En opgave (eng: task) fører til brug af teknikker (praktisk blok / praksis) som kobles til teknologi (teknik plus logos) som refererer til teori (teoretisk blok / logos) – figur 2.

Figur 2. Matematisk prakseologi



Denne model kan anvendes til at beskrive en konkret undervisning med et *matematik-fagligt* indhold. Hermed beskriver Chevallard en model for en matematisk prakseologi med en praksisblok og en teoriblok, som kan indtage forskellige niveauer i en faglig systematik og dermed ved sammenkædning udgøre en progression, som i sidste ende forventes at koble praktiske spørgsmål med teori. Dette er som sagt udviklet med henblik på matematik-undervisning og er anvendt her i landet i et kandidatspeciale (Thrane 2009) og i et Phd-projekt indenfor biologisk / museumsdidaktik (Mortensen 2010).

Forbehold – begrænsning

Jeg vil i det følgende fremføre nogle forbehold, som vedrører konceptets overførbarehed fra en matematikdidaktisk ramme til en professionsdidaktisk ramme.

Mit første forbehold vedrører centreringen omkring begrebsparret teknik-teknologi, som må anses for begrundet i fagets naturvidenskabelige erkendelsesgrundlag (fagsyn). Det kan ikke anses for at være direkte anvendeligt i en lærer-professionsdidaktisk kontekst, som forstås som humanistisk-samfundsvidenskabeligt, og hvor en naturvidenskabelig tilgang ville kunne lede til instrumentelle fejltagelser, som påpeget af Skjervheim (Skjervheim 1968).

Mit andet forbehold er ikke så umiddelbart indlysende. Som udgangspunkt vil jeg igen tage fat i det i modellen centrale begreb *teknik*. En teknik defineres som tilhørende praksis, og ifølge definitionen af prakseologi er der tale om en menneskelig handling. Rationalet er så, at denne teknik kan beskrives, forklares eller retfærdiggøres med *teknologi*. Jeg er af den opfattelse, at der her er tale om begrebsmæssig uklarhed, som åbner en vigtig diskussion.

Praksis skal tydeligvis forstås som menneskelig *handling*. *Teknik* defineres imidlertid leksikalt som en *måde eller metode* at udføre bestemte ting på. Hermed er der tale om en karakteristik eller beskrivelse *af* en handling, hvilket i henhold til definitionen af prakseologi må betegnes som logos. Skulle teknik eller metode være del af en handling, kunne det imidlertid være i form af den handling, som består i at vurdere og vælge den ene eller den anden teknik eller metode – altså en reflektiv handling. Denne handling kunne man så forklare, retfærdiggøre eller gøre rede for, hvilket ville svare til den her anførte brug af *teknologi*. Kritikken af modellen er således rettet mod at se distinktionen Praksis/Logos (P/L) som en distinktion mellem praktisk viden og teoretisk viden, hvormed distinktionen mellem P og L, mellem praksis som handling og logos som viden svækkes eller eventuelt opløses. Dette strider imidlertid imod det prakseologiske koncept, som er introduceret. Hermed vil jeg pege på manglen af et eksplicit begreb om praksis som handlen, som også kan favne forskellen på en meningsfuld handling og en vurderende handling. Jeg vil her benytte mig af en tentativ bestemmelse af to former for praksis (praksis₁ og praksis₂) udviklet af Nina Bonderup Dohn (2005) som to interrelaterede, men ikke sammenfaldende måder at forstå begrebet praksis på, nemlig praksis₁ som meningsbærende handlingssammenhænge i verden, inden for hvilken individernes handlinger

finder sted og praksis₂, som menneskelig aktivitet af en vis regularitet (Dohn 2005:40-41). Regulariteten i praksis₂ er forbundet med en forholden sig til noget og en skelnen mellem dét, der er (mere eller mindre) korrekt/adækvat, og dét, der er (mere eller mindre) ukorrekt/inadækvat. Denne skelnen sætter hun i forbindelse med mønsterdannelse, og trækker en parallel til Batesons læring af anden orden, hvilket er interessant, fordi den beskriver en bestemt form for viden, der er tæt knyttet til praksis₂. På samme måde vil jeg pege på, at den viden der læres i læring af første orden er forbundet med praksis₁, og at der kan formuleres en praksis₃ knyttet til læring af tredje orden og viden af en tilsvarende karakter. Konsekvensen er at opstille niveauespecifikke prakseologier PL₁ - PL₂ og PL₃. Uden at udfolde dette i detaljen her, vil jeg pege på, at det er muligt at undgå den svækkelse jeg har kritiseret ovenfor af distinktionen P/L gennem et specifikt og differentieret vidensbegreb, som omfatter både viden (*know that*) og kunnen (*know how*), samt tilsvarende at have et specifikt og differentieret handlingsbaseret praksis-begreb. En kundskab må skelnes fra den praktiske handlen, selv om de to kan siges at være hinandens forudsætning, hvilket netop ligger i det prakseologiske koncepts centrale forståelse.

Jeg vil nu vende tilbage til problematikken med *teknik* som praksis eller logos, og dets anvendelse i analysen af matematiske prakseologier. For det første: Betragtes *teknik* på første niveau ville det (på baggrund af ovenstående udredning) være at forstå som logos (logos₁) forbundet med den (meningsfulde) handling, det er at udføre de handlinger, der ligger i denne teknik (procedure). For at vende tilbage til Durkheim ligger det i den praktiske viden, at der er tale om noget man erhverver sig ved selv at beskæftige sig med det. For det andet: Betragtes teknik som *praksis*, ville det (på baggrund af ovenstående udredning) være som praksis₂, som 'en kropslig-mental forholden sig til givne sager, problemstillinger, ting, fænomener m.v. i omverdenen, om hvilken man meningsfuldt kan skelne dét, der er (mere eller mindre) korrekt/adækvat, fra dét, der er (mere eller mindre) ukorrekt/inadækvat' (Dohn 2005:41). Denne praksis vil, i den matematiske kontekst, være begrundet i teknologi, som den til praksis hørende forklaring eller begrundelse for sådanne valg.

Jeg har nu gennemført en (konstruktiv) kritik af det didaktiske praxelogiske koncept og den matematikdidaktiske model med henblik på en begrænsning (dekonstruktion) af kontekstspecifikke medbetydninger som grundlag for en mulig anvendelse (rekonstruktion) i en professionsdidaktisk ramme.

Praksis- og vidensformer

I Dales beskrivelser af de tre kompetenceniveauer optræder ikke blot præcisering af hvilken form for viden, der er tale om på hvert niveau, men også en karakteristik af, hvilke former for handlinger der indgår, hvilket er i overensstemmelse med hans forståelse af kompetence

som et handlekompetencebegreb. Selv om Dale begrundet sin systematik med Durkheim, kan den også fortolkes som en opbygning efter det princip (logiske ordner) som Bateson (1972/2000) har anvendt til sin systematik af læringsniveauer af første, anden og tredje orden.

Som nævnt er det en min pointe, at der er forskel på *anvendelse* af teoretisk teori og forskningsviden på den ene side og *udvikling* af teoretisk teori og forskningsviden på den anden, og at denne distinktion kan bestemmes gennem distinktionen mellem praksisformer. Også indenfor professionsudøvelsens tre kompetenceniveauer er der tale om forskellige praksisformer. På K3-niveauet er der tale om handlinger af en bestemt karakter, der vedrører anvendelse af teoretisk teori, som hos Dale (2001) beskrives som at diskutere begreber, legitimere, begrunde standpunkter mm. På samme niveau beskriver han en anden type handlinger, som vedrører teoriudvikling og kommunikation. Typen af praksis på det tredje niveau – af hvad man samlet set kunne kalde *teoretisk praksis* – adskiller sig markant fra den type handlinger, der beskrives på K2 niveauet, som vedrører at overveje, planlægge og vurdere undervisning, hvad man kunne betegne som en *refleksiv praksis*. På K1 niveauet er der tale om handlinger, som vedrører den direkte interaktion i undervisning dvs. at undervise og gennemføre den type handlinger der er forbundet hermed – den *udøvende praksis*. Denne systematik for praksis som praksis1, praksis2 og praksis3, som jeg hermed indfører som en parallel til vidensformer (logos) bygger jeg på en ordenssystematik (logiske ordner) dvs. som et teoretisk-logisk konstrukt. Da det er mit udgangspunkt at forstå viden som forbundet med praksis (et prakseologisk vidensbegreb) og da viden på den anden side kan systematiseres i logiske niveauer, er mit greb at opstille en systematik af prakseologier i logiske niveauer. Spørgsmålet bliver om og hvordan det prakseologiske koncept kan uddybe og nuancere forståelsen af professionskompetence i relation til forholdet mellem teori og praksis.

Dette vil jeg forfølge gennem opstilling af en *arbejdsmodel* for professionskompetencer eller rettere professionsprakseologier, præciseret og uddybet som tre typer af prakseologier PL₁, PL₂ og PL₃:

PL₁:

Praksis₁ – den udøvende praksis af situationsbundne, meningsbærende handlings-sammenhænge – det at gennemføre undervisning som *proces*.

Logos₁ – situationsbunden handlekundskab i form af *procedurer*, der kæder en række af handlinger sammen til en meningsfuld, intentionel praksis fx beskrevet som undervisnings- og læringsituationer.

PL₂:

Praksis₂ – refleksiv praksis som vurdering af, hvad der ville være og hvad der har været adækvat (mere eller mindre) dvs. som del af planlægning og evaluering. Er baseret på et repertoire af procedurer.

Logos₂ – Refleksiv kundskab som en systematik om procedurer som metode og dermed en metodisk kundskab, *metodik*.

PL₃:

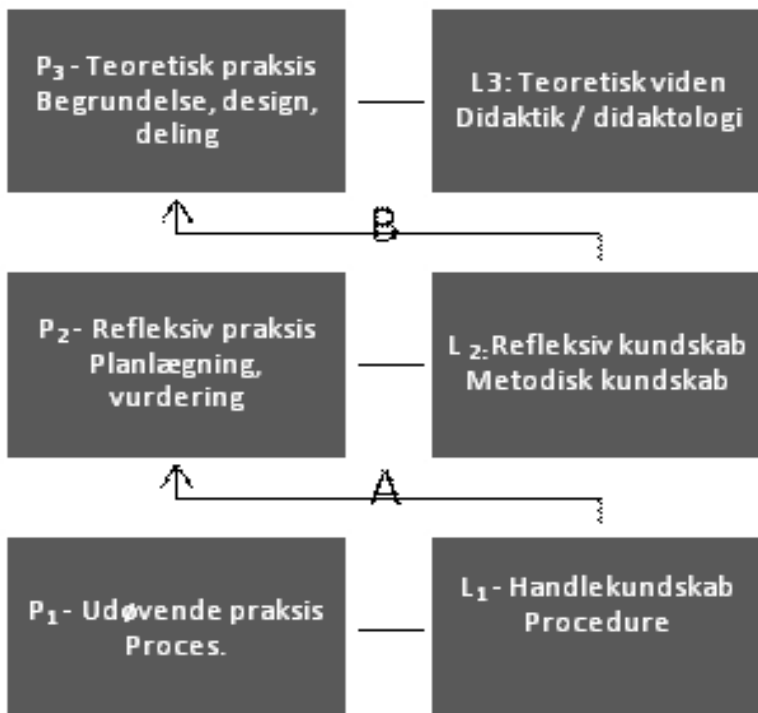
*Praksis*₃ – teoretisk praksis som omfatter ¹⁾ kritisk refleksion på grundlag af teoretisk teori, ²⁾ konstruktion af praktisk teori (fx i form af didaktiske prakseologier / didaktisk rekonstruktion / design) og ³⁾ kommunikativ praksis (begrundelsesspørgsmål og deling af distribueret viden indenfor en praksisgenre).

Logos 3 – Teoretisk viden. Teoretisk viden mhp på anvendelse af teoretisk-teori, som kvalificeret grundlag for grundelsesspørgsmål og som teoretisk grundlag for udvikling af praktisk teori, nærmere betegnet som relationen didaktologi/didaktik.

Mellem teori og praksis

Det er nu interessant nærmere at forfølge, hvordan teori og praksis – i rammen af denne forståelse – på den ene side er adskilt, og på den anden side, gennem det prakseologiske koncept, alligevel har indbyrdes forbindelse. Det kan beskrives i hhv. et praksis- og erfaringsbaseret, induktivt bottom-up perspektiv, og i et teori- og forskningsbaseret top-down perspektiv.

Figur 3. Bottom up



Bottom-up perspektivet (figur 3)

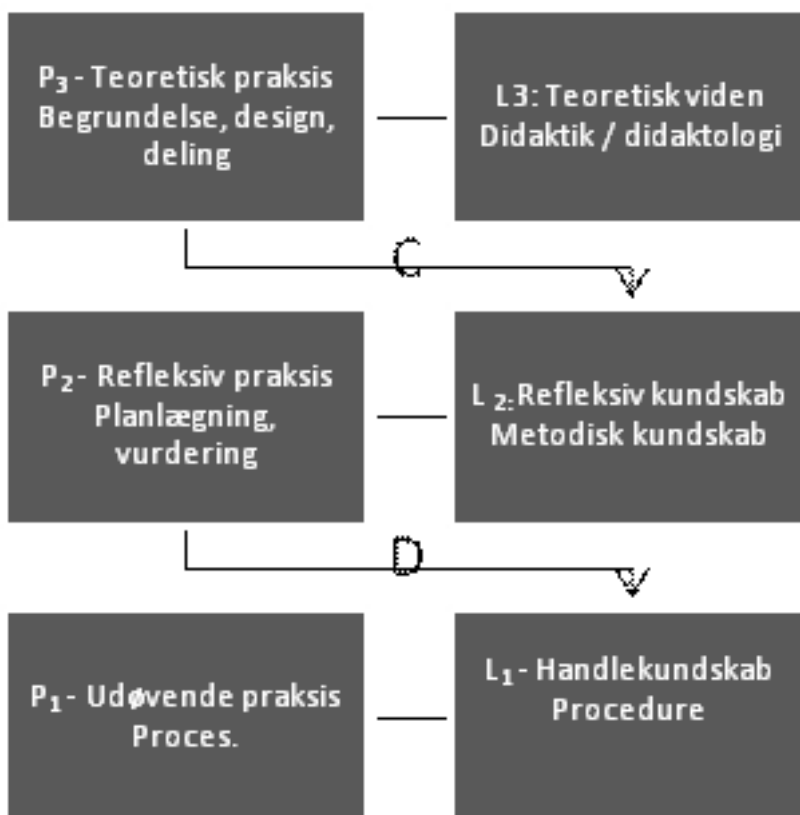
A: Logos₁ – situationsbunden handlekundskab i form af *procedurer*, der kæder en række af handlinger sammen til en meningsfuld, intentionel praksis fx beskrevet som undervisnings- og læringsituationer og kan ses som erfaringsgrundlag for et repertoire af handleformer, som er basis for:

Praksis₂ – reflektiv praksis som vurdering af, hvad der ville være og hvad der har været adækvat (mere eller mindre) dvs. som del af planlægning og evaluering.

B: Logos₂ – reflektiv kundskab som en systematik om procedurer som metode og dermed en metodisk kundskab er basis for design af undervisnings- og læringsformer i:

Praksis₃ – teoretisk praksis som konstruktion af praktisk teori (didaktisk design fx i form af didaktiske prakseologier / didaktisk rekonstruktion) og i forbindelse med deling af distribueret viden indenfor en praksisgenre.

Figur 4. Top down



Top-down perspektivet (figure 4)

C: Praksis₃ – teoretisk praksis – som er informeret af L₃ (teoretisk viden) omfatter kritisk refleksion på grundlag af teoretisk teori (herunder begrundelsesspørgsmål) som grundlag for konstruktion af praktisk teori, som igen er præmis for og informerer

Logos₂ – reflektiv kundskab som en systematik om procedurer som metode. Det er en central pointe, at denne viden, som er relevant for en bestemt praksis, vil have et potentiale til at synliggøre og evt. nødvendiggøre måder at gøre tingene på, som kunne være et brud med vanlig praksis (udvikling / fornyelse).

D: Praksis₂ – reflektiv praksis, som vurdering af hvad der ville være og hvad der har været adækvat (mere eller mindre) informerer

Logos₁ – situationsbunden handlekundskab i form af *procedurer*, der kæder en række af handlinger sammen til en meningsfuld, intentionel praksis fx beskrevet som undervisnings- og læringsituationer. De er på dette niveau at nye handleformer udvikles, således at repertoiret udvides.

Forskningspraksis / professionspraksis

Jeg vil vende tilbage til en vigtig pointe, nemlig distinktionen i L₃ didaktologi / didaktik. Distinktionen præciserer, at et undervisningsfags teori og praksis kan anskues både adskilt og gensidigt uden at miste den indbyrdes forbindelse, og tydeliggør desuden didaktologi som et særligt forsknings- og teoriområde.

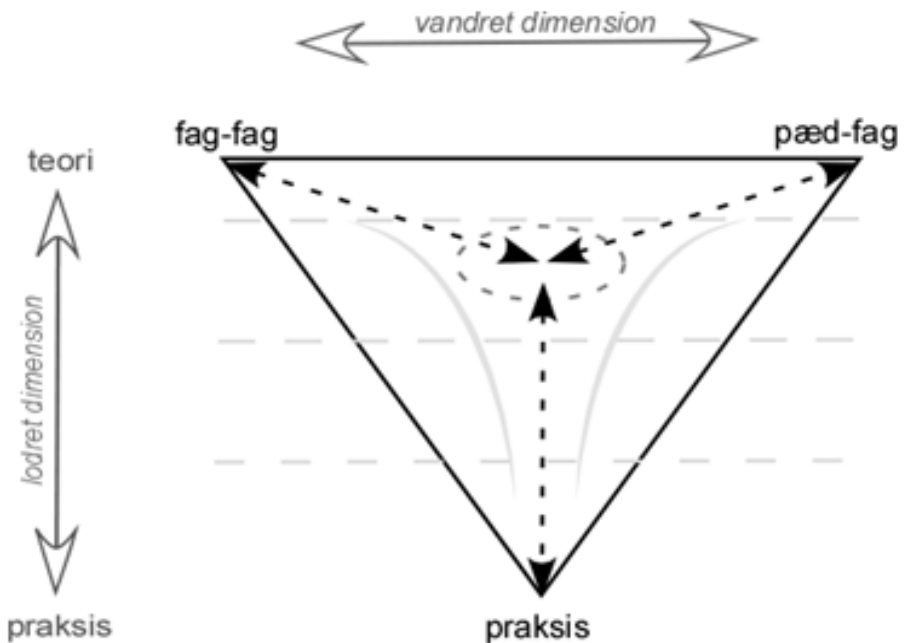
Tages denne forbindelse med, er det muligt, gennem prakseologierne, at forfølge en sammensat og dermed også kompleks relation mellem teori og praksis. Denne forbindelse er, som det nu fremgår, afhængig af lærerens teoretiske viden og teoretiske praksis, sådan som den udspiller sig eller kunne/burde udspille sig i et professionsperspektiv. Brydes forbindelsen dér, er læreren overladt til at agere på personlig erfaring, common-sense og pædagogiske griller, og man ville desuden med Dale kunne hævde, at der næppe kan være tale om en professionel praksis.

Modellens samlede analytiske potentiale er dog bredere end dette. Igennem empirien i mit phd-projekt *Lærerkompetence og professionsviden – med særligt henblik på musiklæreruddannelser* er det blevet særdeles tydeligt, at der, i forskellige former (genrer) for musikundervisning i folkeskole og musikskole, er meget forskellige udfordringer, styrker og svagheder, som placerer sig meget forskellige steder i modellen.

Syntese

Jeg indledte med at beskrive den dobbelte problemstilling i det man kalder læreruddannelsens trekant, som jeg analytisk opdeler som en lodret og en vandret dimension. Jeg analyserer det for lærerkompetence og professionviden helt centrale spørgsmål om konstituering af undervisningens indhold, som relateret såvel til den ene dimension som til den anden. I forhold til læreruddannelsens trekant (figur 1) som jeg indledte med, kan syntesen mellem den vandrette og den lodrette dimension illustreres som følger (figur 5).

Figur 5. Trekantens dimensioner



Den vandrette dimension mellem fag-fag og pædagogiske fag, har jeg som nævnt i indledningen behandlet i forbindelse med spørgsmålet om konstitutionen af undervisningsindhold i relationsfeltet mellem fag og pædagogik (Holst 2009) samt opstillet en model for en integreret forståelse heraf. Dette beskriver således den teoretiske forståelse af forholdet mellem basisfag eller referencefag og undervisningsfag.

Med dette som udgangspunkt har jeg nu behandlet spørgsmålet om forholdet mellem teoretisk viden og praksis ud fra professionskompetence, og under anvendelse af et didaktisk prakseologisk koncept udviklet en prakseologisk professionsdidaktisk model,

som beskriver forholdet mellem teori og praksis, som indirekte bestemt gennem et antal logiske niveauer - og som indskriver den første model i forholdet mellem teoretisk-teoretisk forskningsviden og praktisk-teoretisk professionsviden.

Forholdet mellem teori og praksis i et lærermæssigt professionsperspektiv kan følgelig beskrives som både adskilt og gensidigt med en indbyrdes relation, som kan karakteriseres som indirekte og sammensat. Netop analysen af den sammensatte karakter, som jeg har givet et bud på, anser jeg som værende af afgørende betydning – både for læreruddannelsen og for lærerens praksis – for at kunne etablere en relation mellem teori og praksis, en relation som kan anses som en forudsætning for en professionel praksis.

Referencer

- Bateson, Gregory (1972/2000). *Steps to an Ecology of Mind*. Chicago, London: University of Chicago Press.
- Chevallard, Yves (1985/1991). *La transposition didactique – Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée sauvage.
- Chevallard, Yves (1994). Les processus de transposition didactique et leur théorisation. In G. Arsac, Y. Chevallard, J.-L. Martinand & A. Tiberghiena (eds.) *La transposition didactique à l'épreuve* (pp. 135-180). Grenoble: La Pensée sauvage.
- Chevallard, Yves (2006). Steps towards a new epistemology in mathematics education. In M. Bosch (ed.) *Proceedings of the IVth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp.21-30). Barcelona: Universitat Ramon Llull.
- Dale, Erling Lars (1989). *Pædagogisk Professionalitet*. Oslo: Gyldendal.
- Dale, Erling Lars (2001). Pædagogikuddannelse og erkendelsesinteresser. In T. Kvernbekk (ed.) *Pædagogik og Lærerprofessionalitet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dohn, Nina Bonderup (2005). *Læring i praksis. Fremstruktureringen af et handlingsorienteret perspektiv*. Ph.d.-afhandlinger nr. 7. Institut for Læring. Aalborg Universitet.
- Durkheim, Émile (1911/1975). Om pædagogikkens væsen og metode. In E. Durkheim *Opdragelse, uddannelse og sociologi* (pp.60-80). København: Carit Andersens Forlag.
- Holst, Finn (2009). Musiklærerkompetencer i et relationsfelt mellem pædagogik og fag. In F. V. Nielsen, S.- E. Holgersen & S. G. Nielsen (eds.) *Nordisk Musikkpædagogisk Forskning Årbok 11* (pp. 237-254). Oslo: NMH-publikasjoner 2009:8.
- Mortensen, Marianne (2010). *Exhibit engineering: A new research perspective*. Phd-afhandling. IND. Københavns Universitet.
- Nielsen, Frede V. (2004). Fagdidaktikkens kernefaglighed. In K. Schnack (ed.) *Didaktik på kryds og tværs* (pp. 25-46). København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Rasmussen, Jens, Kruse, Søren & Holm, Claus (2007). *Viden om uddannelse*, Hans Reitzels Forlag.
- Shulman, Lee (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.

- Simonsen, Anders (2004). Lærerruddannelsen i de sidste 50 år. In N. B. Hansen & J. Glerup (eds.) *Videnteori, professionsuddannelse og professionsforskning* (pp. 253-279). Syddansk Universitetsforlag.
- Skjervheim, Hans (1968). *Det liberale dilemma og andre essays*. Oslo: Tanum.
- Thrane, Thomas (2009). *Design og test af RSC-forløb om vektorfunktioner og bevægelse*. M.Sc.-afhandling. Københavns Universitet.

Ph.D.-fellow, M.A. and M.Ed.
Finn Holst
The Danish School of Education,
Aarhus University.
Tuborgvej 164
DK-2400 Copenhagen NV, Denmark
Email: fihc@dpu.dk