

# Musikundervisning som professionel praksis – en prakseologisk tilgang

*Finn Holst*

## **ABSTRACT**

*Based on Dietrich Benners (2010) praxeology, this article presents a praxeological approach to research focusing on the professional practice of teaching music.*

*Central understandings in his praxeology are presented leading to how the praxeological approach can serve as a basis for the development of didactical theory in this area of research:*

- 1. Benners praxeology as a general systematics for human practices*
  - 2. Pedagogical practice as one of several human practices*
  - 3. Praxeology as practical science*
  - 4. The praxeological understanding of professional pedagogical practice*
- This finally leads to how the praxeological approach can serve as a basis for the development of didactical theory in this area of research. In this frame of understanding a praxeological-didactic model is presented describing the indirect relation between practice and theory through three didactic levels of professional pedagogical practice.*

<p>Holst, Finn (2014) Musikundervisning som professionel praksis - en prakseologisk tilgang. I: Holgersen, S-E. og Nielsen, S. (Red.): Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok nr. 15.</p>
--

I den dannelseseoretiske tradition drejer de centrale didaktiske spørgsmål sig om begrundelse og udvælgelse af undervisningens indhold. I den danske musikdidaktik har den dannelsesdidaktiske tradition stået helt centralt, som det ses hos F. V. Nielsen (1998). Denne tilgang kan modstilles en mere teknisk forståelse af didaktik med fokus på metodiske spørgsmål – didaktik som overvejende metodisk disciplin. Denne forståelse har fået en opblomstring inden især for den almene skole forbundet med et øget fokus på accountability og output-management i den offentlige sektor. I forhold til disse to tilgange står spørgsmålet om lærerens professionalisering versus de-professionalisering centralt. Der er her tale om centrale didaktiske problemstillinger, der vedrører forholdet mellem fag og pædagogik, mellem teori og praksis og mellem uddannelsen til og udøvelsen af en professionel musikpædagogisk praksis, som jeg har arbejdet med i min ph.d.-afhandling (Holst 2013). Jeg har her anvendt Dietrich Benners prakseologiske tilgang, som jeg har fundet tilbyder interessante og forklaringskraftige forståelser og præcisering på dette område. Jeg vil derfor introducere og præsentere Benners prakseologiske tilgang og hans generelle prakseologiske teori med henblik på musikpædagogisk forskning på dette område.

Dietrich Benners (2010) *prakseologi* omhandler som generel teori menneskelige praksisformer i en helhedsmenneskelig praksis. Denne generelle teori er også grundlag for hans udvikling af specifik teori om pædagogisk praksis i form af en dannelseseoretisk almen pædagogisk teori samt teori om professionel pædagogisk praksis. Hvor Benners (2010) almenpædagogiske teori er bekendt i dansk sammenhæng (Oettingen 2007), er andre dele af teorikomplekset på nuværende tidspunkt kun tilgængeligt på tysk, og dermed mindre kendt i dansk og skandinavisk sammenhæng.

Jeg vil i det følgende præsentere centrale forståelser i Benners prakseologi, præcisere de teoretiske forståelser samt hvordan dette anvendes som grundlag for udvikling af didaktisk teori i en *prakseologisk* ramme. Jeg behandler dette i fem punkter, med henblik på udvikling af didaktisk teori i denne ramme.

## 1. Benners prakseologiske systematik

Formuleringen af en grundstruktur og egenlogik for pædagogisk praksis, må ifølge Benner (Benner 2010) være baseret på en nødvendighed i den menneskelige handlen. En almen pædagogik, der er begrundet således, konfronterer den pædagogiske praksis og uddannelsesvidenskaben med en nødvendighed, som ikke påføres udefra, men som bygger på den pædagogiske handlen og tænken i sig selv - altså gennem et

internt argument. Den pædagogiske praksis er en af flere praksisformer, der indgår i en helhedsforståelse af menneskelig praksis. Benner stiller spørgsmålet, hvad det er, der udgør menneskelig handlen, samt hvad det er for former for praksis, der er nødvendige for menneskelig sameksistens. Hermed etableres den prakseologiske systematik.

Spørgsmålet om hvad mennesket er, besvarer Benner ved at bestemme, hvad der grundlæggende adskiller mennesket fra planter og dyr og henholdsvis fra Gud (Benner 2010, s. 28). Da mennesket ikke får sin bestemmelse gennem biologiske funktioner eller en skaberkraft, er det kun mennesket, der som handlende væsen får sin bestemmelse igennem praksis. Menneskelig praksis har imidlertid to bestemmelser: for det første for mennesket at være aktiv og handlende og dermed viljebestemt at frembringe noget, og for det andet som en menneskelig en nødvendighed, fordi mennesket er ufuldkommet (imperfekt) og må søge sin bestemmelse i handling. Praksis er ifølge Benner (ibid, s.31) bestemt af to forhold. For det første opstår den af menneskets ufuldstændighed eller nød, og for det andet giver det mennesket en bestemmelse, som ikke umiddelbart er en følge af ufuldstændigheden, men som fremkommer gennem menneskets selvvirksomhed. Bestemmelsen er således ikke-affirmativ. Dette er grundlag for Benners forståelse af dannelse gennem selvvirksomhed.

Med afsæt i Eugen Finks (1979) analyse af grundfænomener for menneskelig sameksistens (sam-eksistentialer), skelner Benner (2010, s 21–22) mellem seks ko-eksistentielle praksisser: arbejde, etik, politik, kunst, religion og pædagogik. Praksisformerne begrundes med menneskelig nødvendighed på netop disse områder: Mennesket skal gennem arbejde bearbejde naturen for at have et livsgrundlag, må problematisere, anerkende og udvikle normer og regler, forme den samfundsmæssige fremtid, transcendere nutiden igennem æstetisk udtryk, er konfronteret med menneskets endelighed og sin egen død, samt står i et generationsforhold og er blevet opdraget og opdrager den efterfølgende generation. (Benner 2010, s. 22). At de forskellige praksisformer (arbejde, etik, politik, kunst, religion og pædagogik) ifølge Benner ikke står i en forudbestemt harmoni til hinanden, leder til nødvendigheden af en handlingsorienteret teori for den menneskelige helhedspraksis, hvor disse områder ikke udskilles fra hinanden, men derimod etablerer en helhedsforståelse, som samtidig anerkender de særlige opgaver for de forskellige praksisformer. Den prakseologiske teori skal derfor for det første give et bud på en forståelse af en menneskelig helhedspraksis (Gesamtpraksis), og for det andet være rettet mod en forståelse af de enkelte praksisformers særlige karakter. Sidstnævnte leder derefter til en undersøgelse af den pædagogiske praksis og dermed til Benners udarbejdelse af en almen pædagogik.

Et afgørende punkt for at beskrive den prakseologiske systematik handler om relationen mellem forskellige former for menneskelig praksis. Ifølge Benner (2010, s.44) kan ingen enkeltpraksis hævde forrang over en anden, da de forskellige enkeltpraksisser ikke kan udledes af hinanden. Derfor må de stå i et ikke-hierarkisk forhold til hinanden.

Det ikke-hierarkiske forhold mellem enkeltpraksisser bestemmer ikke hvordan mennesker reelt lever sammen, men er, hvad Benner kalder, en regulativ idé, som vi kan anerkende eller ikke anerkende. Ved et hierarkisk forhold mellem enkeltpraksisser, hvor en eller flere enkeltpraksisser har forrang for andre, vil der være fare for at den menneskelige helhedspraksis bliver reduceret gennem enkeltpraksissers primat. Eksempler herpå kunne være økonomiske systemers dominans. Det er Benners pointe, at ikke kun de enkeltpraksisser som underordnes, men også den dominerende enkeltpraksis lider skade. Dette kunne også eksemplificeres i forhold til spørgsmålet om undervisning i musik. Undervisning er, som funktion, en pædagogisk praksis men har også en genstand - her musik, der ligger uden for den pædagogiske praksis. Den pædagogiske praksis står således i relation til en kunstnerisk praksis. Den dobbelte relation er tydelig: den pædagogiske praksis (som funktion) indgår på den ene side som en del af musik som kunstnerisk praksis, som videreførelse og uddannelse, og musik som genstand indgår i den pædagogiske praksis, som en del af en almen dannelse. Den pædagogiske praksis henholdsvis den kunstneriske praksis kan ikke overordnes den anden. I begge tilfælde vil det have u hensigtsmæssige konsekvenser for både den dominerende og den dominerede praksisform. Pointen er, at enkeltpraksisser ikke i sig selv kan ophæves til universelle men derimod er gensidigt afhængige af hinanden som del af en menneskelig helhedspraksis.

Dette leder til, som regulativ idé, at opfatte den pædagogiske praksis og den kunstneriske praksis (her musik) som to ligestillede praksisformer. Det betyder også, at den med en bestemt praksis forbundne viden ikke kan udledes af en anden praksis. Spørgsmålet, som ikke behandles i Benners almene pædagogik, er nu, hvordan denne relation og den dermed forbundne professionsviden, i et didaktisk perspektiv, yderligere kan præciseres med henblik på undervisning i musik gennem udvikling af didaktisk teori. Den prakseologiske systematik udgør således en mulig ramme for *udvikling* af prakseologisk funderet didaktisk teori i krydsfeltet "mellem fag og pædagogik".

## 2. Den prakseologiske bestemmelse af pædagogisk tænken og handlen

Den prakseologiske teori skal, ud over at give et bud på en forståelse af en menneskelig helhedspraksis, også være rettet mod en forståelse af de enkelte praksisformers særlige karakter, hvilket leder til undersøgelse af den pædagogiske praksis og dermed til Benners udarbejdelse af en almen pædagogik. Benner formulerer to *konstitutive principper* som vedrører det individuelle aspekt, nemlig princippet om menneskets formbarhed (ibid, s. 70) og princippet om opfordring til selvvirksomhed (ibid, s. 78). Disse suppleres af to *regulative principper* for pædagogisk tænken og handlen. Det ene spørgsmål, der rejses, er, hvordan pædagogisk praksis afstemmes i forhold til andre praksisformer. Dette er ifølge Benner (2010, s. 94) blevet en påtrængende nødvendighed gennem institutionalisering og professionalisering af den pædagogiske praksis. Her gør Benner, som allerede omtalt, en ikke-hierarkisk ordning af den fællesmenneskelige praksis gældende. Det andet spørgsmål der rejses vedrører forholdet mellem pædagogisk institution og det samfundsmæssigt givne. En position kunne være at afgrænse eller afkoble samfundsmæssige determinanter fra den pædagogiske praksis (ibid, s. 108). Modsætningen hertil ville være en politisk-pragmatisk tilgang, hvor den samfundsmæssige indflydelse optræder determinerende. En tredje vej bestemmes nu sådan, at der må foregå en transformation. Denne er afhængig af en vurdering af, hvorvidt de samfundsmæssige krav og den pædagogiske transformation understøtter og muliggør de to konstituerende principper nemlig princippet om menneskets formbarhed og opfordring til selvvirksomhed. Der er hermed tale om et regulativt princip for, hvordan samfundsmæssig indflydelse transformeres til pædagogisk legitim indflydelse (Benner 2010, s. 114).

Benner bestemmer således i rammen af prakseologien for helhedsmenneskelig handlen det særlige ved pædagogisk praksis og præciserer det i form af henholdsvis konstitutive og regulative principper. I forhold til en musikalsk, kunstnerisk praksis ville man kunne anlægge en lignende tilgang for at bestemme det særlige ved denne menneskelige praksis gennem konstitutive og regulative principper for denne praksis. Et bud kunne være at bibeholde principperne om menneskets formbarhed som bestemmelse som et konstitutivt dannelsesprincip og den ikke-hierarkiske sammenhæng i menneskelig helhedspraksis som regulativt princip. Dertil kunne formuleres et musikæstetisk konstitutivt princip fx på grundlag af Frede V. Niensens teori om musikkens meningslag (Nielsen 1994, s. 136) og et regulativt princip fx om musikalsk trading gennem aktiv musikalsk deltagelse.

Pointen er, at der kan opstilles særlige principper for forskellige menneskelige praksisser, og at disse praksisser på den ene side adskiller sig fra hinanden som

særegne eller unikke, og på den anden side indgår i en helhedsmenneskelig praksis. Som tidligere omtalt har dette særlig relevans for spørgsmålet om forholdet mellem fag (her musik) og pædagogik. Pointen er nu at de på den ene side adskiller de sig fra hinanden - den ene kan således ikke udledes af den anden eller omvendt - og på den anden side må de i fællesskab (med en relation) indgå i helhedsmenneskelig praksis

### 3. Prakseologi som videnskab

Benner (1994) bygger sin forståelse af prakseologi som videnskab på Josef Derbolav (1975, s. 104), som skelner mellem erkendelsesvidenskaber (fx fysik, biologi, psykologi) og praktiske videnskaber (fx medicin, pædagogik, jura, kunst, økonomi). Prakseologi bliver af Derbolav defineret som en videnskab, der stiller videnskabeligt funderede refleksionsformer til rådighed for en praksis, således at denne kan orientere sig og omvendt således at den praktiske videnskabs teori kan afprøves i denne praksis. Benner (1994) forstår, i overensstemmelse hermed, pædagogik som praktisk videnskab begrundet i og for pædagogisk praksis og præciserer den nærmere som en *prakseologisk-eksperimentel* videnskab. Ud over den prakseologiske bestemmelse henviser dette til en empirisk tilgang.

I 1962 holdt Heinrich Roth (1962) ved sin tiltrædelsesforelæsning som professor i pædagogik i Göttingen, en meget omtalt forelæsning om 'den realistiske vending i pædagogisk forskning'. Den dominerende hermeneutiske, tekstanalytiske tilgang skulle udvides med empirisk forskning. Hermed åbnes for en spændvidde - henholdsvis et modsætningsforhold - mellem en humanistisk (typisk hermeneutisk) forskningstradition og en empirisk tilgang forbundet med en positivistisk tradition. En tendens til at reducere de pædagogiske undersøgelsesspørgsmål til mulighederne i en teknisk disciplin modstilles af Benner med tesen om, at pædagogisk videnskab, som praktisk videnskab om og for pædagogisk praksis, må forstås som en prakseologisk-eksperimentel videnskab (Benner 1994, Bd.1, s. 80). Forskellen mellem de to empiriske tilgange præciseres nu på grundlag af en skelnen mellem det tekniske- og det praktiske eksperiment. *Det tekniske eksperiment* har til hensigt at levere en kausalanalytisk forklaring, hvad enten undersøgelsesgenstanden er natur (fysisk-biologisk) eller menneskelig. I *det praktiske eksperiment* er genstanden i sig selv desuden problematiseret. Horisonten for det praktiske eksperiment er bestemt af motiveret handlen (ibid, s.81). Forholdet mellem teori og praksis er ikke her, som i det tekniske eksperiment, et spørgsmål om en anvendelse af teori *på* en bestemt praksis. Praktisk teori foregriber ikke den handlende persons forståelse, men muliggør denne (ibid, s. 82). Formidlingen

mellem den teoretiske muliggørelse og den praktiske virkeliggørelse, ligger hos den handlende person. Praksis kan ikke udledes af den pædagogiske handlingsteori, men er derimod henvist til at være formidlet i den pædagogiske undervisningspraksis (ibid, s 228). Dette forhold er tæt knyttet til forståelsen af professionel praksis, som jeg vil uddybe i det følgende.

## 4. Den prakseologiske bestemmelse af professionel praksis

I den pædagogiske praksis skelner Benner mellem en hverdagspraksis og en professionel praksis. Det er udgangspunktet at en professionel praksis opstår når hverdagspraksis bliver så kompleks, at den ikke mere kan udøves uden en videnskabelig og professionel tilgang. Begrundelsen for en professionel praksis er med Benner således et internt argument i modsætning til et spørgsmål om professioners afgrænsning fra hinanden, som kan ses som et eksternt argument. Det interne argument betyder imidlertid ikke, at der ikke foreligger et spændingsforhold mellem en professionel praksis begrundet i praksis vs. en professionel praksis begrundet i professionen.

Professionel praksis kan med Benner placeres mellem hverdagspraksis og videnskabelig praksis. Disse forskellige praksisformer forbindes med forskellige vidensformer (fig.1.4) således at man "zwischen Umgangswissen, Professionswissen und wissenschaftlichem Wissen unterscheiden können." (Benner 2010, s. 50).

Der optræder, hvad der kan betegnes som *prakseologiske niveauer*, da den prakseologiske bestemmelse af professionel praksis og professionel viden netop består i at identificere praksis og viden på et niveau (niveau II) mellem henholdsvis et niveau for hverdagspraksis og hverdagsviden (niveau I) og et niveau for videnskabelig praksis og videnskabelig viden (niveau II):

Prakseologisk niveau	Praksisformer	Vidensformer
Niveau III	Videnskabelig praksis	Videnskabelig viden
Niveau II	Professionel praksis	Professionel viden
Niveau I	Hverdagspraksis	Hverdagsviden

Figur 1: Professionel praksis mellem hverdagspraksis og videnskabelig praksis

Ifølge Benner kan professionel praksis på den ene side ikke begrundes i sig selv, men må begrundes i den pædagogiske praksis (en intern begrundelse). Desuden forudsætter professionel praksis videnskabelig teori, men kan ikke udledes heraf, idet teorier ikke kan overføres direkte på praksis, men må vurderes og begrundes ud fra deres relevans i den professionelle praksis. Dette er en selvstændig refleksionsinstans, som ikke kan delegeres til videnskabelig praksis, og som adskiller en professionel praksis fra en hverdagspraksis. Benner bidrager således med sin praxeologiske analyse til, hvad Oettingen (2007) betegner som en differentiell tilgang, hvor "pædagogisk professionalitet... finder sin egen berettigelse i differencen til den pædagogiske praksis på den ene side og den videnskabelige praksis på den anden side" (ibid, s.42).

Man kan i den praxeologiske forståelse skelne mellem den praksis, der udgør videnskabelig forskning og den praksis som udgør undervisning og uddannelse (profession), hvilket 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 begrunder jeg det at opfatte teoretisk-teori, som specifik i forhold til den praksis den indgår i - henholdsvis i forskningspraksis og professionspraksis.

Dette er af betydning for forståelsen af *didaktologi som et selvstændigt forsknings- og teorifelt* for og om didaktisk praksis som professionel praksis, som et selvstændigt refleksionsniveau – og dermed for forståelse af forholdet mellem didaktisk teori og didaktisk praksis. Dette vil jeg i det følgende vil uddybe som en indirekte relation.

## 5. Didaktisk teori på prakseologisk grundlag

Prakseologi, som praktisk videnskab, der stiller videnskabeligt funderede refleksionsformer til rådighed for en praksis, således at denne kan orientere sig og omvendt, kan nu præciseres i forhold til didaktik med begrebet didaktologi, som formuleret af Frede V. Nielsen (Nielsen 2004). Hermed optræder en distinktion mellem didaktologi som forsknings- og teoriområde som videnskabelig praksis, og den praktiske didaktik som didaktisk praksis. 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 didaktologiens 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). Jeg kobler nu dette således, at jeg forstår didaktologi som det specifikke prakseologiske videnskabsområde, der beskæftiger sig med didaktisk praksis. Hermed forstår jeg så også en professionel didaktisk praksis, som den didaktiske praksis, der forudsætter didaktologi som teori udviklet i didaktologisk praksis.

Jeg har i rammen af de prakseologiske niveauer (figur 1) opstillet en model for professionel praksis i den prakseologiske ramme (andet prakseologiske niveau). Denne didaktiske model (figur 2) er placeret på andet prakseologiske niveau (figur 1), som en udfoldelse af professionel praksis og professionsviden (prakseologisk niveau 2).

Indenfor professionsudøvelsens tre *didaktiske niveauer* opstiller jeg forskellige praksisformer og vidensformer (prakseologier) som praksis 1 og logos 1, praksis 2 og logos 2 samt praksis 3 og logos 3.

Didaktisk niveau	Praksis	Logos
Niveau III	<b>Praksis 3: Teoretisk praksis.</b> Begrundelse, valg og konstruktion af undervisningens indhold.	<b>Logos 3: Teoretisk viden</b> mhp på anvendelse af teoretisk-teori, som kvalificeret grundlag for teoretisk praksis.
Niveau II	<b>Praksis 2: Refleksiv praksis</b> som vurdering af, hvad der ville være og hvad der har været adækvat (mere eller mindre) dvs. som del af planlægning og evaluering.	<b>Logos 2: Refleksiv kundskab</b> som en systematik om procedurer som metode og dermed en metodisk kundskab, metodik.
Niveau I	<b>Praksis 1: Udøvende praksis</b> af interaktionens situationsbundne, meningsbærende handlings-sammenhænge - at gennemføre undervisning som proces.	<b>Logos 1: Situationsbunden handlekundskab</b> i form af procedurer, der kæder en række af handlinger sammen til en meningsfuld, intentionel praksis

Figur 2: Tre didaktiske niveauer i professionel praksis - en prakseologisk, didaktisk model

Det er nu interessant nærmere at forfølge, hvordan teori (i Logos 3) og praksis (i Praksis 1) - i rammen af denne forståelse - på den ene side er adskilt, og på den anden side, gennem det prakseologiske koncept, alligevel har indbyrdes forbindelse i kombinationen af et bottom-up perspektiv og et top-down perspektiv (Holst 2011), idet der er en kobling mellem niveauerne mellem det lavere niveau logos-element og det følgende niveau praksiselement. I et bottom-up perspektiv udgør erfaringer på det lavere niveau elementer i det næste niveau og i et top-down perspektiv indeholder det højere niveau den for den professionelle praksis selvstændige refleksionsinstans (teoretisk praksis og refleksiv praksis), som er præmis for og rammesætter det underliggende niveau. Eksempelvis kan nævnes at et metodisk repertoire (metodisk kundskab) vil være specifik i forhold til indholdsvalg og -begrundelser (indhold-metode-relationen). Elementer på et niveau indgår således i en sammenhæng på næstfølgende niveau. Niveauerne kan følgelig ikke betragtes som determinerende, hverken i et top-down (teoridetermineret) eller et bottom-up perspektiv (erfaringsdetermineret), men bindes sammen i den professionelle praksis gennem dennes selvstændige refleksionsniveauer.

Det er en vigtig pointe, at distinktionen på tredje niveau (i Logos 3) didaktologi / didaktik præciserer muligheden for, at et undervisningsfags teori og praksis kan anskues både adskilt og gensidigt uden at miste den indbyrdes forbindelse. Denne distinktion bygger på Benners skelnen mellem videnskabelig praksis og professionel praksis (fig. 1).

## 5. Sammenfattende sammenhæng og betydning

De her præsenterede teoriafsnit er bygget op i en slags kædelogik, som jeg finder nødvendig for at kunne præcisere de enkelte delområder af teorikomplekset som tilsammen udgør en helhedsforståelse. Denne kædelogik er bygget op således at hvert afsnit forudsætter og viderefører det tidligere afsnit på følgende måde:- Den prakseologiske model for tre didaktiske niveauer (afsnit 5) i professionel praksis (fig. 2) skriver sig ind i forståelsen af professionel praksis (afsnit 4) - dvs. i andet niveau i den prakseologiske model for professionel praksis (fig. 1). Afsnit 5 er forståelsesmæssigt indlejret i afsnit 4.

Jeg har gennem disse trin således på den ene side præciseret de teoretiske forståelser i Benners prakseologi, samt på den anden side præsenteret hvordan dette kan anvendes som grundlag for udvikling af didaktisk teori i en prakseologisk ramme – og dermed *hvordan den prakseologiske tilgang kan præcisere og uddybe didaktologi som prakseologisk didaktisk teori særligt med henblik på en professionel musikpædagogisk praksis og udvikling heraf.*

Jeg vil her vende tilbage til min indledning, hvor jeg fremhæver vigtigheden af dette område, netop i den aktuelle skolepolitiske situation. Hvis det, som jeg hævder, er centralt for det musikpædagogiske felt at styrke en professionalisering og modvirke en de-professionalisering, er det, som jeg ser det, vigtigt, at didaktisk forskning indgår som en væsentlig og integreret faktor heri. Den her præsenterede prakseologiske tilgang skal ses som et bidrag hertil.

## Referencer:

Benner, Dietrich (2005). *Tekster til dannelsesfilosofi - mellem etik, pædagogik og politik*. Udvalgt og redigeret af Alexander von Oettingen. Klim, Århus.

- Benner, Dietrich (2010). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematischproblemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Juventa Verlag: Weinheim
- Eugen Fink (1979). *Grundphänomene des menschlichen Daseins*. Herausgegeben von Egon Schütz und Franz-Anton Schwarz. Freiburg: Alber.
- Holst, Finn (2009). Musikk lærerkompetencer i et relationsfelt mellem pædagogik og fag. In Nielsen, F.V., Holgersen, S.-E. and Nielsen, S.G. (red): *Nordisk Musikkpedagogisk Forskning Årbok 11*, NMH-publikasjoner 2009:8. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Holst, Finn (2011). Musikk lærerkompetence mellem teori og praksis. I: Holgersen, S.- E. og Nielsen, S. G. (red) *Nordisk Musikkpedagogisk Forskning Årbok 12*. NMH-publikasjoner 2011:2. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Holst, Finn (2013). *Professional Musikk lærerpraksis. Professionsviden og lærerkompetence med særligt henblik på musikundervisning i grundskole og musikskole samt læreruddannelse hertil*. PhD-afhandling. Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.
- Nielsen, Frede V. (1998). *Almen Musikdidaktik*. København: Akademisk Forlag.
- Nielsen, Frede. V. (2004). Fagdidaktikkens kernefaglighed. I: Schnack, K. (red.): *Didaktik på kryds og tværs*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- von Oettingen, Alexander (2007). Pædagogiske handlingsteorier i differencen mellem teori og praksis. I Oettingen og Wiedemann (red): *Mellem teori og praksis*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.