

Musikdidaktik

Indledning til didaktik

Finn Holst

© 2026



Kapitel 1

Ordet *didaktik* stammer fra det græske ord *didáskein*, som betyder at undervise og at lære. Begrebet didaktik er først anvendt hos Wolfgang Ratke (1571-1635) og i Comenius' (1592-1670) 'Didactica Magna' (den store didaktik).

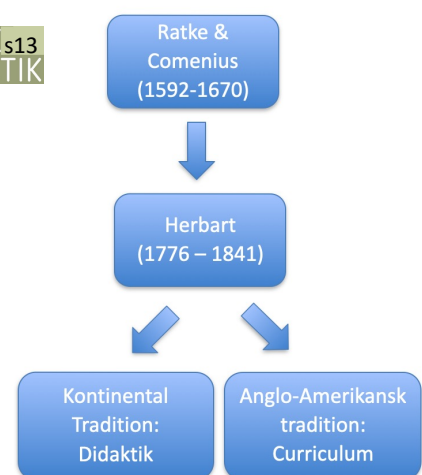
MUSIK
s13
DIDAKTIK

Udvikling af didaktik som et systematisk fagområde tilskrives den tyske filosof og psykolog Johann Friedrich Herbart (1776-1841).

Herbarts arbejde fik betydning for didaktiktraditionen i en europæisk kontekst, baseret på den filosofiske del af hans arbejde - og for curriculumtraditionen i en amerikansk kontekst, baseret på den psykologiske del.

Den didaktiske tradition er optaget af spørgsmålene om 'hvad' og 'hvorfor', mens curriculum er optaget af 'hvordan'.

Disse to traditioner har levet deres selvstændige og aflukkede liv, og det er først ret sent i udviklingen, at de i en organiseret form er begyndt at tale sammen.



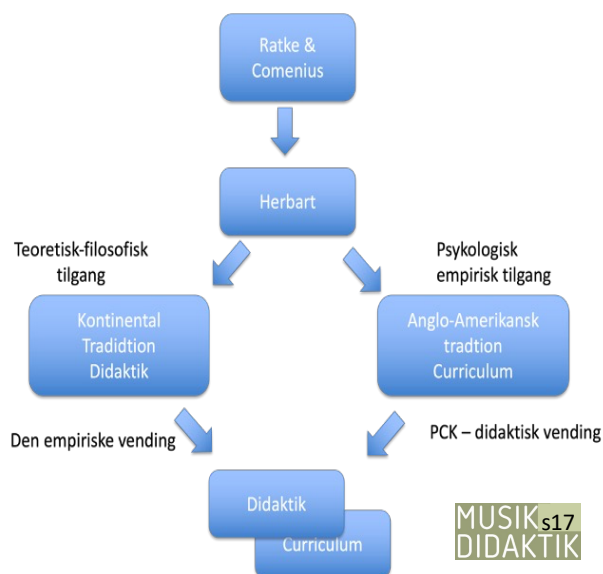
MUSIK
s17
DIDAKTIK

Med en senere realistisk vending i den kontinentale tradition og en didaktisk vending i curriculum nærmer de to traditioner sig hinanden.

Den realistiske vending i den europæiske tradition (Roth 1962) er et skift, hvor man begynder at vende sig mod en empirisk tilgang, som tidligere har været fremtrædende i den anglo-amerikanske tradition.

Den amerikanske pædagogiske psykolog Lee S. Shulmans (1987) begreb om 'Pedagogical Content Knowledge' (PCK), introducerer spørgsmålet om indhold ("hvad") som en reaktion mod det overvejende metodiske fokus i den anglo-amerikanske tradition.

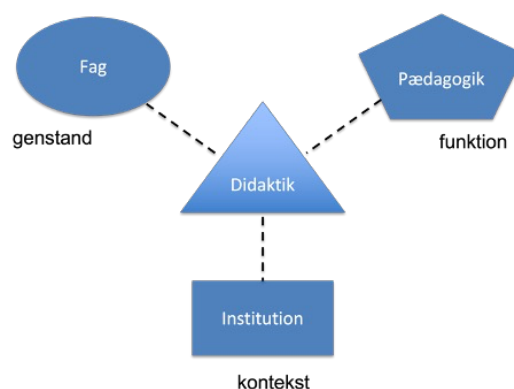
PCK (pædagogisk indholds-viden) er en kombination af fagligt indhold og pædagogik, tilpasset elevernes forudsætninger.



Mødet mellem de to traditioner - en fagdidaktisk forståelse

På tværs af de to traditioner (didaktik og 'PCK') optræder en fælles forståelse af en slags grundstruktur for undervisnings- og didaktikbegrebet, udspændt mellem pædagogik, fag og institutionel kontekst.

Didaktik udspiller sig (som teori og praksis) mellem genstand, funktion og kontekst.



MUSIK s18 DIDAKTIK

Se evt. også webcastet 'Didaktiske teorier og modeller' for en mere detaljeret gennemgang heraf

Didaktiske teorier og modeller - mellem styring og dannelse

Vi begynder med en model blev importeret fra curriculumtraditionen:

Mål-middel-modellen (Tyler 1949), som del af det der betegnes som anden målbølge (Laursen 2018) hvor effektivisering og kontrol af læring er et hovedanliggende. Første målbølge lå omkring 1920 og fik ikke nedslag hos os.

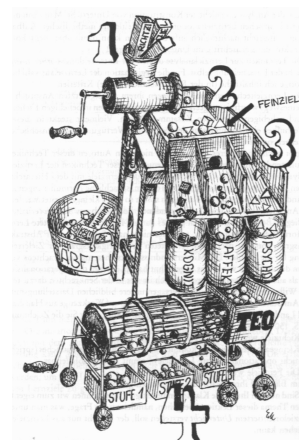
Mål-middel-modellen, som ramte det danske skolesystem, skulle imødekomme behovet for en mobilisering gennem uddannelsessystemet som reaktion på det såkaldte Sputnik-chock (1957), hvor russerne kom først i rumkapløbet - og så skulle den almene skole holde for med en oprustning og effektivisering.

Et centralt kritikpunkt af mål-middel didaktikken er, at det underliggende mål-hierarki ikke har nogen reel forbindelse til de overordnede formål.

De dele af helheden som ikke passer i målkategorierne ryger i skraldespanden (se illustration). Man kan nedbryde noget i smådele, men man kan ikke sammensætte en helhed af reducerede løsrevne dele

- men man kan måle dem.

Bølgen ebbede ud og blev afløst af en kontinental dannelsesorienteret tænkning i 70'erne.



"Meyers-mors kødhakkemaskine" fra Didaktische Modelle, Jank&Meyer 1994, s. 308

MUSIK
DIDAKTIK

Dannelsesteoretisk orienteret didaktik i DK - C. Aa. Larsen

Fokus flyttes efterfølgende - fra mål-styring - over på en formåls-drevet tilgang.

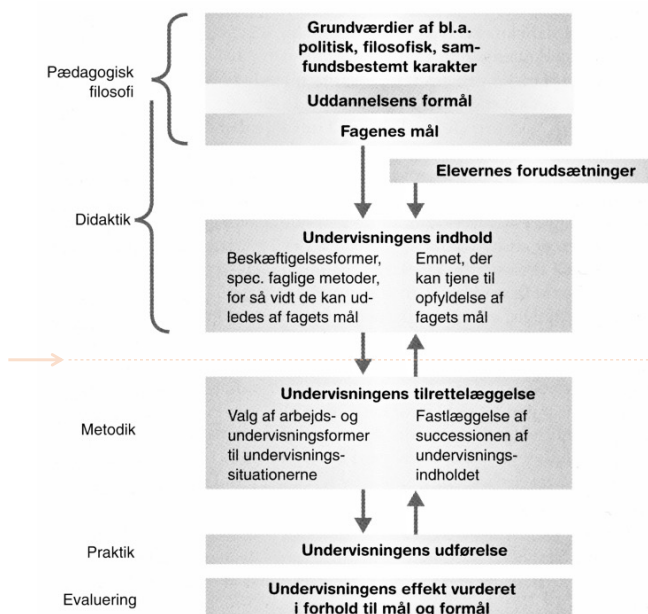
Inspirationen kom fra den kontinentale didaktik med en dannelsesorienteret didaktik, primært inspireret af Wolfgang Klafki's dannelsesteori (kategorial dannelse).

En model udviklet på Danmarks Lærerhøjskole af C. Aa. Larsen (1976) fik i de følgende år betydelig udbredelse i dansk sammenhæng.

Modellen er formålsorienteret og skriver sig op mod det metodiske fokus i curriculumtraditionen. Det handler ikke kun om at kunne planlægge, udføre og evaluere undervisning (som metodik). Man ønskede at tydeliggøre forskellen på undervisningslære med vægt på spørgsmålet 'hvordan' (metodik) og en didaktisk tilgang med afsæt i pædagogisk filosofi med vægt på spørgsmålene 'hvorfor' og 'hvad'.

Didaktik (hvorfor og hvad) og metodik (hvordan) bliver dermed skilt ad.

MUSIK
DIDAKTIK

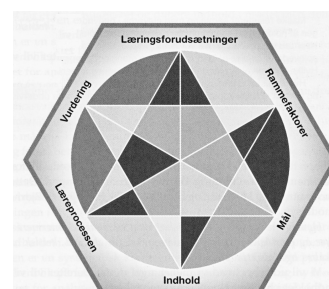
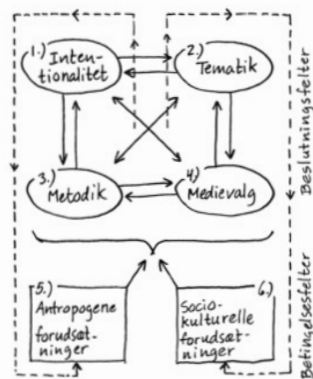


Relationsmodeller

Med den tidligere nævnte realistiske vending i den europæiske tradition, vender man sig mod en empirisk tilgang, hvor man undersøger praksis.

Den såkaldte Berliner-model er således resultat af en empirisk undersøgelse af læreres didaktiske praksis, som viser sig at være mindre lineær end det fx fremgår af C. Aa. Larsens model, og som leder til en didaktisk relationsmodel, som beskriver den interaktive relation mellem formål, indhold, metode og medier i en dynamik med elevens forudsætninger.

Dette markerer et skift til at tale om 'didaktik i bred forstand', hvor der indgår en direkte relation mellem indhold og metode. Modeller af denne type betegnes som **relationsmodeller**, og modellen ved siden af er Him og HIPPES (2007) relationsmodel, som sætter fokus på relationerne mellem 6 forskellige (udvalgte) aspekter.



MUSIKS16
DIDAKTIK

Didaktiske kompetenceområder

Lærerens undervisningskompetencer er præciseret af L.E. Dahle (1989):

Lærerens professionelle grundlag fordrer kompetence, forstået som dygtighed til at udføre det, man foretager sig inden for et område, hvilket opstilles som tre kompetenceniveauer (K1, K2, K3):

K1 niveauet handler om den type handlinger, der er forbundet med selv det at undervise (interaktionen).

K2 niveauet handler om at overveje, udvælge planlægge og vurdere undervisning (hvordan og hvad).

K3-niveauet handler om at legitimere og begrunde og diskutere begreber (hvad og hvorfor).

Den didaktiske kompetence handler ikke blot om at kunne planlægge, gennemføre og evaluere undervisning (hvordan), men også om at kunne vurdere, udvælge og udvikle undervisningsindhold (hvad), samt om begrundelse og legitimering af undervisningen (hvorfor).

Der skal indgå kompetencer til alle de tre centrale didaktiske spørgsmål hvad, hvordan og hvorfor (samt hvor og med hvem) som grundlag for lærerens praksis som professionel.

Dette peger også på en situationel refleksiv praksis i modsætning til en foreskrevet og formaliseret praksis (gennem styring og kontrol - ikke professionel udøver).

Lærerens pædagogiske tænken og handlen

Shulman's model for pædagogisk tænken og handlen (den didaktiske vending i curriculum-traditionen). Relateret til PCK-begrebet (se slide 3) udvikler Shulman en PRA-model for Pedagogical Reasoning and Action (Lærerens tænken og handlen), som opstiller en række **funktioner** forbundet med undervisningen. De er (som hos Dahle) opdelt efter de centrale didaktiske spørgsmål: Hvorfor, hvad, og hvordan som indrammer den didaktiske interaktion. De to modeller deler det imidlertid lidt forskelligt op.

1. *Comprehension*: forståelse af hvorfor hvad.
2. *Transformation*: lærerens evne til at transformere sin faglige indholdsforståelse til en pædagogisk ramme på en måde, som imødekommer elevernes forskellige forudsætninger (hvad og hvordan).
3. *Instruction*: undervisningshandlinger (interaktionen).
4. *Evaluation*: formativ og summativ evaluering og lærerens selvevaluering (feedback sløjfe)
5. *Reflection*: Refleksion som kritisk analyse af den gennemførte undervisning og læring (feedback sløjfe)
6. *New Comprehensions*: Nye forståelser af formål, fagligt indhold, elever og af de pædagogiske processer i sig selv.

Didaktisk proces-model

Med afsæt i PRA-modellen (Schulman) samt Dahles kompetenceniveauer (K1, K2, K3) har jeg opstillet en didaktisk procesmodel med fire niveauer uden overlap mellem hvorfor, hvad, hvordan og interaktion.

Hvorfor	Forståelse
Hvad	Refleksion
Hvordan	Vurdering
<i>feedforward</i>	<i>feedback</i>

Hvorfor	Forståelse	Hvorfor	Forståelse	Hvorfor	Forståelse
Hvad	Refleksion	Hvad	Refleksion	Hvad	Refleksion
Hvordan	Vurdering	Hvordan	Vurdering	Hvordan	Vurdering
<i>feedforward</i>	Interaktion	<i>feedback</i>	<i>feedforward</i>	Interaktion	<i>feedback</i>

Piso-chokket
2001

Didaktik i managementparadigmet - managementdidaktik og outputstyring

Fagenes teksthierarki

1993-loven	Klare Mål	Fælles Mål	
Formål CKF (Provebestemm.)	Formål CKF (Slutmål) (Provebestemm.)	Formål Slutmål - CKF Trinmål (Provebestemm.)	Centrale bestemmelser
Læseplaner	+ Delmål Læseplaner Elevens alsidige	Beskrivelser Læseplaner Elevens alsidige	Lokale bestemmelser
Vejledning	Vejledning	Undervisnings- vejledning	Vejledende tekster

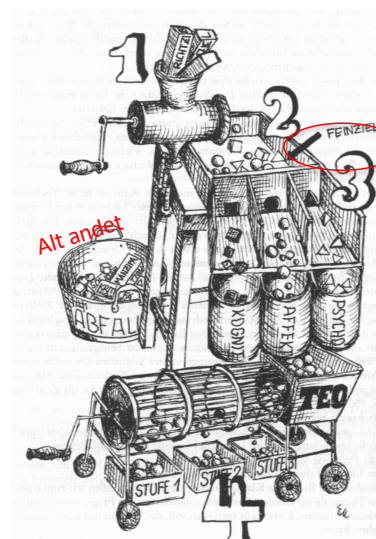
UVM-slide fra 2004

Der indføres med Klare Mål et ekstra detaljeringsniveau – delmål. Med overgangen til Fælles Mål flyttes disse fra lokale bestemmelser til centrale bestemmelser. CKF'er erstattes med slutmål. Der indføres obligatoriske test, evaluering og kommunale kvalitetsrapporter. De kommunale kvalitetsrapporter skal baseres på testresultater, og dette videresendes til den nye Kvalitetsstyrelse, som samler materialet med mulighed for rangordning (ranking), som det kendes fra England (Ofsted - Office for Standards in Education, UK) - centrale test. Det ville selvfølgelig ikke kunne lade sig gøre, hvis ikke trinmålene var standardiserede på centralt niveau.

FFM 2014 struktur

- her topper det strukturelt

Folkeskoleloven / Formålsparagraf											
Fagformål											
Kompetenceområde				Kompetenceområde				Kompetenceområde			
FV omr	FV omr	FV omr	FV omr	FV omr	FV omr	FV omr	FV omr	FV omr	FV omr	FV omr	FV omr
F-mål	F-mål	F-mål	F-mål	F-mål	F-mål	F-mål	F-mål	F-mål	F-mål	F-mål	F-mål
V-mål	V-mål	V-mål	V-mål	V-mål	V-mål	V-mål	V-mål	V-mål	V-mål	V-mål	V-mål
n1 n2 n3	n1 n2 n3	n1 n2 n3	n1 n2 n3	n1 n2 n3	n1 n2 n3	n1 n2 n3	n1 n2 n3	n1 n2 n3	n1 n2 n3	n1 n2 n3	n1 n2 n3



N1, N2, N3

Se slide 5

"Læringsmålstyring i den danske folkeskole står...i begyndelsen af 2018 ved udgangen af sin kortvarige epoke" (Fibæk-L. 2018, s. 11 ff)

De tre målbølger:

Den første målbølge fra omkring 1920 med Bobbitt og Charters hang tæt sammen med scientific management. Frederic W. Taylor, har lagt navn til taylorismen, som handler om at finde de mest 'effektive' midler til at nå et givet mål gennem detaljerede tidsstudier af arbejdsprocesserne (industriproduktion). Bobbitt og Charters stod for en næsten direkte overførsel herfra til uddannelsessystemet: rationalisering gennem klare mål og rationel tilrettelæggelse af produktionsprocessen (skolen som industriproduktion).

Anden målbølge hang tæt sammen med "management by objectives", der var blevet lanceret af Peter Drucker i 1954, som tillagde management afgørende betydning, ikke blot for virksomhederne, men for hele den vestlige civilisation. Uddannelsesmæssig reaktion på 'Sputnik-sjokket'. Mål-middel didaktik: Tyler 1949 som bygger på Taylor (første målbølge).

Tredje målbølge hang tæt sammen med new public management (NPM), der var en bred reformbølge inden for den offentlige sektor. En grundidé i new public management var, at den offentlige sektor skal styres gennem mål og rammer, og at sektorens medarbejdere gennem evaluering skal holdes ansvarlige for, at målene (objectives) bliver nået. Genbruger mål-middel-didaktikken fra anden målbølge (Tyler -Taylor).

Målbølge afvikling og afløsning igen efter 50 år

Ny fagplaner - 2025/2026

De nye fagplaner genindfører dannelsesbegrebet hvor elevernes ses som dannelsessubjekt i rammen af en didaktisk trekant: engagement, kundskaber og myndighed (Illum Hansen m.fl., december 2024)

Første led i treklangen er engagement, da engagerede elever på én gang er en forudsætning for god undervisning og et dannelsesmål. Dette refererer til formålsparagraffens stk. 2, der betoner betydningen af **oplevelse, fordybelse og virkelyst**.

Andet led i treklangen er et alsidigt favnende begreb om kundskaber og erfaringsdannelse, der indbefatter tavs og praktiske-musiske kundskabsformer. Det refererer til formålsparagraffens stk. 1 om, at folkeskolen **skal give eleverne kundskaber og færdigheder** med henblik på at fremme **den enkelte elevs alsidige udvikling**.

Tredje led i treklangen er et flerdimensionalt begreb om **elevers dannelse som myndigt subjekt** - til at træffe selvstændige beslutninger, handle, tage ansvar og ytre sig med autoritet inden for områder, hvor man gør sin indflydelse gældende - og er forbundet med demokrati.

