
Fagdidaktik som integrativt relationsfelt

Om fagdidaktikkens udvikling i Danmark med særligt henblik på en teori om forholdet mellem faglige og pædagogiske hensyn. Konsekvenser for en sammenlignende fagdidaktik

Frede V. Nielsen

Indledning

Fagdidaktikkens etablering og udvikling som akademisk studie- og forskningsområde i Danmark er kendetegnet ved en række forhold, som fletter sig ind i hinanden, men som på den anden side også kan anskues som særlige og til dels særskilte problemfelter.

En helt central institution i denne udvikling er Danmarks Lærerhøjskole (DLH), som fik status af højere læreanstalt (universitetsstatus) i 1963. I årene herefter blev der ved siden af en almen-pædagogisk og en psykologisk-pædagogisk kandidatuddannelse etableret en faglig-pædagogisk kandidatuddannelse med specifikke forgreninger i de fleste skolefag (se Jensen 2006, Nielsen 2004a)¹. I den faglig-pædagogiske kandidatuddannelse, som har særlig interesse set fra en fagdidaktisk synsvinkel, har forholdet og en eventuel sammenhæng mellem en faglig og en pædagogisk indholdsdimension både generelt og specifikt i relation til de enkelte fag været en grundlæggende og vedvarende udfordring. Dette må siges fortsat at gælde for fagdidaktisk uddannelse og forskning, uanset på hvilken institution den foregår. – DLH's centrale opgave var efter- og videreuddannelse

af skolens (dvs. folkeskolens, grundskolens) og seminarierne lærere samt pædagogisk (herunder faglig-pædagogisk) og psykologisk-pædagogisk forskning i relation hertil. Det betyder, at virksomheden på denne institution konstant måtte se sig udfordret i forhold til et pædagogisk praksisfelt omfattende såvel folkeskolen som uddannelse og efter- og videreuddannelse af lærere. Det betød følgelig, at det faglig-pædagogiske både som uddannelsesindhold og som forskningsfelt måtte søge at definere sig både i relation til en akademisk og videnskabelig standard og i forhold til praktisk pædagogisk normativitet og relevans. – DLH's virksomhed ophørte i 2000, idet efteruddannelsesopgaven i form af kursusvirksomhed overførtes til seminarierne (CVU'erne, nu professionshøjskolerne), mens videreuddannelse i form af kandidat- og ph.d.-uddannelse samt forskning indgik i det nydannede Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU), der siden blev del af Aarhus Universitet. Denne institutionsudvikling er ikke uinteressant, og den krydses af etablering af fagdidaktisk uddannelse og forskning på andre institutioner især i tiden omkring og efter 2000, herunder institutioner med primære relationer til andre anvendelsesområder end det oprindelige DLH's. Det indebærer, at institutionsaspektet bliver en side af det fagdidaktiske interessefelt, og at "institutionsdidaktik", som det blev kaldt på DPU, bliver en vigtig dimension i det fagdidaktiske problemområde.

Hermed er antydnet tre ind-i-hinanden-gribende, men logisk adskillelige problemfelter, som er grundlæggende for forståelsen af fagdidaktik som fænomen og virksomhed og af de vilkår, der gælder i relation til både uddannelse og forskning, nemlig en fag-pædagogik-relation, en teori-praksis-relation og en institutions-relation.

I det følgende vil jeg koncentrere mig om fag-pædagogik-relationen, men de to øvrige relationsdimensioner spiller alligevel med i min fremstilling. Jeg vil fundere min analyse i en model, der dels systematiserer det analyserede relationsfelt, dels vil åbne for mere eksplicit inddragelse af de to øvrige relationsdimensioner i et videre arbejde. Min hensigt er tillige at frembringe et systematisk grundlag for studiet af forholdet mellem fag og pædagogik (didaktik) i et sammenlignende fagdidaktisk perspektiv (jf. Nielsen 2011a), og det vil jeg eksemplificere hen mod slutningen. Som grundlag for det følgende henvises desuden til Nielsen (2004a, 2004b, 2005). Men først vil jeg med basis i udviklingen på DLH gøre en historisk ekskurs i den hensigt at konkretisere min problemstilling.

Et historisk perspektiv

Udvikling af begrebet om en 'faglig-pædagogisk' faglighed (case DLH)

Gennem hele den periode, hvor der var faglig-pædagogisk kandidatuddannelse på DLH – en periode der kan afgrænses til 1966-2004, idet DLH-studierne eksamensmæssigt først blev udfaset nogle år efter dannelsen af DPU – har selve begrebet om 'det faglig-pædagogiske' og som led heri 'fagdidaktik' både som indhold i akademisk uddannelse og som forskningsområde været genstand for overvejelse. Det gælder fra første færd ved dannelsen af DLH som højere læreanstalt (1963) og ved forberedelsen af akademiske studier (se Larsen 1981, Torpe 1988, Jensen 1995 og 2006, Nielsen 1981, 2004a).

Fra anden halvdel af 1980'erne kom af forskellige grunde DLH's virksomhed og særligt kandidatstudierne i fokus. Det ses af flere rapporter² og et studierevisionsarbejde, som førte frem til en ny studieordning i 1990³. Ikke mindst den såkaldte Nymark-redegørelse fra 1993 med et afsnit om "Lærerhøjskolens faglighed på det faglig-pædagogiske område"⁴ er interessant for forståelse af den tænkning og bestræbelse, der udspandt sig vedr. begrebet om det faglig-pædagogiske.

Det fremgår af denne rapport, at de faglig-pædagogiske studier på DLH fra starten var præget af en relativt stærk adskilthed mellem et fagligt indhold og et pædagogisk indhold. Eventuelt suppleredes den faglige indholdsside med behandling af undervisningsmetodiske spørgsmål ("formidling" af et fagligt indhold). Studiemodellen havde således "additiv" karakter, en tendens der understøttedes af institutionsfaglige opdelinger, institutstruktur, DLH-lærernes uddannelsesbaggrund, m.m.

Samtidig eksisterede forestillingen om, at sådanne additivt sammensatte studier i sig selv kunne eller ville føre til en mere "integrativ" præget faglig-pædagogisk tænkning. Den ville nok, mente man, komme i stand hen ad vejen i den studerendes forestilling og tænkning, når der først var etableret en dobbelt basis.

Erfaringen viste, at der faktisk skete en udvikling mod tættere sammenknytning af den faglige og pædagogiske indholdsside. Sigtet med en ny studieordning (den omtalte Studieordning '90) var ikke mindst at formulere disse integrative tendenser på en mere eksplisit måde, end det tidligere havde været tilfældet (og eventuelt at fremkalde dem i de tilfælde, hvor de endnu ikke havde markeret sig), og hermed at gøre dem studerbare på grundlag af et beskrevet og formaliseret studieindhold.

Set i bakspejlet gik øvelsen ud på at etablere en fagdidaktisk begrebsstruktur i relation til et faglig-pædagogisk studieindhold forstået som en integration af en faglig og en pædagogisk indholdsdimension. Man vil forstå kompleksiteten i denne bestræbelse, når man betænker, at sigtet med det hele var at kvalificere de

studerende (i DLH-sammenhæng for det meste lig med lærere i folkeskolen) i forhold til deres fremtidige eller samtidige undervisningsopgaver. Vi står så at sige med et fagdidaktisk problemkompleks på tre niveauer: (1) Læreren virksomhed som underviser i et givet fag forudsætter (2) uddannelse relateret til det, læreren skal undervise i, på betingelse af den institution, læreren underviser på, givne bestemmelser, givne elever, m.m. (dvs. professionsrettet uddannelse), hvilket (3) forudsætter et begrebsstruktureret studieindhold formaliseret i en akademisk orienteret studieordning, dvs. et studieindhold som temasætter det principielle i professionsforholdet baseret i teori uden at miste forbindelsen til praktisk relevans.

I den omtalte Nymark-redegørelse er dette komplekse forhold beskrevet som et kontinuum, der strækker sig fra udpræget fagorientering (F) til udpræget pædagogisk (dvs. almenpædagogisk) betoning (P). Herimellem er der overgange orienteret mod hhv. den faglige (Fp) eller den pædagogiske dimension (Pf) og med essensen af det integrativt faglig-pædagogiske (FP) i centrum (jf. fig.1).

F < ----- Fp ----- FP ----- Pf ----- > P

Figur 1. Kontinuum mellem Fag (F) og Pædagogik (P) som udtryk for begrebet om det 'faglig-pædagogiske' som studieindhold i DLH's Studieordning '90.

Sigtet med dette set i forhold til den omhandlede studieordning er beskrevet således i rapporten:

"Idealet er, at de faglig-pædagogiske studier giver optimal mulighed for at studere det pågældende faglige område såvel ud fra *et alment pædagogisk perspektiv (P)* som *inde fra faget selv (F)*, og således at der etableres ægte forbindelser mellem disse yderpositioner. Indholdsmæssigt breder de sig over et kontinuum ... med disse yderpunkter, men med centrum i forskellige grader og typer af forbindelser, hvor det faglige ikke kan behandles uden hensyn til det pædagogiske og omvendt" (Nymark-redegørelsen, side 28).

Og videre hedder det i redegørelsen fra 1993:

"Det er udvalgets indtryk, at DLH endnu ikke har formået fuldt at leve op til den opstillede målsætning. På den anden side er man kommet længere i de senere år. På visse faglig-pædagogiske områder synes udviklingen at gå hurtigt ... / Det er vigtigt at nævne, at på nogle fagområder er en udvikling som den skitserede i stærk international vækst. P.g.a. den særlige læreruddannelsessituation i Danmark vil det danske bidrag være af international interesse. I øjeblikket forekommer ingen anden uddannelses- og forskningsinstitution indrettet til at arbejde videre med denne opgave" (op.cit. 29).

Sådan hed det altså selvbevidst i 1993. Men få år senere blev DLH som bekendt nedlagt, og ikke mindst derfor er det interessant at se, hvordan det siden er gået, og nok også at spørge, om den måde, det er gået på, har været bevidst, gennemtænkt og tilsigtet.

Den videre udvikling

I årene fra ca. 2000 kan der, så vidt jeg kan se, foreløbig konstateres tre forskellige udviklingstendenser vedr. forholdet mellem en faglig og en pædagogisk indholdsdimension i pædagogisk rettet uddannelse og forskning i relation til givne undervisningsfag.

(1) *Et faglig-pædagogisk integrations-spor*

(a) På professionshøjskolernes læreruddannelse kan udviklingen karakteriseres som en fortsættelse af DLH's faglig-pædagogiske linje, eller i hvert fald en bestræbelse i den retning. Dette er ikke overraskende, eftersom DLH's virksomhed netop var knyttet stærkt til en læreruddannelsesproblematik og præget af nære relationer til lærerseminarierne. Et konkret udtryk for denne position på de nuværende professionshøjskoler er, at fagdidaktik har status af hovedfag i alle læreruddannelsens linjefag. Derimod kan man næppe sige, at den fagdidaktiske forskningsopgave hidtil er løftet tilsvarende, men det kan godt være et spørgsmål om tid. Allerede betegnelsen af professionshøjskolerne som *university colleges* antyder en bestræbelse og et sigte, og kigger vi ud mod det skandinaviske område som helhed, kan de norske højskolars udvikling til regulære universiteter måske antyde, hvad der er på vej også i Danmark. Men dette betyder ikke, at selve grundproblemet vedr. relationer mellem faglige og pædagogiske dimensioner i læreruddannelsens linjefag og hermed en forståelse af, hvad man kan kalde fagdidaktikkens kernefaglighed, er løst. Tværtimod er der her i forhold til læreruddannelsens indholdsproblematik tale om en konstant sten i skoen, som ikke gnaver mindre med årene. Et problem er ikke mindst faren for svag faglighed og et luftigt begreb om fagdidaktik uden et fast greb om den faglige indholdsdimension. Et aktuelt symptom på det er hele diskussionen om eventuel fremtidig læreruddannelse på (faglige) universiteter som alternativ til professionshøjskolernes "seminariefaglighed".

(b) Nationale videncentre

Professionshøjskolernes forskning og udviklingsarbejde finder i et vist omfang sted inden for rammerne af de såkaldte nationale videncentre oprettet med støtte fra Undervisningsministeriet og med tværinstitutionel deltagelse (herunder uni-

versiteterne). De vigtigste af disse videncentre set fra en fagdidaktisk synsvinkel og med stærke relationer til professionshøjskolernes læreruddannelse er

- Nationalt Videncenter for Læsning,
- Nationalt Videncenter for Læremidler,
- Nationalt Videncenter for Matematikdidaktik,
- Center for Anvendt Naturfagsdidaktik (ophørt 2009, men med fortsat virksomhed i Naturvidenskabeligt Netværk).

(2) Et faglig-pædagogisk additions-spor med pædagogisk vægtning

(a) Som teoretisk funderet uddannelses- og forskningsvirksomhed kan DLH-sporet siges at have fundet en videreførelse på DPU ved denne institutions dannelse i 2000, men med den ganske væsentlige ændring, at den faglige indholdsdimension blev skåret fra. Den blev henvist til eventuelt samarbejde med faglige universiteter og højskoler. Dette kan i en vis forstand siges at have styrket den fagdidaktiske profil som noget specifikt andet end rent faglig virksomhed, men det har samtidig svækket institutionens egen mulighed for at integrere faglige og pædagogiske indholdsdimensioner i både uddannelse og forskning. Set i forhold til det tidligere omtalte kontinuum placerer det DPU's virksomhed i "højresidig", dvs. (almen)pædagogisk retning. Når DPU har etableret fagdidaktisk kandidatuddannelse i relation til foreløbig fire fag (dansk, matematik, materiel kultur og musikpædagogik), så bygger det på den forudsætning, at studerende på denne studieretning har eller sideordnet opnår faglig kompetence af betydning for det pågældende fagdidaktiske studieområde ad anden vej, dvs. på en anden institution⁵. Man kan derfor hævde, at grundlaget for DPU's fagdidaktiske kandidatuddannelse repræsenterer en tilbagevenden til DLH's udgangspunkt, hvor det faglige og det pædagogiske studieindhold var tænkt adskilt og reelt havde ringe indbyrdes forbindelse. Nogle vil kalde det et historisk tilbageskridt. Andre vil hæfte sig ved rendyrkningen af et fagdidaktisk indhold logisk frigjort fra at blive konfronteret af selve faget i det daglige arbejde, hvilket omvendt frigør faget fra generende pædagogisk infiltrering. Set i et fremtidsperspektiv er ændringen af DPU's institutionelle status imidlertid interessant. Først selvstændigt universitet, derefter fakultet på Aarhus Universitet og senest institut på et fakultet på samme universitet. Man kan sige, at denne udvikling måske indebærer muligheden af at genskabe tættere forbindelse mellem en faglig og en pædagogisk dimension inden for den samme institutionelle ramme. Men det kan også risikere at udløse et konfliktforhold mellem en faglig og en pædagogisk vægtning, og at fagdidaktikken kommer i klemme i en sådan konfrontation.

(b) På SDU finder vi med dannelsen af Dansk Institut for Gymnasiepædagogik (DIG) i 1998, nu del af den mere omfattende institutdannelse Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier (IFPR), et forhold, der i princippet svarer til situationen på DPU. Men det er nok vigtigt at betone, at gymnasielærere som studerende fx på en pædagogisk eller fagdidaktisk orienteret masteruddannelse på forhånd har et mere solidt fagligt grundlag i kraft af en faglig universitetsuddannelse, end tilfældet er for folkeskolens lærere som typiske DPU-studerende på den fagdidaktiske kandidatuddannelse. Derfor kan det godt tænkes, at den faglige indholdsdimension er mere nærværende og måske også mere bestemmende i det daglige fagdidaktiske arbejde på SDU, end tilfældet normalt vil være på DPU. En konsekvens af dette er efter min vurdering, at fagdidaktik i sin specifikke faglige tilknytning fremstår mere tydelig og konsekvent på SDU end på DPU. Dette har utvivlsomt med de to institutioners respektive referencer til forståelse af "fag" som organisationsprincip i hhv. gymnasiet og folkeskolen at gøre.

(c) Når jeg på trods af forskelle placerer DPU og SDU i samme kategori, så skyldes det, at det er de to eneste institutioner i Danmark, som har etableret fagdidaktiske forskningsprogrammer, der principielt rækker ud mod hele den faglige bredde i de almene uddannelser. Det udtrykkes således i oplægget til det første symposium om sammenlignende fagdidaktik arrangeret af de to institutioner: "Begge programmer har en tværgående fagdidaktisk profil, og med DPU's særlige styrkeposition inden for folkeskolen og SDU's styrkeposition inden for de gymnasiale uddannelser rækker programmernes forskning ud mod den samlede almene uddannelsesflade og læreruddannelser, der retter sig mod denne" (Krogh & Nielsen 2011: 5). Sådan forholder det sig i princippet. Men foreløbig må det konstateres, at ingen af de to institutioner (endnu i hvert fald) omfatter hele den skolefaglige palet, hverken på uddannelses- eller forskningssiden. Man kan sige, at dette er et problem, men det forhindrer ikke, at overordnede og tværgående fagdidaktiske problemfelter – man fristes til at benævne dem alment fagdidaktiske – kan temasættes og bearbejdes, og at specifikke fagdidaktiske områder i relation til givne undervisningsfag behandles i det omfang, det er muligt og nødvendigt, og derudover i samarbejde med andre institutioner.

(3) Et faglig-pædagogisk additions-spor med faglig vægtning

(a) Det er karakteristisk, at der siden ca. 2000 har været stigende interesse for pædagogiske dimensioner og problemer i relation til konkrete fag på alle de faglige universiteter, og at denne interesse organisatorisk har medført dannelser på fakultets- eller institutniveau i form af centre, regulære institutter eller pæda-

gogisk orienterede enheder af anden art. De pågældende dannelser har alle nære relationer til og er oftest organisatorisk del af konkrete fag eller fagområder (de er så at sige udsprunget af dem), og det er mit indtryk, at det ikke mindst er problemer i relation til universiteternes egen uddannelse i de pågældende fag, der har motiveret den fagpædagogiske satsning. Universitetspædagogik er et nøglebegreb i denne sammenhæng i den forstand, at et væsentligt formål er effektivisering af pågældende universitets egne uddannelser med sigte på større og hurtigere gennemførelse og med dette for øje også pædagogisk uddannelse af universitetets egne lærere (især adjunktuddannelse). Det er ikke mindst naturvidenskabelige fag og matematik, der har domineret i denne udvikling, og det stemmer godt overens med generelle uddannelsespolitiske bestræbelser på at styrke interessen for disse fag. I sin hovedtendens medfører den beskrevne udvikling på de faglige universiteter en vægtning af formidling af et fagligt indhold, som ikke i sig selv står til diskussion inden for den pædagogisk og didaktisk orienterede virksomhed. Det vil sige, at det er undervisningsmetodiske og -organisatoriske emner og problemer, der bliver rammesættende og styrende.

(b) Det skal samtidig betones, at der i nogle tilfælde er tale om faglig-pædagogiske dannelser i relation til konkrete fag af mere generel art, altså omhandlende en bred vifte af fagdidaktiske problemfelter og fagdidaktisk teoriudvikling i relation til pågældende fag, og konkret også med sigte på almen uddannelse især på det gymnasiale område. Et typisk eksempel på det er Institut for Naturfagenes Didaktik på KU, men tilsvarende tendenser kan findes på både, AU, AAU og RUC.

(4) Overordnede tendenser

Lad mig sammenfatte nogle hovedtræk i den beskrevne udvikling og den aktuelle situation vedr. forholdet mellem faglige og pædagogiske indholdsdimensioner i uddannelse og forskning, når vi fokuserer på opfattelser af begrebet om fagdidaktik og en institutionel organisation og opgaveforståelse i denne sammenhæng.

Nogle hovedtræk i institutionslandskabet lidt skarpt optrukket:

- Broget billede med stor diversitet.
- Et vendepunkt omkring 2000: Noget er lukket ned, andet har udviklet sig stærkt.
- Pædagogisk orienteret (fag)didaktik på pædagogiske institutioner. Faglig bredde rettet udad mod folkeskole og/eller gymnasium.
- Etablering af pædagogiske og udviklingsorienterede videncentre.

- Fagligt orienteret fag(didaktik) på faglige institutioner. Faglig fokusering på især naturfag og matematik. Orientering mod videregående uddannelse især rettet indad mod egen virksomhed (universitetspædagogik), men delvis også udad mod gymnasiet.
- Etablering af fagdidaktiske forskningsprogrammer på pædagogisk orienterede institutioner.

Den beskrevne udvikling afslører samlet set nogle konfliktforhold eller måske rettere spændingsfelter i forståelse af fagdidaktikkens karakter og særlige "faglighed". De kommer til udtryk i relationer

- mellem fag og pædagogik (addition vs. integration),
- mellem teori- og praksisorientering,
- mellem forskning og anvendelse,
- mellem fagdidaktik forstået som et fags formidlingsdimension (metodikorienteret) og fagdidaktik forstået som basalt kundskabsområde omfattende fagdidaktisk grundforskning ligeberettiget med fagvidenskab,
- mellem specifikke fags didaktik og muligheden af en almen/generel fagdidaktik.

Et systematisk perspektiv på fagdidaktik som relationsfelt mellem fag og pædagogik

Som beskrevet kan fagdidaktisk aktivitet orienteres mere eller mindre i retning af det aktuelle fag eller i retning af en alment orienteret pædagogisk dimension. Man kan diskutere, om fagdidaktik som begreb skal omfatte hele det omhandlede kontinuum (jf. figur 1) og herved være ensbetydende med begrebet om det faglig-pædagogiske (og altså åbne for forskellige betoning og positioneringer af hhv. faglig eller pædagogisk art), eller om fagdidaktikkens kerne skal afgrænses til det integrative centrum i midten af kontinuet. Jeg er overbevist om, at der også fremover vil være forskellige opfattelser af det, og det er nok både positivt og produktivt.

Men at fagdidaktik under alle omstændigheder må omfatte både en faglig og en pædagogisk dimension så at sige i ét greb kan næppe diskuteres. Wolfgang Klafki har udtrykt det på denne måde i relation til spørgsmålet om udvælgelse af undervisningsindhold:

"Fagvidenskaberne udvikler ikke i sig selv tilstrækkelige udvælgelseskriterier, selv om didaktiske beslutninger naturligvis ikke kan træffes

uden hensyn til de videnskaber, de refererer til. Fagdidaktikker må som selvstændige videnskabelige discipliner udvikles i grænseområdet, eller bedre i relationsfeltet mellem pædagogiske videnskaber og fagvidenskaber, henholdsvis mellem den almene didaktik og fagvidenskaberne" (Klafki 1985: 36f, min oversættelse jf. Nielsen 1998: 32).

Det centrale begreb er her 'relationsfelt'. At anskue fagdidaktik på denne måde, som jeg mener, man godt kan kalde integrativ, udelukker en opfattelse af forholdet mellem basisfag (hos Klafki lig med videnskabsfag) og undervisningsfag blot som en "nedsivning" og filtrering af faglige basiselementer fra videnskab til undervisning (det som i tysk didaktik også benævnes *Abbilddidaktik*). Det udelukker på den anden side også en radikal reformpædagogisk position på basis af rendyrket funktionel formaldannelse med ringe eller ingen vægt på det faglige som undervisningsindhold med målsættende status.

Derimod må man problematisere Klafkis ensidige forståelse af den faglige dimension som et fagvidenskabeligt anliggende. Heroverfor må man hævde visse fags faglige base som bredere, – for fx kunstfagernes vedkommende omfattende også en håndværksfaglig og en kunstnerisk dimension (jf. Nielsen 1998 kap. 3) og for praktiske fag en både håndværks- og færdighedsmæssig side, hvilket sidste også er en vigtig del af kunstorienterede fag. Dette lægger i sig selv op til en problematisering af begrebet om basisfag set i forhold til forskellige slags undervisningsfag og forskellige typer af undervisningsfagligt indhold.

I fortsættelse af min artikel "Fagdidaktikkens kernefaglighed" (Nielsen 2004b) og en bearbejdet engelsksproglig version "Didactology as a field of theory and research in music education" (Nielsen 2005) vil jeg nu mere systematisk anskue forholdet mellem fag og pædagogik som et integrativt fagdidaktisk anliggende, hvor det pædagogiske blik omfatter det faglige (påstand: hvis det ikke gør det bliver det indholdstomt), og hvor det faglige begrundes og funktionaliseres som et pædagogisk anliggende (påstand: hvis det ikke gør det, bliver det fagsnævert). Som forudsætning for det følgende skelner jeg mellem et deskriptivt og analytisk orienteret didaktikbegreb ('didaktologi') og på den anden side didaktik som et normativt og præskriptivt orienteret anliggende ('didaktik'), jf. de to nævnte artikler. Desuden forudsætter jeg som udgangspunkt, at vi har med et kunstnerisk fag at gøre, og min primære reference er til musikken (jf. ligeledes de to referencer), men jeg vil efterfølgende løfte mig op over dette udgangspunkt og kommentere og eksemplificere anvendelsesmuligheder af min begrebsstruktur på andre fag, herunder i et sammenlignende fagdidaktisk perspektiv.

Det følgende er altså et forsøg på at systematisere begrebet om fagdidaktik som et integrativt relationsfelt mellem faglige og pædagogiske dimensioner. Essensen af mit forehavende er sammenfattet i en model (figur 2). Modellen koncentrerer sig om didaktikkens greb om den faglige side med henblik på at fremstå som fagdidaktik. Derimod er grebet til den anden side, den pædagogiske, kun antydet. Her kan jeg foreløbig henvide til min artikel om en sammenlignende fagdidaktiks genstandsfelt, perspektiver og dimensioner (Nielsen 2011a), selv om forholdet mellem de to fremstillinger må gennemtænkes nærmere.

Det centrale niveau i model 2 er *didactica*-niveauet som udtryk for den didaktologiske position, hvor undervisning i et givet fag reflekteres analytisk og planlægges ud fra forskellige målsætnings- og mulighedsbetingelser repræsenteret af henholdsvis faglige og pædagogiske hensyn.

Modellen viser den fagdidaktiske refleksion og beslutning som relateret til og afhængig af på den ene side foreliggende og potentielle begreber og teorier på *scientia*-niveauet. Det er på dette niveau, den faglige, disciplinerede erkendelse og forståelse artikuleres i en begrebslig og kategorial struktur og terminologi. I det aktuelle tilfælde er det det kunstvidenskabelige (musikvidenskabelige) niveau. Men på den anden side er fagdidaktisk refleksion og beslutning også afhængig af forestillinger om begrundelse og formål og i det hele taget pædagogiske perspektiver på det aktuelle undervisningsfag anskuet i en konkret praksisorienteret kontekst, herunder betoning af en given konception af undervisningsfaget (se fx Nielsen 1998 kap. 5) på betingelse af givne institutionelle rammer, givne elever etc. (jf. fagdidaktiske perspektiver og betingende dimensioner anført i Nielsen 2011a).

Genstandsfeltet for *scientia*-niveauet (det som det videnskabelige blik rettes imod) er i dette faglige tilfælde æstetiske (musikalske) fænomener, eller udtrykt mere generelt det æstetiske (musikalske) praksisfelt (*ars*-niveauet). Nu står vi imidlertid ved en skillevej. Den æstetiske (musikalske) fænomenverden kan nemlig på den ene side anskues som noget i sig selv beroende, en slags "anden natur" eller "ny virkelighed", der udgør et autonomt genstandsområde, hvor forbindelsen til (i betydningen udtryk for eller efterligning af) det, jeg kalder naturniveauet, derfor ikke forekommer. Dette er ensbetydende med en autonomi-æstetisk position. Men på den anden side kan æstetiske (musikalske) fænomener også anskues som udtryk for en "virkelighed" uden for det æstetiske fænomen (musikken) selv, hvad enten det drejer sig om vor ydre eller indre virkelighed (*natura*). Det er ensbetydende med en heteronomi-æstetisk position. I dette tilfælde forstås *ars*-fænomener som objektivationer af en erkendelse, hvor erkendelsesudtrykket (det æstetiske/musikalske fænomen) godt nok har fået selvstændig karakter, men dybest set symbolsk eller efterlignende udtrykker og rummer

NATURA:	<p>Virkelighed. Herunder den "virkelighed", som kunsten udtrykker/afspejler (vores ydre og indre virkelighed).</p> <p>▲ Relation implicerer FAGSYN (1): Virkelighedsbegreb, ▼ kunstsyn, musiksyn, æstetisk grundsyn, kunstfilosofi.</p>
ARS:	<p>Den ars-virkelighed, som perception, kognition og pædagogik er rettet imod.</p> <p>Kunsten selv som "natur" = genstand, fænomen og aktivitet.</p> <p>▲ Relation implicerer FAGSYN (2): Videnskabssyn, ▼ kunstvidenskab.</p>
SCIENTIA:	<p>Det fagunivers som retter sig mod denne virkelighed og konstituerer disciplineret forståelse heraf.</p> <p>▲ Relation implicerer FAGSYN (3): Didaktikopfattelse, ▼ didaktologi. (Fag)didaktisk paradigme.</p>
DIDACTICA:	<p>Den didaktologi som baserer sig på dette fagunivers.</p> <p>▲ Relation implicerer FAGSYN (4): Position og konception ▼ af undervisningsfaget i praksis</p>
PRACTICA:	<p>Didaktik / fagdidaktik i relation til undervisningsfaget.</p>
<p>NB: Fagsyn 1, 2, 3 og 4 griber ind i hinanden, dvs. de er interrelaterede, især: [(1 <--> 2) <--> 3] <--> [4]</p>	

Figur 2. Model af fagdidaktik som integrativt relationsfelt mellem en pædagogisk og en faglig dimension og med særligt hensyn til didaktikkens greb om det faglige med henblik på at blive fagdidaktik.

erkendelse af noget uden for det æstetiske fænomen/musikken selv. Og eventuelt (sandsynligt) noget som kun kan indfanges og artikuleres på *ars*- og ikke på *scientia*-niveauet. Dette vedrører formentlig en central begrundelse for kunst og kunstnerisk udtryksbehov. – I et sammenlignende perspektiv på det æstetiske fagområde må vi allerede her bemærke, at forholdet mellem de to anførte positioner i en vis udstrækning er forskelligt for forskellige kunstarter (musikken er fx oftest mere autonomi-præget end litteraturen, måske dog bortset fra poesien),

men samtidig at valg af position påvirker opfattelsen af det centrale i et givet kunstområde (er et naturalistisk maleri fx først og fremmest en afbildning af et naturudsnit eller er det i selve billedets egen maleriske struktur, dets komposition og farvespil, fascinationen ligger gemt?).

I perspektiver på og teorier om *forholdet* mellem de omtalte niveauer kommer forskellige former for "fagsyn" til udtryk. De påvirker, og i vid udstrækning bliver de bestemmende for den fagdidaktiske refleksion og beslutning, som finder sted.

Jeg kalder dem

- FAGSYN (1), som vedrører forestillingen om *in casu* kunstens (musik- kens) væsen og funktion, dvs. et kunstsyn (musiksyn): Er kunsten (musikken) udtryk for andet end sig selv, og i givet fald hvad?
- FAGSYN (2), som vedrører forestillingen om begrebslig, videnskabelig erkendelse af æstetiske (musikalske) fænomener, dvs. et videnskabs- syn og en videnskabsteori i relation til det pågældende erkendelses- område, en videnskabelig genstandsforståelse: Er det musikken på dens egne autonome vilkår, vi vil søge at begrebsliggøre, eller er det dimensioner i dens eksterne meningshorisont? Hvilken form for vi- denskab og hvilke begrebslige strukturer udløses i hhv. det ene og det andet tilfælde?
- FAGSYN (3), hvor forestillinger om den didaktiske refleksions (di- daktologiens) relation til det fagvidenskabelige erkendelsesfelt og til den fænomenverden, som det fagvidenskabelige blik retter sig imod, viser sig, og som implicerer en didaktikopfattelse, herunder en didaktologisk grundforestilling i form af et didaktisk paradigme. Den fagvidenskab, som fremkaldes og nødvendiggøres af hhv. en basisfags-didaktisk, en etno-didaktisk, en udfordrings-didaktisk og en eksistens-didaktisk grundforestilling (jf. Nielsen 1998: 35 ff) vil være forskellig.
- FAGSYN (4), som implicerer fagdidaktisk beslutningstagen vedr. un- dervisningens begrundelse og formål, dens indhold med et hensigts- mæssigt metode- og medievalg, aktivitets- og organisationsstruktur etc., alt dette på betingelse af undervisningsfagets samlede kontekst.

Det er samtidig en vigtig pointe, at de fire slags fagsyn griber ind i hinanden, således at forestillingen på ét niveau forudsætter og påvirker forestillinger på andre niveauer. De er med andre ord interrelaterede og interagerende, og dette hovedsageligt på flg. måde:

$$[(1 \leftrightarrow 2) \leftrightarrow (3)] \leftrightarrow [4]$$

Dette betyder, at relationen mellem det æstetiske og det fagvidenskabelige grundsyn samlet relaterer sig til en didaktologisk grundforestilling, hvorpå det samlede felt implicerer en praktisk orienteret beslutningstagen med undervisningspraktiske konsekvenser. Men man kan også gå den modsatte vej og konstatere, at et praksisorienteret valg eller en traditionsbetinget praksis vedr. fx undervisningsindhold og -metode forudsætter eller implicerer forskellige former for fagsyn på overliggende niveauer. Dette sidste formentlig ofte implicit, således at det kalder på en analytisk eksplicitering.

Det er nu min opfattelse, at hele det omfattende problemkompleks, som afspejles i disse distinktioner og kategorier, er grundlæggende for fagdidaktologisk refleksion og analyse og for fagdidaktisk beslutningstagen og begrundet udvælgelse af undervisningsindhold, metode etc. Det repræsenterer en kompleks ind-i-hinanden-gribende struktur med karakter af et integrativt relationsfelt mellem faglige og pædagogiske hensyn og hermed, konkluderer jeg, et fagdidaktisk og fagdidaktologisk begreb i specifik forstand.

Modellen antyder – nogen vil utvivlsomt have bemærket det – at didaktisk refleksion og beslutningstagen i æstetiske fag er særlig kompliceret sammenlignet med fx naturvidenskabelige fag. I disse er der for mig at se en direkte eller i det mindste en *mere* direkte forbindelse mellem *scientia*- og *natura*-niveauet. Det er selve naturfænomenerne, der er genstand for erkendelse. I kunstvidenskaben (musikvidenskaben) er det de kunstneriske (musikalske) fænomener (disse selv som "natur"), men yderligere og eventuelt primært disse som eventuelle udtryk for erkendelse af noget uden for dem selv. Det betyder, at *ars*-niveauet indtager en komplicerende dobbelt-position. På den ene side kan det hævdes at repræsentere objektiveret, genstandsiggjort erkendelse og herved udgøre en art parallel til *scientia*-niveauet – også selv om erkendelsesudtrykket (artikulationen) er af en anden karakter både form- og indholdsmæssigt. På den anden side afgiver det ikke i lighed med *scientia*-niveauet begrebslige kategorier til systematisk didaktologisk refleksion. Det sker først i formidlet form via *scientia*-niveauet. Det udfordrer selv til *scientia*-baseret erkendelsesaktivitet, kan man sige, og ud fra denne synsvinkel udgør det en parallel til *natura*-niveauet. Den beskrevne dobbeltfunktion betyder, at æstetiske fænomener kan anskues både som resultater af vor erkendelse og som udfordringer til den. Dette vedrører noget helt principielt vedr. forholdet mellem videnskab og kunst. Jeg hævder altså, at den præsenterede model vil kunne medvirke til at indfange både forskelle og ligheder mellem disse to erkende- og udtryksformer.

Diskussion: Forbehold og perspektiver

Jeg er klar over, at der er flere problemer i denne fremstilling. Jeg vil koncentrere mig om tre af dem, hvoraf blot to diskuteres. Det tredje vil jeg lade stå til åben overvejelse. Som et fjerde punkt vil jeg præcisere et vigtigt forhold vedr. indholds-begrebet i didaktisk sammenhæng.

For det første kan man spørge, om man ikke – når der nu er tale om den "virkelighed" som genstand for undervisning, som udgøres af æstetiske fænomener (den musikalske "virkelighed") – kan gå direkte fra *didactica*- til *ars*-niveauet. Perspektivet i at gå uden om *scientia*-niveauet er, at dette som kategorialt, begrebsligt alligevel ikke fuldt kan formidle det erkendelsesfelt, som det netop er kunstens opgave at artikulere, og ej heller redegøre udtømmende for selve det æstetiske fænomen. – Man kan godt tænke sig, og faktisk forekommer en musikundervisning baseret i ren musikalsk tænkning og praksis. Man kan også tænke sig den ideologiseret i en "musisk" orienteret handlings- og begrundelsesstrategi. Men man kan næppe forestille sig en didaktisk refleksion med overvejet og motiveret indholdsvalg (og det er lærerens position som planlægger af og beslutningstager vedr. undervisning), som kan undvige den begrebslige, faglige refleksion, som finder sted på *scientia*-niveauet. Det er generende, fordi man må have sine tvivl om, i hvilket omfang man begrebsligt kan trænge ind til det æstetisk/musikalsk væsentlige – det som dybest set motiverer æstetisk/musikalsk opdragelse og dannelse. Didaktikken og didaktologien kommer herved som udgangspunkt i en uheldigt reducerende og filtrerende position. På den anden side kan man vende det positivt og anskue det didaktologiske spørgsmål (fx om kunstens/musikkens dannelsesmæssige begrundelse og værdi) som så nærgående og påtrængende, at det udfordrer selve den faglige erkendelse (på *scientia*-niveauet) og giver anledning til, at det basisfaglige indhold problematiseres og suppleres eller ændres. Perspektivet i dette er, at den fagdidaktologiske erkendelse kommer til at gribe ind i den fagvidenskabelige erkendelse. Og herved er et gensidigheds- og ligeværdighedsforhold mellem fagdidaktologien og selve fagvidenskaben virkelig kommet i stand.

For det andet er det nødvendigt at problematisere min anvendelse af naturbegrebet. Den betegnelse, jeg har valgt, kan muligvis forvirre. Jeg sigter til vor ydre og indre virkelighedsverden, dvs. alle virkelighedsfænomener, som vi kan sanse og erkende, og altså ikke blot til natur i sig selv uberørt af menneskelig virksomhed. – Det er en populær antagelse, at en sådan virkelighed kun eksisterer som socialt konstrueret og i kraft af vor erkendelse, ikke uafhængigt af den (socialkonstruktivisme). Jeg skal ikke gå ind i denne diskussion her, men blot give udtryk for den opfattelse, at der – betinget af en række forhold – findes en

virkelighedsverden at erkende, som ligger uden for erkendelsen selv, men at der på den anden side også findes en ars-baseret, sprogligt artikuleret "fortælling" om denne virkelighed, som ud fra en radikal konstruktivistisk synsvinkel kan hævdes at repræsentere selve virkeligheden. Dette har klare konsekvenser i en sammenlignende fagdidaktisk optik, fordi det rejser spørgsmålet om et undervisningsfags orientering mod ars-niveauet eller mod natura-niveauet (ex: historiefaget baseret i begrebet om historisk bevidsthed over for et realia-orienteret historiefag). Jeg vil gå lidt nærmere ind på denne "intra-disciplinære" problematik nedenfor ud fra et sammenlignende fagdidaktisk perspektiv. – Med særligt henblik på æstetiske fænomener må det fremhæves, at vor mulighed for at erkende dem er indvævet i selve erkendelsesakten. Sådanne fænomener er med et fænomenologisk udtryk genstands- og akt-karakteristiske på samme tid (se Nielsen 2007). Noget vigtigt i denne sammenhæng er imidlertid, at de har egen genstandskarakter for vor sansning, perception og forestilling og ikke blot er konstruktioner af individuel og kollektiv oplevelse og forståelse. Når de først foreligger, udfordrer de – som en objektverden uden for os selv – til ny forståelse og erkendelse. Og det medvirker til nye kunstneriske erkendelser og udtryk og konkret til musikalske nytolkninger og ny analytisk indsigt. – Den konstruktivistiske position hører i min fremstilling først og fremmest hjemme på *scientia*-niveauet, hvor basisfaget som videnskabsfag konstrueres begrebsligt og terminologisk. Også *didactica*-niveauet har som didaktisk refleksionsfelt denne karakter, bl.a. fordi det bygger på det basisfaglige *scientia*-niveau. I forhold hertil udgør *ars*- og *natura*-niveauet en stadig udfordring for nye fagvidenskabelige og didaktologiske konstruktioner og indsigter, og de udgør tillige den instans, hvor kriterierne for vurdering af vor erkendelses gyldighed, evidens og "sandhed" må findes.

For det tredje skal det omtales, at jeg er klar over, at min antagelse af en slags direkte forbindelse mellem *scientia*- og *natura*-niveauet i naturvidenskabelig erkendelse (og at naturfagenes didaktik derfor principielt har et mindre kompliceret forhold til deres basisfag end de æstetiske fag) nok kan problematiseres. Til en vis grad anser jeg det ikke desto mindre for at være tilfældet, men det vil ikke være muligt at gå nærmere ind på det her. Jeg må lade det stå til åben diskussion.

Endelig skal det for det fjerde præciseres, at indholdsbegrebet som didaktisk kategori er flersidigt og indebærer valgmuligheder med konsekvens for et undervisningsfags indholdsmæssige profil (se Nielsen 2006 og 2011b).

Konsekvenser for en sammenlignende fagdidaktik

Den opstillede model åbner, så vidt jeg kan se, for sammenlignende fagdidaktologiske analyser og praksisorienterede fagdidaktiske beslutninger på mindst tre niveauer, nemlig

- (a) på et meta-disciplinært, videnskabsfilosofisk niveau,
- (b) på et inter-disciplinært niveau,
- (c) på et intra-disciplinært niveau.

(a) Det meta-disciplinære, videnskabsfilosofiske niveau

Vi har allerede set, at et videnskabssyn (jf. det jeg kaldte fagsyn 2), som er konstruktivistisk orienteret, kan få konsekvenser for forståelse af et fags karakter, centrale indhold og dannelsespotentielle kerne. Mit eksempel ovenfor var historiefaget som hhv. et historisk bevidsthedsfag eller et historisk realia-fag, men det er velkendt, at "den sproglige vending" med vide konsekvenser for vor virkelighedsforståelse og vort begreb om videnskabelig "sandhed" har en meget mere generel karakter. Dette har dybe indvirkninger på den pædagogiske diskussion, hvor yderligere anskuelse af undervisning som et "narrativt" anliggende har vundet frem. Det er mit indtryk, at distinktionen mellem *ars-* og *natura-*niveauet i min model kan medvirke til at tydeliggøre denne problematik, nemlig hvorvidt et fag i en given pædagogisk sammenhæng opfattes og håndteres som et fag på *ars-*niveauet eller på *natura-*niveauet. Dette har formentlig også konsekvenser for min påstand om, at naturfag har en mere direkte forbindelse mellem *scientia-* og *natura-*niveauet end æstetiske fag ud fra den betragtning, at det i naturfag er naturen selv, der er genstand for det videnskabelige blik. Hvis man vil betone et naturfagligt virkelighedsbegreb, som er bundet op på og konstitueres af selve den begrebslige struktur, vil naturfaget i en pædagogisk optik rykke hen mod *ars-*feltet, hvor den sproglige artikulation selv får virkelighedskonstituerende status. Dette lægger op til en meget mere omfattende og generel diskussion, men blot antydende vil jeg vove den påstand, at de fleste fag i dag tenderer mod at orientere sig stærkere mod *ars-*feltet, end det tidligere har været tilfældet, men samtidig at de videnskabsfilosofiske og hermed forbundne pædagogiske implikationer nok fortsat vil være et yderst aktuelt og også nødvendigt diskussionsemne. Måske kan vi mere generelt tale om en aktuel tilbøjelighed til at æstetisere virkeligheden og at skabe et æstetiseret virkelighedsbillede. For mig at se har det dybe og måske også problematiske konsekvenser af både pædagogisk og etisk art.

(b) Det inter-disciplinære niveau

I det foregående har jeg med udgangspunkt i den opstillede model givet en karakteristik af æstetiske fag med særligt henblik på musikfaget. Jeg har også antydning, at den kan åbne for forståelsen af både ligheder og forskelle mellem forskellige kunsthæfter. Fx har musik, billedkunst og litteratur som udgangspunkt et forskelligt forhold til *natura-*niveauet. Musik har generelt set ikke et begrebs-

ligt betydningsindhold, dvs. ingen tilknyttet semantik, mens det jo udpræget er tilfældet for litteraturens sproglige medium, og på anden måde gælder det også for billedkunstens afbildningsmulighed. Men på den anden side bindes kunstarterne sammen ved deres fokusering på selve deres udtryksmedium og mediets interne, strukturelle artikulationsdimensioner, hvad enten så mediet er lydligt, ikonisk eller sprogligt. Fx kommer herved forholdet mellem musik og litteratur til syne på en anden måde, og dette især når vi betænker forholdet mellem musik og poesi. Tilsvarende forholder det sig mht. relationer mellem musik og nonfigurativ billedkunst. Der er som antydnet både ligheder og forskelle mellem kunstfagene, og det har væsentlige konsekvenser, om undervisningsfagene vil fokusere på lighederne eller forskellene.

Jeg har også hævdet, at modellen kan eksplicitere væsensforskelle mellem æstetiske fag og naturfag, men samtidig kan disse forskelle som antydnet perspektiveres og problematiseres ud fra videnskabsfilosofiske indfaldsvinkler og valg af videnskabsfilosofisk ståsted (jf. ovenfor).

Et yderst interessant spørgsmål er matematikfaget set i sammenligning med hhv. naturfag og æstetiske fag. Ofte(st) rubriceres matematik sammen med naturfag i pædagogisk sammenhæng. Set i lyset af min model antyder det en opfattelse af matematik med en redskabs- og anvendelsesfunktion i forhold til naturfagene. Men set ud fra matematikkens egen begrebsstruktur og denne begrebsstruktur med autonom karakter – som et selvstændigt univers – har faget for mig at se først og fremmest *ars*-karakter. Og så alligevel: Denne interne begrebsstruktur kan godt være et spejl af og indebære erkendelsesfunktion i relation til vores egen kognitive struktur og denne anskuet som en dimension i vores indre natur. Dette er jo i vid udstrækning det samme forhold, som vi iagttag i de æstetiske fags tilfælde og i særlig grad for musikkens vedkommende. Holder dette ræsonnement, står vi med en opfattelse af matematik, som i det ene tilfælde ligger tæt til naturfagene, men i det andet tilfælde tæt til æstetiske fag. Selv om vi forudsætter den sidstnævnte mulighed, så forhindrer det ikke, at der på samme tid gør sig væsentlige forskelle gældende, nemlig fx at matematik sigter på entydighed, mens kunstfagenes udtryks- og erkendelsesfunktion er mangespektret og flertydig, og yderligere at matematikkens domæne er kognitivt, mens kunstfagene bevæger sig langt ind i det emotionelle felt.

Jeg tror, at man med udgangspunkt i den skitserede model kan gøre interessante sammenligninger mellem andre fag. Indtil videre skal jeg overlade det til læserens overvejelser.

(c) Det intra-disciplinære niveau

Det er min klare opfattelse, at analyse af et fag med den begrebsstruktur, som er skitseret i modellen, vil afsløre muligheden af, at samme undervisningsfag kan have helt forskellig indholdsprofil. Jeg har allerede redegjort for det for musikkens vedkommende. Vi kan fokusere på selve den musikalske meningsstruktur på dens egne internt strukturelle betingelser (ex dur-moll-tonal harmonisk funktionsanalyse) eller vi kan fokusere på dens eksterne betydningsmulighed fx i relation til vor følelsesverden som en side af vor indre natur. Det resulterer i helt forskellige musikfag såvel på *scientia*-niveauet (som videnskabsfag) som i didaktologisk og didaktisk henseende (som undervisningsfag). Tilsvarende vil danskfagets litteraturside skifte karakter alt efter, om en tekstsner, nykritisk orienteret tilgang på *ars*-niveauet fokuseres eller heroverfor tekstens psykologiske eller sociologiske eller biografiske tolkningsmulighed. Vi har også berørt historiefagets målsætning anskuet i et spændingsforhold mellem elevorienteret bevidsthedsdannelse og fagvidenskabelig realia-forståelse. Set ud fra *scientia*-niveauet kaldes der her på to forskellige typer af videnskab som fundament for historie som undervisningsfag.

Det er min opfattelse, at alle undervisningsfag vil kunne profileres mht. deres begrundelse, mål, indhold og metode og såmænd også mht. mediebrug og organisationsform ved at skelne mellem (fag)didaktiske baser for pågældende fag af hhv. basisfags-didaktisk, etno-didaktisk, udfordrings-didaktisk og eksistens-didaktisk art (jf. Nielsen 1998: 35 ff). Det vil få konsekvenser på alle niveauer i den opstillede model, og omvendt vil jeg mene, at modellens begreber vil kunne medvirke til at give substans til de pågældende (fag)didaktiske paradigmer.

Forskellige didaktologiske og didaktiske profiler af det "samme" fag vil komme til syne, når hele systemet aktiveres, hvad enten det sker med en analytisk beskrivende eller en praksisorienteret besluttende hensigt. Man kan så vælge at se det som en fascinerende mulighedsåbnende mangfoldighed eller som en frustrerende mangel på overskuelighed. Under alle omstændigheder forekommer det mig at være en betingelse for fagdidaktikken i den aktuelle situation. Det er min opfattelse, at en sammenlignende fagdidaktisk virksomhed på både det meta-disciplinære, videnskabsfilosofiske, det inter-disciplinære og det intra-disciplinære niveau kan hjælpe os på vej på en kritisk og konstruktiv måde.

Noter

- 1 Hertil kom en videnskabelig licentiat-uddannelse svarende til den senere ph.d.-uddannelse. Faktisk var det et ønske om muligheden for at tildele den videnskabelige licentiatgrad, der banede vejen for etablering af kandidatuddannelserne (se Jensen 2006).
- 2 Se fx *Rapport om de pædagogiske kandidatuddannelser* (DLH, november 1987), *Redegørelse om Danmarks Lærerhøjskole afgivet af udvalget vedr. Danmarks Lærerhøjskole* (Undervisningsministeriet, DVU

- november 1989), også kaldet Bauman-Larsen-udvalgets rapport, *Redegørelse til bestyrelsen for Danmarks Lærerhøjskole fra udvalget vedr. cand.pæd.-uddannelsen* (DLH, februar 1993), også kaldet Nymark-redegørelsen. Oversigtsmæssigt er udviklingen beskrevet i Jensen (1995), især side 131-141, og med konklusioner vedr. bevillingsproblemer i relation til Baumann-Larsen-udvalgets arbejde, side 170-179.
- 3 Se *Studieordning '90. Forsøg og evaluering* (DLH, 5. marts 1990, J.nr. 3070-2) og *Slutrapport for arbejdet i Det centrale Studienævns udvalg vedr. kandidatuddannelsernes fremtid* (DLH, KUF-udvalget 19.12.90, CSN 791).
 - 4 Se Nymark-redegørelsen, jf. note 2, side 26-31.
 - 5 Dette dog med lidt forskellig vægt i de fire fagdidaktiske studieretninger. De mest "tekstorienterede" af de fire fag (dansk og matematik) indeholder i begrænset omfang studieenheder, som er primært fagligt orienteret..

Referencer

(Se yderligere referencer i note 2 og 3)

- Jensen, Erik (1995). *I fordommenes tid. En redegørelse for udviklingen i Danmarks Lærerhøjskoles rammer og vilkår gennem firserne*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Jensen, Erik (2006). *Mål, medgang og modstand. Sider af Danmarks Lærerhøjskoles udvikling 1957-66*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Klafki, Wolfgang (1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Krogh, Ellen & Nielsen, Frede V. (Eds.) (2011). *Sammenlignende fagdidaktik (= Cursiv nr. 7. 2011)*. København: Institut for Didaktik. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. Aarhus Universitet.
- Larsen, Ernst (1981). *Danmarks Lærerhøjskole 1950-64. En beretning om ideer og personer bag Lærerhøjskolens udvikling*. Red. af Harald Torpe. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Nielsen, Frede V. (1981). Udsigten over Emdrupvej. Om indholdsproblemer i den faglig-pædagogiske kandidatuddannelse i musik. In: T. Brostrøm, I. Markussen & K. Spelling (Eds.), *Forskning for folkeskolen – undervisning og videre uddannelse. En artikelsamling i anledning af Danmarks Lærerhøjskoles 125 års jubilæum*, 235-244. København: Gyldendal.
- Nielsen, Frede V. (1998). *Almen musikdidaktik*. København: Akademisk Forlag.
- Nielsen, Frede V. (2004a). Faglig-pædagogisk kandidatuddannelse 1966-2004: Begyndelse, udvikling og betydning. In: I. Nørgaard & H. Vejleskov (Eds.), *Spredt samling. En hilsen til Erik Jensen*, 23-31. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.

- Nielsen, Frede V. (2004b). Fagdidaktikkens kernefaglighed. In: K. Schnack (Ed.), *Didaktik på kryds og tværs*, 25-45. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Nielsen, Frede V. (2005). Didactology as a field of theory and research in music education. *Philosophy of Music Education Review* 13(1), 5-19.
- Nielsen, Frede V. (2006). Didaktikkens indholdsbegreb og kriterier for valg af undervisningsindhold. In: B.G. Hansen & A.Tams (Eds.), *Almen didaktik. Relationer mellem undervisning og læring*, 249-271. København: Billesø & Baltzer.
- Nielsen, Frede V. (2007). Musik og bevidsthed: Et fænomenologisk perspektiv. *Psyke & Logos* 28(1), 61-85.
- Nielsen (2011a). Sammenlignende fagdidaktik: Genstandsfelt, perspektiver og dimensioner. In: Krogh & Nielsen (2011), 11-32.
- Nielsen (2011b). 'Man underviser altid i noget'. Noter om didaktikkens indholdsbegreb. In: K.K.B. Dahl, J. Læssøe & V. Simovska (Eds.), *Essays om dannelse, didaktik og handlekompetence – inspireret af Karsten Schnack*, 9-18. København: Institut for Didaktik. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Torpe, Harald (1988). *Aldrig løses mand af lære. Bidrag til Danmarks Lærerhøjskoles historie med hovedvægt på tiden 1959-77*. København: Danmarks Lærerhøjskole.

English summary

Disciplinary didactics as an integral field of relations

The development of didactics in Denmark with special reference to a theory about the relationship between disciplinary and pedagogical considerations. Consequences for a comparative subject oriented didactics.

The article focuses on the relationship between discipline oriented and pedagogical concerns in disciplinary didactics (*Fachdidaktik*) from a historical and a systematic point of view.

The historical aspect: A central institution in the establishment and development of disciplinary didactics as an academic discipline and as research in Denmark is The Royal Danish School of Educational Studies (from 2000 The Danish University of Education and from 2007 part of Aarhus University). At this institution academic educational studies related to most of the school subjects and to teacher education in these subjects were set up starting in the 1960s. At the outset these studies had an "additive" character concerning the said relationship, meaning that discipline and pedagogy oriented educational content were studied

more or less separately, but the ambition and the actual development showed a growing tendency to consider the two dimensions in an “integrated” way. The aim was to develop disciplinary didactics in both education and research as a field of relations between discipline oriented and pedagogical concerns. From about 2000 a growing interest in subject oriented didactics at various institutions is identified, resulting in different relationships between disciplinary and pedagogical dimensions: (1) a discipline-pedagogy integrated track in teacher education at university colleges and developmental research related to this professional field, (2) a discipline-pedagogy additive track with pedagogical weighting at university departments for pedagogical studies and research, and (3) a discipline-pedagogy additive track with disciplinary weighting at university departments for disciplinary studies and research.

The systematic aspect: A theory on disciplinary didactics as a field of relations is presented and modelled. Distinctions are made between dimensions and levels of *practica*, *didactica*, *scientia*, *ars* and *natura*, and interrelationships between these dimensions are discussed and shown as depending on and resulting in distinct “subject views”. Also, differences between types of subjects (e.g. art subjects vs. natural science) and basic problems of their disciplinary didactics are touched upon with the help of these concepts. A conclusive point is that disciplinary didactics as a research area is characterised as an integral (as opposed to an additive) and relatively autonomous discipline based on reciprocity and parity between subject oriented didactics and the basic scientific subject itself.

Consequences and prospects for a research and a practice oriented comparative disciplinary didactics are exemplified on three levels: a meta-disciplinary, an inter-disciplinary, and an intra-disciplinary level.

Keywords: comparative disciplinary didactics, subject oriented didactics, didactology, Fachdidaktik, *natura*, *ars*, *scientia*, *didactica*, *practica*, field of relations.



Denne artikel er et uddrag af CURSIV #9:

Sammenlignende fagdidaktik 2

CURSIV

En skriftserie om didaktik, pædagogik, læring og uddannelsesvidenskabelig forskning. CURSIV udgives af Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.

CURSIV er et tilbud til alle, som gerne vil følge med i den seneste forskning inden for didaktik, pædagogik, læring og uddannelsesvidenskabelig forskning. Skriftet henvender sig til forskere, lærere, pædagoger, studerende og politikere.

CURSIV er et peer-reviewed tidsskrift og er pointgivende i det bibliometriske system.

Indholdet i de enkelte numre kan enten være organiseret omkring et tema eller handle om et enkelt fagområde.

Redaktion

Ansvarshavende redaktør: Hanne Løngreen, institutleder, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU). Chefredaktør: Mads Haugsted, lektor, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU). Bag skriftet står herudover en redaktionsgruppe af medarbejdere fra Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), samt gæsteredaktører. Redaktionen kan kontaktes på email: mads@dpu.dk

Kontakt og adresse

Iben Nørgaard
Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU)
Aarhus Universitet
Tuborgvej 164, 2400 København NV.

ibno@dpu.dk
Tlf.: 8716 3565, <http://edu.au.dk/cursiv/>

Alle rettigheder forbeholdes. Mekanisk, fotografisk eller anden gengivelse af eller kopiering fra denne skriftserie eller dele heraf er kun tilladt i overensstemmelse med overenskomst mellem Undervisningsministeriet og Copy-Dan. Enhver anden udnyttelse er, uden skriftseriens- og forfatterens skriftlige samtykke, forbudt ifølge gældende dansk lov om ophavsret. Undtaget herfra er korte uddrag til brug for anmeldelse.

© 2012, CURSIV, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU) samt forfatterne.

CURSIV nr. 2-10 kan (så længe lager haves) bestilles i trykt form på nettet: edu.au.dk/cursiv eller ved henvendelse til:

Danmarks Pædagogiske Bibliotek, Aarhus Universitet
Tuborgvej 164, Postboks 840
2400 København NV
dpb@dpu.dk

Alle titler (nr. 1-10) kan frit downloades på:
edu.au.dk/cursiv/