

# Didaktik og/eller læreplan

**Stig Broström**

Denne artikel har til mål at klargøre forskelle mellem det tyske begreb didaktik og det angelsaksiske begreb curriculum, som her oversættes til læreplan. Der er en tendens til at bruge de to begreber synonymt, hvilket udtynder og reducerer den filosofiske og dannelsesmæssige dimension, der knytter sig til begrebet didaktik. På baggrund af didaktiske studier definerer jeg først begreberne didaktik, undervisning og læring. Derefter, med reference til den internationale dialog "Didaktik and/or curriculum", tydeliggør jeg hovedforskellene mellem didaktik og læreplan. En skelnen der er vigtig og relevant, når pædagoger skal formulere deres didaktiske grundlag og pædagogiske læreplan.

## Didaktik, curriculum, læreplan, læring, dannelse

Gennem de seneste årtier har begreberne didaktik og læreplan vundet indpas i dagtilbud og småbørnspædagogikken som sådan. Men begreberne bliver ofte brugt synonymt eller upræcist, hvilket kan føre til misforståelser og uklar kommunikation. Det gælder ikke blot diskussionen inden for nordisk småbørnspædagogik men også mere generelt, hvilket kommer til udtryk i den internationale forskerdialog "Didaktik and/or curriculum" fra 1990'erne (Hopmann & Riquarts, 1995; Gudem & Hopmann, 1998). Med afsæt i disse diskussioner søger denne artikel at bidrage til en øget forståelse af begreberne didaktik og læreplan.<sup>1</sup>

## Didaktik, undervisning og læring

Begrebet didaktik er forankret i det gamle græske ord didáskein (διδάσκειν), "kunsten at undervise" og "lære, foredrage, instruere og lære nogen noget"<sup>2</sup> i den betydning at vise noget nyt (Hopmann & Requarts, 1995). Med andre ord er det pædagogiske indhold "under visning", altså et fagligt indhold, som vises frem for børnene.

Begrebet didaktik blev introduceret i europæisk pædagogik af Comenius i 1657 (Comenius, 2008/1657). I "Didactica magna" (den store didaktik) præsenterede han "den didaktiske kunst", der omhandler tre elementer "omnes omnia docere", det vil sige 'at undervise alt til alle', og hvordan 'børn og unge kan vækkes

1 Begrebet curriculum oversættes konsekvent gennem hele artiklen til læreplan.

2 Alle engelske citater er oversat af forfatteren.

til intellektuel aktivitet og til at elske det himmelske” (Comenius, 2008/1657, se Schaller, 1995). Alligevel erstattede Comenius i sine senere skrifter ”alt” med ”mange ting” i betydningen en handlingsorienteret viden for ”ikke at miste synet på forbedring af betingelserne i forhold til vækst af humanitet” (Schaller, 1995, s. 67). Fra denne position er didaktik blevet udviklet som en central disciplin for læreruddannelsen og skolen i forhold til almen didaktik og fagdidaktik; men kun i mindre grad i løbet af de sidste 20 år inden for småbørnspædagogikken.

Begreber som didaktik, undervisning og læring er ikke i overensstemmelse med den småbørnspædagogiske tradition, der historisk har været forankret i en udviklingspsykologisk forståelse udtrykt ved omsorg, relationer, aktivitet og udvikling baseret i en grundlæggende overbevisning om, at et rigt miljø og børns selvstyrede aktivitet og leg giver de bedste muligheder for en alsidig udvikling af det individuelle barn (Broström, 2012). Dagtilbudspædagogikken<sup>3</sup> har i sin tradition fokuseret på den formale dannelse i betydningen, at børnene er aktive, engagerede, motiverede og opmærksomme, og at de går op i aktiviteten og oplever den som meningsfuld. Derimod har der været mindre fokus på den materiale dannelse, altså de materielle (objektive) dimensioner (Klafki, 1983). Således er indholdet (emnet), som er didaktikkens omdrejningspunkt, blevet ignoreret. Selvirkosomhed og udviklingsideen har været den dominerede tankegang i de vestlige lande, også selv om dette perspektiv gennem de seneste halve århundrede er blevet udfordret både teoretisk og af pædagoger i praksis, halter den didaktiske tilgang alligevel bagefter.

Frem til 1990’erne var didaktik kun relateret til læreruddannelse og undervisning i skolen, og derfor distancerede pædagoger sig både til undervisning, læring og didaktik. Men indførelse af læreplaner i nordisk småbørnspædagogik (Norge 1995, Sverige 1996 og Danmark 2004) åbnede vejen for en tydelig didaktik i dagtilbud. Begrebet didaktik er i dag i dagtilbud udvidet med begrebet undervisning, som i 2018 blev indført i den svenske lov om förskolan. På nuværende tidspunkt er didaktik og læring<sup>4</sup> således mere eller mindre en integreret del af dagtilbud. Men ikke uden usikkerhed og kritik. For eksempel argumenterer Jan Kampmann (2013) for, at didaktik og læring kan føre til en skolificering af pædagogikken.

I Danmark blev begrebet læring introduceret i 2004 som en del af den første nationale læreplan, hvilket resulterede i en markant kritik fra både pædagoger og forskere (Kampmann, 2004, 2013). Kritikken skyldes måske især, at dansk småbørnspædagogik bygger på den antagelse, at barnets udvikling beror på en udfoldelse af dets indre og medfødte kapacitet, hvor læringsbegrebet har tendens til at vægte de ydre påvirkninger med henblik på kapacitetsændring. Hermed kan

<sup>3</sup> Ordet dagtilbud bruges konsekvent om både børnehaven, barnehagen, förskolan, preschool og vuggestue.

<sup>4</sup> Begrebet læring, der blev indført i 2004 med den pædagogiske læreplan, uddybes af pladsmæssige grunde ikke yderligere.

menes tilegnelse af viden, indsigt, forståelse, forestillinger og personlig mening. Når barnet opnår læring, kommer det til at *kunne* noget, som det ikke magtede tidligere, kommer det til at *vide* noget nyt, det *forstår* noget, det ikke tidligere begreb, det *handler* på nye måder, og det *oplever* sig selv på en anden måde end tidligere. Hertil kommer også spørgsmålet om, hvordan barnet lærer, hvilket forskellige læringsteorier strides om. Næmlig om læring sker via formidling eller barnets egen aktive tilegnelse eller endelig som barnets selvstændige konstruktion. Modsætninger som John Dewey (1997) mere eller mindre tog højde for ved at betone, at læring eller erfaring opstår via barnets aktive virksomhed, hvor det bearbejder og reflekterer sine oplevelser, hvorigen gennem barnet både tilegner sig kulturens forståelse af omverden og samtidigt konstruerer sin egen subjektive forståelse (Broström, 2007).

Selv om læring ikke kun forstås som målstyret læring relateret til uddannelse og pædagogisk praksis, men også som spontan læring gennem barnets motiverede aktivitet, er den spontane læring alligevel under pres. Fordi læring i dagtilbud, især i perioden 2004-2016, spillede en dominerende rolle og blev set som resultat af voksenstyret aktivitet, opstod et meget snævert læringsbegreb, som pædagoger og forskere kritiserede: "Læring koloniserer vores forståelse af, hvad kvalitet i børns institutionaliserede hverdagsliv handler om" (Kampmann, 2013, s. 3). På det tidspunkt blev den pædagogiske læreplan forstået som et værktøj, "der indfører foruddefinerede og fremmedbestemte aktiviteter i en hverdag, som mange (herhjemme ikke mindst G. Zlotnik) i forvejen anser for at være for stresset" (Kampmann, 2004, s. 28). Kampmann argumenterede kritisk for, at en læringsorienteret og didaktisk tilgang fører til strukturer med henblik på sammenligning og vurdering af børnenes præstationer og dermed en form for skolificering.

Fordi der er et stærkt politisk og administrativt fokus på læreplanen og de indlejrede læringsmål og læringsresultater, bliver pædagogerne tvunget til at styrke deres orientering mod børns læring. Som reaktion på et for snævert fokus på læring, har den hollandske uddannelsesforsker Gert Biestas begreb læringsgørelse (learnification) vundet indpas (Biesta, 2014). Med læringsgørelse menes, at der satses for ensidigt på læringsresultatet, altså at stræbe efter opnåelse af et målbart læringsudbytte. I stedet mener Biesta, at pædagogen hellere skal skabe en aktiv pædagogik (undervisning), hvor børnene op- og udfordres med et væsentligt dannelses- og verdensorienteret indhold. Hvis læring dominerer over undervisning, mister pædagogen sin autoritet og personlige dømmekraft samt det lange uddannelsesmæssige og demokratiske perspektiv som korrektiv (Biesta, 2014).

Uanset at det har været almindeligt i flere årtier i USA og de fleste Commonwealth-lande at definere aktiviteter i dagtilbud som undervisning med henblik på læring, har de nordiske lande meget længe fastholdt referencen til udvikling, leg og børns selvvirksomhed. På trods af at den didaktiske

vending er en realitet, afviser nordiske forskere og pædagoger stort set begrebet undervisning i dagtilbud, også selv om pædagogernes praksis rummer typiske undervisningskarakteristika (Hammer, 2012). Undervisningsdimensionen kommer til udtryk ved, at pædagogen indtager en aktiv rolle med henblik på at skabe situationer og omstændigheder for børns læring. Men her må man bare markere, at undervisning i nordisk dagtilbudskontekst ikke betyder mekanisk at overføre viden og kundskaber til barnet. Her er man i overensstemmelse med Sokrates gamle vending: Ingen kan lære noget noget; kun gennem samtale og dialog kan man formå den anden til at tænke selv.

Alligevel er nordiske pædagoger tvunget til at anlægge en didaktisk tilgang al den stund, deres praksis skal være relateret til læreplanen, hvorfor de må finde en passende måde at undervise og støtte børns læring (Gundem, 1997, s. 247). Men der er stadig behov for en afklaring og præcisering af didaktikbegrebet – og ikke mindst at skelne mellem didaktik og læreplan. Forenklet sagt kan didaktik forstås som de teoretiske og overordnede pædagogiske betragtninger, hvor læreplanen i højere grad handler om en skitse til den praktiske omsætning.

### En yderligere indkredsning af begrebet didaktik

Gennem de seneste årtier er der sket en bevægelse fra almen didaktiske overvejelser til en egentlig didaktik i dagtilbud. Almen didaktik beskæftiger sig med alle former for undervisning og rummer således både undervisning og børns læring. Undervisning er defineret ved, at den ikke bare bidrager til at realisere børns immanente viden, men grundlæggende tilføjer noget nyt. Enheden mellem undervisning og læring er central.

Undervisning er en proces, der netop rummer denne dobbelthed. Den er dels opgaveorienteret i den betydning, at pædagogen har en klar intention om, at barnet skal lære. Men samtidig er intentionen ikke tilstrækkelig; der er tilmed krav om, at barnet reelt opnår en læring i form af tilegnelse af viden, kundskaber og færdigheder. Pædagogens opgave er at åbne lageret til læreplanerne (the curriculum warehouse), og barnets opgave er at opnå viden (Hamilton, 1990, s. 42). Denne dobbelthed af intention og læringsresultat betoner Dewey med metaforen at købe og sælge: man kan ikke sælge en bil uden at der er en, der køber den. På samme måde er det ude af trit med den pædagogiske ambition at undervise uden at være fokuseret på barnets læring. Således udgør undervisning og læring en enhed (Dewey, 1997/1910).

Didaktikerens opgave er at reflektere over og perspektivere undervisningen og læringen. I overensstemmelse hermed definerer Klafki didaktik som:

*En overgribende betegnelse for videnskabelig pædagogisk forskning, teori og konceptdannelse med henblik på alle former for intentionel (målrettet), systematisk forud gennemtænkt*

*'undervisning', (i den bredeste betydning af reflekteret hjælp til indlæringen), og med henblik på den indlæring, der finder sted i forbindelse med en sådan 'undervisning' (Klafki, 2001, s. 110).*

Her defineres didaktik meget bredt, hvorfor Klafki indsnævrer begrebet ved at pege på det pædagogiske indhold som det vigtigste. Således kommer 'hvad' aspektet til at udgøre didaktikkens kerne: nemlig teorien om dannelsens indhold, dets struktur og udvælgelse (Klafki, 1983).

Didaktik som overordnet begreb kalder på nogle underkategorier, først og fremmest skoledidaktik og fagdidaktik. Men også andre underkategorier er nødvendige. Klafki (2001, s. 110) nævner blandt andet social- og fritidsdidaktik, som i dag er ved at etablere sig i de nordiske lande, for slet ikke at tale om den voksende didaktik i dagtilbud.

Men omfanget af forskningsartikler om didaktik og læreplaner i nordisk dagtilbud er alligevel relativt begrænset. Tilmed handler langt de fleste om fagdidaktik, typisk med fokus på matematik, early literacy, musik, science, fysik osv. Uanset at Klafki (2001, s. 107) argumenterer for, at en fagdidaktik skal følge alle beskrevne almen didaktiske principper, så er mange af de fagdidaktiske artikler stærkt fokuseret på det faglige emne og med langt færre refleksioner over almen didaktisk teori og didaktiske analyser med blandt andet fokus på de tre didaktiske spørgsmål: hvorfor, hvad og hvordan. Med andre ord befinder didaktik i dagtilbud sig stadig i en første fase, og dermed med behov for at blive styrket.

Fordi interessen fra politikere, administratorer og pædagoger i dag først og fremmest samler sig om læreplanen og i langt mindre grad om de bagvedliggende didaktiske overvejelser, er det helt utilstrækkeligt, hvis den fremtidige didaktiske dagtilbudsforskning fortsat alene vil styrke læreplansforskningen, altså hvordan læreplanens temaer kan udfoldes. Det er endnu vigtigere at styrke en almen didaktisk dagtilbudsforskning. Derfor er der behov for at skelne mellem didaktik og læreplaner.

### **Didaktik og læreplan**

For at modvirke, at forskning om læreplaner kommer til at dominere over en almen dagtilbudsdidaktik kan hentes hjælp i den internationale dialog "Didaktik and/or curriculum" (Gundem & Hopmann, 1998; Hopmann & Riquarts, 1995), der søger at klargøre forskellen mellem det tyske syn på didaktik og den angelsaksiske opfattelse af læreplan (curriculum).

En nøjere undersøgelse af de to begreber afdækker en række forskelle, men også nogle ligheder. Begge begreber omhandler teorier om undervisning og

planlægning af undervisning, hvorfor man måske kan sige, at ”alt, hvad der har med undervisning at gøre, kan subsumeres under både læreplan og didaktik” (Hopmann & Riquarts, 1995, s. 20). I forlængelse heraf siger Klafki (1995, s. 187), at der ikke grundlæggende er forskelle mellem det tyske begreb didaktik og begrebet læreplan, som det bruges i den angelsaksiske terminologi. Faktisk hævder han, at ”det ville ofte være mest hensigtsmæssigt at tale om Didaktik/læreplan” (Klafki, 1995, s. 188). De to tilgange omhandler samme didaktiske spørgsmål, nemlig om læringsmålene, det pædagogiske indhold, undervisnings- og læringsmetoder, hvordan man bruger medier og evaluerer læringen (Westbury, 1995, s. 233). Endvidere er der også en fælles forståelse af udviklingen af læringsituationer (Frey, 1989, i Hopmann & Riquarts, 1995, s. 20).

Men til spørgsmålet om man skal forstå didaktik og læreplan som to sider af den samme mønt, hævder Ian Westbury (1995), at det er bedre at lære forskellene at kende i stedet for at udligne disse. Tilsvarende forholder Max van Manen sig kritisk til en harmonisering, idet han siger, at ”et fælles sprog producerer ikke nødvendigvis en fælles forståelse” (Manen i Hopmann & Riquarts, 1995, s. 24), for bag ordene gemmer der sig forskellige kulturelle traditioner og forståelser.

Først og fremmest er den tyske didaktik (dannelsesdidaktik, Bildungsdidaktik) baseret på et hermeneutisk åndsvidenskabeligt filosofisk fundament med et dannesperspektiv på det menneskelige liv og samfund. Denne tilgang bidrager til ”helhed og kompleksitet (...), som læreplanteori synes at mangle” (Gundem, 1995, s. 52), da fokus her mere handler om effektivitet og teknisk planlægning af undervisningen for at få barnet til at tilegne sig den på forhånd ønskede viden. Med andre ord reflekterer didaktik over det lange perspektiv og rejser generelle pædagogiske spørgsmål relateret til ”hvad” og ”hvorfor”, mens læreplansteori mere er fokuseret på planlægning og forberedelse af den specifikke undervisning i forhold til ”hvordan”-spørgsmålet udtrykt i centraliserede og læringsmålrettede læreplaner. Didaktikforståelsen sigter mod en almen didaktik og argumenterer for, at ”pædagogik kommer først”, mens læreplansforståelsen springer de overordnede refleksioner over for at gå direkte til emnet og det faglige indhold (Hopmann & Riquarts, 1995). Didaktik fokuserer på styrkelse af demokratiet ved brug af dannelsesbegrebet defineret som selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Klafki, 1995, s. 191), mens læreplansteori orienterer sig mod at omsætte læreplanen og opsummere i kataloger over god praksis.

Drilagtigt vil curriculumforskeren sige, at didaktikeren nøler og fortaber sig i filosofiske betragtninger, mens curriculumforskere hurtigt kommer til sagen og realiteterne med forslag til politikere og praktikere om udkast til god praksis. Hertil vil didaktikeren svare, at fordi curriculumforskeren overser formålet, dannelsen og visionen, er der en risiko for at tilpasse barnet de aktuelle samfundsforhold.



Til den fortsatte beskrivelse af forskelle mellem didaktik og læreplan peger Westbury (1995) på en forskel i forhold til den institutionelle kontekst. Læreplansteori er indlejret i en institutionel ramme, nemlig det aktuelle skolesystem eller dagtilbudssystem, i form af gældende læreplaner, vejledninger og oversigter over god praksis, hvilke tilsammen fungerer som uddannelsesagent. Således har læreplanen samt det centrale og lokale politiske system kontrol over dagtilbudsområdet, hvormed pædagogernes reelle indflydelse og hævde af egen dømmekraft reduceres. Hvor læreplanstænkningen adresserer systemet, forsøger didaktiktilgangen at tilkende den enkelte pædagog og personalegruppe en autonomi i forhold til at beslutte den bedste måde at bidrage til børns læring, udvikling og dannelse. Pædagogen er det centrale omdrejningspunkt og er således den "eneste mulige agent for børnenes dannelse, da han eller hun skaber en pædagogisk plan, der er specielt tilpasset til hans eller hendes elever" (Westbury, 1995, s. 252). Hvor didaktik tilbyder pædagogen en kompleks didaktisk teori, som den enkelte pædagog kreativt skal reflektere over og omsætte i den pædagogiske praksis med henblik på børnenes dannelse, der rettet læreplansforståelsen sig mod et undervisningsprogram, der definerer indhold og mål for børns læring. Didaktik ser pædagogen som en ekspert med egen stemme (selvbestemmelse), hvorimod læreplanstænkningen tenderer mod en bureaukratisk form for systemregulering.

Læreplanstraditionen er mere engageret i en generel bestemmelse af skole- og dagtilbudssystemet med formidling af undervisningsprogrammer og anbefalelsesværdige eksempler på praksis, hvorimod didaktik fokuserer på pædagogens kriterier for valg af indhold i planlægningsfasen. Didaktik lægger endvidere også vægt på det overordnede hvorfor-spørgsmål, nemlig 'Hvad skal børnene blive til? Hvordan skal de udvikle og danne sig på langt sigt?'. Eller udtrykt af Künzli: "Didaktikerens blik på børns potentielle læring er underlagt deres almene dannelse, hvorfor der spørges efter, hvilken betydning læringen har for barnet, samt hvordan børnene selv oplever denne betydning" (Künzli, 1994 i Westbury, 1995, s. 248).

Didaktik er også en teori om pædagogisk planlægning, men her udgør den didaktiske refleksion og analyse det vigtigste værktøj for at realisere en læreplan. I læreplansteori derimod er det mest centrale selve planlægningen en på forhånd beskrivelse af, hvad der skal ske i praksis. Således er en læreplan en pædagogisk tekst, som på forhånd beskriver "en sekvens eller et læringsforløb" (Hamilton, 1990, s. 39), en løbebane med planlagte og forventede læringsmuligheder.

Dialogen mellem didaktik og læreplan har på mange måder været konstruktiv og bidraget til udvikling af begge traditioner. Læreplanstænkningen har bidraget til, at den almene didaktik har følt sig forpligtet til at overskride de almene filosofiske refleksioner med henblik på at skabe forbindelse til den konkrete praksis. I forhold til læreplanstraditionen har didaktik medvirket til, at det pædagogisk indhold er blevet tilkendt større opmærksomhed.

Ligesom filosofiske refleksioner har fået mere plads i forhold til planlægning af undervisningsprogrammet. Denne tilnærmelse mellem didaktik og læreplan kommer også til udtryk i forbindelsen med udformning af den styrkede pædagogiske læreplan (Børne- og Socialministeriet, 2018). Denne læreplan rummer visse ”skal”-dimensioner, nemlig seks læreplanstemaer, men udpeger ikke færdige læringsmål eller foreskriver bestemte metoder. Den har på visse måder didaktik-karakter, da den bygger på en dannelsestænkning, indskriver barneperspektivet og legen som den grundlæggende virksomhedsform, ligesom læringsmål erstattes af kravet om at udvikle dynamiske læringsmiljøer. Altså krav om at pædagogen udformer specifikke læringsmiljøer med et indhold, der giver børnene mulighed for at beskæftige sig med aktiviteter i overensstemmelse med de seks læreplanstemaer. En tilsvarende læreplans-opblødning ses i den norske rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017), der foruden syv læreplantemaer betoner dannelse, omsorg, leg, venskaber og kommunikation. Men en tydelig didaktiske markering udebliver alligevel i begge læreplaner. Den norske rammeplan omtaler slet ikke begrebet didaktik, hvilket heller ikke forekommer i den danske styrkede pædagogiske læreplan. Her bruges bare to steder vendingen ’didaktiske overvejelser’ men uden en nærmere uddybning. Didaktikken overlades til pædagogerne – og til pædagoguddannelsen.

### Dannelsesdidaktik

Den danske og norske læreplan kan forstås som dokumenter, der søger at slå bro mellem didaktik og læreplan, hvilket bl.a. udtrykkes i vægtningen af barneperspektiv, leg, dannelse og læringsmiljøer. Det kan begrunde, at en fortsat udvikling af en nordisk didaktik- og læreplansforståelse kan hente inspiration i tysk dannelsesdidaktik, da denne i vidt omfang baserer sig i et filosofisk og samfundsmæssigt grundlag. Det betyder ikke nødvendigvis at afskrive den angelsaksiske læreplanstænkning. Der cirkulerer, især på skoleområdet, forskellige læreplanstilgange, der på mange måder kan inspirere pædagogikken i dagtilbud. Således tilbyder John Hattie (se Laursen m.fl., 2017) begrebet synlig læring, der bygger på procesmål og som søger at rette børnenes opmærksomhed mod forhold i verden samtidigt med, at der udvikles et aktivt forhold mellem lærer og elev. Om end der også sættes kritiske spørgsmålstejn ved denne tilgang (Laursen m.fl., 2017), overskrider en sådan læreplanstilgang alligevel den gamle angelsaksiske læreplansforståelse (Tyler, 1949), der repræsenterer en mere skolelignende tilgang. Fordi dele af læreplanstænkningen rummer dannelse, kan denne udgøre et afsæt for en mulig fremtidig dagtilbudsdidaktik. Med brug af nyere didaktik argumenterer jeg i det følgende for nogle grundlæggende kendetegn, der kan berige en dannelsesdidaktik i dagtilbud. Med begrebet dannelse markeres, at det ikke er tilstrækkeligt, at børn tilegner sig kundskaber og færdigheder, men endnu vigtigere er det, at disse forbindes med følelser og holdninger på en sådan måde, at man føler ansvar og handler. Hermed afvises udvendig læring, eller som Kresten Kold sagde: Det der klines på, regner af.



Denne tankegang udtrykkes i det tyske begrebet dannelse (Bildung), der rækker tilbage til den tyske humanistiske filosof Karl Wilhelm von Humboldt, der i slutningen af 1700-tallet betonedede værdien af en alsidig, universel og harmonisk dannelse af alle evner, personlighedsdannelse. Dannelse sigter på, at barnet får mulighed for at tilegne sig viden, som det kan forbinde med sig selv og dermed anvende denne i livet som et demokratisk menneske.

Begrebet dannelse er det centrale begreb i den tyske dannelsesdidaktik, der er funderet i åndsvidenskaben med menneskets selvudvikling og åndelige dannelse som formål. Dannelse er en proces og udtryk præget af en personlig, myndig og ansvarlig holdning til moral, værdier og handling (Westbury, Hopmann & Riquarts, 2000, s. 24). En funderet dannelse der ikke giver færdige svar, men som skaber grundlag for selvstændig tænkning, er et vigtigt afsæt for at kunne orientere sig i en ukendt fremtid (Brante, 2016, s. 57). Dette baner vejen for kritisk tænkning, defineret som en reflekteret tænkning der gør det muligt at træffe begrundede beslutninger i forhold til at forstå og handle i den givne situation. Således rummer dannelse det enkelte menneskes vilje til at bruge sin viden og handle med henblik på demokratiske ændringer. Dannelse består i at opnå indsigt og påtage sig ansvar og etablere et kriterium for, hvorfor og hvordan man handler (Nielsen, 1973). Dimensioner som er rummet i Klafkis definition af dannelse:

*At få en historisk formidlet bevidsthed om centrale problemstillinger i samtiden – så vidt det er forudsigeligt - i fremtiden, at opnå den indsigt, at alle er medansvarlige for sådanne problemstillinger, og at opnå en beredvillighed til at medvirke til disse problemers løsning (Klafki, 2001, s. 73).*

Således indeholder dannelse en kritisk-demokratisk dimension, hvilket så at sige udgør omdrejningspunktet i Klafkis tilgang, ”kritisk-konstruktiv Didaktik” (Klafki, 1995; Broström, 2012). Den kritiske del peger på ”målet om at guide alle børn og unge til større evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet” (Klafki, 1995, s. 191). Selvbestemmelse betyder, at barnet får mulighed til at udføre handlinger, som det rent faktisk ønsker og også er i stand til. Medbestemmelse åbner for, at barnet inddrages i alle relevante beslutninger, der vedrører dets liv, bl.a. om udformningen af dets dagligdag. Barnets evne til solidaritet kommer til udtryk, når barnet arbejder for, at dets kammerater opnår samme rettigheder og muligheder, som det selv har. Kort sagt sympati og solidaritet med dem som står uden for, og som er ekskluderet af forskellige grunde.

Den konstruktive dimension består i, at pædagogen må bidrage til at ”foreslå modeller for en mulig pædagogisk praksis, og at bidrage med velbegrundede begreber med henblik på at videreudvikle en praksis karakteriseret af en menneskelig, demokratisk skole og undervisning” (Klafki, 1995, s. 192). For at

opnå en sådan demokratisk praksis må pædagogen bl.a. bidrage til en udvikling af følgende tre dimensioner: For det første vægt på børnenes egen virksomhed samt ligeværdige dialoger såvel mellem pædagog og børn som indbyrdes mellem børnene. For det andet en følelse af forpligtelse og engagement. Og endelig for det tredje at sikre børns aktive deltagelse, handling og demokrati samt at tage barnets perspektiv i betragtning.

### Dannelse som ideal, indhold og proces

Dannelse kommer til udtryk på tre niveauer. *For det første* viser dannelse sig i dannelsesidealet, altså i de overordnede mål der beskriver det fremtidige menneske i et fremtidigt samfund, hvor dimensioner som selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet er reflekteret. Endvidere at tage i betragtning, at dannelsesidealet har forrang frem for alle efterfølgende didaktiske beslutninger (Klafki, 2001, s. 137), da det rummer et kritisk perspektiv og handlingsberedskab, og dermed fungerer dannelsesidealet som en ledestjerne (Sjöström, 2018, s. 33).

*For det andet* er dannelse karakteriseret ved et dannelsesindhold (Bildungsgehalt), som relaterer sig til dannelsesidealet, med andre ord et indhold med et demokratisk og frigørende perspektiv. For eksempel argumenterer Klafki (1983) for et indhold, der drejer sig om børnenes eget liv, og som er rettet mod fremtiden, hvorfor han foreslår en kategorial dannelse, som dialektisk kombinerer den formale (subjektive) og materiale (objektive) dannelse (Klafki, 1983, 2001, s. 17). Denne syntese er kendetegnet ved, at indholdet rummer en 'dobbel åbning', der bevirker, at verden bliver tilgængelig for børnene samtidig med, at børnene åbner sig for og bliver tilgængelige for verden takket været indsigt, erfaringer, oplevelse af 'kategorial' art, som børnene selv har bearbejdet og fuldbyrdet (Klafki, 1983, s. 43). At udvælge et indhold og at omdanne dette til en velfungerende kategorier er et centralt omdrejningspunkt i en kategorial dannelsesteori. Ideelt er det, når de valgte kategorier udtrykker nogle grundlæggende, væsentlige og uomgængelige problemer, der optræder i forholdet mellem mennesket og dets omgivelser. Når sådanne kategorier tilmed kan analyseres i forhold til de undertrykkende og frigørende aspekter, som børnene er indlejret i, er der med Klafkis ord tale om kategoriale problemstillinger. Som eksempel herpå beskriver Klafki (2001, s. 74-78) en række kerneproblemer eller epoke-typiske nøgleproblemer, fx fredsspørgsmålet, miljøproblemet og bæredygtighed, hvilke kan bidrage til en humanisering og demokratisering af samfundet. Denne tilgang ses i mindre omfang i skolens fagdidaktik, men derimod oftere i småbørnspædagogikken, hvor fag som historie, samfundsvidenskab, naturvidenskab og bæredygtighed i høj grad er lykkedes med at anlægge et kritisk dannelsesperspektiv (Vallberg Roth et al., 2021) og dermed bringe de faglige kernelementer, altså epoke-typiske nøgleproblemer, i overensstemmelse med aktuelle og fremtidige samfundsmæssige dimensioner.

For det *tredje* er dannelse procesorienteret, hvilket typisk kommer til udtryk, når barnet i sin virksomhed foretager en aktiv tilegnelse [Aneignungsvorgang] (Klafki, 2007, s. 96). Her betoner Klafki barnets selvvirksomhed som et ”uundværligt moment i en dannende undervisning” (Klafki, i Rucker, 2019, s. 114). Dog er denne kvalitet ifølge Rucker underprioriteret i den almene didaktik (Rucker, 2019, s. 114). Men her kan den nordiske børnehavepædagogik bidrage med såvel et teoretisk som praktisk tilskud bl.a. med Leontjevs (1977) tilegnelsesbegreb, interiorisering (Broström, 2007). Dette begreb rummer mere en blot internalisering, idet det betoner barnets eksperimenterende virksomhed, leg, subjektivitet, fantasi, kreativitet, emotionalitet, engagement, og meningsfuldhed. En dannelsesproces der med reference til Vygotsky betegnes *perezhivanie* (Vygotsky 1994), defineret som en tilegnelsesproces båret af et emotionelt engagement, meningsfuldhed og en oplevelse af, at det sammen med andre er ved at skabe noget interessant og helt nyt.

## Didaktik

Om end det er afgørende at have fokus på den dannende proces, skal denne ses i sammenhæng med pædagogens didaktiske udspil, da dannelsen foregår og kommer til udtryk under indflydelse af undervisnings- og læringsprocessen, som pædagogen har planlagt og kvalificeret blandt andet med inddragelse af de tre didaktiske spørgsmål ’hvad skal man lære’, ’hvordan man lærer’, samt refleksioner over ’hvorfor dette indhold og de valgte metoder er af betydning for børnene’ (Klafki, 1983). Men i overensstemmelse med Hopmann skal man dog have for øje, ”at god didaktik ikke i sig selv bidrager til barnets dannelse. Det eneste, didaktikken kan hjælpe med, er at udforme en praksis (undervisning), der åbner for barnets individuelle vækst (Hopmann, 2007, s. 115).

I forbindelse med planlægning af praksis kan pædagogen omsætte sine didaktiske kompetencer til en didaktisk model, som blandt andet kan skabe overblik og reducere kompleksitet. Således er den didaktiske model et redskab til tænkning og planlægning med funktion som et pædagogisk kompas (Jank & Meyer, 2006). Kort sagt kan modeller bidrage til, at man får lettere ved at agere i det pædagogiske terræn (Roth, 2021. s. 23).

Den didaktiske trekant, der har rødder tilbage til Comenius (2008/1657; Schaller, 1995), beskriver de tre omdrejningspunkter i den pædagogiske praksis (undervisningen), der indgår i en indbyrdes relation: pædagogen, barnet og indholdet (Uljens, 1997, s. 176; Westbury, 1995). Hvor denne model ofte er gengivet i form af en trekant, hvor bundlinjen udgøres af barn-pædagog relationen og toppen udgøres af indholdet, der afspejler andre modeller flere didaktiske kategorier. Således begynder de forskellige relationsmodeller og de cykliske modeller ”med situationsanalyse og fortsætter med formål, mål, indhold, læringsaktiviteter, evalueringer og derefter fortsatte til situationsanalyse igen” (Broström, 2017; Print, 1993, s. 85).

Situationsanalysen afdækker børns baggrund og alle væsentlige forhold i deres aktuelle situation, som må medtænkes i forbindelse med formulering af formål, mål, indhold osv. Det betyder, at man som praktiker må gennemanalysere børnenes samlede situation og den specifikke kontekst, og lade denne få indflydelse på bestemmelsen af såvel mål, indhold og pædagogiske principper m.v. Hermed gives der mulighed for, at den pædagogiske praksis har et indhold og en form, der er meningsfuld og vedkommer børnene. Derfor kan man også anvende betegnelsen nærhedsdidaktik.

Fordi den didaktiske model må være i overensstemmelse med den specifikke arena (f.eks. skole, dagtilbud, socialpædagogisk opholdssted osv.), er det afgørende at arbejde med en didaktisk modellering; altså en specificeret udformning i overensstemmelse med det konkrete pædagogiske felt. En didaktisk modellering kan defineres som en systematisk, forskningsbaseret og reflekteret udvikling af den pædagogiske praksis. Her er ikke blot tale om at skabe en børnehavedidaktisk modellering men også en modellering, der kan rumme de særlige didaktiske visioner, man ønsker konkretiseret.

Som illustration af dette har en svensk forskergruppe udviklet og afprøvet en række både spontane og planlagte teoriinformerende undervisningsoplæg i svensk dagtilbud inden for såvel almen didaktik som fagdidaktik, bl.a. fagområderne matematik, fysik/kemi, bevægelse og sundhed. Resultaterne er sammenfattet i en "flerstemmig didaktisk modellering", der rummer nye didaktiske modeller, der integrerer forskellige didaktiske tilgange og fagområder (Vallberg Roth, et al., 2021). En lovende tilgang der måske kan ophæve nogle af de dikotomier, vi ser i det didaktiske felt.

## Afslutning

Med denne artikel har jeg søgt at skelne mellem didaktik og læreplan. Det har været nødvendigt, da begreberne ofte bliver brugt identisk. Især reduceres didaktik til læreplanstænkning, hvormed begrebet didaktik og didaktisk tænkning får skudt i skoene at være en strategi i forhold til at føre børn gennem en pædagogisk praksis på en skoleagtig måde, hvor pædagogen har planlagt og kontrollerer ethvert skridt i overensstemmelsen med læreplanen.

Hovedpointen i denne artikel er, at didaktik i sin oprindelige betydning løfter sig over en læreplansforståelse, idet den redegør for et filosofisk og teoretisk grundlag for at træffe didaktiske beslutninger, der efterfølgende kommer til udtryk i de aktuelle læreplaner tilpasset de aktuelle børn og den aktuelle situation. Jeg håber, at vi fremover kan opretholde en klar distinktion mellem begreberne didaktik og læreplan og endvidere, at pædagoger i højere grad fungerer som tænksomme didaktikere, der skaber deres egen didaktiske profil og på dette grundlag udformer en kontekstuel forankret læreplan tilpasset den specifikke praksis.

**Stig Broström, Professor emeritus, Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet**

## Referencer

- Biesta, G. J. J. (2014). *Den smukke risiko i uddannelse og pædagogisk*. Aarhus: Klim.
- Brante, G. (2016). Allmän didaktik och ämnesdidaktik – en inledande diskussion kring gränser och anspråk. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, 2(1), 52–68.
- Broström, S. (2007). Læring og den kulturhistoriske skole. I: Ritchie, T. (red.). *Teori om læring – en læringspsykologisk antologi* (pp. 157-180). København: Billesø & Baltzer.
- Broström, S. (2012). Curriculum in preschool. Adjustment or a possible liberation? *Nordisk Barnehageforskning*, 5(7), 1-14.
- Broström, S. (2017). Didaktik, leg og læring. I Richte, T. & Tofteng, D. (red.). *Didaktik for pædagoger* (pp. 38-54). Værløse: Billesø & Balzer.
- Børne- og Socialministeriet (2018). *Bekendtgørelse om mål og indhold i de seks læreplanstemaer*. BEK nr. 853 af 22/06/2018, offentliggjort. 27/6-2018. København: Børne- og Socialministeriet
- Comenius, J. A. (2008/1657). *Große Didaktik: Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren* (Hrsg). Andreas Flitner. 10. Auflage. Klett-Cotta.
- Dewey, J. (1997/1910). *How We Think*. Mineola: Dover Publishing.
- Gundem, B. B. & Hopmann, S. (Eds.). (1998). *Didaktik and, or curriculum? An international dialogue*. New York: Peter Lang.
- Gundem, B. B. (1995). Historical roots and contemporary foundations. In S. Hopmann & K. Riquarts (Eds.), *Didaktik and/or curriculum* (pp. 43-56). Kiel: IPN.
- Hamilton, D. (1990). *Learning about education. An unfinished curriculum*. Philadelphia: Open University Press.
- Hammer, A. S. E. (2012). Undervisning i barnehagen? I: E. E. Ødegaard (Red.), *Barnehagen som danningsarena* (pp. 225–244). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hopmann, S. & Künzli, R. (1992). Didaktik-Renaissance. *Bildung und Erziehung* (45), 117-135.
- Hopmann, S. & Riquarts, K. (Eds.). (1995). *Didaktik and/or curriculum*. Kiel: IPN.

- Hopmann, S. (2015) 'Didaktik meets Curriculum' revisited: Historical encounters, systematic experience, empirical limits, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015, 1.
- Kampmann, J. (2004). Synliggørelse af børns interesser eller interessekamp i børnehøjde? I: T. Ellegaard & S. S. Hvidtfeldt Stanek (Red.). *Læreplaner i børnehaven*, (pp. 16-28). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Kampmann, K. (2013). Societalisation of early childhood education and services, *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(1), 1-4.
- Klafki, W. (1983). *Kategorial dannelse og kritisk konstruktiv pædagogik*. København: Nyt Nordisk Forlag.
- Klafki, W. (1995). On the problem of teaching and learning contents from the standpoint of critical constructive Didaktik. In S. Hopmann & K. Riquarts (Eds.), *Didaktik and/or curriculum* (pp. 187-200). Kiel: IPN.
- Klafki, W. (1998). Characteristics of Critical-Constructive Didaktik. In: Gundem, B.B., & Hopmann, S. (Eds.), *Didaktik and/or Curriculum: An International Dialogue* (pp. 307-330). American University Studies, Peter Lang.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik*. Aarhus: Klim.
- Klafki, W. (2007). Grundlinien kritisch-konstruktiver Didaktik. In W. Klafki. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (pp. 83-138). 6. Auflage. Weinheim und Basel.
- Laursen, P. F., Nepper Larsen, S. N., Bjerre, J., Skovmand, K., Møller, N. & Rømer, T. A a. (2017). *Hattie på dansk. Evidenstænkningen i et kritisk og konstruktivt perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Leontjev, A.N. (1977). *Problemer i det psykiskes udvikling*. Bd. 3. København: Rhodos.
- Meyer, M.A. & Meyer, H. (2007) *Wolfgang Klafki: Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert?* Weinheim: Beltz.
- Nielsen, B. (1973). *Praksis og kritik: Om uddannelsesformål og deres gennemførelse*. København: Christian Ejlers' forlag.
- Print, M. (1993). *Curriculum development and design*. Sydney: Allen and Unwin.



Rucker, T. (2019). Bildungstheoretische Didaktik revisited? Über die Möglichkeiten und Grenzen einer bildungstheoretische Neujustierung der Allgemeiner Didaktik. *Bildung und Erziehung*, 72, 104-121.

Schaller, K. (1995). The didaktik of J.A. Comenius between instruction technology and pansophy. In S. Hopmann & K. Riquarts (Eds.), *Didaktik and/or curriculum* (pp. 57-69). Kiel: IPN.

Sjöström, J. (2018). Bildning som didaktisk ledstjärna. I: E. Insulander & S. Selander (Red.). *Att bli lärare* (32-37), Lund: Liber.

Tyler, R.W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver*. [www.udir.no/rammeplan](http://www.udir.no/rammeplan)

Uljens, M. (1997). Grunddrag til en refleksiv skoledidaktisk teori. I: M. Uljens (Red.). *Didaktik: Teori, refleksion och praktik* (pp. 166-197). Lund: Studentlitteratur.

Vallberg Roth, A-C., Aasa, S., Ekberg, J-E., Holmberg, Y., Sjöström, J. & Stensson, C. (2021). *Undervisning i förskolan. Flerstämmig didaktisk modellering*. Malmö: Malmö Universitet.

Vygotsky, L. S. (1994). The problem of the environment. In: R. van der Veer & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky reader* (pp. 338-354). Oxford: UK: Blackwell.

Westbury, I. (1995). Didaktik and curriculum theory: Are they the two sides of the same coin? In S. Hopmann & K. Riquarts (Eds.), *Didaktik and/or curriculum* (pp. 233-263). Kiel: IPN.

Westbury, I., Hopmann, S. & Riquarts, K. (2000). *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition*. Psychology Press.