

Sanselighedspædagogik og livsduelighed

Skolens vej mod en omvurdering af musik som sanseligt-æstetisk fag

Frederik Pio

ABSTRACT

Pedagogy of sensuality and capability of life (livsduelighed)

The School's path towards a reassessment of music as sensual-aesthetic subject

*In this article music is discussed as a sensual-aesthetic subject in the Danish 'Folkeskole' (compulsory primary and lower secondary school). Special attention is given to music as a sensual subject. This topic is developed in two directions: (i) The overall curriculum of the 'Folkeskole' is criticized as being divided into a 'structure of opposites'. Among other things this structure includes the opposition between academic-theoretical ('bookish') subjects opposite the aesthetic ('artistic') subjects. Based on this criticism a 'pedagogy of sensuality' is suggested as a relevant approach. (ii) As a way to develop the problems concerning the sensuality-approach to the subject music discussed in (i), the concept 'capability of life' (livsduelighed) is suggested as a key concept for an ontological grounding of music as a school subject. This perspective draws on the ontological concept of *Lichtung* (clearing) found in Martin Heideggers *Sein und Zeit* (1927).*

Keywords: capability of life (livsduelighed), school subject music, sensuality, Martin Heidegger, clearing, Theodor Wilhelm

Denne artikel handler om musikfagets aktuelle vilkår i den danske grundskole som sanseligt-æstetisk fag. Under denne tematik diskuteres to perspektiver:

- (i) Med udgangspunkt i en kritik af folkeskolens overordnede læreplan som spaltet ud i en principiel modsætningsstruktur (mellem bl.a. 'boglige' og musiske fag) drøftes en række perspektiver knyttet til en *sanselighedspædagogisk* tilgang til musikfaget
- (ii) Som en konstruktiv imødegåelse af den afdækkede problematik fra (i) bestemmes den sanselighedspædagogiske tematisering af livsduelighed som en mulig strategi for *ontologisk forankring* af skolens musikfag. Dette sker med støtte i Martin Heideggers ontologiske begreb *Lichtung* (lysning)

Nietzsche og musikken

Nu er der noget der tyder på at musikken kan noget i i forhold til en pædagogisk tematisering af sanseligheden. Nietzsche siger i 1887 at der nu må lyttes efter en 'dionysisk musik' (Nietzsche 1999b: 117). Nietzsche var jo som bekendt dionysiker. Ikke fordi vi skal være det. Men han spekulerede altså i *fysiologien og det sanselige*. Nærmere bestemt skulle der skabes rum for nye sansninger kunne åbne sig i verden: der måtte lægges øre til det uhørte. Ja der måtte efter Nietzsches mening faciliteres for nye livsformsprocesser, nye kim. Nietzsche efterspurgt nye øjne til en ny verden. Det var nu engang hans projekt.

Dette perspektiv siger, at den sanselige erfaring – herunder også de æstetiske intensiteter – kan noget. Hvad er det så en sanselig-æstetisk erfaring kan? Et bud kunne være at musikken bearbejder vores sanselighed. At den på sin vis er et åbentstående sanseligheds-eksperiment. Kunstens rolle? Ja det bliver dermed at bringe os til at *tænke og føle og se og lytte* på nye måder.

Et eksempel på dette er Nietzsche der i bogen *Ecce Homo* beretter om hans – i filosofien – berømte 'genkomstlære'. Der er her tale om en ide der en dag i august 1888 ved Silvaplanas søen rammer ham, og gennemgribende ændrer hans tænkning. Han beskriver denne begivenhed således:

"Regner jeg fra denne dag et par måneder baglæns, så finder jeg som forvarsel en pludselig og dybt afgørende ændring i min smag, fremfor alt hvad angår musikken ... visseligen var en genfødsel at høre i kunsten / [jeg] opdagede ... at musikkens fønix overfløj os (Nietzsche og Peter Gast, F.P.) med lettere og mere lysende fjer end nogen sinde før" (Nietzsche 1999a: 335).

Nu skal jeg ikke begive mig af med at udlægge Nietzsche filosofi. Men dette eksempel siger, at når der rives op i den måde vi træffer verden på og vi får liv fra nye perspektiver, da transformeres samtidig den sanselig-æstetiske erfaring. De kunstneriske erfaringsintensiteter er i dette perspektiv seismografer for en væren i verden.

Det er derfor at Nietzsches tænkning er præget af en hang til kunst. Den sanseligt-æstetiske erfaring medvirker til at gøre Nietzsche i stand til noget nyt. Det er i kunsten Nietzsche finder en vejviser, der viser ham vej hinsides læremesteren Schopenhauers *pessimisme* og hinsides den vesterlandske tænketraditions *optimisme*, – (uden dermed at sige nej til livet). Kunsten kommer for Nietzsche til at handle om sanselighed og om dét at kunne få øje på det mulige i det virkelige, – og om at kunne få øje på det fremmede i det velkendte. Nietzsche er her i kontakt med et basalt primærniveau, der kan vises at være relevant, når man i dag spørger sig selv, *hvad det er der har fastholdt musikfaget som en del af grundskolens curriculum i det 20. århundrede?*

Det jeg siger er, at vi i dag kan lære af dette sanselige mellemværende med kunsten som Nietzsche arbejdede i. For når man i dag forholder sig til musikfaget i grundskolen, – ja så kan man se at denne praktisk-musiske faglighed imidlertid er endt på *en anden boldbane, end den som Nietzsche kridtede op*. Vi er idag et helt andet sted henne end der hvor Nietzsche inviterede sin læser hen.

Nærmere bestemt kan man sige, at hos Nietzsche er menneskets forstående møde med livet ikke adskilt fra den sanseligt-æstetiske erfaring. Det er vigtigt at gøre opmærksom på, at netop denne principielle *ikke-adskilthed* (mellem bevidsthedens analytiske tænkning på den ene side og den kropslige, æstetisk-sanselige erfaring af verden på den anden side) udgør *en anden grundlagstænkning*, end det man i dag ser udmøntet i skolevæsenet. I den danske folkeskole i dag synes fagviften tværtimod at falde fra hinanden i to modstillede blokke af fag på den måde, at det der er i den ene spalte, er defineret som en negation af det der er i den anden spalte:

Tabel 1

Boglige fag	–	Kreative fag
Kognitive fag	–	Kropslige fag
Analytiske fag	–	Oplevelsesfag
Intellektuelle fag	–	Følelsesfag
Rigtige fag	–	Rekreative fag
Distance		Nærhed
Hjerne		Hjerte

Her i skolen er det altså *adskiltheden* der råder på bekostning af 'ikke-adskiltheden' (som hos Nietzsche). Tabel 1 siger at skolens fag i dag er spaltet ud i 'vigtige fag' (venstre kolonne) overfor de mindre vigtige – tendentielt 'overflødige fag' – (højre kolonne: musik, billedkunst, drama). I denne sammenhæng kan Nietzsche hjælpe os til at åbne en konkret sanselighedspædagogisk udfordring: en sanselighedspædagogik's første opgave bliver her at nedbryde den skolen indgroede *modsatning* mellem disse to blokke. Når det er en modsætningstænkning der behersker forholdet mellem de to søjler i tabel 1, så er dette med til at producere fortællingen om de 'rigtige fag' overfor de 'overflødige fag'. Men ret beset er ingen af de i tabel 1 nævnte fagtyper der er overflødige eller sekundære.

Skolens forvaltning af den sanseligt-æstetiske erfaring

Mennesketænkning

Skolens undervisningstradition har som antydnet bygget sig op over en modsætning mellem de boglige, *rationelle* fag på den ene side og de kreative, *emotionelle* fag på den anden side (jf. Saugstad Gabrielsen 1989). Dette er knyttet til en udvikling hvor et fag som musik til dels er blevet skubbet ind i en rolle som *modvægt til* eller som *udligning af* rationalitets-dyrkelsen i de såkaldt 'rigtige' skolefag (venstre kolonne i

tabel 1). Denne tendens er i et historisk perspektiv frem for alt knyttet til den musiske dannelse og denne dannelsesstypes reformpædagogiske bestræbelser på, at bringe barnet i kontakt med dets kreativitet, at forankre barnet i en åndelig-legemelig helhed, at dyrke den skabende dimensions iboende lykkefølelse, m.m. Men den musiske dannelsesstype formår næppe længere at fungere som begrundelse af et fag som musik (se hertil afsnit III nedenfor). Som jeg har forsøgt at vise det i tabel 1 synes den musiske dannelse og reformpædagogikken nemlig at have (tendentielt i det mindste) medvirket til at indsnævre og banalisere musikfaget som et anti-intellektuelt afslapningsfag. Dette har faciliteret for en endimensionalisering af faget.

Her vil en sanselighedspædagogik ud fra sit begreb om 'livsduelighed' (Schmidt 2005: 297) hævde, at en sådan modsætningstænkning (som illustreret i tabel 1) mellem 'rigtige' fag og 'overflødige' (kunst)fag er ganske lidt konstruktiv. Begrebet livsduelighed medvirker nærmere bestemt til at få tabel 1's modsætningslogik til at falde sammen. Det som tabel 1's dualisme overser, er at et praktisk-musisk fag som musik (der er rettet mod en æstetisk fænomenverden) netop er kendetegnet ved at rumme *såvel* nærheden, medrevetheden og det affektive *som* den distancerende, intellektualiserende analyse (jf. Nielsen 1998: 291f). Det som musikken kan, er i dette perspektiv at bringe en form for *forsoning i stand* mellem hjertets dimension og hjernens dimension. Denne forsoning foregår på et refleksionsniveau af ikke-verbal karakter.

Det er ikke uvæsentligt at gøre opmærksom på, at en sådan forsoning i sig potentielt kan formidle en form for *mildhed overfor livet*. En mildhed der som mulighed rummer en forligelse med verdens katastrofiske sammensurium af gebrækkeligheder, – således at man også formår at leve med dette (jf. Heidegger 1959). Og dette har i videre forstand – i et sansepædagogisk perspektiv – betydning for skolen. Skolen bør netop vide at demonstrere, at det for eleven må handle om at tilegne sig *mere* end blot kvalifikationer og kompetencer. Og dette gør skolen ikke, når den anskuer de såkaldt 'boglige fag' og de 'sanseligt-æstetiske fag' som modsætninger der står *overfor* hinanden. Dermed skilles den sanseligt-æstetiske dimension ud som noget (re-)kreativt eller overflødigt, der ikke vedrører elevens væren i verden eller elevens måde at være elev på.

Denne modsætning fra tabel 1 som skolen synes at tro på (mellem de boglige fag og de andre, overflødige fag) overser, at den uddannelse skolen giver, bør rumme en besindelse, der overskrider den isolerede hjerne-ydelses domæne. Hjertet har også en fornuft sagde Pascal – og denne bør medinddrages hvis skolen ønsker at uddanne fuldt menneskelige borgere til samfundet. Et kunstfag som musik medvirker her til, at skolen kan sætte den egentlige udfordring for sin uddannelsestænkning. En udfordring der handler om at eleven skal lære at tænke ikke kun med sin hjerne – men i videre forstand med sin menneskelighed. Eleven skal helt basalt lære, hvad det vil sige at *sætte sine fødder i verden*.¹ Og skal man have en gang i verden, er man nødig en fintfølede menneskelighed, der ikke kun er båret af en kognitiv intelligens. For vi er jo andet og mere end blot aber med høj kognitiv båndbredde. Dette åbner så striden om hvorvidt menneskets væsen skal bestemmes som 'animalitas' eller som 'humanitas'.

Denne sondring diskuteres i Heideggers 'humanisme-brev' (1947). Det der gør en sådan menneskelighed fintfølede og sensitiv overfor minimaldifferancer i livet, er det åbne samspil mellem kropslig intelligens, følelsesmæssig intelligens, skønheds-intelligens, social intelligens, kreativ intelligens, sans-intelligens, osv.

Og i dette perspektiv bliver modsætningen 'rationelt-boglige fag' versus 'emotionelle, kunstfag' snarere destruktiv end konstruktiv. Et kunstfag som musik handler netop ikke om at drukne skolens fornuftsmæssige, arbejdsmarkedsorienterede bestræbelser i følelser og afslapning. Men som Theodor Wilhelm bemærker det allerede i 1969 i sin berømte bog *Theorie der Schule*:

"Altid stod den frie ligeberettigelse af kunstarterne under mistanke om at stå i vejen for skolens egentlige mål eller dog så kun at understøtte dette mål på en yderst indirekte måde" (Wilhelm 1969: 395).

I den sanseligt-æstetiske erfaring *sameksisterer* hele tiden nærheden *og* distancen, hjertet *og* hjernen, indlevelsen *og* analysen, det kropslige *og* det reflekterende. Musik handler om at rykke elevens tænkning og fornuft ind i en zone, hvor denne kan fuldbyrde sig som det i sandhed menneskelige adelsmærke (Kant). Men en sådan distinktion forudsætter en fuldt dimensionaliseret besindelse.

Dette betyder at skolens opgave bør ikke udelukkende handle om at tænke i arbejdsmarkeds-kompetencer, men bør i videre forstand også tænke i *livsduelighed* som et fundamentalt sigte (jf. Varkøy 2003: 118-124). Det er en pointe at dette begreb betegner noget, der overskrider skolens blotte servicering af arbejdsmarkedet. Dette begreb 'livsduelighed' rummer den udfordring, at eleven skal kastes ind i en totalitet, der sætter hin enkeltes evne til at sætte sine fødder i verden på dagsordenen. Og her er den sanseligt-æstetiske erfaring kendetegnet ved, at kaste elevens tænkning og undren ind i en ny zone, – en dimension hvor det er individets livslevelse, ja dets bånd til verden der betænkes. En sådan skoleuddannelse for livet handler om en uddannelsestænkning, der har sans for mere end blot den rene, praktiske nytteværdi.² Dette er en tænkning der bør magte også at kunne forstå, hvad eksempelvis et sanseligt fænomen som *gåsehud* kunne være for et fænomen i det levede liv (jf. Varkøy 2009). Og ikke mindst må et sådan tema handle om, hvordan det netop er via den sanselig-æstetiske dimension, at en sådan erfaring af gåsehud finder vej ind i skolens indre liv.

Dette handler også om en menneskelig besindelse. Det er bl.a. en sådan besindelse skolen med sin uddannelsestænkning bør søge at føre eleven frem til. En sådan besindelse er ikke lukket af for det levede liv, men holder sig i en dialog med den fulde menneskelighed, ved netop *ikke* at undvige det sanselige, det æstetiske, det kropslige og det kunstneriske. Det er først når den tænkning skolen forventer af eleven (og den uddannelse skolen tilbyder) *ikke undviger* disse kvaliteter, at eleven bringes ind i en nærhed til 'menneske-tænkning' og 'besindelse', – i stedet for blot at forfalde til at blive et kompetent, coachet, kognitivt arbejdsmarkedsobjekt, der betjener sig af isoleret, kalkulerende 'hjerne-tænkning'.

Skal skolen tage sanselighedspædagogikkens målsætning om livsduelighed alvorligt, da er det altså kontraproduktivt at et musisk fag som musik (fra højre kolonne i tabel 1)

reduceres til et rekreativt følelsesfag. Dvs. til et fag der primært er berettiget ved – via adspredelse og formodning om transfer – at vise hen til de såkaldt 'rigtige' fag (jf. Bamford 2006: 19-20).

Teknisk rationalitet

Den sanseligt-æstetiske dimension af den musikalske erfaring handler derimod om menneskets *skærpede erfaring* af sig selv i verden. Denne skærpede erfaring har sanselighedspædagogikken udmøntet i et sansekort, – et kort der antyder den multiplicering af sanseligheds-dimensionen der her er tale om (jf. Schmidt 1991: 63). En skole rensat for kunst og rensat for enhver opdragelse rettet mod den sanseligt-æstetiske erfaring, vil måske *på kort sigt* åbne for en rentabilitet eller en besparelse, eller andre effektiviseringer. *På lang sigt* vil dette imidlertid frembringe en kommende menneske-generation, hvor langt størstedelen (allerede altså fra deres opvækstmæssige udgangspunkt) vil stå fremmedgjorte overfor en essentiel værdi-dimension i livet (det digteriske, det skabende, det kreative, det sanselige, dvs. allehånde former for troldsplinter der gennem tiden har aflagt vidnesbyrd om mennesket som et interessant væsen). En sådan slægt af mennesker der *unddrages* disse dimensioner i deres skolegang, vil med andre ord *blive blændet af overfor den hele livsfylde der ånder i den sanseligt-æstetiske erfaring af verden*. Elevens møde med kunstværket i dets spejling af verden bliver dermed revet ud af skolen. Og således går det til at en sådan skoleudvikling dermed bringer sig ind i en nærhed af det 20. århundredes *kybernetiske* tænkning (jf. Cederstrøm 1997: 155). Dette bringer den store tyske, musikpædagogiske forsker Ehrenforth til at betænke spørgsmålet:

... om hvad en skole i slutningen af den moderne tid kan være værd uden kunstarter og uden et blik for mennesket i dets helhed. Det er ikke kunstarterne der behøver skolen, men det er skolen der – for at ville de mennesker der er blevet den betroet – har brug for kunstarterne. En skole uden musik: dette ville ikke så meget være en fiasko for musikulturen, som det ville være en fiasko for kulturen som helhed, for såvidt at skolen jo hævder at være grundlag og spejl for kulturen (Ehrenforth 1981: 156).

Når skolen vil sine elever noget, i deres egenskab af at være mennesker (og ikke blot søde og charmerende arbejdsmarkedsressourcer), så har skolen også brug for den sanseligt-æstetiske dimension. Når skolen bør insistere på livsduelighed, så handler det om at en skolens læreplan – der baserer sig på agtelsen for det som mennesket er – altid må søge at gøre mennesket til *noget andet* end det det er, når det bestemmes som blot et lille batteri af arbejdskraft.

Skolen har brug for musikfaget. Hvorfor? Jo, vi har – i vort senmoderne samfund – internaliseret en rationel-teknologisk tænkemodel i et sådan omfang, at vi ikke længere fuldt kan se hvad det er der bliver ofret i denne vending. Vi er knap nok i stand til at registrere det usynlige net som en teknisk rationalitet idag spinder og indhylder vor livsverden i. Når dette net til sidst strammer til, kan vi ikke længere åbne vor eksistens' vinduer mod et

udblik til mulighedshorisonten i en verden, der er andet og mere end et simpelt stenbrud. Et stenbrud der teknisk læses for ressourcer 24-7, og som derfor konstant må ydelsesmaksimeres og performativitetseffektiviseres.

Hos Heidegger får dette tema en udlægning. Argumentationen der her trækkes frem, er at den tekniske rationalitet er knyttet til en udviskelse af fænomenets tilhørighed i verden. Og med denne afskæring anfægtes også fundamentalt menneskets væren-i-verden. Nærmere bestemt kan man sige at det moderne menneske i den tekniske rationalitets tidsalder nu iagttager sig selv under et sæt af uafklarede præmisser:

Den teknisk-kalkulerende tænkningens herredømme støtter sig så meget på de effekter og den fascination der omgærder 'fremskridtet', at denne tænkning i dag næppe kan rystes lige med det samme. Men af den grund bør den simple 'skuen' af fænomenerne ikke blive prisgivet, fordi også den tekniske tænkning nødvendigvis og derfor overalt grunder sig i et minimum af umiddelbart anskuede fænomener. Hovedproblemet forbliver, at den tekniske tænkningssucces ikke kan se skoven for bare træer, dvs. den simple der-væren. Imidlertid bliver også denne væren mere og mere udsat for en fortæring (*Verzehr*) af teknisk karakter (Heidegger 1987: 324).

Men et klasserum er ikke en mineskakt og kan forhåbentlig aldrig blive gjort til dette. Skolens undervisning bør altså handle om *andet og mere* end blot læringsstimulationsinput med henblik på elevens kvalifikations-erhvervelse, således at der genereres et testbart ressource-output i den anden ende. I forhold til den opvoksende, ny generation bør skolens undervisning altså handle om mere end optimering af arbejdsmarkedseffektivitet.

Verden vælter derudaf – skøjtende på overfladen med 120 i timen. Man skal være fit, ung, stram, kørende, på farten, alt imens man pænt og ordentligt hvert for sig hyperkommunikerende snik-snakker sin tilværelsesrodløshed til døde i 'mobilos'. Det dybe åndedrag, eftertanken hvor man kan komme frem til et blik på verden i et nyt lys, hvor hjertets fornuft også er med, - dette virker såre fjernt. Så det er intet under at musikfaget lider under et generelt prestigetab i disse år. Det ville snare undre hvis musikfaget *ikke idag led* et sådan tab. Hvorfor? Fordi musikken på mange måder jo er budbringer af kvaliteter som langsomt i vor tid måske er ved at glide lidt ud i glemsel: helhed, ildhu, en interesse for at se verden i et nyt lys, at turde at sætte sit eget udgangspunkt på spil. Disse dyder er eksistential-hermeneutiske dyder. Men dette musikkens prestigetab er alligevel meget problematisk. For vi er idag nødige at der opdrages en menneskegeneration, der rækker dybere og videre i musikken end blot til dét at kende dem som rent affektivt *entertainment*. En strategi for at håndtere denne situation kommer afsnit 4.0 nedenfor til at handle om.

Musikværket som sanselighedseksperiment

Musikken kan langt mere end blot at være rekreativ underholdning. For at skære det ud i pap: Mozarts *Requiem* kan mere end blot at være uforpligtende smørelse til øregangen hjemme i læderhjørnet lørdag aften efter krebinetterne og før TV-avisen.³

I en faglig-pædagogisk optik har *det musikalske værk en mulighed for at levere det råstof, hvormed pædagogikken kan effektuere et korrektiv til vores rutinemæssige møde med verden som selvfølgelig, fastlagt og selvindlysende. Kunsten må i pædagogikken blive medskaber af nye iagttagelser af verden. En forrykkelse af det sanselige træf med verden er vi nødige.*

En ny sanseligheds-udlægning må der til, der ikke banaliserer og vulgariserer den sanseligt-æstetiske erfaring som knyttet til hippie-segmentets behov for rekreativ afslapning. Med den form for sanselighedsforgrovelse der præger vor tid har vi tværtimod brug for *det modsatte* af sans-afslapning. Vi har brug for en reflekteret *sanseopdragelse*.⁴ En sådan opdragelses-dimension vil række ud over musikfaget og ind i faglige temaer som ernæring, helse og kropsudøvelse, forbrugerisme (*buy-ology*). Sanselighedspædagogikken foreslår her at undersøge muligheder for udarbejdelse af en individuel sanselighedsprofil for hver enkelt elev.⁵

Det som kunsten i denne sammenhæng siger, er at vi i kunsten har mulighed for at se noget nyt. Kunstens rå udspil i sin egen materialitet har i dag en mulighed for m.a.o. at levere et impetus til udviklingen af en sanselighedspædagogik. Det er m.a.o. den krise der idag registreres i forhold til skolens forvaltning af en sanselig-æstetisk erfaring, der for indøvende åbner et mulighedsrum foran os, hvori en sanselighedspædagogik kan tage plads. Et sådan perspektiv insisterer på, at vi som nævnt må kunne tænke op og udover nutidens kompetence-tænkning og den dertil hørende *kognitive fokusering* af skolens ydelser. Problemet bliver her, at kompetencetænkning primært handler om tilpasning til arbejdsmarkedet. Skolen definerer – med sit blik rettet mod profitabilitet, nytte og effektivisering – en masse gode, relevante og vigtige, men rent arbejdsmarkeds-relaterede *mål*. Men i denne proces risikerer skolen at miste kontakten med sit eget dybere *formål*. Og her må man sige at skolens formål ikke er udtømt i at bedrive catering for arbejdsmarkedet. Et af skolens helt fundamentale formål bør som nævnt være, at gøre eleven livsduelig (dette som et supplement til kvalifikationer, kompetencer og kreativitet). Livsduelighed handler om at skabe mennesker der kan gå igennem livet og begå sig med en form for glæde og redelighed intakt. Og dette er et andet slags mål, der er væsensforskelligt fra de andre eksterne målsætninger ude i arbejdsmarkedet. Og her bør et sanseligt-æstetisk fag som musik spille en væsentlig rolle.

I et sanselighedspædagogisk perspektiv yder musikken et bidrag til at bringe individet i kontakt med dets ståsted i verden. Musikfaget bidrager dermed til det arbejde der forestår for eleven, i at sammenstykke en identitet som et menneske med mere end én tangent, med en human dømmekraft af et vist vingefang. Eleven skal ikke udelukkende blive et kognitivt arbejdsbatteri, forstået som en én-øjet funktionær, der kun agerer ud fra kalkule og cost-benefit logik. Elevens erfaringsdannelse omkring arbejdet med en sanselig-æstetisk erfaring trækker netop eleven væk fra det en-øjede, ved at tematisere en almen, kulturforstående dømmekraft. Det er jagten på denne dømmekraft der dermed er gået ind, hvor dybt denne end måtte ligge begravet i hin enkelte, under gammel tid hobet op omkring minder om for meget plastic-legetøj og indeklemt omsorg. Dermed bidrages der til, at

gøre eleven til en kritisk og reflekteret forbruger af massemediernes mainstream-tilbud. En bruger med egen dømmekraft m.a.o., som ikke bliver objekt for mainstream-kulturens tilbud men derimod en reflekteret og kritisk bruger af disse.

Musikfaget som fjas

Men musikfaget risikerer desværre i dag at blive gjort til dannelses-pynt og fjas, – eller til et rekreativt tilbud, et afslapningsfag. Hvis skolen en-dimensionaliserer et fag som musik (ved at gøre det til en rekreativ modsætning til de boglige fag), da sløres skolens muligheder for fokusering af livsduelighed som overordnet tema. Dermed hæmmes også skolens intention om, at rumme en kundskabsdimension, der bringer elevens erfarings-reservoir og refleksion *ud over det rent bogligt-kompetencegivende*, og i kontakt med den verden der ligger åben foran eleven selv. En kontakt m.a.o. med verden som livsverden. For i kontakten med denne åbenhed ånder en ikke-verbal livsdueligheds erfaring, der er af en anden type end den bogligt-kognitive kompetence-horisont.

Skolen rummer netop et sanseligt-æstetisk fag som musik, fordi det er af en vis vigtighed at eleven i løbet af sin skolegang kommer i kontakt med en bestemt indsigt. Dette er en indsigt der siger, at det ikke kun er et arbejdsmarked der tæller ned til elevens ankomst som lønslave i trædemøllen, – men at det i ligeså høj grad er *livet selv der afventende åbner sig foran eleven i skoleårene*. Og skal skolen ikke tage eleven ved hånden i en sådan opbrudssituation – som denne ankomst til ungdoms- og voksenlivet er – hvilken institution skulle da gøre det? Hvis 'arbejdsmarkedet' går hen og erstatter den fænomenologiske 'livsverden' der ligger foran os med 'det grænseløse arbejdsliv' (jf. Raastrup Kristensen 2008) er vi ilde stedt.

Denne åbning der sker foran eleven i ungdomsårene tilsiger, at der fra skolen må tilgå eleven en *livsdueligheds-tematiserende kundskab*; en kundskab og en verdensviden der handler om en *bredere vifte* af menneskelige erfaringer og intensiteter end en rent teknisk-problemløsende, fleksibilitetsorienteret, situationsbeherskende kompetence-tænkning. Men skolens læreplaner er muligvis ikke i tilstrækkelig kontakt med denne problematik. Et sanseligt-æstetisk kunstfag som musik er således i dag under pres i det danske skolevæsen. De sanseligt-æstetiske fag synes mere kørt ud på et sidespor idag.⁶

Igen, – de logiske, objektive kundskabsområder og al den anvendelsesorienterede tænkning er gode, nødvendige og legitime dyder. Men skolens projekt er *ikke dermed udtømt*. Livsduelighed handler også om at eleven bliver en form for membran, der med tiden bliver ressonant med en fuldt orkestreret verdens-erfaring. Og her synes den sanseligt-æstetiske erfarings sandhedsfordring i et kunstfag som musik at være uomgængelig. I det kunstneriske medie får den verden kunstværket spejler pludselig dybde og prægnans. Begreber som 'værdi' og 'mening' har dermed en mulighed for at vende tilbage til eleven med en livsfylde på et andet niveau. Dvs. som andet og mere end rent *instrumentelle* kategorier.⁷ Det er nemlig i den sanseligt-æstetiske erfaring at et billede bliver til, af hvad det er for et bånd mellem selv og verden der skal knyttes.

Musikken kan det, at den bringer nogle gammeldags dyder på færde i en meget nutidig sammenhæng. Det unge menneskes identitetsdannelse handler om at finde et ståsted i verden og noget at brænde for. Hvis ikke dette sker ender de unge med at hænge på gaden. Og at gøre et sådan fund (af det der skal brændes for), handler ikke kun om rent kognitive ydelser, men også om at komme i kontakt med kundskab, der har at gøre med stemninger, mavefornemmelse, kropsligt situeret livslevelse, sanselige erfaringer, konkrete træf med livsværdier. Elevens verdenstræf er ikke udelukkende kognitivt. Det æstetiske og det sanselige træf med verden er *skoling nødvendig i ligeså høj grad som den kognitive bearbejdning af verden er det*. Elevens identitetsarbejde – og forhandlingen med sig selv om det ståsted i verden man skal gøre til sit – bliver ikke nemmere, hvis man efter afsluttet skolegang er fuldkommen blændet af fra enhver sanselig-æstetisk erfaring (Ehrenforth 2005: 534). Spørg bare Mærsk Mckinney Møller, der efter sigende gennem mange år har løst årskort til operaen.

Sammenfatning

Alt dette betyder selvfølgelig ikke at skolens elever skal gøres til musikere eller kunstnere. Skolen bør i stedet se det som sin rolle at lede eleverne ind i et åbent, sanseligt *mellemværende* med væsentlige, vedkommende og værdifulde musikværker. De bør kunne udlægge og forholde sig reflekteret til disse værker. Og dette har som nævnt ikke noget at gøre med at gøre elever til kunstnere. Imidlertid er det ikke al kundskab og indsigt i denne verden der ligger lagret i en sproglig form. Mellemværendet med musikværket *bringer som vist elevens refleksion i kontakt med et andet, tendentielt ikke-verbalt niveau*. Et niveau hvor en verdens-erfaring spejles i et sanselig-æstetisk (ikke fuldt ud verbaliserbart) stof. Hvis skolens læreplan udelukkende omfatter skriftliggjort materiale og kognitiv kundskab fastholdt i et tekstligt sprogstof, *så endimensionaliseres simpelthen videregivelsen (til næste generation) af den åndelige ballast som den vesterlandske civilisation er bygget op omkring*.

Tag for eksempel den vesterlandske civilisations store dramatiske kærlighedsfigurer og den måde hvorpå disse figurer gennem tiden har appelleret til mennesker og deres livsanskuelser. Disse kærlighedsfigurer har frem til i dag overvintret som opera (Tristan og Isolde); som dramatik (Romeo og Julie); som roman-epos (Dante og Beatrice). Disse fortællinger kommer til os i et æstetisk format, hvor meget også er vævet ind i elementært sanselige kvaliteter. Richard Wagner, William Shakspeare og Dantes kunstværker har gået tidligere epokers åndsliv gennem marv og ben. Spørgsmålet er så om vi i dag – i vores uudgrundelige visdom – er nået frem til, at denne dimension af menneskelivet, – ja det er noget man i dag kan se frem til måske at dyrke hver anden tirsdag fra 19-21 i AOF regi, *efter* man er gået på pension. Der var desværre ikke tid før.

Nej. Skolens nødvendige fokus på de boglige og kognitive kompetencer må suppleres med den sanseligt-æstetiske erfaring, som en *imaginativ* kompetence forankret i en anden kundskabsdimension (jf. Wilhelm 1969: 395). Med en sådan sondring er der også en

mulighed for at overvinde den gamle destruktive modsætning mellem de *rationelle* fag og de overflødige fag (jf. tabel 1). Denne modsætning må overvindes, fordi den tavst postulerer at musikfaget det er noget man giver eleverne, når de efter en lang dag for en stund har et behov for ikke at tænke sig om. Den musikalske erfaring handler ikke om at undvige eller overflødiggøre tænkning og selviagttagelse. Den musikalske erfaring rummer tværtimod løftet om at gøre elevens *samlede* refleksionskraft (og elevens evne til at håndtere verden og til at kunne undre sig) mere kompleks og sammensat.

Når det musikalske kunstværks sanselige indbrud i verden i forhold til eleven bevirker en æstetisk berøthed eller sanselig provokation, da er det altså elevens *imagination* og kropslige væren i verden der delagtiggøres – og derved sættes det verbale beredskab ud af kraft for en stund. Skolens undervisning i musik er på den måde central, *i den forstand fagets arbejde med en sanselig-æstetisk erfaring bringer elevens kognitive, sproglige tankearbejde ind i en kontakt med et andet symbolniveau*. Og dette har intet at gøre med den forføjede tale om at musikfaget er der fordi eleven 'skal have en pause'.

Så modsætningen 'de analytiske fag' versus 'de følelsesmæssige fag' fra tabel 1 – hvor der kun er refleksion i venstre kolonne – er en kategorifejl. Den forstående udlægning og erfaring af musikværker og deres måde at spejle verden på, rummer et anderledes men ligeså væsentligt refleksionsmodus, som det der praktiseres i de rationelt-kognitive fag. Den kundskab der er forankret i et fag som musik er bare af en anden karakter og *rammer på den måde elevens livslevelse fra en anden vinkel*. Men det er netop denne vinkel der er ved at gå i glemmebogen i og med fortællingen om musikfaget som et overflødigt afslapningsfag. Dette betyder at musikfaget ud fra begrebet livsduelighed har en mulighed for at blive gentænkt inden for rammerne af skolens læreplan.

Utøjet psykologisering

Det ovenstående er symptom på at *den måde hvorpå skolen i dag omgås sanseligheden er kommet på afveje*. Sanseligheden kan ikke reduceres til fysiologi (selv om den selvklart er forankret her). Sanseligheden knytter sig til en verdensviden, – til en erfaring af livsduelighed. I denne forstand synes skolen muligvis i dag at være involveret i sanseligheds*forgrovelse* (Hartmut von Hentig) eller i en form for u-intenderet desavoering af sanseligheden (jf. Kamper & Wulf 1984: 112f). Tesen i dette afsnit skal være, at det præcis er en sanseligheds-pædagogik der kan varetage skolens projekt livsduelighed.

Sanseligheden *burde* (dette er min utopi) være en nøgle til at skolen bevidst bestemmer eleven som en livslevende og verdensbeboende totalitet. Sanseligheden kunne på den måde kvalificere skolens arbejde med at bringe eleven tættere på en fuldt orkestreret livslevelse, hvor der så ville eksistere et *indre, cirkulært* forhold mellem de to søjler i tabel 1. Sanseligheden skulle da gøre skolen i stand til at tro på livsduelighed som et projekt.

Det er netop den kundskab der ligger ved menneskets sanselige erfaring af sin livsverden der muliggør en efterfølgende opstilling som den i tabel 1. I et sådan perspektiv kunne en sanselighedspædagogisk tematisering af livsduelighed, medvirke til at modsætningforholdet mellem de to søjler i tabel 1 opløser sig. *I stedet for er sanseligheden imidlertid blevet trivialiseret og banaliseret som noget der kun hører til i højre kolonne på tabel 1.* Dermed er sanseligheden blevet slugt af tabel 1's logik (og er blevet skubbet ud i højre spalte) i stedet for retteligen at være det, der ligger til grund for den optik der udmønter sig i tabel 1. Jeg skal vende tilbage til denne trivialisering nedenfor.

Dermed bliver spørgsmålet: hvorfor er sanseligheden kommet på afveje? Et enkelt svar er svært at give. Men dét at en omfattende *psykologisering* op gennem det 20. århundrede har opnået dominans som skolens grundlagstænkning (med hensyn til dens kausaliteter og forklaringsmodeller), er et symptom på, at sanseligheden er kommet på afveje.

En konsekvens af denne artikels perspektiv (der altså bestemmer sanselighed som noget der trækker væk fra psykologisering) er, at en sanselighedspædagogik idag til en vis grad (som nævnt) må tale sig varm op imod en *reformpædagogisk tradition*. En tradition der i store dele af det 20. århundrede har indkapslet skolen. Reformpædagogikkens vilje til fremelskning af barnets kreativitet, synes eksempelvis i vid udstrækning at have fundet sig knyttet til en principiel *psykologisering*.

I forhold til musikfaget så vil en sanselighedspædagogik i denne sammenhæng bekymre sig for, at dette fag i for høj grad (via psykologisering) er blevet genstand for en *intimisering*. Man kan altså på den måde vende en foucauldiansk subjektiveringsproblematik mod reformpædagogikken, ved at spørge til effekterne af en utøjlet intimisering og psykologisering i musikfaget (jf. Krejsler 2004).

En sådan kritik vil gå på, at den sanselige omgang med de æstetiske fag (under psykologiseringens intimiseringsstrategier) bliver kodet på en måde, hvor der er noget indre der skal trykkes ud i det ydre. Den sanselige erfaring kommer dermed til at handle om en *udtryks-semiotik*. Dvs. der er et indre psykologisk centrum der nu skal forlenes med et udtryk. Elevens kreativt-skabende arbejde med en sanselig erfaring *kommer dermed til at handle om at afhente sine kreative ressourcer i kraft af følelser bundet til elevens indre psykiske liv. Det bliver med andre ord til noget selv-centreret føleri*. Forståelsen af dét den musikalske erfaring er bærer af, kunne i stedet orienteret sig ud fra Heideggers begreb om menneskets stemte 'befindtlighed' (Heidegger 1927: §29).

En konsekvens af en sådan utøjlet psykologisering der sker idag, er at den sanselige erfaring nu bliver reguleret af dens korrespondens med et indre centrum. Når et sådan perspektiv vinder frem, da har det den konsekvens, at problemet med de faglige modsætninger fra tabel 1 accellereres: (i) de praktisk-musiske fag og (ii) de bogligt-intellektuelle fag *falder fra hinanden* som to grundforskellige typer af fag. Dvs. skolens curriculum bliver spaltet op i henholdsvis en praktisk-musisk 'følelser'-faglighed kontrasteret af intellektuel, 'bogligt' faglighed. Og dermed reproduceres billedet fra tabel 1 af en *subjektiv* (oplevelses-)viden i højre spalte der er modstillet en *objektiv* (analytisk) viden i venstre spalte (for en analyse af denne modsætningstænkning se hertil Pio 2009b).

I det sanselighedspædagogiske perspektiv vi her skitserer, er en overdrevet psykologisering af et sanseligt-æstetisk fag som musik altså ikke hensigtsmæssig. En videre konsekvens af denne psykologisering er, at de musiske fag skubbes ud i en rolle som rekreative fag, der handler om fjas og afslapning. En anden konsekvens er, at de boglige fag bliver uforståelige som fagligheder knyttet til *former for kreativitet*. For 'det kreative' er jo allerede blevet skubbet ud i et eksklusivt tilhørsforhold til den praktisk-musiske, indregjorte dimension. Og de boglige fag bliver dermed symmetrisk gjort til en intellektuel *modsatning* til det musiske. Denne modsætning mellem fornufts- og følelsesfag er stadig udbredt blandt lærere i dag (jf. Halkier 2004: 144).

Så i dette perspektiv har aspekter af reformpædagogikken bidraget til en spaltning, der i et moderne innovationssamfund i dag må fremstå som problematisk. I et innovations- eller videnssamfund overskrider netop efterspørgslen på kreativitet meget tydeligt de rent praktisk-musiske fagområder (jf. Kristensen 2006). Derfor er også modsætningen mellem *følelser og intellekt* – der traditionelt har indkapslet begrebet om kreativitet – udtryk for en position der i dag er overhalet af samtiden.

Denne måde at tænke om den sanseligt-æstetiske erfaring på – hvor den er blevet tilbageført en indregjort, psykologiseret realitet i hin enkelte – har altså ført et fag som musik ind i en form for blindgyde, der har svækket dets position. Tesen er altså at meget af det 20. århundredes progressive reformpædagogik og dens måde at tænke de praktisk-musiske fag på, har bidraget til at *en-dimensionalisere* den sanselig-æstetiske erfaring, med en *forgrovelse eller entydiggørelse* af den sanselige erfaring til følge. Denne erfaring er altså blevet regelrettet af et psykologiseret 1. persons-perspektiv.

Vi har i dag omvendt brug for en multiplicering og en differentiering af den sanseligt-æstetiske erfaring. Med multiplicering mener jeg, at al tænkning og analytisk refleksion tager udgangspunkt i et kropsligt-sanseligt forankret verdenstræf der er før-refleksivt. De kognitive kompetencer kan ikke endegyldigt koble sig ud af enhver forankring i den sanseligt-levede erfaring af verden. Enhver tanke foregår altid allerede i verden og skabes ud af konkrete sammenhænge hvor verden for længst allerede er blevet mærket (eller har sat sit mærke på krop og sjæl) i en eller anden forstand.

Eksempelvis har barnet – forud for naturfagets pensum – allerede mærket sandet mellem tærerne eller erfaret det dugvåde græs under fødderne en lun august aften. Eller musiklæreren har – forud for sine faglig-pædagogiske kompetencer – en fundamental musikalsk erfaring siddende i sig fra sin egen opvækst. En erfaring der i virkeligheden toner alt hvad han forholder sig til. Vi så at sige vader rundt i fundamentale-banale, kropslige livserfaringer, – disse erfaringer sidder tilbage i os som *sanseligt sedimenteret erindring*. Eksempelvis et bestemt årstids-lys der falder ind i en stue. Eller solsortens pippen tidligt i marts i æbletræet ude foran mit gamle værelse hvor jeg voksede op. Pludselig går der hul i tiden. Der går for et øjeblik kludder i vores kronologisk-nummeriske måde at være i verden på. Eller en bestemt duft i en trappeopgang en varm sommereftermiddag eller en bestemt lugt der sidder tilbage i en gammel jakke man på et tidspunkt begynder at gå med igen. Her bliver sansekanalerne (især duftsansen) for et øjeblik porte indtil en ophævelse

af enhver kronologisk-lineær tidsopfattelse. I stedet blusser i glimt *den levede tid* op i os. Det forunderlige er jo, at disse banale sansninger er veritable tidsmaskiner, der formår i et glimt at sende os mange år tilbage i tiden til bestemte oplevelser, gennemlevede følelser eller livserindringer. Ja sandheden er jo, at selv den mest formelle begrebslogiske deduktion ikke kan koble sig ud af enhver kontakt til det levede, sansede liv (se hertil Pio 2009a: 6). Allerede barnets primære skelnen mellem hvad der er lyd og hvad der er musik er ikke en restløs kognitiv ydelse. Det er en erfaring gjort af det levede liv, der begynder allerede i det Sloterdijk har kaldt for moderlivets 'dunkle Weltmusik' (jf. Sloterdijk 2007: 78-80). Disse erfaringer er ikke noget et enkelt menneske kan indkapsle i sin egen psyke. Dette er *ontologiske* erfaringer af vilkår for væren i verden der er delte, fælles, kollektive (ikke privat-psykiske 1. persons oplevelser).

Dette perspektiv har den konsekvens at kreativitet i dag må blive tænkt på en anden måde. Dvs. på en måde hvor kreativitet ikke skubbes *indad mod en psykologiseret ressource* i mennesket, men hvor kreativitet tværtimod skubbes *udad mod det sanselige mellemværende*, – udad mod stemtheden, udad mod stemningsfællesskaberne og udad mod en assimilation af verden og en sensitivitet for de sociale rum man er en del af.

En sanselighedspædagogiks udfordring bliver bl.a., at åbne en lomme af åbenhed i det psyko-pædagogiske paradigme. En lomme af åbenhed der så kan facilitere for installationen af et *sanselighedspædagogisk* paradigme i opdragelsesfeltet. En sanselighedspædagogik vil sige at, den skabende, kreative dimension handler ikke om at eleven udelukkende skal eksternalisere et psykisk liv, som eleven har inde i sig. En sanspædagogik vil bekymre sig for at et fag som musik bliver overbebyrdet når musikalsk forståelse og musikalsk samhandling i undervisningen bliver overbelastet med psykologiserede fortolkninger.

En sanselighedspædagogik vil orientere sig efter de *sanselige intensiteter* og af de åbne klangrum og af de umiddelbare *kropsoplevelser* og de sociale *stemningsfællesskaber* der knytter sig til musikalsk samhandling. En sanselighedspædagogik får dermed som udfordring at decentrere eller forskyde den gældende regelretning af kreativitet, der gør dette til en *psykologisk ressource*. En sanselighedspædagogisk tænkning ville tværtom insistere på at kreativitet i ligeså væsentlig grad er en *social ressource*.⁸ Kreativitet er en social ressource fordi den udspringer fra den sanselighed der kommer til orde i *mellemværendet med verden* eller i *forholdet til den anden*.

Musikfagets clearing: Heideggers ontologi

Praksisforankret kundskab

Skolens spaltning af sin læreplan ud i et modsætningsforhold mellem to klynger af fag (jf. tabel 1) er – som jeg har forsøgt at vise det – *essentielt disharmonisk*. Denne disharmoni eller anomali bliver imidlertid udvisket eller camoufleret af fortællingen om de såkaldt

boglige fags dominans som 'vigtige fag' og de musiske fag som 'lettere overflødige fag'. Dette ligger i den danske folkeksles kultur. Livsdueligheds-begrebet og tematiseringen af sanselighed er så denne artikels forsøg på at komme tilbage i en kontakt med denne disharmoni, for at afhjælpe eller afvikle den – i stedet for at tildække den.

Aktører (uddannelsesforskere, lærere, skoleledere) kan selvfølgelig søge på en eller anden måde at *intervenere* i denne disharmoni, for et genindstifte en harmonisk integreret helhed. Denne intervention kan evt. bestå i, at pege på *alternative* forståelsesmuligheder eller på *nye* praksisformer, der kunne trække musikfaget i en anderledes retning, – dvs. væk fra en tænkning i modsætninger. Sandsynligvis ville sådanne reform-aktører imidlertid blive bedt om at svare på dette:

- (i) Er dette i overensstemmelse med *love og bestemmelser* på området?
- (ii) Er der en rentabilitet i eller *økonomisk* dækning for det nye der skal ske?
- (iii) Er det foreslåede *teknisk muligt* at gennemføre?
- (iv) Hvilken *teori* berettiger at der skal laves om?

Og følgelig tænker vi som aktører i det musikpædagogiske felt (teoretikere og praktikere) nogle tanker, om hvordan vi kan give fornuftige svar på disse fire typer af spørgsmål. Og måske er det allerede her der dukker et problem frem. Problemet er at vores aktuelle refleksion af handlemuligheder for musikfaget – hvis ovenstående er korrekt – overvejende er præget af *juridisk, økonomisk, teoretisk og teknisk* legitimerede tilgange jf. (i)-(iv). Dvs. jo mere det man har at sige på en eller anden måde tænker op imod *juridiske, økonomiske, teoretiske eller tekniske overvejelser*, jo mere vil ens udsagn blive betragtet som væsentligt og relevant.

Således kan en musikpædagogisk fagperson (i *juridisk* sammenhæng) i råd eller nævn rådgive det uddannelsespolitiske lovgivningsarbejde. Eller der kan (i *økonomisk* sammenhæng) peges på en måde, hvorpå en lærer eller en skole kan få mere ud af de til rådighed stående ressourcer. Eller der kan (i *teoretisk* sammenhæng) udarbejdes en model, der kaster lys over afgrænsede aspekter af en musikundervisning. Eller der kan (*teknisk* set) evidens-underbygges en given undervisningss metode. Alt dette er selvfølgelig vigtige og relevante aktiviteter.

Men er konsekvensen af dette så, at de tankefigurer der kan komme til syne inden for musikpædagogisk forskning i dag som værdifulde og væsentlige, er præcis de tankefigurer der har svar på rede hånd til overvejelser af *juridisk, økonomisk, teoretisk og teknisk karakter*? Og hvis dette er tilfældet, er vi så i forskningsfeltet i tilstrækkelig grad i stand til at tage imod (evt. lade os korrigeres af) *andre* kundskabsformer?

Vist er det ikke dårligt for en musikpædagogisk tænkning at kunne give svar på tiltale og dermed kunne tale med inden for disse fire rationalitets-felter (i)-(iv). Men det er vigtigt at bemærke, at det musikpædagogiske felt ikke længere synes at stå i et ydre, men snarere *i et indre forhold* til en del af disse fire felter. Dette betyder at musiklæreres måder at tænke på, i stigende grad forekommer gennemtrængt af et pres fra *juridiske* lovbestemmelser

og økonomisk begrænsende rammer. Musikpædagogiske uddannelsesforskere forventes parallelt hermed at tænke ud fra *tekniske* forskningsmetoder og anvende *teorier*. Men hvad risikerer dette pres at skygge for?

For at svare på dette, må der spørges til hvad vores *samlede* mulighed er (for både den teoretiske og den praktiske del af det musikpædagogiske felt), for at åbne *et nyt tænkerum* eller *en ny verden* for musikfaget som alment uddannelsesfag? Spørgsmålet melder sig, om det overhovedet er muligt eller realistisk at hindre musikfaget fra at blive klikket på plads i den dikotomiske modsætningstænkning, som er beskrevet ovenfor?

Her må man huske på Th. Ballaufs *Pädagogik der Möglichkeit* der sagde, at i pædagogikken er *det mulige* altid større og mere ædelt end *det virkelige*. Men hvis vi som musikpædagogiske aktører i fællesskab skal åbne et nyt rum i verden – en ny lomme i musiklivet, – hvor musikfaget kan komme til syne for skolen *i en ny figuration* (i en ny sammenhæng), da er det ikke tilstrækkeligt at tænke inden for de rammer, der er afstukket af de fire rationalitetsfelter (i)-(iv) ovenfor. Tværtimod kan det måske blive direkte nødvendigt – momentvis – at lade tænkningen dreje væk fra disse fire rationalitetsfelter. Den *juridiske, økonomiske, teoretiske og tekniske* tilgang er udtryk for forskellige typer af distance-læggelse til skoleuddannelsens hverdagsmæssige praksisser. Samtidig er disse fire videnstyper selvfølgelig hver for sig helt nødvendige på hver deres måde. Men vores omgang med dem bør alligevel afbalanceres eller suppleres.

For hvis et nyt rum skal åbnes for hvad musikfaget kunne betyde i skolen, da forekommer det afgørende, at de fire rationalitetsfelter (i)-(iv) åbner sig for en *anden* type kundskab. En kundskab der hidrører fra lærere og andre aktørers intense engagement i de sociale praktikker, hvori musikfaget til daglig bliver bestemt dikotomisk i en modsætning til de boglige fag. Den disharmoniske spaltning af skolefagene i to polariserede fagpuljer (jf. tabel 1), er som nævnt udtryk for en anomalie. Dette problem – med skolens opspaltning af sig selv i dualistiske modsætninger – bør der gøres noget ved. Dvs. der skal tænkes noget andet og nyt. Dermed virker det påkrævet at aktører – med en detaljenær viden, der hidrører fra et involveret engagement i disse praksisser – bidrager til den samlede refleksionsproces. Det er netop aktører i skolens udøvelsesfelt der har den praksisnære viden om og erfaring med (a) hvor, (b) hvordan, (c) på hvilke niveauer og (d) i hvilke konkrete sammenhænge, at skolens udspaltning af de musiske fag producerer anomalier. En sådan samlet refleksionsproces over hvor det er, at skolens eksisterende *common-sense* på dette område *fejler*, må indrage såvel musikpædagogiske uddannelsesforskere som musikpædagogiske praktikere som administratorer.

Det er en pointe, at denne type kundskab fra lærerens situerede engagement i skolens sociale praktikker er en viden der *overskrider* de fire ovennævnte rationalitetsfelter. Så hvis noget nyt skal bringes i stand for skolens musikfag, vil det kræve at distancerende videnstyper af *juridisk, økonomisk, teoretisk og teknisk* karakter bringer sig selv ind i et tæt forhold til relevante kundskabstyper forankret i det levede engagement i skolens sociale praksisser. (i)-(iv) udgør overordnet set en epistemologisk viden. Den praksisnære viden er ontologisk forankret kundskab, der hidrører fra undervisningsaktørers livsverden. Når jeg her fremhæver

vigtigheden, af at den erkendelsesteoretiske viden forankrer sig i ontologisk kundskab, så er den afgørende inspiration her, den påvirkning som Heideggers ontologi udøver.

Heideggers Welt: manifestationen af en musikalsk 'clearing'

Mennesket kan for Heidegger kun forstås som uløseligt knyttet til verden. For Heidegger er vi som mennesker socialiseret ind i et sammensurium af praktikker, forstået som det utal af måder hvorpå verden håndteres. Disse praktikker producerer samlet *en horisont*, der rummer: (a) vores oplevelse af det vi er og vor forankring i en identitet, (b) figurationer af mening, værdi, betydning der dermed udmønter sig i formål med vores gøren og laden, (c) en måde at ordne verden på materielt i forhold til ting, udstyr, inventar, genstande, osv. Så udgangspunktet for Heideggers ontologiske begreb om verden er de menneskelige praktikker hvori (a) – (c) håndteres som en *væren-i-verden*.

Men inden vi viser pointen med Heideggers ontologiske betragtninger, må problemet markeres: nemlig at vi iflg. Heidegger i ontologisk forstand mangler at mærke denne verden, som det den er rent fænomenologisk: en livsverden. *Symptomet på dette* bliver i denne sammenhæng – med den her skildrede problematik for musikfaget – at vi ikke længere i dag er *historieskabende*. Vi mangler i vor samtid at sætte et fingeraftryk der er *vor tids mærke*, – som et skel i de åbne historiske processer der indrammer *vores* samtid og *vores* verden. Det har de jo gjort tidligere, i de epoker der kom før os. Den *Jugendbewegte* musikungdom i Tyskland med Fritz Jöde troede i 1920erne eksempelvis på et bestemt projekt og artikulerede standarder og værdier for dette. Jacques-Dalcroze eller Rudolf Steiner eller Carl Orff åbnede hver på deres særegne måde nye tanker og nye praksisser, der efterrationaliserende blev sammenfattet som 'reformpædagogiske'. Dette var en reform-venning, der kun kunne fremstå som reformerende på baggrund af en ældre og mere materialt anlagt dannelsesstænkning, der bl.a. handlede om objektivering af musik som et sagstof af klassisk karakter. Også denne ældre horisont var forankret i bestemte praktikker. Dette er blot nogle eksempler på hvordan *bestemte måder at være i verden på, har oprettet nye horisonter for vor forståelse af – og omgang med – musik*.

Historien er endeløst rig på disse begivenheder (små som store), hvor der på et tidspunkt åbner sig disse rum eller regionale 'verdner', hvori musikken kommer til syne for mennesket på en ny måde. Et sådan rum hvori en selv og verden pludselig bliver tænkt på en anderledes måde, kalder Heidegger for en *Lichtung* – en 'lysning' eller en 'clearing' (Heidegger 1927: 133). En sådan 'clearing' handler om at en ny meningsfuldhed manifesterer sig, således at forholdet mellem selv, musik og verden pludselig forstås på en ny eller modificeret måde. Dermed er en clearing karakteriseret ved en afgørende ændring af den mening og betydning, der ligger til grund for handlinger i praksis. En given clearing er en konkret fortrolighed med verden, der *muliggør* bestemte forståelser, men som samtidig også *begrænser* hvad det er muligt at forstå inden for den givne clearing.

En clearing kan ske på *makroniveau* (eksempelvis den græsk-antikke musiké-traditions omfunktionalisering til en kristen-liturgisk brug af musik som lovprisning af gud). Eller

en clearing kan ske på *mikroniveau* (som et opbrud i ens egen musikalske erfaringsbearbejdelse eller som et vendepunkt i ens arbejde med – eller forhold til – noget bestemt musik).

Karl Heinrich Ehrenforths bog om 'den musikalske dannelses kultur-, social- og idehistorie' (Ehrenforth 2005) fortæller historien om hele 40 forskellige stationer (eller 'clearings'), hvor stadig nye aspektueringer af forholdet mellem menneske og musik skiftevis lyser op og på den måde manifesterer sig op gennem historien, – lige fra de før-antikke, shamanistiske højkulturer uden for Europa frem til det, der (ikke uden en vis sarkasme) benævnes som 1968ernes 'basisdemokratiske socialpædagogik'.⁹

Men efter 1968 bliver det sværere at besvare spørgsmålet *hvad sker der med os rent musikalsk?* Ikke mindst fordi historieskrivningen her rammer sin egen nutid og dermed kommer til at handle om en bestemmelse af *samtiden*. Dermed ændrer spørgsmålet også karakter og der må nu spørges: *Til hvad er vores omgang med musik ved at blive?* Ingen ved det vel helt. Måske en del af et svar på dette, har at gøre med at vi som nævnt ikke længere i dag er historieskabende. Vi synes som nævnt ikke at åbne disse clearings (som markerede skel i de historiske processer), ligesom man har gjort det tidligere.

Dette kunne bl.a. have noget at gøre med, at vor tid forekommer tæt indkapslet i de fire ovennævnte rationalitetstyper af juridisk, økonomisk, teoretisk og teknisk karakter. Vi lever som moderne, individualiserede *subjekter*, der til dels ved hjælp af disse fire tænkemåder kontrollerer en *objektiv* verden. At gå ind i Heideggers analyse af hvad det er der ligger til grund for dette, vil føre for vidt. Men Heidegger er ikke mindst her optaget af Nietzches begreb om nihilisme.¹⁰

Men hvis vi i dag med musikken skal prøve at blive historieskabende i Heideggers forstand (altså prøve at åbne sådanne clearings) må vi *overskride* de distancerende rationalitetstyper (i)-(iv), ved at bringe dem ind i en kontakt med situerede, engagerede, inkarnerede, praksis-forankrede kundskabstyper. Kun i en sådan integration kan vi række ud efter en ny clearing i Heideggers forstand.

Fritz Jöde eksempelvis var intenst engageret i de musikalsk-sociale praksisser der ledte frem til den reform der knytter sig til hans navn. Men samtidig var der i *Jugenumusikbewegung* også centrale filosofiske impulser af teoretisk-filosofisk karakter.¹¹ Ikke mindst fra Nietzsche (Ehrenforth 2005: 398ff.) Den afgørende pointe er, at det var i *enheden* af filosofisk-teoretisk, *distanceret refleksion* og *et situeret engagement* i musikalsk-sociale praksisser (der var alt andet end nøgternt, neutralt og deskriptivt) at en ny musikalsk clearing i 1920erne kunne åbne sig omkring den tyske ungdomsmusik-bevægelse. Hos Jöde var modsætningen mellem teoretisk refleksion og det værdibårne engagement *ophævet*. Nærheden og distancen, hjernen og hjertet virkede her under ét. Og dette resulterede i en historieskabende clearing, der frem til i dag påvirker vor forståelse af – og omgang med – musik.

Jeg er tilbøjelig til at mene at dette træk i et vist omfang kan fremvises (ikke be-vises) som en struktur, der muliggør fremkomsten af nye clearings. Der skal med andre ord på en gang *både* en teoretisk distancering og et intenst situeret engagement til *under ét*, for at

en ny musikalsk clearing kan åbne sig, så vi dermed tillades at se, høre og sige noget nyt. Og musikfagets krise i dag (jf. Nielsen 2009) taler sit tydelige sprog om, at vi er sådanne clearings nødige. Men det at lade et levet engagement i nogle sociale livspraksisser være erkendelsesledende for en reformproces, kan vel kun lade sig gøre, hvis man i et eller andet omfang er i stand til at tænke ud over økonomiske, juridiske og tekniske regelretninger af musikfaget.

Den teoretiske relation til verden

Dette rummer en udfordring for uddannelsestænkningen. For hvis musikfaget i skolen skal gentænkes hinsides skolens gamle modsætningsbårne kultur (jf. fig. 1), så er der også brug for, at den musikrelaterede forskning der ligger til grund for musiklæreruddannelserne, på en beslægtet måde drejer væk fra de modsætnings-dualismer, der behersker *dette* forskningsrettede felt. Dvs. den forskning der vil arbejde med at ophæve modsætnings-spaltninger i skolens uddannelsespraksisser, *må selv udgå fra en beslægtet ophævelse*.

Her noterer man sig, at musiklæreruddannelserne i Danmark (på både musikvidenskabelige institutter, lærerseminarier, 'university schools' og til dels musikkonservatorier) er forskningsbaserede – eller i det mindste skal have en mere eller mindre udtalt forsknings-tilknytning (Vogt 2002: 2). Et kendetegn ved disse musiklæreruddannelser er altså at de er forsknings-forankrede eller i det mindste oppebærer *en form for* forskningstilknytning. Her er det en pointe, at forskningen og i videre forstand universitetet (som indirekte grundlag for de forskellige professionsuddannelser af musiklærere) *begynder i den teoretiske relation til verden*. Universitetet har altid – siden Platons akademi – søgt de abstrakte, underliggende principper, der behersker og sætter sig igennem i mangfoldigheden af overfladefænomener (Heidegger 1936-46). Det ligger mao. helt nede i fundamentet for ca. 2000 års vestlig civilisation, at den distancerede, teoristyrede, neutralt-deskriptive iagttagelse af verden er bestemt som en *primær* videnstype.

For Heidegger kan et fænomen imidlertid først forstås, når man udlægger (eksistential-hermeneutisk), hvad det er der muliggør fænomenets fremtræden som fænomen. (Dette er noget andet end at studere fænomenets givetheds måder for den mentale bevidstheds rettedhed som hos Husserl). Fænomenologi er hos Heidegger *afdekning* (Heidegger 1927: 36). Dvs. der laves en fænomenologisk analyse af den væren, der får fænomenet til at vise sig som det det er. Fænomenologien bliver dermed hos Heidegger til *ontologi*. Og denne vending kræver en konkret *engageret, livslevende omhu* for den livsverden man står i.¹² Derfor må idealet om ren, distanceret *teori* for Heidegger også indebære en *destruktion af fænomenet*, hvor det på afstand kan adskilles i kontekstfrie del-elementer, der kan oplistes og systematiseres i forskellige relationer.

Dvs. hvis man udelukkende reflekterer ud fra en distancerende teoretisk (eller juridisk, økonomisk, teknisk jf. (i)-(iv)) legitimeret tankefigur, så risikerer man iflg. Heidegger at *glemme* den væren-i-verden, der som fænomen karakteriserer det vi er som mennesker. Det der iflg. Heidegger risikerer at blive glemt er det, at vor nøgternt-neutrale, teoretiske

viden om verden først er muliggjort gennem en anden type omgang med verden, der ikke er teoretisk men tværtimod praktisk forankret (jf. afsnit 3.0). Ethvert forsøg på at begribe verden teoretisk (sprogligt, intellektuelt) kommer altid – hævder Heidegger – ud af et mellemværende med verden, der udtryk for en engageret, forankret, livslevende nedsænkethed i verden (Heidegger 1947: 53). Dermed er man på hverdagslivet og sanselighedens før-sproglige niveau. Denne tavse viden handler om at tage udgangspunkt i *det vi er* som noget mere fundamentalt, end det vi kognitivt *ved*. Heidegger benævner dette *Sorge*-strukturen i menneskets væremåde (Heidegger 1927: §41). *Sorge*-strukturen er den engagerede omhu, hvormed vi besørger livet i stort og småt. For Heidegger er denne praktiske, livsnære besørgelse af verden knyttet til en før-refleksiv dimension af menneskets eksistens. Altså det aspekt af vort liv der kommer *før* det teoretiske og begrebsliggjorte.

Så den historieskabende handlen i åbningen af de ovennævnte clearings er ikke udelukkende og i sidste instans noget der er muliggjort af *teoretisk-analytiske forklaringer*. De mulige verdens-åbninger for musikfaget der ligger i en clearing, synes i lige så høj grad knyttet til kundskaber, der hidrører fra en stemningsbaseret, livsverdens-forankret evne til undrende at engagere sig i konkrete musikalske praksisser.

I lyset af denne indsigt er det et spørgsmål, om der ikke pt. er *et i for høj grad ydregjort forhold* mellem den musikpædagogiske forsknings overvejende teoristyrede udefra-blik og musiklæreres situerede indefra-blik? Hvis der er noget om dette, så bør der drages omsorg for at musikpædagogikken ikke falder yderligere fra hinanden (og dermed falder ned i en kommunikationskløft uden bro) mellem teoretisk musikpædagogik på den ene side og praktisk musikpædagogik på den anden side.

Her er den måde skolen spalter sin fagvifte på i to blokke *yderligere et symptom på at Heideggers pointe er gået tabt eller er blevet glemt* (dvs. det at enhver teori artikulerer sig på basis af en praksisforankret, før-refleksiv erfaring af verden). Men hvordan kan denne glemsel forstås?

Cartesianismens destruktion af ontologien

Det som Heideggers kritik siger, er at os moderne mennesker i vores tænkning er forblevet børn af et særdeles dominant filosofisk paradigme (såkaldt Cartesianisme). Dette paradigme er omtrent 400 år gammelt, men udøver stadig en enorm indflydelse på hele vores modernitet. Nærmere bestemt handler dette om, at vi som moderne mennesker er blevet indpodet en bestemt forudsætning for at forstå forholdet mellem os selv og verden. Det vi er blevet indpodet er, at mennesket og verden må forstås som *et subjekt der står overfor et objekt* (Heidegger 1947: 42). Meget kort fortalt er Cartesianisme tanken om at mennesket har en isoleret kerne inden i sig selv. En kerne der skulle være *adskilt* fra verden. Dermed drejer Cartesianismens signalement af mennesket sig om, at vi har en tænkende bevidsthed. En bevidsthed som i sin indrehed (*res cogitans*) står *overfor* en ydre verden (*res extensa*), der adskiller sig grundlæggende fra det som bevidstheden er (Heidegger 1927: 89). Da først denne forståelse af mennesket som *subjekt* og verden som *objekt*

er installeret, da kan så hele det teknisk, metodiske og erkendelsesteoretiske arsenal af tilgange – der kendetegner det moderne videnskabelige verdensbillede – bygges op som filteret *mellem* subjekt og objekt.

Men hvordan arver *uddannelsessektoren* så denne arv fra Cartesianismen? Her er tendensen i Danmark til (i) øget politisk detailstyring af uddannelsessektoren samt (ii) kontraktualisering af pædagogikken et aktuelt *eksempel* på Cartesiansk rationalitet. Dvs. man ser at subjekt-objekt tænkningen i modsætninger i stigende grad behersker uddannelsessystemet. Denne subjekt-objekt rationalitet kommer eksempelvis inden for *universitetsverdenen* til orde i opstillingen af

- (i) En formalisering af *den studerendes ydelse* i forhold til *læringsmål* (detail-specificerede undervisningsplaner og studieordninger)
- (ii) En formalisering af *uddannelsens ydelse* (eksaminatorisk certificering af den studerende ud fra detailspecificerede *kompetencemål*)

Når relationen mellem lærer og elev bestemmes som et subjekt-objekt forhold, er der åbnet for en skærpet instrumentalisering af uddannelse. Dvs. uddannelsesinstitutionen kan bruge den studerende til noget (øget taxameter-tilskud og STÅ¹³-produktion). Den studerende kan bruge uddannelsesinstitutionen til noget (certificering af kompetencer mhp. højere gage i arbejdsmarkedet). Begge parter forstår i stigende grad sig selv som ressourcer. Og de bliver belønnet af samfundet for at udveksle disse ressourcer med hinanden. *Lærer og studerende tilskyndes dermed til nu primært at forstå hinanden som kontraktuelt forpligtede parter i et to-sidigt formaliseret forhold* (dvs. subjekt *overfor* objekt).

Denne problematik er understøttet af nye begreber om *kontraktstyring, incitamentsstrukturer, accountability, evidens, målbare mål, performativitet-monitorering*. Undervisning og uddannelsesforskning gøres i denne proces til et målbart objekt, der er genstand for ekstern, politisk styring. Dermed har dette kontrol-projekt (med sin rod i Cartesianismen) glemt, at uddannelse iflg. Heidegger *handler om en bevægelse i det åbne*. Dette betyder at uddannelse grundlæggende handler om, *at vi sætter vor hele væren som mennesker ind som brændstof for den tilblivelsesproces som sand uddannelse bør være*. Men som vist med kontraktualiserings-tendensen som eksempel, så udviskes dette syn på uddannelse. I stedet gøres uddannelse til et objekt i forhold til hvilket, den studerende som subjekt kan anstille forskellige instrumentelle dagsordner. Det er endvidere når uddannelse på denne måde gøres til et (ressource-)objekt, at skolens læreplan dermed kan spaltes ud i en række modsætninger (jf. tabel 1).

Heideggers ser fremkomsten af denne subjekt-objekt logik i en sammenhæng med universitetets historiske udgangspunkt i vestens privilegering af det teoretiske standpunkt (tilbage fra Platon af). Dette standpunkt bestyrkes yderligere i alliancen med Cartesianismen og dette fører til den nævnte privilegering af det neutrale, distancerede, teoretiske blik. Og dermed er en rangordens-forestilling indstiftet med såkaldt 'boglige fag' som finere end disse fags musiske modsætning. Og det er dette sagsforhold der bidrager til den aktuelle

problematik omkring skolens musikfag, som er beskrevet ovenfor. Det er her en pointe, at den musikpædagogiske forsknings mulighed for at intervenere i den beskrevne problematik i musikfaget, hæmmes af selvsamme Cartesianske problematik som medvirker til skolefaget musik's problemer.

Forskerens teoretiserende udefra-blik er jo som nævnt – gennem en lang tradition – blevet bestemt som mere fundamentalt og som havende en højere sandruelighed og troværdighed, end den viden der ligger indlejret i de musik-praktikker, hvori verden konkret håndteres. Modtrækket i dag til denne asymmetri må være en øget inddragelse af praksis-forankret pædagogisk kundskab i forskningen. Dette træk inviterer dermed også til en forsknings-programmatisk bevægelse fra epistemologi over til ontologi: fra en teoretiserende rettedhed mod verden over til en tænkning, der også tager udgangspunkt i det ontologiske niveau, der kommer til orde i den praktiske besørgelse af (skolens) verden.

Vi bliver dermed nødige en uddannelsesforskning, der aktivt forbinder teoretisk-distanceret kundskab med situeret kundskab hidrørende fra aktørers engagement i de sociale praktikker, der rummes i skole og uddannelse. At tænke på tværs her, er et forsøg på at åbne en ny clearing for skolefaget musik i en uddannelseskultur, der desværre i dag er spændt op over en række skarpe Cartesianske modsætningspar. Dette er illustreret i tabel 2.

Tabel 2

<i>Objektivisme</i>		<i>Subjektivisme</i>
Hoved	–	Hånd
Teori	–	Praksis
Viden (empirisk)	–	Mening (erfaring)
Neutralitet	–	Engagement
Deskriptiv	–	Normativ
Alvor	–	Leg
Hjerne	–	Hjerte
Viden om	–	Viden om hvordan

Spaltningen i tabel 2 næsten tvinger til at genkende verden, som noget der er givet i og med valget mellem (a) det private *subjekts* tilfældige meninger (højre spalte) og (b) den *objektive* realitets teoretiske forklaringer (venstre spalte). Men den måde vi mennesker er kompetente på, når vi trækker på begge spalter *samtidig* (og dermed i praksis ophæver dualiteten), – dette handler om at åbne en clearing. Men musikpædagogisk set har vi ikke rigtig noget indstiftet *navn*, for hvad det er musikpædagogiske aktører gør, når de handler inde i det centrum (den clearing), der ligger imellem tabel 2's to søjler (og som får dualitets-logikken til at falde sammen)? For i denne clearing handles der ud fra en intuitiv omhu (Sorge), som der ikke er nogen teori for. Når vi mister kontakten med

denne clearing *imellem* tabel 2's to søjler (hvori selvets basale omsorg for verden væver og dermed ophæver tabel 2's dualismer), da

- (i) mindskes sensitiviteten i vor forståelse af menneskelig handlen
- (ii) vor imaginative kompetence svækkes og dermed svækkes også den basale evne i os, til at kunne undres og til at kunne se det mulige i det virkelige

Sanselighed og livsduelighed som ontologiske strategier

Disse dualismer fra tabel 2 overskrides ikke ved 'bare at gå ud og lave noget empiri'. Denne teksts ambition er ikke opfyldt, ved det at 'en teoretiker' i sig selv 'laver empiri' eller at 'en ren praktiker' pludselig 'læser fagbøger'. Det er en dybere afstemning der skal ske, af måden hvorpå der tænkes og handles i det musikpædagogiske felt¹⁴. Denne afstemning handler om overgangen fra (i) et *erkendelsesteoretisk* spørgsmål om hvordan jeg som subjekt erkender et objekt? over til (ii) et *ontologisk* spørgsmål, om hvad musik overhovedet har at gøre med det at være et menneske, der lever i verden? En ontologisk besindelse handler i denne sammenhæng om, at åbne en clearing for

- (a) nye måder at tænke undervisningspraksis på
- (b) om nye beskrivelser af menneskelig meningsfyldthed i musikalsk samhandling
- (c) at gøre musikpædagogiske praktikere i stand til at genkende Cartesianismen i de felter de selv står i (Pio 2006: 84-87)

Min opfordring til at tænke på tværs af modsætningerne fra tabel 2, handler ikke om en anti-teoretisk position, men om at den teoretiske refleksion højnes, netop ved at reflektere sit eget udgangspunkt. Dette ligger ved indsigten i, at der altid også er noget der determinerer en teoretisk udsigelsesposition eller at det teoretisk blik ikke er selv bærende. Der er iflg. Heidegger ikke noget arkimedespunkt uden for verden reserveret det teoretiske blik. Enhver teoretisk bearbejdelse af et sagsforhold er som nævnt selv muliggjort og åbnet gennem en mere fundamental, før-refleksiv og levet væren-i-verden.

Hvis vor epoke skal matche de tidligere epoker fra det 20. århundrede, må vi igen blive historieskabende på musikfagets vegne. Vi må sætte nogle skel, – gøre en forskel. Dette kunne bl.a. handle om at åbne disse clearings som Heidegger taler om. Og for at skabe en generation af mennesker, der på denne måde evner at bidrage til sådanne historieskabende clearings for vor omgang med musik på forskellige niveauer (og ikke bare blive kognitive, kompetence-beherskende arbejdsbatterier), der må vi have en ændring i skolens kultur. En ændring hvor der bevidst arbejdes med at afvikle det alt for stærke pres fra de binære dualismer, der er blevet nævnt undervejs i artiklen (jf. tabel 1 og 2).

For disse dualismer har intet at gøre med de praktikker vi er involveret i, når vi oplever at livet tager sig ud fra dets bedste side. Og skal skolen tale direkte til eleven, så må eleven kunne relatere sin egen-erfaring med livet fra dets bedste side, til den lærdom skolen står

for. Og hvad har musik med dette at gøre? Jo, – når vi oplever livet fra dets bedste side, er dette knyttet til sammenhænge hvor vi eksempelvis (a) opdager noget nyt eller (b) bliver klar over noget væsentligt og værdifuldt eller (c) ser os selv blive til noget nyt og mere i nogle nye sammenhænge eller (d) (gen-)etablerer forhold til mennesker vi holder af.

De her nævnte eksempler handler alle om at træde ind i en clearing i Heideggers forstand. Dvs. vi oplever livet fra dets bedste side, når vi på en eller anden måde erfarer en clearing i vores liv. Mennesket selv (eller vor 'væren-i-verden' som Heidegger siger) er netop denne åbenhed (*Erschlossenheit*), hvori vi genopfinder eller modificerer vore bånd til verden. *Denne åbenhed er selve lyset i clearingen* (Heidegger 1927: 350). Det er fra den åbenhed vi er, at lyset i clearingen kommer fra. Dvs. vi er på sin vis *verdens-åbnere*. Det er det *Sein und Zeit* grundlæggende argumenterer for. Og når livet er os vel stemt og vi mærker at være i live med den største styrke og glæde, – så er det netop i situationer hvor vi erfarer os selv i en clearing. Hvor vi lyser op i verden og dermed lader en flig af verden komme til syne på en ny måde. Dette ligger iflg. Heidegger ved, at vor eksistens i verden er på en sådan måde "... dass es (Dasein, fp) selbst die Lichtung ist" (Heidegger 1927: 133).

Dvs. *vi er selv det som lyset i clearingen kommer fra*. Dette betyder at vi alle er inden for rækkevidde af en clearing. Alle mennesker er som selvforholdende væsener *verdens-åbnere* (potentielt set). Det er en pointe, at når vi finder os delagtiggjort i åbningen af sådanne clearings, så står vi ikke i verden som *enten* et subjekt *eller* som et objekt, som *enten* teoretisk *eller* som praktisk forankret. Så glem modsætningerne. I selve vore beboelse af verden ophæves hele den binære dualitets-struktur, som er angivet i tabel 2 og som også præger skolens kultur. Vor livspraktiske omhu for verden er selve den lysning (clearing), hvori der ikke kan eksistere en teknisk distribution og uddifferentiering af binære modsætninger. Clearingen er mere fundamental end enhver teknisk type af tilgang. Og på samme måde er det selvfølgelig når den musikalske erfaring lyser op i menneskelivet.

Dermed er også antydnet et foreløbigt resultat, nemlig at en sanselighedspædagogisk tematisering af livsduelighed bliver at forstå som en *strategi for at nå tilbage til en ontologisk forankring af skolens musikfag*. Det er i denne vending at musikfaget kan drejes ud af de modsætnings-strukturer der pt. fastlåser faget fra at træde ind i ny clearing, der matcher den tid der er vores.

I lyset af en sådan clearing – som vi har spurgt efter i denne tekst – der kan den *udøvelsespraktiske* musikkundskab og den *teoretisk-filosofiske* musikkundskab lignedes ved to flintesten. Her ligger udfordringen – for ontologen Heidegger – ikke i sammenlignende at afveje de to sten overfor hinanden. Udfordringen bliver i stedet at gribe den springende gnist og lysglimtet der skabes i mødet *mellem* disse to sten, i deres træf med hinanden. Det er i gnistens glimt, at det fattes, at disse to sten ikke er modsætninger eller oppositioner, - men at de er to sider af samme sag, for skabelsen af den clearing der netop *begynder* i gnisten. Gnisten kan hverken springe uden den ene eller den anden sten. Hvad er så denne

gnist? Denne gnist er det uhørte selv (Varkøy & Pio 2009). Glimtet af den musikalske erfarings ontologi på grænsen mellem det uskjulte og det tildækkede. Musikken peger her på noget tavst, storslået, der hensætter mennesket i en undren, en stemning. Og verden begynder på ny ...

Noter

¹ ”Die Vorsehung hat gewollt, dass der Mensch das Gute aus sich selbst herausbringen soll, und spricht, so zu sagen zum Menschen: ’Gehe in die Welt’ ...”. Kant, 1803: 702, min kursiv.

² Se hertil Carl Aage Larsens artikel *Er fagopdelingen for livet eller for skolen?* Her hedder det at skolen bør: “... undervise i fag der mere eller mindre klart har relation til visse basisfag, som er anerkendte, værdifulde virkefelter I samfundet .../ Optagelsen af sådanne fag på timeplanen er ikke primært bestemt af deres praktiske nytteværdi. Deres væsentligste funktion er at bidrage til elevernes almene udvikling, idet basisfagene repræsenterer viden, erfaring og kunnen som slægten har samlet gennem mange led, og som udgør en væsentlig del af vort samfunds fundament”. Larsen & Larsen, 1997: 15.

³ For en videre udfoldelse af dette postulat, se hertil Erling Guldbrandsens fremragende artikel om Anton Bruckner i Varkøy & Guldbrandsen, 2004.

⁴ For musikkens vedkommende se hertil Nielsens gennemgang af musik som *lydfag* og herunder særlig Hartmut von Hentig i Nielsen, 1998: 252-258.

⁵ Se hertil Schmidt, 2005. Fysioterapeuter udarbejder idag sanseprofiler på børn med adfærdsforstyrrelser. Det kan være opmærksomheds-forstyrrelser (ADHD), følelsesmæssige forstyrrelser, kropslige hyperaktivitets forstyrrelser, kommunikative forstyrrelser.

⁶ Det danske undervisningsministerium vil eksempelvis have de praktisk-musiske fag samlet i klynger så de ikke optager for meget plads på skemaet, se hertil: <http://www.uvm.dk/Uddannelse/Folkeskolen/Om%20folkeskolen/Nyheder/Folkeskolen/Udd/Folke/2007/Jun/070621%20De%20praktisk%20musiske%20fag%20i%20folkeskolen%20skal%20styrkes.aspx>

⁷ For en analyse af instrumentalisme-begrebet, se Varkøy, 2003: 44ff.

⁸ I forlængelse af Heideggers Daseins-analyse fra *Sein und Zeit* er der arbejdet videre med praksisforankrede forståelser af teori, indirekte inspireret af Heidegger. Se hertil Bourdieu: 1971; Schön: 1983; Lave & Wenger 1991.

⁹ I forlængelse af Ehrenförths arbejde må der i øvrigt henvises til den danske udgivelse *Hvorfor musik*, der rummer en række bidrag til musikfagets grundlæggelsesdimension (Nielsen & Holgersen, 2007).

¹⁰ Se hertil Heidegger, 1936-46; Dreyfus, 1997: 6-12.

¹¹ Jf. Heideggers sondring mellem *Philosophie* og *Denken* i Heidegger, 1951-52: 5. Dvs. begrebet ’Theorie’ spalter sig her. Dette kan dog af pladsmæssige grunde ikke udfoldes her.

¹² Derfor er der ikke hos Heidegger at finde nogen abstrakt, overførbar fænomenologisk metode eller procedure (dette er yderligere en markering af forskelligheden til Husserl).

¹³ STÅ= studietrins tilvækst pr. år

¹⁴ En ontologisk vending handler her om en forankring i den fænomenverden, som forskningen

grunder sig i. Forskningen må tage udgangspunkt i en forståelse af, hvorledes de sociale baggrundspraktikker, der omkranser forskningens fænomenverden, betinger og gennemtrænger den teoritvære forskningsaktivitet.

Referencer

- Bamford, Anne (2006). *The 'Ildsjæl' in the classroom*. København: Kunstrådet.
- Bourdieu, Pierre (1971). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cederstrøm, John, et. al. (1997) (eds.). *Læring, samtale og organisation – Luhmann og skolen*. København: Unge pædagoger.
- Dreyfus, Hubert, et. al. (1997). *Disclosing new worlds*. Massachusetts: MIT press.
- Ehrenforth, Karl Heinrich (1981). Blick für das Ganze. Von der Verantwortung schulischer Musikerziehung für die Zukunft unsere (Musik-) kultur. *Musik und Bildung*, 19, 154-158.
- Ehrenforth, Karl Heinrich (2005). *Geschichte der musikalischen Bildung*. Mainz: Schott.
- Halkier, Lise (2004). Den progressive pædagogik har taget livet af fantasien. In: Krejsler, J. (ed.) *Pædagogikken og kampen om individet* (pp. 135-158). København: Hans Reitzel.
- Heidegger, Martin (1927). *Sein und Zeit*. Tübingen: Max Niemeyer 2001.
- Heidegger, Martin (1936-46). *Nietzsche* Bd. I + II. Stuttgart: Günther Neske 1961.
- Heidegger, Martin (1951/52). *Was heisst Denken?* Stuttgart: Reclam 1999.
- Heidegger, Martin (1947). *Briefüber den Humanismus*. Frankfurt: Vittorio Klostermann 2000.
- Heidegger, Martin (1959). *Gelassenheit*. Frankfurt: Vittorio Klostermann: 2000.
- Heidegger, Martin (1987). *Zollikoner Seminare*. Frankfurt: Vittorio Klostermann 2006.
- Kamper, Dietmar & Wulf, Christoph (1984) (Hrsg.). *Das Schwinden der Sinne* (pp. 112-155). Frankfurt: Suhrkamp.
- Kant, Immanuel (1803). Über Pädagogik. In: *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik II* (= Werkausgabe Band XII) (pp. 693-762) Frankfurt: Suhrkamp 1977.
- Krejsler, John (2004). Pædagogiske spil med personligheden som indsats In: Krejsler, J. (ed.) *Pædagogikken og kampen om individet* (pp. 63-88) København: Hans Reitzel
- Kristensen, Jens Erik (2006). Kreativitetens tidsalder?: – en idéhistorisk og samtidsdiagnostisk Indkredsning. *Dansk pædagogisk tidsskrift*, 1, 23-46.
- Larsen, Carl Aage & Høeg Larsen, C. A. (1997). *Didaktiske emner – belyst gennem 12 artikler*. København: Danmarks Pædagogiske Bibliotek.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press 2001.
- Nielsen, Frede V. (1998). *Almen Musikdidaktik*. København: Akademisk forlag 1994.
- Nielsen, Frede V. & Holgersen, Sven-Erik (2007). *Hvorfor musik? Begrundelser for musikundervisning*. Danmarks Pædagogiske Universitet. Retrieved at: www.dnmpf.dk
- Nielsen, Frede V. (2009). *Musikfaget i undervisning og uddannelse: Status og perspektiver* (under udgivelse).

- Nietzsche, Friedrich (1999a). Götzen-Dämmerung. In: Colli, G. & M. Montinari (eds.) *Friedrich Nietzsche – Kritische Studienausgabe*. Vol. 6, München: De Gruyter 1967-77.
- Nietzsche, Friedrich (1999b). Nachlass. In: Colli, G. & M. Montinari (eds.) *Friedrich Nietzsche – Kritische Studienausgabe*. Vol. 12, München: De Gruyter 1967-77.
- Pio, Frederik (2006). From musicality towards musicality-Bildung In: Nielsen, Frede V. & Siw G. Nielsen (eds.) *Nordic research in music education. Yearbook Vol. 8* (pp. 77-90). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Pio, Frederik (2009a). *Om det uhørte*. (Upubliceret manus).
- Pio, Frederik (2009b). Sanselig-æstetisk erfaring. *Cursiv*, 4, 131-162.
- Raastrup Kristensen, Anders (2008). *Tre former for fleksibilitet*. Lokaliseret på: www.nyt-om-arbejdsliv.dk/ta07-1-44.pdf
- Saugstad Gabrielsen, Tone (1989). *Hvad skal vi med de praktiske fag i skolen?: en historisk belysning af hvordan vor kulturs teori/praksis dualisme har påvirket vor samfunds- og skoleudvikling*. København: Gyldendal.
- Schmidt, Lars-Henrik (1991). *Smagens analytik*. Århus: Modtryk.
- Schmidt, Lars-Henrik (2005). *Om respekten*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Schön, Donald (1983). *The reflective practitioner*. London: Ashgate 2007.
- Sloterdijk, Peter (2007). *Der ästhetische Imperativ*. Hamburg: Verlagsanstalt.
- Varkøy, Øivind (2003). *Musikk – strategi og lykke: bidrag til musikkpedagogisk grunnlagstenkning*. Oslo: Cappelen.
- Varkøy, Øivind & Gulbrandsen, Erling (eds.) (2004). *Musikk og mysterium. Fjorten essay om grensesprengende musikalsk erfaring*. Oslo: Cappelen.
- Varkøy Øivind (2009). The role of music in music education research In: Nielsen, Frede V., Holgersen, Sven-Erik & Siw G. Nielsen (eds.) *Nordic research in music education. Yearbook Vol. 11*. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Varkøy, Øivind & Pio, Frederik (2009). *A reflection on musical experience as existential experience: an ontological turn* (submitted).
- Vogt, Jürgen (2002). Praxisbezug als problem. Zur professionalisierung der Musiklehrer-ausbildung. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, April 2002, 1-14. Retrieved from <http://home.arcor.de/zfkm/vogt4.pdf>
- Wilhelm, Theodor (1969). *Theorie der Schule*. Stuttgart: J. B. Metzler.

Lektor, ph.d. Frederik Pio
Institut for Didaktik / Musikpædagogik
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole
Aarhus Universitet, Tuborgvej 164
DK-2400 København NV, Danmark
Email: frpi@dpu.dk