

Afskedsforelæsning, DPU, d. 8. juni 2012
Revideret med powerpoint integreret i tekst eller indsat som figurer.
19.06.2012

Frede V. Nielsen, professor dr. pæd.

Fagdidaktikkens aktualitet og kunstens nødvendighed **Afskedsforelæsning på DPU d. 8. juni 2012**

Lad mig sige med det samme: Jeg har været grundigt i tvivl om, hvordan jeg skulle gribe dette med en afskedsforelæsning an. Dels har jeg ikke prøvet det før, og dels har jeg kun få erfaringer fra andre i en tilsvarende situation. Efter lidt overvejelse er jeg kommet frem til, at der principielt er to muligheder. Man kan holde det strengt fagligt og måske ligefrem sigte på at præsentere ens seneste resultater i et fremadrettet perspektiv (og således nedtone ophørsaspektet), eller man kan gøre det tilbageskuende og vise, hvad man har gjort og burde have gjort (og herved risikere at give det en aura af en vis opgivenesshed). Jeg har besluttet at gå en mellemvej, idet jeg dog vil betone, at jeg på ingen måde har givet op.

Jeg vil alligevel begynde med at kigge lidt bagud og fortælle om nogle tidlige oplevelser og erfaringer, som jeg mener har haft afgørende indflydelse på alt, hvad jeg fagligt set senere har foretaget mig og måden, jeg har gjort det på. Det er erfaringer knyttet til tre forskellige områder, nemlig kunsten, naturen og sproget.

Først en tidlig musikalsk erfaring. Jeg er 12 eller 13 år. Jeg sidder og skruer på vores mildt sagt ikke optimale radio, som denne sommer står i verandaen på gården, hvor jeg kommer fra. Pludselig kommer der musik ud af apparatet, som slog mig helt omkuld. Det viste sig at være Chopin's cyklus af 24 præludier spillet af John Winther. Chopin's musik er om noget knyttet til klaverets særlige klangverden og i dens fremførelse stærkt afhængig af instrumentets kvalitet mht. klanglig valeur, stemning, egalitet m.v. sammen med pianistens klaverbehandling i form af anslagsmåde, fraseringsteknik, pedalbehandling osv. Kort sagt det som samlet bestemmer høreindtrykket, perceptionen. Men det var langt fra og kun yderst indirekte min situation med øret inde i radioen for at opfange, hvad der var på spil. Tværtimod var mit direkte høreindtryk præget af radioens mangelfulde gengivelse med generende støjende knas og momentane udfald, så man virkelig måtte koncentrere sig for at nå ind til musikken. Det jeg lærte, og som jeg senere har lært at sætte ord på, var, at det er muligt at lytte ind bag ved det observerbare eller perciperede (her det hørte) til det, som det egentlig drejer sig om, det væsentlige. Jeg vil sige, at det var en fænomenologisk grunderfaring, jeg havde gjort.

Min første grammofonplade var Mozart's to sidste symfonier med Toscanini som dirigent. Især g-moll symfonien optog mig. Senere var der en interessant udsendelsesrække i radioen, hvor man sammenlignede forskellige indspilninger af den samme musik. Bl.a. g-moll symfonien, hvor man målte spilletiden på førstesatsen, og

der var virkelig stor forskel. Fx var Toscanini betydeligt hurtigere end Bruno Walther, selv om begge fremførelser må karakteriseres som fremragende fortolket af nogle af de mest fremtrædende musikere gennem tiderne. Det jeg her lærte var, at akustisk set stærkt forskellig fremførelse af det samme værk og følgelig med stærkt forskelligt høreindtryk eller perception ikke forhindrer oplevelse af, at det er det samme fænomen (det samme musikalske værk), de forskellige fremførelser og høreindtryk viser hen til. Bag det direkte perciperede og bag den konkrete fremførelse er der en værkidentitet, som det er muligt at forestille sig og ”intendere”, og som får karakter af det egentlige værk. Det var en anden fænomenologisk grunderfaring, jeg her havde gjort. Og til sammenligning: Tænk på *Den danske sang*, som vi lige har sunget, og tænk så på den samme sang sunget af Aksel Schiøtz. Næppe nogen ved deres fulde fem vil benægte, at det er den samme sang, det drejer sig om, selv om de to udførelser lyder helt forskelligt. Jeg vil oven i købet sige, at de tre musikeksempler (af Chopin, Mozart og Carl Nielsen) på tværs af deres respektive musikalske egenart og på tværs af de helt forskellige kontekster, de optræder i, rummer musikalske fællestræk, som medbestemmer dem som det fænomen, vi kalder musik, og som berører os alle på trods af vores forskellighed. Nogle af jer vil forstå, at jeg her antyder det, som jeg har kaldt musikkens mangedimensionelle og dybe meningsunivers og dets korrespondens med vort eget oplevelsespotentiale. Og i et videre perspektiv musikkens dannelsespotentiale.

Min anden grunderfaring knytter sig til naturen. Den har utvivlsomt at gøre med min opvækst på landet med landbrug som det centrale omdrejningspunkt. Ud over de æstetiske sider, der følger af at være i naturen, lærte jeg her, at man kan kultivere den til fælles nytte og bedste, og at denne kultivering er en forudsætning for overlevelse og udvikling, samtidig med, at den rummer sin egen æstetik. Havekultur er kerneeksemplet på det. Og jo også Aakjærs dræende rugmarker. Men bag dette ligger den grunderfaring med natur, at du dybest set er undergivet den. Når du arbejder med naturen må det foregå på naturens betingelser, hvis det skal gå dig godt. Din indflydelse er begrænset, og det er helt afgørende både at forstå det og at forstå, hvor grænserne går, - også selv om vi kan flytte lidt på dem gennem opfindsomhed og intensivt og vedholdende arbejde. – Den grunderfaring, jeg her har gjort, er, at der er nogle faktiske forhold, som man må lære at indrette sig på. Der er en reel verden derude, som du har forbavsende lidt indflydelse på, og som du ikke kan tale dig væk fra eller konstruere dig ud af. Jeg vil sige det på den måde, at min naturerfaring, og min landbrugsmæssige erfaring som del heraf, har gjort mig til realist, men den har samtidig lært mig, at langsigtet planlægning og vedholdende arbejde er det, der skal til for at få natur og kultur til at gå op i en højere enhed.

Man kan så spørge, hvordan disse to grunderfaringer med kunsten og musikken på den ene side og natur og landbrug på den anden har det med hinanden. Det blev tema for en snak på Institut for Æstetiske Fag på den tidligere DLH, hvor den pædagogiske dimension i arbejdet med de kunstneriske fag jo måtte være i højsædet og var det. En kollega spurgte, hvordan jeg i alverden kunne finde på dette med landbrug, når det nu var det pædagogiske arbejde med musik, der var mit arbejdsområde. Hertil Kristian Pedersen (skattet kollega og lektor i billedkunst), der havde en særlig og rammende form for humor, tørrt replicerede: ”Det er et forkert stillet spørgsmål. Det er sgu det andet, han har fundet på.”

Og det kan da godt være. Problemet er, om det er kunsten (det jeg siden har kaldt ars-dimensionen) eller virkeligheden (det jeg har kaldt natura-dimensionen), der kommer først. For mig er det nok til syvende og sidst virkeligheds-dimensionen, der har prioritet eller måske nærmere afføder ars-dimensionen, men det er samtidig vigtigt at betone, at for mig og i hele mit arbejde fletter de sig ind i hinanden på en fundamental og fascinerende måde, som går langt ud over min konkrete interesse for natur og landbrug. Det vil jeg komme tilbage til.

Den tredje grunderfaring, sproget, skyder sig ind her. Jeg husker min gymnasietid som et i Klafkisk forstand elementært og fundamentalt møde med litteratur, filosofi og sprog og med kategorial virkning for nu at blive i Klafkis terminologi. Men samtidig havde jeg en accelererende raptus med at spille klaver, som optog en stor del af min tid, og det medførte, at jeg ville melde mig ud af gymnasiet i slutningen af 2.g. Det blev jeg heldigvis forhindret i af en fornuftig familie, selv om min far i øvrigt var lidt skeptisk over min fortsatte skolegang, fordi det på det tidspunkt var et signal om, at man så nok ikke ville være landmand. Men værre for ham var det dog at kaste sig over noget så brødløst som at ville hellige sig klaverspil. Moralen var, at har du sagt A, så må du også sige B, og det ligger der jo en hel del formalt dannelsespotentiale i.

Men jeg slap ikke klaveret, og det førte til noget, jeg tror, man kan kalde overmæthed i løbet af mit konservatoriestudium. Jeg savnede ganske enkelt i stigende grad intellektuelt og sprogligt betonet arbejde, og det medførte, at jeg flyttede over til universitetet og kastede mig over læsning af bunker af litteratur og også forsøgte mig med at skrive. Ja, en overgang var jeg overbevist om, at jeg skulle være forfatter, altså en "rigtig" en med digte, noveller og den slags. Jeg forsøgte mig også med noget til *Vindrosen*, som på det tidspunkt blev redigeret af Klaus Rifbjerg og så vidt jeg husker Villy Sørensen, og jeg fik venlige, men lidt henholdende ord tilbage fra Rifbjerg.

Det var samme Rifbjerg, der langt senere holdt en forelæsning her i salen (det var engang i 90'erne), da han var blevet udnævnt til adjungeret professor i litteratur med tilknytning til DLH's danskfag. Fra den forelæsning kan jeg kun huske én sætning. På et tidspunkt sagde han; "... for ord smager godt". Det er jo en rammende formulering, som jeg var ked af, jeg ikke selv havde fundet på, men efter nærmere overvejelse blev jeg også skeptisk. Min reservation gik ud på, at selvfølgelig er det vigtigt, at sproget er formuleret på en sådan måde, at ordene falder godt i munden og smager, men det primære er nu engang, om der også er næring i dem. Man vil fornemme min jordbundethed i denne formulering, som jeg helt vedkender mig.

Bag alt dette ligger der utvivlsomt nogle personlige tilbøjeligheder (og begrænsninger), som har ført mig ind på det, som er blevet mit egentlige arbejdsområde, nemlig teoretisk og videnskabeligt arbejde med kunstneriske problemer anskuet i et oplevelsesmæssigt og eksistentielt livsperspektiv. Og dette som grundlag for et pædagogisk arbejde og udvikling af fagdidaktisk teori. Sproget er her medium i forsøget på at indfange det væsentlige i kunstneriske fænomener og kunstnerisk aktivitet som et nødvendigt udtryk for sider af vores iboende natur for nu at knytte de tre beskrevne grunderfaringer sammen. Det sproglige kommer så dobbelt ind, fordi det også knytter sig til den pædagogiske refleksion som grundlag for en pædagogisk praksis. Der er et sprog både om kunsten og naturen (det jeg kalder sprogets scientia-dimension), men også om

bestræbelsen på at indfange, reflektere og bestemme disse fænomener i et pædagogisk og didaktisk perspektiv, dvs. som genstand for undervisning og som led i opdragelse og i det hele taget som dannelsesindhold og dannelsespotentialer (*Bildungsgehalt*) (det jeg kalder sprogets didactica-dimension). Det er her fagdidaktikken kommer ind.

Fagdidaktikkens udfordring og aktualitet

Fagdidaktikkens etablering og udvikling som akademisk studie- og forskningsområde i Danmark tog sin begyndelse i 1960'erne. En helt central institution i denne sammenhæng er Danmarks Lærerhøjskole (DLH), der fik status af højere læreanstalt (i dag vil vi sige universitetsstatus) i 1963. I årene herefter blev der ved siden af en almen-pædagogisk og en psykologisk-pædagogisk kandidatuddannelse etableret en faglig-pædagogisk kandidatuddannelse med specifikke forgreninger i de fleste skolefag. Det kan man læse om Erik Jensens interessante bog fra 2006, der omhandler DLH's situation og udvikling 1957-66. Mit eget område, musik, kom til i 1970, og det var just anledning til, at jeg fik fast ansættelse på DLH året efter. Det er ikke mindst DLH's faglig-pædagogiske kandidatuddannelse relateret til de enkelte skolefag, der har animeret og befordret fagdidaktikkens udvikling i Danmark.

Didaktikbegrebet stammer fra en kontinental og især en tysksproglig pædagogisk tænkning og tradition. Ofte bliver begreberne didaktik og metodik kædet sammen, og det blev de i øvrigt også i betegnelsen af det første professorat på området, nemlig Carl Aage Larsens professorat i metodik og didaktik på DLH fra 1958. Men hans bestræbelser gik først og fremmest ud på at udvikle den didaktiske dimension, som var noget nyt i Danmark som akademisk studie- og forskningsområde. Didaktik er et bredere begreb end metodik og omhandler i sin klassiske optik først og fremmest spørgsmålet om undervisningens hvad, hvorhen og hvorfor, eller sagt på en anden måde spørgsmålet om undervisningens indhold, mål og begrundelse. Først når man har besvaret dette spørgsmål, kan man give begrundede svar på spørgsmålet om, hvordan undervisningen bedst tilrettelægges, hvordan læreren bedst bærer sig ad, og hvordan eleven bedst lærer det, som det er hensigten skal læres.

Den historiske grund til fremvæksten af det, som også er kaldt didaktikkens primat i forhold til undervisningsmetodikken, er den, at spørgsmålet, hvad det var vigtigt at undervise i og hvorfor, ikke mere kunne tages for givet i en kompleks og mangfoldig virkelighed, sådan som den i stigende grad tegnede sig fra midten af det 20. århundrede. Spørgsmålet måtte følgelig problematiseres, overvejes, undersøges og i sidste ende begrundet beslattes, og selve den tænkning og refleksion, som denne udfordring indebar, måtte danne grundlaget for lærerens uddannelse. Idealet blev den reflekterende lærer, som var i stand til at operere selvstændigt i en pædagogisk set indholds- og mulighedsmættet verden, og didaktikken i både generel og fagdidaktisk forstand blev derfor et omdrejningspunkt i lærerens uddannelse, herunder i efter- og videreuddannelsen. Man kan sige, at didaktikken blev både aktualiseret og nødvendiggjort af den rådende udvikling, men i forestillingen om den selvforvaltende og myndige lærer vil man også genkende et 200-årigt oplysningsfilosofisk ideal. Derfor har didaktikken sine rødder dybt plantet i den vestlige, demokratiske og oplysningsorienterede kulturtraditions jordbund.

Den senere udvikling er gået i retning af at anskue didaktikkens og metodikkens grundspørgsmål, forenklet udtrykt: undervisningens hvad og hvordan, som i højere grad gensidigt afhængige, og det har bevirket i første omgang udviklingen af det, jeg på dansk har kaldt læreteoretisk didaktik (af andre misvisende betegnet læringsteoretisk didaktik), og af såkaldte didaktiske relationsmodeller. Senere er elevens læring som bekendt blevet et nøglebegreb og dette bl.a. som led i forsøget på at udvikle en konstruktivistisk didaktisk teoridannelse med basis i konstruktivistisk læringsteori og overordnet i systemteoretisk tænkning. Jf. flg. oversigt:

- Den indholdsorienterede didaktik. Dannelsesteoretisk didaktik. Didaktik i specifik forstand.
- Den undervisningsrelationelle didaktik. Læreteoretisk didaktik. Didaktiske relationsmodeller. Didaktik i bred forstand.
- Den elev- og læringsorienterede didaktik. Konstruktivistisk didaktik.

Udviklingen har således bevæget sig fra en opfattelse af spørgsmålet om undervisningens hvad og hvorfor som det helt grundlæggende til at fokusere på undervisning som et komplekst samspil af interagerende faktorer (hvor mål og indhold interagerer med metode- og tilrettelæggelsesproblemer, mediebrug m.m.) og videre til en næsten enerådende interesse for elevens såkaldte læring, en regulær ekspansion af eleven som hovedaktør, der er udtrykt i slogans som ”elevens ansvar for egen læring”, ”du kan ikke lære andre noget”, ”eleven kan kun selv lære” med henvisning til ”elevens individuelle læringsstil”, etc., og med ændring af lærerrollen til at være vejleder, coach med nye metodetiltag til følge.

Umiddelbart forekommer det at være et paradoks, men ikke desto mindre er interessen for det, jeg har kaldt didaktikkens og ikke mindst fagdidaktikkens grundlæggende problemfelt, nemlig spørgsmålet om, hvad det er der er væsentligt at lære og derfor at undervise i og hvorfor, gledet helt i baggrunden i denne udvikling. Jeg mener, der er to mulige forklaringer på det, en enkel og en mere kompliceret.

Den enkle forklaring er tilsyneladende baseret i den forestilling, at problemet er løst. Det drejer sig om at lære at læse, regne og skrive, og har man lært det, vil andre indholdsproblemer også være løst eller simpelthen ophøre med at eksistere. Det pædagogiske grundproblem kan derfor reduceres til et metodeproblem, der knytter sig til læring af færdighed i læsning, regning og skrivning. Glemte eller helt skudt i baggrunden er overvejelser og beslutninger om, hvad man så skal læse, når man har lært det, hvad der er vigtigt at regne på, og hvad der er værd at skrive om. Det pædagogiske indhold er reduceret til redskabs- og færdighedsdiscipliner uden systematisk forestilling om, hvad redskaberne og færdighederne skal bruges eller føre til set i et kulturelt og eksistentielt livsperspektiv. Det dannelsesperspektiv, som har karakteriseret skolens opdragelses- og undervisningsopgave over de seneste 200 år, er tilsyneladende helt forsvundet eller fortøget. Vi taler her om en kolossal indsnævring af den pædagogiske forestillingsverden hos toneangivende politikere og desværre sekundært af fremtrædende pædagogiske specialister. Sagt på en anden måde taler vi om didaktikkens endeligt.

Den anden forklaringsmulighed er som sagt mere kompliceret, eller måske er det mere rigtigt at sige, at den er baseret i en kompleksitetsforestilling, nemlig den, at udvælgelse af betydningsfuldt undervisningsindhold og opstilling af væsentlighedskriterier herfor er blevet så kompliceret, at man har opgivet at beskæftige sig systematisk med det og hermed at løse problemet. Dette kombineret med en relativistisk begrundet berøringsangst over for spørgsmålet om, hvad der er vigtigere end andet. En udløber af det er den fokusering på elevens læring og læringsstil uden tanke på, hvad der set i et videre perspektiv er vigtigt at lære, som jeg omtalte for lidt siden.

Didaktikkens aktuelle udfordring er derfor på ny (eller endelig) at konfrontere sig med indholdsproblemet og at udforske det på en systematisk, konstruktiv, mulighedsorienteret og kritisk måde. Hvilket indhold er det overordnet set vigtigt at beskæftige sig med og hvorfor? Hvilke fag og sagsområder? Hvilke betydningsfulde problemfelter? Hvilke dimensioner og perspektiver i givne fag? Har kunst og kunstnerisk aktivitet noget væsentligt at byde på set i et alment dannelsesperspektiv, eller er det blot unødigt luksus for dem, som har råd og tid til det? Og disse spørgsmål behandlet under forudsætning af grundlæggende syn på fag, samfund, samvær og menneskeliv. Hvad vil vi med os selv og hinanden? Man må umiddelbart mindes K.E. Løgstrups bestemmelse af skolens opgave som den at give tilværelsesoplysning. Her taler vi ikke om fagdidaktikkens endeligt, men om, at vi endelig konfronterer os med fagdidaktikkens grundspørgsmål.

Med tanke på mængden af almen- og fagdidaktisk litteratur kan man nemlig undre sig over, at selve didaktikkens indholdsbegreb er så lidt systematisk fokuseret og reflekteret, som det er tilfældet. Her tænker jeg ikke på mere eller mindre private og politisk bestemte meninger om, hvad indholdet bør være. Sådanne meningstilkendegivelser har vi rigeligt af også i den didaktiske litteratur. Det, jeg efterlyser, er systematisk, analytisk og videnskabeligt orienteret undersøgelse og kriterieafdækning. Den tilgang som jeg har kaldt didaktologiens perspektiv i modsætning til didaktikkens normative perspektiv, og som efter min opfattelse bør være DPU's tilgang som universitetsinstitution. Alligevel skal vi ikke glemme, at der i al pædagogik, også den af videnskabelig art, dybest set findes et grundfjeld af normativ art, nemlig der hvor vore grundlæggende værdier har deres forankring. Har vi ikke dette med i vor tankegang, har vi slet ikke med pædagogik at gøre.

Jeg har forsøgt at medvirke til at give didaktikkens indholdsbegreb substans. Jeg har med glæde bemærket, at min distinktion mellem fire forskellige didaktiske grundforestillinger eller paradigmer som grundlag for at udvælge fagligt undervisningsindhold er blevet om ikke pædagogisk allemandseje så i hvert fald noget, der hyppigt refereres til.

- 'Basisfags-didaktik'. Selve faget og dets struktur som udgangspunkt.
- 'Etno-didaktik'. Elevers hverdagserfaring, elevkultur og lokalkultur som udgangspunkt.
- 'Udfordrings-didaktik'. Væsentlige samfundsproblemer som udgangspunkt. Samfundets "nøgleproblemer".
- 'Eksistens-didaktik'. Menneskets eksistentielle grundvilkår og muligheder som udgangspunkt.

Endnu mere glæder det mig, at det har givet anledning til andres uddybende og supplerende arbejde med henblik på at trænge dybere ned i denne væsentlige problematik. Det kan bl.a. ses i Ellen Kroghs artikel i det seneste nummer af *Cursiv* om sammenlignende fagdidaktik, som netop er udkommet. Det er meget inspirerende og udfordrende for mig, og det er noget, jeg glæder mig til at arbejde videre med.

I denne sammenhæng vil jeg også henvise til min analyse af selve didaktikkens indholdsbegreb med en skelnen mellem fire indholdskategorier (her kaldet indholdsletter), som hver især kan have målsættende karakter:

- Fænomenfeltet.
 - Fx genstande, tekster, musikværker, billeder.
- Det diskursive felt, realia- og kontekstfeltet.
 - Fx historisk, sociologisk, psykologisk, filosofisk blik på ...
- Det faglige aktivitets- og metodefelt.
 - Fx produktion, reproduktion, perception, interpretation, refleksion af musik og andre fænomener.
- Det personlige og sociale erfaringsfelt.
 - Fx det personlige forhold til musik, musikalsk identitetsdannelse, den fælles oplevelse, det sociale samspil.

Når disse fire indholdskategorier kombineres med de fire paradigmer resulterer det umiddelbart i 16 forskellige undervisningsfaglige profiler. Det skal jeg ikke trætte jer med her, men ikke desto mindre – hævder jeg – kan de anvendes klagørende i relation til alle undervisningsfag og ikke mindst medvirke til at tydeliggøre deres forskelle og ligheder, dvs. belyse undervisningsfagene i et sammenlignende fagdidaktisk perspektiv både indbyrdes og mht. forskellige muligheder i det enkelte fag (jf. min artikel i *Cursiv* 9). Det lyder vældig teoretisk og en kende nørdet, men at dette arbejde er gangbart på det praktiske plan, mener jeg at have fået bekræftet i undervisning både her på stedet og udenfor, og fx helt konkret på pædagogikumkursus for fremtidige gymnasielærere i musik (hvor en forventning om praksisrelevans er helt fremherskende).

Det jeg her har omtalt vedrører arbejde inden for et felt, som jeg vil kalde almen eller generel fagdidaktik og fagdidaktik i et sammenlignende fagperspektiv. Min vej ind i det er gået fra den specifikke fagdidaktik, nærmere betegnet musikfagets didaktik, og ikke fra den almene didaktik. Min intention har været at etablere en synshorisont fra det konkrete til det generelle. Jeg betragter det som en styrke, fordi det har medvirket til at fastholde didaktikkens indholdsperspektiv og spørgsmålet om indholdets begrundelse på et ganske jordnært plan som det væsentlige.

Det vil jeg antyde ved at svare på, hvorfor kunst er nødvendig, og hvilke begrundelser der kan være for den som en uafvendelig del af tilværelsen (det at være til) og følgelig som en del af indholdet i den almene undervisning, hvad enten den foregår i skole eller fritid. Mit hovedeksempel på kunst vil være musikken.

Hvorfor kunst?

Jeg vil skelne mellem fire typer af begrundelse for musik, som jeg mener, det er muligt at identificere, når vi kigger ud over det pædagogiske landskab både aktuelt og historisk. De fire begrundelsestyper er

- den opdragelsesorienterede,
- den kulturorienterede,
- den antropologisk orienterede,
- den æstetiske orienterede.

Den opdragelsesorienterede begrundelsestype

Det er en almindelig tendens, som nærmer sig en lovmæssighed, at skolefag, som føler sig truet på sin eksistens, har tilbøjelighed til at begrunde sig med noget andet end selve faget og dets indhold. Nærlig med noget, som har højere aktuel status i den almene bevidsthed. Det gælder i høj grad musik.

Den opdragelsesorienterede begrundelsestype bygger nemlig på den forestilling, at musik og musikalsk aktivitet indvirker på os intellektuelt, følelsesmæssigt, kropsligt og socialt, og at denne indvirkning så at sige kan nyttiggøres i pædagogisk øjemed. Vi taler om ”opdragelse gennem musik”, og vi taler om musik som instrument til at opnå noget andet af mere generel art (fx intelligens, kreativitet, koncentrationsevne, social kompetence) eller noget fagligt, som anses for at være af større betydning end musikalsk kompetence (fx sproglige og matematiske færdigheder).

Det er en gammel tankegang, som har rod i klassisk græsk kultur, og det er en tankegang, vi kan følge op igennem hele den vestlige kulturs historie ind til i dag. Fx lyder stk. 2 i den gældende formålsformulering for musik i folkeskolen sådan:

"Gennem aktiv og skabende beskæftigelse med musik skal undervisningen medvirke til elevernes følelsesmæssige og intellektuelle udvikling, udvikling af koncentration og motorik samt øge deres forståelse af sig selv som en del af et fællesskab" (Fælles Mål, Faghæfte 7, 2009).

Også forskning har været optaget af sådanne mulige effekter af musik og musikalsk aktivitet. Hvem har fx ikke hørt om den såkaldte Mozart-effekt, der bygger på den antagelse, at lytning til Mozarts musik gør os mere intelligente? Og i en berømt tysk undersøgelse kan man læse flg. hypoteseformulering:

"At lære at spille et instrument, at musicere i ensembler og deltage i musikundervisning kan have en fordelagtig og fremmende indflydelse på børns kognitive (intellektuelle), kreative, æstetiske, musikalske, sociale og psykomotoriske færdigheder (evner), og desuden på motivationelle og emotionelle dispositioner som lære- og præstationsberedskab, koncentration, engagement, selvstændighed, tolerance og udholdenhed, fremmed- og selvkritik, m.m." (Bastian 2001: 101 f, min oversættelse).

Undersøgelsen blev efterfølgende kraftigt debatteret, også på det politiske plan, og det var i denne forbindelse den daværende tyske indenrigsminister, Otto Schily, udtalte, at den, der lukker en musikskole, skader landets indre sikkerhed.

På musikkens vegne kan man sige: Gid det var så vel! Men desværre har en kritisk analyse og oversigt over den forskning, som er udført siden ca. 1950, ikke kunnet bekræfte, at musik på denne måde er et pædagogisk vidundermiddel. En af de mest grundige af disse oversigtsanalyser udført af forskere på Harvard University, der også beskæftiger sig med andre kunstfag, konkluderer således: "No evidence (yet) for a causal link between arts study and academic achievement". Her er det indvirkningen på kompetence i de boglige fag, det gælder, og det er også her de omtalte oversigtsanalyser er mest nedslående.

Dette betyder jo ikke, at musik ikke gør noget ved os. Både den almindelige erfaring og forskning viser det. Men det betyder, at vi må søge begrundelser for musik som alment undervisningsfag også ad anden vej.

Den kulturorienterede begrundelsestype

En af disse veje er den kulturorienterede begrundelse. Den går ud fra den iagttagelse, at musik og musikalsk virksomhed er en vigtig del af vores kultur. Musikopdragelse og musikundervisning er en nødvendighed for at blive ført ind i (musik)kulturen og for at blive et kulturvæsen på lige fod med andre. Den kulturorienterede begrundelsestype er således knyttet til selve musikken og musikalsk virksomhed som kulturelt fænomen. Det er ikke "opdragelse gennem musik", men "opdragelse til musik" for at udtrykke det lidt sloganagtigt.

Dette begrundelsesperspektiv hviler i dag dybest set på et oplysnings- og et demokrati-ideal. Alle mennesker i samfundet bør have lige adgang til de kulturelle værdier, og derfor bør de også på lige fod have mulighed for at erhverve de uddannelsesmæssige forudsætninger, som kan virkeliggøre dette ideal. Denne tankegang har i høj grad gjort sig gældende i dansk uddannelses- og kulturpolitik, sådan som den har været udformet op gennem det 20. århundrede. Tænk blot på fænomener som folkebiblioteker, oplysningsforbund, aftenskoleundervisning, folkeuniversitet, og jo også helt grundlæggende begrebet folkeskole.

På grund af den musikkulturelle mangfoldighed udspringer der et væsentligt problem af denne position, nemlig spørgsmålet om, hvad der er den betydeligste del af (musik)kulturen, og hvilke kriterier man overhovedet kan opstille for at vurdere det. Arbejdet med sådanne problemer må derfor udgøre en side af arbejdet med de pædagogiske problemer knyttet til musikundervisning. Det er didaktikkens grundspørgsmål, der på særlig måde melder sig her: Hvad er det, der er vigtigt at lære og derfor at undervise i, når der tages udgangspunkt i, hvad der kan anses for at være de væsentlige dele af vores kultur?

I et samfund som vort nuværende med en tendens til opsplitning i mange delkulturer (bestemt af alder, miljø, uddannelse, etnicitet etc.) viser der sig samtidig potentielt konfliktstof i disse problemer: Hvem skal bestemme, hvad der er væsentligt? Men den

mulighed foreligger også, at spørgsmålet om væsentlighed opløser sig selv, fordi helt forskellige kriterier i tolerancens og demokratiets navn opfattes som lige gyldige. Det er så at sige relativisme for fuld udblæsning.

Ved overgangen fra det. 20. til det 21. århundrede har der været en tydelig modbevægelse til en sådan relativisme-tendens. På det generelle plan er den kommet til udtryk i begrebet om kernefaglighed og kernestof og søgningen efter det grundlæggende og "umistelige" i skole- og uddannelsesfagene (se *Uddannelsesredegørelse 2000*). En specifik udløber af denne udvikling er opstillingen af "kanons" inden for de forskellige kulturfag, herunder musik. Der er meget at sige om det, både for og imod. Men først og fremmest er det vigtigt at spørge til mulige væsentlighedskriterier, der kan forklare, hvorfor nogle kulturfænomener opnår klassikerstatus. Desværre har det ikke været meget fremme i en politisk inficeret debat om kanon-begrebet. Og vedr. begrebet om faglighed kan vi blot konstatere, at det i den politiske virkelighed er blevet indsnævret til at vedrøre kompetencer i dansk, matematik, naturfag og engelsk. På det seneste er oven i købet begrebet læring blevet synonymt med disse fag.

Den antropologisk orienterede begrundelsestype

Iflg. den antropologisk orienterede begrundelsestype hører musik og musikalsk virksomhed til det grundlæggende forhold at være et menneske og at udvikle sig fuldgyldigt og helt. Denne forestilling støttes af den kendsgerning, at der, så vidt vi ved, ikke har eksisteret noget menneskeligt samfund uden musik, og at musikalske udtryk ofte knyttes til eksistentielt vigtige oplevelser, følelser og erfaring (glæde, ekstase, kærlighed, længsel, sorg, fortvivelse) og rituel markering af vigtige livsbegivenheder (fødsel, død, giftermål, fest, samvær, bøn, trosbekendelse, tilbedelse). Forbundet med denne forestilling er den teori, at musik (og i særlig grad sang) er mere oprindelig som menneskelig ytringsform end det talte sprog, som i øvrigt rummer flere musikalske karakteristika og så at sige er formet på basis af det musikalske udtryk. Måske kan vi på denne måde ligefrem finde forbindelser til andre førsproglige udtryks- og kommunikationsformer (fx dyrs), således som nogle har ment.

En teoretisk basis for denne musikpædagogiske grundposition kan findes i den filosofiske antropologi. Bestræbelsen inden for den filosofisk antropologiske tankegang har været at danne sig et overordnet og integrerende indtryk af det menneskelige. Det sker ved at studere vor "livsverden" og de menneskelige livsytringer, således som de manifesterer sig i symbolske former (fx myte, religion, kunst, sprog) og kropslige udtryk. Et grundlæggende forhold ved mennesket er dets sansende og skabende virksomhed. Springet fra denne konstatering til at se kunstnerisk skaben og dens resultat, kunstudtryk og kunstværker (hvis bestemmelse det er at blive sanset og oplevet), som basale livsytringer og som udtryk for noget grundmenneskeligt er ikke langt. Det er derfor ikke overraskende, at den filosofiske antropologi har interesseret sig for den æstetiske dimension i den menneskelige livsverden, og ej heller at de æstetiske fags pædagogik - herunder musikpædagogikken - har søgt at finde en central begrundelse i selve dette forhold.

Det antropologisk funderede begrundelseskriterium for almen musikundervisning har som basis en forudsætning om noget almen- og grundmenneskeligt, og at noget sådant

kan afsøges, identificeres og lægges til grund også for almen musikundervisning. Man må forestille sig, at sådanne almen- og grundmenneskelige forhold er noget, som har varig karakter, eller i hvert fald ændrer sig overordentlig langsomt set i relation til menneskets udviklingshistorie. Det har altså mere eller mindre en overhistorisk karakter, som står i klar modsætning til en i øjeblikket fremherskende forestilling om altings foranderlighed og relative karakter

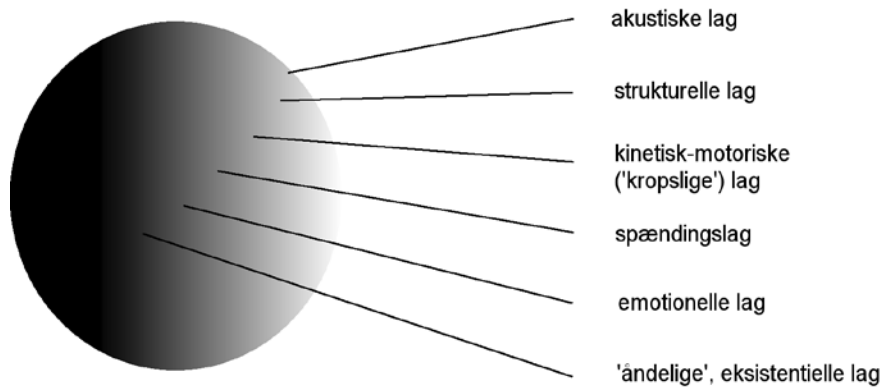
Uanset hvordan man måtte stille sig til denne problematik, forekommer det at være væsentligt at fastholde en forestilling om muligheden af musik og andre kunstneriske fag som grundlæggende vigtige (også på tværs af kulturelle, miljømæssige, individuelle og historiske forskelle), og dette uanset om man så vil tale om dannelsesproces, kompetenceudvikling eller læring. Fastholdes denne mulighed ikke, vil det for mig at se før eller siden medføre tab af musikfagets og andre kunsthøjs identitetsdannende kerne, sådan som det måske er på vej til at ske for det undervisningsfag, der i tidens løb har kaldt sig tegning, formning, billedkunst og på det seneste visuel kultur.

Den æstetisk orienterede begrundelsestype

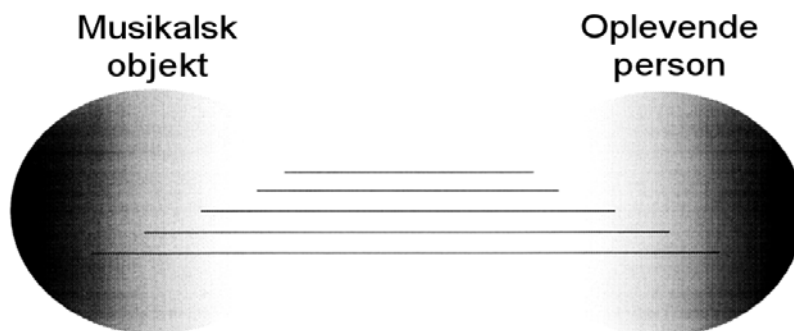
Den æstetisk orienterede begrundelsestype er beslægtet med den antropologiske. Iflg. den æstetiske tankegang repræsenterer kunstområderne udtryks- og erkendemuligheder, som overskrider det verbale og gennembryder, transcenderer vore begrebslige kategorier. Herved bliver det muligt at artikulere det ikke-begrebslige. Det ellers ikke udtrykkelige kan udtrykkes og udtrykkeliggøres og herved objektiveres, genstandsliggøres. Det lægges herved uden for os selv, selv om det hører nært sammen med os. Det kan så mødes af andre, men det kan også synliggøre os selv for os selv, fordi det spejler os.

Oplevelsesmæssigt og billedligt udtrykt: Musikken er inde i os og uden for os på samme tid. I vort hverdagsprog kalder vi det at "blive opslugt af", at "være ét med", at blive "så optaget af det, at vi glemmer tid og sted" og måske "glemmer os selv". Men det er altid i forhold til noget genstandsligt, der opleves som det "noget", der er uden for os. I en vis forstand er det parallelt med kærlighedsforholdet: At være ét med den anden og en samtidig bevidsthed om alligevel at være to.

Nogle af jer vil genkende min beskrivelse af det i min model for musik som et mangedimensionelt og dybt meningsunivers og dets korrespondens med vores oplevelsesmæssige struktur og oplevelsespotentiale. Se figur 1 og 2.



Figur 1: Skitse af musik som et mange-dimensionelt og dybt meningsunivers



Figur 2: Skitse af korrespondens mellem det musikalske objekt og den musikalsk oplevende person

Gennem musik og anden kunst kan vi, iflg. denne grundforestilling udtrykke og erkende sider af vor ydre og indre virkelighed, som ikke kan udtrykkes og erkendes ad anden vej. Det er karakteristisk for kunstnerne, at de ikke, således som videnskabsfagene, udtrykker sig i entydige begreber og kategorier af verbalsproglig eller formel art, men i lyd, billeder og bevægelse eller i sproglige strukturer og metaforer, hvis mening rækker ud over sprogets konkrete betydningsudsagn (som fx i poesien). De taler til vor sansende opmærksomhed og intuitive forestilling forud for vor begrebslige erkendelse.

Spørgsmålet om den æstetiske erfarings dannelsespotentialer kom på en særlig måde på dagsordenen, da den fremtrædende tyske pædagog Klaus Mollenhauer omkring 1990 argumenterede for det synspunkt, at æstetisk dannelse og en alment dannende skole baseret i dannelsesbetragtningens fornuftbaserede oplysningsideal principielt ikke kunne forenes. Mollenhauer's centrale pointe er, at musik og kunstnerisk (æstetisk) oplevelse generelt først og fremmest er knyttet til det individuelle, subjektive, private og øjeblikbetonede (det i nu'et oplevede) og herved står i modsætning til en almen dannelsesproces, som intenderer det fælles og varige i et både historisk og fremtidsorienteret perspektiv.

Mollenhauers synspunkter bragte to andre fremtrædende tyske pædagoger på banen, nemlig Gunter Otto, der ikke mindst har gjort sig gældende inden for de æstetiske fags didaktik med særlig adresse til billedkunst, og Wolfgang Schulz, som vi især kender fra den læreteoretiske didaktiks Hamburg-version. Først og fremmest Gunter Otto fremsatte, med reference til Martin Seel, en teori om "æstetisk rationalitet" som supplement til og ligeberettiget med menneskets teoretiske og praktiske fornuft. Den æstetiske rationalitet udgør så at sige en tredje form for fornuft, som man derfor ikke kan afvise pga. dens manglende rationelle karakter. Den dannelsesmæssige vigtighed af denne tredje fornuftsdimension er netop begrundet i dens særlige karakter og anderledeshed. Æstetisk erfaring og æstetisk handling repræsenterer en særlig måde at erfare verden og sig selv på. Den er ikke entydig og målrational i traditionel forstand, men konfronterer os derimod med og tvinger os til at forholde os til og at udholde det ikke-forudsigelige, mangetydige og ambivalente. Herved har den et kritisk potentiale, som udfordrer den teoretiske og den praktiske fornufts entydighed og dominans.

Ud fra teorien om og perspektivet af en æstetisk rationalitet som begrundelsesforestilling for de kunstneriske fags tilstedeværelse i en folkets skole, dvs. som almene undervisningsfag, er vi nu fremme ved noget helt centralt: De kunstneriske fag, herunder musik, er ikke et perifert supplement til boglige og praktiske fag, de er en ligeberettiget nødvendighed, fordi de rummer et særligt og uerstatteligt dannelsespotentialer. De har værdi i kraft af sig selv og ikke som instrument for noget helt andet, selv om dette andet i øjeblikket anses for mere vigtigt. Livet består af mere end at lære at læse, regne og skrive. Dette mere bør afspejles i skolens faglige indhold. Didaktikkens aktualitet består bl.a. i dens udfordring til at vise og begrunde nødvendigheden af det.

Didaktikkens og kunstens rationaliteter

Men det kan jo ikke nægtes, at vi nu står med to former for rationalitet, hvis vi ser bort fra den praktiske, nemlig didaktikkens eller forstærket didaktologiens fornuftbetonede,

begrebsorienterede rationalitet, hvis medium er det diskursive sprog, og på den anden side kunstens æstetiske rationalitet, som jeg vægrer mig ved at kalde ufornuftig, men som i hvert fald grundlæggende er ikke-diskursiv og ikke-begrebslig i sproglig forstand, men derimod intuitivt, sanseligt og umiddelbart oplevelsesmæssigt betonet.

Kan disse to forskellige rationaliteter forliges og leve side om side set i et pædagogisk perspektiv? Og for at udvide spørgsmålet lidt og vende tilbage til min indledning: Kan min grunderfaring med kunst, natur og sprog forenes, uden at man må vakle fra det ene til det andet i omstillingsparathedens navn?

Ja, det er min erfaring, at det kan lade sig gøre. Og for at vise det kaster jeg mig nu til afslutning ud i et hasarderet, muligvis halsbrækkende forsøg på at anskueliggøre noget, som ligger mig stærkt på sinde, men som ikke er så enkelt at forklare. Det ser sådan ud:

Fagdidaktik som relationsfelt mellem fag og pædagogik

NB: Fagsyn 1, 2, 3 og 4 griber ind i hinanden, dvs. de er interrelaterede, især [(1 <-> 2) <- -> 3] <-> [4]

NATURA: Naturen: Vores ydre og indre virkelighed



Relationen implicerer FAGSYN (1): Kunstsyn

ARS: Kunsten: Musik som fænomen og aktivitet



Relationen implicerer FAGSYN (2): Videnskabssyn

SCIENTIA: Sprog 1: De begreber som retter sig mod forståelse af ARS og NATURA



Relationen implicerer FAGSYN (3): Fagdidaktisk paradigme

DIDACTICA: Sprog 2: De didaktologiske begreber som didaktiserer ARS og NATURA via SCIENTIA



Relationen implicerer FAGSYN (4): Undervisningsfagets indholdsmæssige konception

PRACTICA: Praksis: Den didaktik som udmønter DIDACTICA i praksis

Figur 3: Model af fagdidaktik som integrativt relationsfelt mellem en pædagogisk og en faglig dimension og med særligt hensyn til didaktikkens greb om det faglige med henblik på at blive fagdidaktik.

Lad mig henvise til den lærer, som Jerome Bruner skriver om i en af sine bøger. Læreren skulle forklare kvantemekanik for sine elever, men de forstod ikke, hvad han talte om. Han prøvede en gang til, men de så bare måbende på ham. Så forsøgte han en tredje gang, og så er det han udbryder: Så forstod jeg det pludselig selv.

Det er jo en god reminder om nytten af den pædagogiske udfordring og værdien af sammenkædning af forskning og undervisning. I det aktuelle tilfælde mener jeg at have

forstået, hvad min model for forholdet mellem fagdidaktikkens faglige og pædagogiske dimension som et integrativt relationsfelt indebærer, men jeg synes alligevel, jeg bliver lidt klogere på den hver gang, jeg forsøger at forklare den for andre.

Lige to ord om brugen af latinske betegnelser. Det er en bestræbelse i retning af noget, som jeg vil kalde et begrebsligt armslængdeprincip, hvorved begreberne får en mere selvstændig og mindre personlig karakter. Jeg har det med dem nogenlunde som Stravinsky med det latinske sprog. Han siger om brugen af latin i sit opera-oratorium *Oedipus Rex* og i *Salmesymfonien*, at latin har den fordel, at man har med et sprog at gøre, der ikke er dødt, men forstenet. Det er blevet monumentalt og utilgængeligt for al trivialitet.

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

Modellen viser den fagdidaktiske refleksion og beslutning som relateret til og afhængig af på den ene side foreliggende og potentielle begreber og teorier på *scientia*-niveauet. Det er på dette niveau, den faglige, disciplinerede erkendelse og forståelse artikuleres begrebsligt og terminologisk (det er den fagvidenskabelige side af sproget). Men på den anden side er fagdidaktisk refleksion og beslutning også afhængig af forestillinger om begrundelse og formål og i det hele taget pædagogiske perspektiver på det aktuelle undervisningsfag (det er den pædagogiske side af sproget).

Genstandsfeltet for *scientia*-niveauet (det som det fagvidenskabelige blik rettes imod) er i dette faglige tilfælde musikalske fænomener, eller udtrykt mere generelt det musikalske praksisfelt (*ars*-niveauet). Nu står vi imidlertid ved en skillevej. Den musikalske fænomenverden kan nemlig på den ene side anskues som noget i sig selv beroende, en slags "anden natur" eller "ny virkelighed", der udgør et selvstændigt genstandsområde, hvor forbindelsen til (i betydningen udtryk for eller efterligning af) det, jeg kalder naturniveauet, derfor ikke forekommer. Men på den anden side kan musikalske fænomener også anskues som udtryk for en "virkelighed" uden for musikken selv, hvad enten det drejer sig om vor ydre eller indre virkelighed (*natura*). I dette tilfælde forstås *ars*-fænomener som udtryk for en erkendelse, hvor erkendelsesudtrykket (det musikalske fænomen) godt nok har fået selvstændig karakter, men dybest set symbolsk eller efterlignende udtrykker og rummer erkendelse af noget uden for musikken selv (fx vor følelsesverden). Og eventuelt (sandsynligt) noget som kun kan indfanges og artikuleres på *ars*- og ikke på *scientia*-niveauet. Dette vedrører formentlig en central begrundelse for kunst og kunstnerisk udtryksbehov.

Man kan læse videre om denne tankegang og dens perspektiver i det nummer af *Cursiv*, som hedder Sammenlignende fagdidaktik 2, og som jeg tidligere har henvist til. Blot vil jeg lige fremhæve to pointer.

For det første vedrørende kunst: Ved nærmere eftertanke vil man se, at *ars*-niveauet indtager en komplicerende dobbelt-position. På den ene side kan det hævdes at repræsentere genstandsiggjort erkendelse og herved udgøre en art parallel til *scientia*-

niveauet – også selv om erkendelsesudtrykket (artikulationen) er af en anden karakter både form- og indholdsmæssigt. På den anden side afgiver det ikke i lighed med *scientia*-niveauet begrebslige kategorier til systematisk didaktologisk refleksion. Det sker først i formidlet form via *scientia*-niveauet. Det udfordrer selv til *scientia*-baseret erkendelsesaktivitet, kan man sige, og ud fra denne synsvinkel udgør det en parallel til *natura*-niveauet. Den beskrevne dobbeltfunktion betyder, at kunstneriske fænomener kan anskues både som resultater af vor erkendelse og som udfordringer til den. Dette vedrører noget helt principielt vedr. forholdet mellem videnskab og kunst. Jeg hævder altså, at den præsenterede model vil kunne medvirke til at indfange både forskelle og ligheder mellem disse to erkende- og udtryksformer.

For det andet vedrørende didaktikken og i særlig grad didaktologien: Her er vi i begrebernes og sprogets univers, og som vi har set, så matcher det kun delvis kunstens ikke-begrebslige karakter. Selv om vi må anse fagdidaktikken som nødvendig som led i refleksion og beslutning om undervisningens mål og indhold etc., så må vi erkende, at den som begrebsligt fikseret kan have en uheldigt filtrerende og reducerende funktion i forhold til kunstens pædagogiske potentiale. Det er vigtigt at være sig denne begrænsning bevidst, også selv om vi argumenterer for didaktikkens aktualitet. På den anden side kan man vende det positivt og anskue det didaktologiske spørgsmål om kunstens dannelsesmæssige begrundelse og værdi som så nærgående og påtrængende, at det udfordrer den fagvidenskabelige erkendelse på *scientia*-niveauet og måske også kan befordre ny erkendelse og nye udtryksbehov på det kunstneriske område.

Det er i hvert fald sådan, jeg anskuer mine egne forsøg set i bakspejlet. Og det er sådan, jeg har forsøgt at forbinde mine ungdommelige grunderfaringer vedrørende kunst, natur og sprog indbyrdes og med det, som jeg senere har foretaget mig..

Afsluttende

Til afslutning vil jeg gerne sige tak for, at jeg har fået denne mulighed. Det gælder den institution, som gennem årene har givet mig rige udfoldelsesmuligheder, hvad enten den så har heddet DLH, DPU eller AU. Det gælder mine kolleger her på DPU både på det pædagogiske og det faglige og fagdidaktiske plan. Jeg vil sige det på den måde, at havde der ikke været en grundlæggende overensstemmelse i forståelsen af opgavens vigtighed og karakter, så havde det ikke kunnet lade sig gøre. Det har ikke mindst i de sidste mange år været tilfældet i vores lille musikpædagogiske miljø, som i et tysk tidsskrift for nogle år siden blev omtalt om musikpædagogikkens Københavner-skole. Det gør jo en stolt. Min tak gælder også de uvurderlige samarbejdsrelationer til kolleger og institutioner uden for DPU, både her i landet og udenlands. Det har medvirket til at give det hele et ekstra løft og perspektiv. Især det nordiske samarbejde har været uvurderligt. Til allersidst og ikke mindst vil jeg sige tak til mine mange studerende gennem de mange år. Jeg er mig helt bevidst, at de ting af betydning, som jeg eventuelt har bidraget med, de er blevet til i dialog med jer. Her føler jeg mig helt beslægtet med Bruners lærer, selv om jeg ikke har forstand på kvantemekanik.

Og endelig: Tak for at I er mødt så talrigt frem her i dag. Det gør et stærkt indtryk.