

## Indholdsfortegnelse.

Indledning. ....	2
Problemformulering. ....	2
Begrundelse for problemformulering. ....	2
Specialets opbygning. ....	3
Videnskabssyn. ....	3
Menneskesyn. ....	4
Samfundssyn. ....	5
"De praktisk musiske fag" ....	5
Et historisk glimt. ....	6
Dannelse og dualisme. ....	8
En gruppe fag i krise. ....	9
"Den praktisk-musiske dimension" ....	10
Æstetiske læreprocesser. ....	12
Folkeskolen i 90'erne. ....	13
Howard Gardner. ....	15
Konklusion. ....	16
Perspektivering. ....	17
Litteraturliste. ....	19

**Pædagogisk Speciale**  
**Fie Gaunaa st.nr.940020**  
**Holbæk Seminarium 1999**

## **Indledning.**

I sensommeren 1994 påbegyndte jeg min læreruddannelse på Holbæk Seminarium. Samtidig trådte folkeskoleloven af 1993 i kraft ude på de danske skoler. I denne lov var der en række nye tiltag, som vi siden har diskuteret og vendt på studiet. Efter snart 5 år på seminariet, må jeg indrømme, at én af disse gamle nyskabelser "den praktisk-musiske dimension" stadig forekommer mig uklar. Derfor har jeg valgt at skrive speciale om dette emne - eller rettere problem - i og med, at jeg stadig ikke, til trods for at jeg er uddannet efter, at den nye lov trådte i kraft, er helt sikker på, at jeg forstår hvad der menes med, at man skal "medtænke" den praktisk-musiske dimension i sin undervisning, som Ole Vig Jensen skriver i forordene til læseplanerne (bilag 1).

Dette speciale vil omhandle teorier eller idéer bag det praktisk-musiske, da det er min holdning, at det er op til den enkelte lærer at omsætte teori til egen praksis og derfor netop kende teorien. Som det fremgår af nedenstående problemformulering, har jeg valgt ikke kun at arbejde med "den praktisk-musiske dimension", men også med det vi kalder "de praktisk musiske fag", da, om ikke andet, navnene på disse to ting har noget til fælles.

## **Problemformulering.**

- *Hvad er de praktisk musiske fags berettigelse på skemaet? Hvilket syn på eleven, skolen, samfundet etc. afspejles, i at skolens fagrække indeholder disse fag?*
- *Hvad indeholder begrebet "den praktisk-musiske dimension", og hvilket syn på eleven, på læring etc., ligger bag ønsket/kravet om at integrere den praktisk musiske dimension i alle fag?*
- *Medfører indførelsen af den praktisk musiske dimension en styrkelse eller en svækkelse af den praktisk musiske faggruppe generelt?*

## **Begrundelse for problemformulering.**

Udover at jeg ønsker at opnå klarhed over, hvad "den praktisk-musiske dimension" er for noget, er det det sidste spørgsmål i problemformuleringen, der forekommer mig mest vigtigt, mens de to første spørgsmål skal bruges som afklaring og baggrundsviden. Jeg spørger dels af nysgerrighed og dels af undren. Fordi jeg oplever, at man til stadighed skal forsvare sin undervisning i de praktisk musiske fag - modsat de mere objektivt vigtige (eksamensrelaterede) fag - er det min tese, at hvis "den praktisk-musiske dimension" *kan* det samme som de praktisk musiske fag, så mister disse deres berettigelse som fag og må på sigt streges af skoleskemaet. Omvendt er det spændende at undersøge, om den praktisk musiske dimension er en ministeriel fis i en hornlygte, da begrebet, som tidligere nævnt, forekommer mig noget diffust og vagt defineret, og når jeg, som burde have den uddannelsesmæssige baggrund for at kunne gøre det, har svært ved at forstå, hvad der menes med at integrere det praktisk-musiske, så må man vel også bekymre sig lidt på folkeskolens vegne.

## Specialets opbygning.

Jeg har valgt at opbygge specialet kronologisk i forhold til problemformuleringen, men allerførst vil jeg redegøre for mit eget teoretiske ståsted, da dette måske vil give læseren en forståelse af min måde at anskue problemstillingen på og mit valg af teori.

Dernæst skal vi se på de praktisk musiske fag i et historisk og dannelsesmæssigt perspektiv. Dertil har jeg hentet meget inspiration i Tone Saugstad Gabrielsens bog "Hvad skal vi med de praktiske fag i skolen?". I sammenhæng med problemformuleringen finder jeg det oplagt at komme ind på fagenes status i dag, og jeg har derfor set på debatten omkring de praktisk musiske fag op til den nye lov og empiriske undersøgelser, bl.a. FURs rapport fra 1991 om "Praktisk musisk undervisning".

Herefter vil jeg indkredse, hvad "den praktisk-musiske dimension" er for en størrelse. Som basislitteratur dertil har jeg indhentet bøgerne fra "Det musiske udvalg" - et udvalg som blev dannet for at komme med bud på og oplæg til debat omkring det praktisk-musiske ved indførelsen af 1993-loven i skolen. Jeg mener, at det er oplagt, at jeg baserer min fremstilling på det materiale, lærerne selv har haft til rådighed at orientere sig i. Også omkring "den praktisk-musiske dimension" vil jeg se på dannelse og endvidere vil jeg komme omkring Howard Gardners teori, da han efter min mening har haft stor betydning for den måde, vi i hvert fald i pædagogiske kredse, ser på mennesket i dag. Til dette afsnit har jeg, ligesom i det foregående, indhentet empiri, og jeg har samtalt med en række folkeskolelærere om "den praktisk-musiske dimension" og min problemstilling generelt.

Endelig håber jeg som konklusion på og perspektivering af det ovenstående at kunne svare på de spørgsmål, jeg opstillede i forrige afsnit, og blive i stand til at give et kvalificeret bud på, hvad vi skal med de praktisk musiske fag og med "den praktisk-musiske dimension" - nu og i fremtiden.

## Videnskabssyn.

Overordnet findes mit teoretiske ståsted et sted mellem humanisme og kritisk teori, hvilket jeg vil uddybe på de følgende sider.

Grunden til, at jeg vægter humanismen, er dens betoning af det specifikt humane, som kan opstilles i 4 teser<sup>1</sup>.

- 1) Mennesket er sin egen arkitekt.
- 2) Der er ingen absolut given sandhed.
- 3) Der er ingen absolutte værdier.
- 4) Der er ingen given og fælles menneskelig natur.

Ud fra disse teser kan man anskueliggøre mange ting, og grunden til, at jeg nævner dem her, er, at de kan bruges til at forstå den humanistiske videnskabsteoretiske retning: Hermeneutikken.

Hermeneutikken opererer med, at der ikke findes nogen objektiv sandhed, men at al viden udspringer af menneskelig forståelse og tolkninger. Endvidere opererer den hermeneutiske metode med, at enhver forståelse begynder med en "forudforståelse", en helhedsopfattelse, som revideres i mødet med detaljerne eller delene i det, der er genstand for forståelsen - den såkaldte hermeneutiske cirkel.

---

<sup>1</sup> "Pædagogiske teorier" s.52.

Forudforståelsen gør, at vi tolker alt, hvad vi oplever, som værende noget ud fra den viden eller de erfaringer, vi allerede har, og ved sådan et begreb understreges det, at vort syn på verden aldrig kan blive neutralt eller objektivt.

Når der alligevel er noget, der forekommer os som indlysende eller næsten objektivt sandt, er det kulturelt bestemt, og skyldes, at vi indskoles eller socialiseres ind i kulturen, og der er visse ting, vi derfor ikke sætter spørgsmålstejn ved. Men dog kan der til stadighed stilles spørgsmål ved alle de fælles vedtagne sandheder, som vi opbygger vor kultur omkring. Og det er hér mit mere marxistisk inspirerede syn kommer til udfoldelse.

De kritiske og frigørende retninger påpeger nødvendigheden af at sætte spørgsmålstejn ved, problematisere og forholde sig kritisk til, hvad der forekommer os som givet. Disse retninger mener, at samfundets elite kan manipulere med og undertrykke den almindelige befolkning, bl.a. fordi det er dem der "definerer hovedkulturen"<sup>2</sup> (og det vil også sige den fælles forudforståelse; det vi socialiseres til at mene er indlysende), og det er eliten, der gennem "illegitim magtudfoldelse"<sup>3</sup> bestemmer, hvad vi til enhver tid opfatter som og pådømmes af nyttig videnskab og kundskab.

Eliten og magthaverne blander sig altså mere i den enkeltes liv, end man umiddelbart skulle tro, og kun når man stiller spørgsmål (også til det indlysende), kan den enkelte finde sine reelle muligheder og begrænsninger og "frigøres" til at handle i overensstemmelse med sine helt egne interesser og behov. Habermas taler i denne forbindelse om den emancipatoriske erkendelsesinteresse, der skal befri mennesket fra de vaneforestillinger, som holder dem fanget<sup>4</sup>. Selvom de marxistisk inspirerede retninger helt klart har et samfundsmæssigt perspektiv, mener jeg, at frigørelsen for den enkelte i bund og grund handler om at få mulighed for selvrealisering og udfoldelse, og således er vi tilbage ved den humanistiske pædagogiks mærkesager.

Som helhed mener jeg, at folkeskolen i dag er præget af humanistisk tænkning i forhold til den enkelte elev og af kritisk tænkning i forhold til fællesskabet.

## **Menneskesyn.**

Den første af humanismens teser, som er beskrevet i ovenstående afsnit, er central for mit menneskesyn. At ethvert menneske er sin egen arkitekt, medfører, at ethvert menneske er unikt. Det indikerer også en forståelse af mennesket som et aktivt væsen, der tænker, føler, handler og udvikler kundskaber og forståelse hele livet igennem. Endvidere er mennesket et socialt væsen. Det eksisterer kun, forstår kun sig selv og udvikler sig kun i kraft af og i samspil med omverdenen.

Filosoffen Bühler beskriver 4 fundamentale tendenser hos mennesket i dets søgen efter forståelse af, hvad det vil sige at være menneske:<sup>5</sup>

- 1) Stræben efter personlig tilfredsstillelse.
- 2) Selvbegrænsende tilpasning.
- 3) Selvudfoldelse og kreative anstrengelser.
- 4) Integration eller opretholdelse af orden.

Disse tendenser rummer både det enkelte menneske og det sociale menneske, de er subjektive og objektive. Det er derfor adækvat at betragte mennesket ud fra et marxistisk menneskesyn som både et subjekt og et objekt, der både påvirkes af omgivelserne, men også selv kan påvirke omgivelserne<sup>6</sup>.

---

<sup>2</sup> "Pædagogiske teorier" s.139.

<sup>3</sup> "Pædagogiske teorier" s.69.

<sup>4</sup> Thurén s.82.

<sup>5</sup> "Pædagogiske teorier" s.57.

## Samfundssyn.

Gud er død, og juleaften er ødelagt, har Thomas Ziehe engang udtalt. Denne sentens rummer min forståelse af samfundet i dag. Det postmoderne samfund er kendetegnet ved at være i rivende udvikling både teknologisk og kulturelt, og netop mange ting, der har forekommet os som givet, er det ikke længere, og samtidig presser der sig hele tiden nye muligheder på. Intet er længere så sikkert, som det før har forekommet, og den enkelte tvinges i dag til at være i stand til at forholde sig kritisk og vælge, da netop intet er givet. Måske er dette et resultat af, at kritisk tænkning er slået igennem. Måske er kritisk tænkning et resultat af samfundsudviklingen.

Situationen kalder Ziehe for den kulturelle frisættelse. Det moderne menneske sættes fri af normer og værdier og skal selv orientere sig og selv vælge. Den strategi, han og andre lægger for dagen, og som jeg hælder til, benævnes som "det modernes redning"<sup>7</sup>. Da det ikke er muligt at erstatte de mistede værdier og normer med en førmoderne sikkerhed og at vække Gud til live igen, må man i stedet fortsætte det modernes idé om at danne mennesker til at kunne, turde og ville følge deres egen forstand - at danne mennesker, der er i stand til at vælge og orientere sig i et mangfoldigt og flydende samfund, for at netop samfundet kan bestå.

## "De praktisk musiske fag".

Når jeg i indledningen, og i ovenstående overskrift, skriver de praktisk musiske fag med gåseøjne, skyldes det to ting: For det første at gruppen af fag fra tid til anden skifter navn, og for det andet at, de fag, der indgår i gruppen, ligeledes varierer med navnet.

Frede V. Nielsen opremser i bogen "Almen Musikdidaktik"<sup>8</sup> en række benævnelser og hvilke fag og aktivitetsformer, der forbindes med dem. Til eksempel kan nævnes "de skabende fag", hvor det er processen og kreativiteten, der vægtes, "de produktive fag", hvor det nærmere er produktet, der vægtes, og "de rekreative fag", hvor det groft sagt kun er rekreation der tænkes på. Ud fra disse tre eksempler skulle det gerne fremgå, at der er forskel på hvordan man ser på fagene og hvilke fag der kan indgå i disse samlebetegnelser. "Produktive fag" vil typisk være fag hvor man kan snakke om et nyttebetonet produkt (sløjd, håndarbejde), mens "skabende fag" kan relateres til fag med aktivitet og skaben i bredere forstand - det kan for eksempel også være kropslig aktivitet (idræt, sang).

Pointen er, at den samlebetegnelse, man skriver et fag under, vil have konsekvenser for fagligheden i det enkelte fag, idet at benævnelser som ovenstående ikke kun er beskrivende, men også indeholder en forskrift for eller et ønske om fagligt indhold. "En given betegnelse får vigtige fagdidaktiske konsekvenser eller antyder vigtige didaktiske forudsætninger, hvis den skal tages for sit fulde pålydende"<sup>9</sup>.

En samlebetegnelse som "de praktisk musiske fag" indeholder således også en forskrift, men betegnelsen er meget bred og kan rumme en lang række fag. Min tolkning af ordet "praktisk" knytter an til det produktive, manuelle og håndværksbaserede, mens "musisk" henviser til muserne, det kunstneriske og æstetiske, og begge slags fag *kan* være kreative og skabende. Som sagt er det en rummelig betegnelse, og

---

<sup>6</sup>"Pædagogiske teorier" s.195.

<sup>7</sup>Jens Rasmussen s.21.

<sup>8</sup>Frede V. Nielsen kapitel 3.6 "Forskellige betegnelser for en gruppe skolefag".

<sup>9</sup>Frede V. Nielsen s.116.

derfor er det på sin plads at fastslå nu, at betegnelsen indeholder følgende skolefag: Musik, billedkunst, drama, håndarbejde, hjemkundskab, sløjd og idræt - fag som alle kan tolkes til at være enten praktiske, musiske eller begge dele.

Den almindelige opfattelse er, at ovenstående "praktisk musiske" fagrække som helhed udgør en modsætning til skolens øvrige "teoretisk boglige" fag. Dette modsætningsforhold ses tydeligt, når man snakker om de praktisk musiske fag med en betegnelse som "ikke-boglige" eller ligefrem "ikke-kompetencegivende fag". Sådanne betegnelser, som angiver hvad fagene *ikke* er, udtrykker implicit et negativt syn på fagene - at de ikke er noget i sig selv.

## Et historisk glimt.

I dette afsnit skal vi se lidt nærmere på de enkelte fag, der indgår i gruppen af praktisk musiske fag. Som vi så før, indeholder fællesbetegnelsen en forskrift for fagenes indhold, der både henviser til fagenes ligheder, men også på sin vis udviser de enkelte fags forskelle og faglige profiler. Når man ser på fagene hver for sig, og især historisk, er der nogle tydelige forskelle, som kan være værd at holde sig for øje. Jeg skal dog forsøge at gøre det kort, da det hverken er dette speciales formål og ej heller vigtigt for min videre argumentation og pointer at gå for langt i dybden med de enkelte fag.

Som tidligere nævnt indeholder den praktisk musiske fagkreds fagene musik, billedkunst, drama, håndarbejde, hjemkundskab, sløjd og idræt. I min beskrivelse vil jeg dog kun beskæftige mig med de fag der er obligatoriske i skolen (dvs. at jeg udelader drama). Som bilag 2 er vedlagt fagenes aktuelle timetal i skolen. Hvor intet andet angives, er mine oplysninger hentet fra "Praktisk musisk undervisning" kap. 2.

Musikfaget har haft en plads i den danske skole siden latinskolernes tid, dog i en noget anderledes form, end vi kender den i dag. Traditionelt har faget "sang" stået for at videregive den danske sangskat til eleverne og lære dem salmerne at kende - og derigennem opdrage dem til respekt for Gud, Konge og Fædreland. Med 75-loven ændrede faget sit navn og indhold til det vi kender i dag, med en stor udvidelse af det faglige indhold til at også indeholde bl.a. bevægelse, spil på instrumenter, musikalsk skaben, og eleven blev i højere grad end tidligere sat i centrum.

Faget har udviklet sig fra at være materialdannende (at videregive den danske arv) til at blive langt mere alsidigt dannende i og med, at det der i dag vægtes, er den enkelte elevs musikalske, personlige og sociale udvikling. Sloganagtigt er faget gået fra tilpasning til udfoldelse, hvilket bl.a. kan ses af det brede faglige indhold, vi har i dag (jvf. fagets 4 hovedområder)<sup>10</sup> - som også svarer til og spejler musikkulturen uden for skolen.

Billedkunstoffaget har ligesom musik været igennem en løbende udvikling med navneforandring til følge. Faget "tegning" skulle lære eleverne nyttige håndværk: At kunne tegne arbejdstegninger til tingsfremstillen og at kunne tegne dekorativt for at forskønne sine omgivelser. Undervisningen var i allerhøjeste grad lærerstyret. I sammenhæng med den vækstpædagogiske strømning i dette århundrede skiftede faget sit navn, og indholdet blev mere barncentreret. I "formning" skulle eleverne udfolde sig gennem kunstneriske udtryk i form, farver og fingermaling. Først med den ny undervisningsvejledning i '91 og efterfølgende i '93-loven skifter faget til at også indeholde den i vor tid ikke så lidt væsentlige billedanalytiske og kommunikative dimension. I samme forbindelse får faget navnet billedkunst. Ligesom man kan sige det om musikfaget, er der med billedkunst sket en "pædagogisering" af faget, hvor man vægter elevens personlighedsudvikling.

---

<sup>10</sup>"Formål og centrale kundskabs- og færdighedsområder" s.36.

Idræt har været på skolens skema siden 1799. Oprindeligt blev faget indført og begrundet i, at man skulle fremme kropslige idealer - ikke mindst i militært øjemed. Legemlig sundhed har således altid været centralt for faget, men op gennem det 20. århundrede er endvidere den mentale sundhed blevet betonet, og faget skal i dag fremme elevernes personlige og sociale udvikling gennem alsidige idrætslige oplevelser<sup>11</sup>.

At faget ligesom de foregående har bevæget sig i en personlighedsudviklende retning, må siges at være en generel tendens i folkeskolens udvikling, mens det faglige indhold har udvidet sig i takt med markedets udvikling af nye idrætsgrene, -redskaber og -normer. Endvidere har det længe, specielt i idrætsskredse, været diskuteret om der kan spores en sammenhæng mellem kropsudvikling og indlæringssevne - hvilket ses i at man nogen steder tilbyder motorikundervisning til svage elever.

Sløjd blev indført i skolen for 100 år siden (i begyndelsen dog kun som forsøg), og debatten omkring faget har gennem århundredet været delt mellem de to sløjdsystemer: Askov systemet (hvor undervisningen skulle være frivillig, værktøjet rigtigt og produktet vigtigt) og den Mikkelsenske sløjd (hvor undervisningen skulle være obligatorisk, værktøjet tilpasset eleven og processen var vigtig). De to retninger har fungeret side om side i Danmark indtil sløjdskolerne blev slået sammen i 1978<sup>12</sup>. Fælles for begge retninger er troen på personlighedsdannelse gennem praktisk, manuelt arbejde, hvor eleverne tilegner sig kulturen igennem håndværket. Dette er væsentligt i forhold til, at faget dukkede op i skolen under industrialiseringen, hvor man nærede en reel frygt for at håndværket (og dermed kulturen) skulle gå tabt og derfor bekymrede sig om kommende generationers tab af kulturel identitet. Faget vægter fortsat elevernes egen tingsfremstilling, hvorigennem de kan lære kultur og ikke mindst kvalitet og æstetik.

Faget håndarbejde dukkede ligeledes op for 100 år siden, og ligesom med sløjdfaget var det for at varetage videregivelse af kulturteknikker og forberede pigen til voksentilværelsen og lære hende de nødvendige håndarbejdsteknikker for et hjem (faget blev først obligatorisk for drenge i 1970'erne). Faget dækkede oprindeligt også over hjemkundskab (hvor man skulle lære om sund ernæring), men i det håndarbejde vi kender i dag (med tingsfremstillingen i tekstil) har det altid været vægтет, at eleverne skulle skabe produkter selv, som havde æstetisk værdi og nytteværdi.

Sammenfattende er håndarbejde og sløjd beslægtede fag i og med at de begge udspringer af håndværk og hverdagskultur. Musik og billedkunst derimod har deres oprindelige basis i kunsten (hvilket også billedkunsthagens navneforandring viser)<sup>13</sup>. Idræt er i en gruppe for sig, men dog har faget nærmet sig de praktiske musiske fag, da det har fået en ekspressiv dimension som nærmer sig kropskunst (dans, ballet, teater). Fællestræk for de praktiske musiske fag er i følge FUR, at fagene i deres grundsubstans er *non-verbale*, at de bygger på *det intuitive og det æstetiske*<sup>14</sup>.

Som det gerne skulle fremstå af ovenstående fagbeskrivelser, har fagene forskellig baggrund og udspring, men samtidig har der været en tendens til at, fagene i større og større grad vægter elevens alsidige personlighedsudvikling i sine formål. Dette er blandt andet brugt i argumentationen om den ikke boglige blok; dens berettigelse skal da findes i, at den tager udgangspunkt i elevens helhedsudvikling, mens de øvrige fag tager sig af det faglige.

I det følgende vil jeg forsøge at komme med nogle bud på, hvorfor fagene har udviklet sig, som de har. Jeg har tidligere postuleret, at vægtingen af personlighedsudvikling er en generel tendens for folkeskolens udvikling, og dette synspunkt vil jeg stå fast ved, da jeg mener den kan spores mange

---

<sup>11</sup>"Formål og centrale kundskabs- og færdighedsområder" s.32.

<sup>12</sup>Tone Saugstad Gabrielsen s.120-121.

<sup>13</sup>Frede V. Nielsen s.117.

<sup>14</sup>"Praktisk musisk undervisning" s.47.

steder. Allerede i århundredets begyndelse blev det fra reformpædagogiske kredse proklameret, at dette skulle være "barnets århundrede". Man ville skabe en mere human og barnevenlig skole først og fremmest i modvægt til den sorte skoles terperi og udenadslæren<sup>15</sup>. Dette gjorde man ved at tage udgangspunkt i barnets egen aktivitet og erfaring (herhjemme inspireret af Grundtvig og Dewey). At tage udgangspunkt i eleven er netop det, den skitserede udvikling af de praktiske musiske fag viser, men også noget '93-lovens paragraffer om undervisningsdifferentiering giver udtryk for. Når man sammenligner folkeskolens formål gennem tiden<sup>16</sup>, er det også tydeligt, at eleven selv kommer mere og mere ind i billedet, og vægtningen har bevæget sig væk fra den rent materiale dannelse (kundskabs og færdighedsindlæring) hen imod en mere alsidig menneskeopdragelse, hvor fag, emner og aktiviteter bruges som middel i denne opdragelsesproces. Dannelsessigtet er derfor formalt. I denne sammenhæng vil jeg påstå at det praktiske musiske spiller en væsentlig rolle.

## Dannelse og dualisme.

I bogen "Hvad skal vi med de praktiske fag i skolen?" undersøger Tone Saugstad Gabrielsen de praktiske fags historie, vilkår og dannelsesmæssige funktion ud fra vort samfunds dualismetænkning. Som bogens titel antyder, beskæftiger hun sig mest med de praktiske fag (sløjd, håndarbejde og hjemkundskab), men nogle af hendes konklusioner er efter min bedste overbevisning gyldige overfor de praktiske musiske fag som helhed.

Da hun tydeligt er marxistisk inspireret, sætter hun de praktiske fag ind i en kritisk ramme: Praktiske arbejder hvor man forarbejder materialer og fremstiller ting kan være med til, at man danner sig en bevidsthed om sig selv som et individ, der kan forandre verden eller, som hun siger, er "historiens subjekt"<sup>17</sup>. Når vi jævnfører dette med tiden omkring indførelsen af de praktiske fag i skolen, med industrialiseringen og den deraf følgende svækkelse af identiteten mellem menneske og produkt, var det altså tanken, at det produktive arbejde kan styrke barnets forståelse af, at historie og samfund er menneskeskabt<sup>18</sup>.

Ud fra en længere redegørelse om dualismetænkningen siden Platon når hun endvidere frem til en anden konklusion, som er interessant i vor sammenhæng, og som passer med min tidligere opsummering omkring de praktiske musiske fag: De praktiske fags plads i skolen kobles sammen med skolens personlighedsdannende formål, at udvikle "det hele menneske", hvor både krop/psyke, følelse/intellekt etc. stimuleres<sup>19</sup>. Uden at komme med noget entydigt svar stiller hun følgelig selv spørgsmålet, om hvorvidt "det hele" lader sig udvikle, hvis det praktiske og det teoretiske i skolen holdes adskilt.

Ifølge Tone Saugstad Gabrielsen er de praktiske fags berettigelse i skolen altså både at medvirke til kritisk dannelse og til at eleverne kan udvikle sig som hele mennesker (hvilket må betegnes som værende et humanistisk dannelsesideal). Disse to pointer stemmer i allerhøjeste grad overens med mit eget syn på skolens dannelsesmæssige funktion (hvilket kan være en grund til min umiddelbare begejstring for denne bog). Jeg må blot stille spørgsmål ved, hvorvidt det er muligt at udvikle en kritisk dannelse i de praktiske fag, deres ringe timetal taget i betragtning - om ikke denne dimension i fagene gennem tiden er gået tabt (jvf. fagenes udvikling i den personlighedsudviklende retning). Tone Saugstad Gabrielsens svar på dette problem er at give fagene deres teori tilbage (som tilfældet f.eks. er med billedkunst).

---

<sup>15</sup>Frede V. Nielsen kapitel 5.3.1 "Det musiske som pædagogisk idé".

<sup>16</sup>Andreas Striib kapitel 3.

<sup>17</sup>Tone Saugstad Gabrielsen s.179.

<sup>18</sup>Tone Saugstad Gabrielsen s.37.

<sup>19</sup>Tone Saugstad Gabrielsen s.88.



## En gruppe fag i krise.

De praktisk musiske fag har op gennem 70-80'erne oplevet en krise, som kan ses i, at fagene fravælges som valgfag (bilag 3), og at de i øvrigt rangerer lavt blandt folkeskolens fag (bilag 4). Hans Jørgen Kristensen udtrykker det som, at kvalifikationstænkningen har sejret over dannelsesstænkningen<sup>20</sup>, og de fag der vægtes i denne tankegang er de klassiske skolefag dansk, matematik og sprogfag (de eksamensrelaterede fag) og også, da det er nogle ikke helt nye tal, faget maskinskrivning, hvis funktion i dag er overtaget af EDB.

Krisen har givet anledning til en del bekymring, og i 1982 afholdte Danmarks Skolelederforening en konference, hvor de praktisk musiske fags placering og berettigelse i folkeskolen blev diskuteret. Den hyppigste argumentation gik på det, vi også tidligere har været inde på, at de praktisk musiske fag bidrager væsentligt til skolens almindelige og menneskeopdragende funktion, og at fagene derfor bør opprioriteres og gerne betragtes som ligeværdige med skolens øvrige fag. "Vi kan ikke fortsat bevare en opfattelse af, at de aktiviteter, der udvikler et menneske til et menneske, er dem, der afspejles ved en akademisk fagkreds"<sup>21</sup>, men derimod ønskes "overensstemmelse mellem de praktisk musiske fags placering og disse fags betydning for den alsidige menneskelige udvikling og den daglige tilværelse"<sup>22</sup>. Hvordan denne opprioritering i praksis lader sig gøre, er der dog ikke nogle konkrete bud på.

Når vi snakker om krisen, er det også væsentligt at spørge om, hvad årsagerne til den er. Det er ikke muligt at komme med et entydigt svar, men nogle oplagte muligheder skal nævnes:

Fagenes lave status kan hænge sammen med fagenes ringe timetal som obligatoriske fag. Dette kan forklare idrætsfagets relativt fine placering. Men eleverne vurdering af fagenes status kan også ses som udtryk for, at de rangerer fagene i forhold til eksamensrelevans. At de klassiske skolefag rangerer højest kan ses i relation til det moderne samfund. Da det ikke er muligt at spå, hvilke kvalifikationer samfundet har brug for i fremtiden, sættes på, at "de gode gamle" holder endnu.

Og så er der en til mulighed, som jeg finder meget relevant i forhold til det tidligere beskrevne, og som jeg vil uddybe nærmere. Krisen kan meget vel være selvforskyldt, for hvad er det egentlig, at man vil i de praktisk musiske fag? Hvad er deres *faglige* kendetegn?

Som jeg har været inde på tidligere, har der været en bred tendens til at vægte det personlighedsdannende i de praktisk musiske fags formål, og deres oprindelige særpræg og egenart er i denne sammenhæng udvandet og gået tabt, fordi vægtningen netop har flyttet sig. Og med sådan en vægtforskydning er det oplagt, at nogen vil stille spørgsmål til, om man overhovedet *lærer* noget, eller om fagene bare er hygge. Som også FUR undersøgelsen viser, er der efter "pædagogiseringen" af fagene sket det, at de har svært ved at finde et fagligt holdepunkt for sig selv, og eksemplet med faget billedkunst skal atter inddrages, thi faget formning i ekstrem grad var præget af "pædagogisering". Men spørgsmålet er, om det er muligt at give fagene et kvalitativt fagligt indhold tilbage, så længe deres timetal er så småt. Og spørgsmålet er i dette speciales sammenhæng, om ikke det drejer sig om at man må lave en nyfortolkning af det praktisk musiske i skolen.

Og nu vil det være på sin plads, at jeg kommenterer den meget omtalte FUR undersøgelse. Ud fra en række udviklingsprojekter i årene 88-90 analyseres de praktisk musiske fags position og funktion i fagsamarbejder bl.a. udfra en model om praktisk-æstetiske virksomhedsformer, som anses som den gængse måde at arbejde på i de praktisk musiske fag (bilag 5). Rapporten kommer frem med følgende konklusioner, som er interessante i vor sammenhæng:

---

<sup>20</sup>Hans Jørgen Kristensen s.32.

<sup>21</sup>"De praktisk/musiske fags placering i folkeskolen" s.11.

<sup>22</sup>"De praktisk/musiske fags placering i folkeskolen" s.17.

Når de praktisk musiske fag indgår i samarbejde, er det oftest for at den musiske oplevelses- og erkendelsesform ses som en garant for en dybere og mere alsidig erkendelsesudvikling<sup>23</sup>. Dette baseres på en stiltiende opfattelse af, at børn lærer gennem flere medier. Men samtidig skelnes der fortsat mellem teoretisk-boglige fagområder på den ene side og praktisk-musiske fagområder på den anden side, og undersøgelsen viser en klar tendens til, at den praktisk-musiske faggruppes metoder og virksomhedsformer lader sig indføje under den funktionelle helhed og reduceres til middel i teoretisk-boglige fag<sup>24</sup> - på trods af at udviklingsprojekternes målbeskrivelser ofte vil noget andet. Dette indikerer en traditionel opfattelse af fagenes væsentlighed: Bevidst/ubevidst indordnes lavere rangerede fag i et serviceforhold til dominerende fag<sup>25</sup>. Når man sammenholder dette med et generelt ønske om, at de praktisk musiske fags status i skolen skal styrkes, kan det siges ikke at være lykkedes. Men undersøgelsen viser, at man har et massivt ønske om at bevare de praktisk musiske og kreative aktiviteter i skolen, da de anses for at have betydning for elevens personlige og sociale udvikling, men også at man har svært ved at finde balancen indenfor den traditionelle opdelt skole. Således peger den frem mod en bredere fagforståelse og frem mod netop "den praktisk-musiske dimension"<sup>26</sup>.

## "Den praktisk-musiske dimension"

At finde en kortfattet og entydig definition på begrebet "den praktisk-musiske dimension", skal vise sig at være ligeså let som at finde en bordtennisbold i universet, og dette forklarer jo en del forvirring hos mig selv og andre... Men vi skal jo starte et sted. I følge min overbevisning og min almene erfaring med begrebet (bl.a. fra samtaler med lærere), knytter "den praktisk-musiske dimension" først og fremmest an til den pædagogiske tendens, der hedder at sætte eleven i centrum (ligesom de praktisk musiske fag gør det). I det følgende vil jeg derfor gengive tanker omkring "den praktisk-musiske dimension", som kan forstås ud fra synsvinklen at sætte eleven i centrum. At der er andre synsvinkler på begrebet, vender jeg tilbage til i afsnittet om folkeskolen i 90'erne..

Ole Skovmøller griber ud efter den mest iøjenfaldende ting ved begrebet, og spørger: Hvorfor er der bindestreg mellem praktisk og musisk? Har disse to ting noget med hinanden at gøre?

Efterfølgende definerer han det musiske som værende oplevelsesmæssig og sansende tilgang til et stof, med tid til fordybelse og følelse. "Det man har set, gjort, læst eller hørt bliver på den måde en integreret del af personen"<sup>27</sup>. Det musiske bliver således en kvalitet ved undervisningen generelt, hvor der netop er plads og tid til oplevelse. Det praktiske definerer han som, at det kan give os mulighed for at blive en integreret del af den arbejdsproces, vi er i gang med - selvbevidstheden slås fra, og tiden står stille i kraft af den intensitet, der bliver lagt i arbejdet<sup>28</sup>. Således kræver det praktiske også tid. Og tiden skal bruges på hengivelse og selvforglemmelse i arbejds- og læreprocesser i alle skolens fag (ikke kun de praktisk-musiske). Der er altså i følge Ole Skovmøller ligeså lidt sammenhæng mellem det musiske og det praktiske, som der er i samlebetegnelsen omkring fagene (se side 5), men derfor er det alligevel vigtigt at medtænke begge dele, som beskrevet ovenfor - give tid og plads til æstetiske oplevelser i skolen. Han fortolker skolens dannelsesmæssige funktion som at give eleverne et sæt redskaber til at få styr på verden, og mener, at det måske først og fremmest handler om at få styr på sig selv, og til dette formål mener han, at "den praktisk-musiske dimension" er et oplagt pædagogisk redskab<sup>29</sup>.

---

<sup>23</sup>"Praktisk musisk undervisning" s.77.

<sup>24</sup>"Praktisk musisk undervisning" s.82-83.

<sup>25</sup>"Praktisk musisk undervisning" s.131.

<sup>26</sup>"Praktisk musisk undervisning" s.130.

<sup>27</sup>Ole Skovmøller s.28.

<sup>28</sup>Ole Skovmøller s.29.

<sup>29</sup>Ole Skovmøller s.33.

Formanden for det musiske udvalg Ole Albæk taler også om *det musiske* som en generel værdi ved undervisningen (vi har tidligere været inde på det omkring reformpædagogikken).

I efterskriftet til Rose Marie Tillisch bog "At forvente det uventede", karakteriserer han det musiske som<sup>30</sup>:

- at fordybe sig
- at opleve med alle sanser
- at udforske, analysere og ordne
- at bearbejde erfaringer og oplevelser mangesidigt
- at få indhold i ordene/symbolerne - gøre dem til sine egne
- at kunne udtrykke sig gennem mange sprog
- at opleve glæden ved at arbejde sammen

I forbindelse med samfundsudviklingen og skolens dannelsesmæssige funktion, mener han, ligesom Ole Skovmøller, at det er væsentligt, at eleverne kan danne sig selv til frit tænkende og handlende mennesker gennem mødet med kunst, kultur og livsspørgsmål. "Hvis vi ikke kan mødes og formidle poesien, historien og undres og forundres, tørrer tankens kilde ud. Og hvis vi ikke beskæftiger os lige så alvorligt med spørgsmålet om, hvad der gør livet værd at leve, som hvordan vi skal overleve - vil vi flagre for vinden og overlade det til de frie markedskræfter og medierne at bestemme for os"<sup>31</sup>. Det er derfor nødvendigt at komme væk fra en overvejende leksikal skole til en skabende og musisk skole.

I bogen "Undervisningskultur og dannelseskultur i et fremtidsperspektiv" taler Ole Albæk om to typer af undervisning. Den "proppende" undervisning, der er kendetegnet ved at fokusere på elevernes teoretiske videnstilegnelse, og en "modnende" undervisning, der kombinerer færdighedsaspektet med, at eleverne får mulighed for at bringe sig i reelle, sansende og medværende situationer<sup>32</sup>.

Den *musiske* skole er kendetegnet ved "modnende" undervisning. Hvis man tager det musiske alvorligt, vil man i følge Ole Albæk opnå en *musisk erkendelsesform*, der handler om at begribe og gribe sig selv, og at se og tage stilling. Den tidligere omtalte nødvendige revurdering af fagligheden handler med Ole Albæks ord om, at "eleverne i højere grad får mulighed for at gøre ord og symboler til deres egne - og hvor proces og resultat forbindes og gøres synlige gennem oplevelse og erfaring"<sup>33</sup>.

Ord som oplevelse og erfaring er altså nøgleord for "den praktisk- musiske dimension". I praksis handler det om at møde barnet der, hvor det er, og tage udgangspunkt i og søge at bevare barnets hundrede sprog, som Loris Malaguzzi udtrykker det i dette digt<sup>34</sup>.

*Et barn har hundrede sprog  
men berøves de nioghalvfems.  
Skolen og kulturen  
skiller hovedet fra kroppen.  
De tvinger én til at tænke uden krop  
og handle uden hoved.  
Legen og arbejdet  
virkeligheden og fantasien  
videnskaben og fantasteriet  
det indre og det ydre  
gøres til hinandens modsætninger.*

---

<sup>30</sup>Rose Marie Tillisch s.46.

<sup>31</sup>Rose Marie Tillisch s.46.

<sup>32</sup>"Dannelseskultur og undervisningskultur i et fremtidsperspektiv" s.8.

<sup>33</sup>"Dannelseskultur og undervisningskultur i et fremtidsperspektiv" s.7.

<sup>34</sup>"10 bud for fremtidens skole" s.9.

I bogen "Den praktisk musiske dimension i undervisningen" beskrives ved hjælp af en række udviklingsarbejder i årene 1994-96, hvordan man i praksis kan planlægge undervisningen, så den blandt andet tager udgangspunkt i eleven og får integreret "den praktisk-musiske dimension". I forordet hedder det "at give praktiske og musiske arbejdsmåder og udtryksformer betydelig vægt i alle skolens fag er at tage konsekvensen af det i sig selv indlysende forhold, at folkeskolens undervisning er rettet mod børn"<sup>35</sup>. På et senere tidspunkt skal vi vende tilbage til dette udsagn.

I følge projektgruppen findes der 6 "byggeklodser" i forståelsen af, hvad den praktisk-musiske dimension kan handle om og tilføre undervisningen. Disse bliver beskrevet enkeltvis i kapitler for sig med konkrete undervisningseksempler, men skal her gengives i stikordsform.

#### 1.Brug hænder og sanser.

Er et spørgsmål om, hvordan man kan bruge hænder og sanser som kilde til oplevelse, og hvordan oplevelser kan gives et sansemæssigt udtryk.

#### 2.Brug sprog.

Handler om, at man skal stimulere og udvikle elevernes fantasi og udtryksevne i bred forstand (dvs. at sprog ikke kun skal forstås som mundtlig eller skriftlig formidling).

#### 3.Brug fantasi.

Er et spørgsmål om, hvordan kan man inddrage elevernes fantasi (indlevelse, meddigtning og fabulering) aktivt i undervisningen.

#### 4.Brug fag.

Handler om, at fagenes viden og færdigheder skal kunne bruges funktionelt i situationen.

#### 5.Brug skolen og hinanden.

Handler om fleksibel skoleindretning og teamsamarbejde som forudsætning for skoleudvikling.

#### 6.Brug de andre.

Handler om, at skolen skal åbne sig mod det omkringliggende samfund og indhente eksperter udefra.

Disse byggestene handler dels om (noget jeg efterhånden har skrevet mange gange) at få fat i den enkelte elev, "det hele menneske", men samtidig går de også på tværs af andre pædagogiske temaer i tiden, såsom medbestemmelse, projektarbejdsform og teamsamarbejde.

### **Æstetiske læreprocesser.**

I det foregående har jeg fokuseret meget på oplevelsen, men i undervisningssammenhæng er det klart, at oplevelsen ikke kan stå alene. Derfor er det på tide at sige noget om æstetiske læreprocesser. Æstetisk læring handler om at bearbejde den erkendelse, der kommer i stand ved umiddelbar sansning og perception<sup>36</sup>. Ved sansebaseerede erkendelser kan man nå videre, end man kan ved intellektuelle erkendelser, fordi de sansebaseerede oplevelser og erkendelser bygger på følelser og derfor kan rumme det intuitive og non-verbale. Men, hvis vi skal blive i vokabulatorens fra før, handler æstetisk læring ikke kun om oplevelse gennem flere sprog, men også om at kunne udtrykke sig gennem flere sprog. For netop det intuitive og non-verbale kan måske ikke ligefrem "oversættes" uden, at budskabet går tabt. Det æstetiske handler om at skabe sig selv ved at arbejde bevidst med mange udtryksformer. Ligesom barnets leg er æstetikens formsprog ikke blot en gengivelse af oplevede indtryk, men der foregår en bearbejdning i den skabende proces<sup>37</sup>. Æstetikens sprog er et autentisk udtryk.

Gennem mødet med æstetikken er det meningen, at skolebarnet skal opnå erkendelse af flere sider af sig selv. Æstetikken (kunsten og kulturen) kan i følge Ole Albæk, som beskrevet ovenfor, hjælpe os med at

---

<sup>35</sup>"Den praktisk musiske dimension i undervisningen" s.5.

<sup>36</sup>Frede V. Nielsen s.232.

<sup>37</sup>"Dannelseskultur og undervisningskultur i et fremtidsperspektiv" s.26.

stille og få besvaret store spørgsmål i livet. Således kan æstetikken være frigørende og grænseoverskridende<sup>38</sup> - og derfor er den væsentlig i skolen.

At arbejde med æstetiske læreprocesser og "den praktisk-musiske dimension" i skolen kan gøres ved at medtænke nedenstående fem virksomhedsformer i undervisningen<sup>39</sup>. Disse er en lettere omskrivning af dem der er vedlagt som bilag 4. Således er "den praktisk-musiske dimension" praktisk defineret ved at bruge arbejdsmetoderne fra de praktisk-musiske fag i alle fag.

Virksomhedsformerne er:

1.Oplevelsesmæssig virksomhed, hvor spørgsmålet er, hvorledes undervisningen kan være en kropslig sansende og følende proces, og hvorledes der kan arbejdes aktivt med oplevelsen.

2.Færdighedsmæssig virksomhed, hvor spørgsmålet er, hvilke færdigheder, eller "sprog", der er særligt relevante i sammenhæng med undervisningsemnet med henblik på varierede fremstillinger i klassens arbejde med det.

3.Udtryksmæssig virksomhed, hvor spørgsmålet er, hvorledes børnenes fantasier og forestillinger kan få form og udtryk og dermed indgå i udvikling af undervisningens indhold.

4.Analytisk virksomhed, hvor spørgsmålet er, hvordan undervisningen kan medvirke til at anvende og befæste væsentlige faglige begreber samt at udvikle undersøgende og vurderende kompetencer.

5.Kommunikativ virksomhed, hvor spørgsmålet er, hvordan arbejdet med undervisningens emne kan fremme elevernes evne til at informere, skabe debat og indgå i diskussioner.

Hvis ikke jeg i de foregående afsnit har grebet ud i det tomme intet (jvf. metaforen om bordtennisbolden), vil jeg forsøge mig med at definere det at medtænke "den praktisk-musiske dimension" i undervisningen, som det at realisere en undervisning, der tager udgangspunkt i den enkelte elevs oplevelser og erfaringer, og bruger disse aktivt i undervisningssituationer, hvor der lægges vægt på kommunikation og formidling gennem mange sprog, således at eleven lærer at begribe sig selv og verden.

## Folkeskolen i 90'erne.

Som jeg har nævnt mange gange, handler "den praktisk-musiske dimension" blandt andet om at tage udgangspunkt i barnet, hvilket er en bred pædagogisk tendens. Sten Larsen taler om, at skolens undervisningskultur og -struktur bør laves om, at man i højere grad skal tage udgangspunkt i eleven end i det, eleven skal lære<sup>40</sup>. Han mener, at det musiske og tværfagligheden er egnede redskaber til at tage elevens erfaringer alvorligt, men samtidig understreger han, at kundskaber og færdigheder stadig er nødvendige at have i enkeltfag, og at forholdet mellem faglig og tværfaglig undervisning bør være dialektisk - understøttende hinanden. I skolen bør man derfor arbejde med to læreplaner (i stedet for i dag én): Den fagorienterede læreplan, som handler om redskabsudvikling (og således er enkeltfaglig træning), og den sagorienterede (og evt. tværfaglige), som handler om redskabsanvendelse. Udtrykt gennem en metafor om et motorskib er den fagorienterede undervisning at sammenligne med skibets maskinrum, uden hvilket skibet ikke kan sejle, mens den sagorienterede undervisning er at sammenligne med at stå på broen og have overblik og udsyn over verden.

Mogens Hansen taler i bogen "Håndværkets skole" om, at skolen i dag generelt er kendetegnet ved at være "u-praktisk". Med henvisning til Gardners teori siger han, at skolen har et indholdsproblem, da

---

<sup>38</sup>Frede V. Nielsen s.233.

<sup>39</sup>"Den praktisk musiske dimension i undervisningen" s.152f.

<sup>40</sup>"Dannelseskultur og undervisningskultur i et fremtidsperspektiv" s.29ff .

skolens indhold for 80% s vedkommende kun giver udfordringer og stiller krav til det verbalt-sproglige og logisk-matematiske. "Inden børn begynder i skolen, beskæftiger de sig med ting, med den konkrete verden, som de sanser og undersøger. De er optaget af det, der er der. I skolen beskæftiger man sig stort set, dvs. i måske mere end 80% af tiden, med noget, der ikke er der. Skolen er en symbolsk verden, hvor den konkrete tingsverden optræder indirekte som symboler og tegn. Læsning og matematik er symbolsprog"<sup>41</sup>. Således rammer skolens undervisning uundgåeligt forbi nogle børn, da barnets forhold til verden er kropsligt-sanseligt. Dette indholdsproblem kan løses ved at tage udgangspunkt i barnets måde at agere med verden - det praktiske og konkrete. Han definerer "Håndværkets skole" som et sted, hvor krop og sanser, praktisk handlen og produktivitet går hånd-i-hånd med beskæftigelsen med tegn og symboler<sup>42</sup> - dvs. som noget der svarer til "den praktisk-musiske dimension". I bogen kommer han også ind på Vygotskys teori om læring, som jeg finder meget væsentlig og anvendelig. Ikke alene skal undervisningen tage udgangspunkt i barnets aktivitet, erfaringer og handlen, men mål og motiver for handlingen skal være synlige for barnet selv, og bedst er det, hvis de bliver stillet af barnet selv. Kernen i Vygotskys teori er i følge Hansen det kommunikative samspil, hvorigennem eleven (og læreren eller andre elever) danner sig fælles motivationer og intentioner, fælles mål<sup>43</sup>. Således anes en undervisning, hvor eleven i allerhøjeste grad er i centrum. Og set i relation til folkeskolen bliver begreber som medbestemmelse og dermed selvstændighed centrale, hvilket de også er i forhold til samfundsudviklingen og skolens dannelsesmæssige funktion.

Som jeg tidligere har været inde på, findes der andre synsvinkler og pædagogiske tendenser end "eleven i centrum" at sammenkæde "den praktisk-musiske dimension" med, og disse ligger gemt her og der mellem linierne i blandt andet materialerne fra det musiske udvalg, og ikke mindst er de at finde i "10 bud for fremtidens skole". I forbindelse med de æstetiske læreprocesser har jeg luftet ordet frigørende, og dette vil jeg i nu følge op på. Hvis vi ser tilbage på mit videnskabsteoretiske ståsted, mit menneske- og samfundssyn, har jeg understreget, at det er væsentligt for at kunne leve i verden i dag, at man bliver i stand til at være kritisk tænkende, i stand til at træffe valg og i stand til at danne egne meninger, fordi man er frisat fra normer og traditioner. Hvordan denne handlekompetence kunne kædes sammen med det æstetiske, er et spørgsmål, jeg har tumlet med længe, men forklarelsens lys faldt over mig, da jeg en aften læste Søren Langagers artikel "Den æstetiske dimension", hvorfor jeg i det følgende vil læne mig op ad den..

Folkeskolens formål (bilag 6) og opgave er at danne og uddanne, og det vil sige, at vi også skal hjælpe børnene med at opbygge et "fremtidsberedskab" til livet efter skolen<sup>44</sup>. Min egen fortolkning af skolens dannelsesmæssige funktion er, udtrykt i én sætning, følgende: Skolen skal danne livskompetente mennesker med tillid til egne muligheder og mod på egne begrænsninger gennem, at alle børn så vidt muligt skal kunne udfolde deres potentialer optimalt. Når vi taler om æstetikken i et kritisk perspektiv, er det ord som fremtidsberedskab og livskompetence, vi skal have fat på.

Som tidligere beskrevet handler det æstetiske om den sansende og derfor subjektive tilgang til verden. I følge Søren Langager skal æstetikkenes nødvendighed, både som hverdagsanliggende og som en dimension i skolen, findes i netop subjektiviteten. Han siger, at vi alle i højere grad er tvunget til at nærme os verden på samme måde som kunstneren traditionelt har *valgt* at gøre det. Vi står udenfor verden og må kunne fortolke og forme vores konflikter med verden symbolsk for igennem processen at kunne løse dem<sup>45</sup>.

For skolens praksis betyder det, at man må bevæge sig væk fra en undervisning, hvor der findes ét rigtigt svar og én videnskabelig sandhed. I stedet må skolen give eleverne erfaring med at bedømme, fortolke og handle i situationer uden entydige svar eller kendte rutiner, for at de kan indrette sig på samfundets

---

<sup>41</sup>"Håndværkets skole" s.91.

<sup>42</sup>"Håndværkets skole" s.30.

<sup>43</sup>"Håndværkets skole" s.58.

<sup>44</sup>Hans Jørgen Kristensen s.35.

<sup>45</sup>Søren Langager s.12.

kontingens og kompleksitet<sup>46</sup>. Den æstetiske (eller praktisk-musiske) dimension i skolen er nødvendig i en tidssvarende revurdering af skolens opgave: "Den æstetiske dimension er ikke et fag, men en særlig tænkning, en forskydning fra det forstående, objektive, rationelle hen imod det sansende, subjektive, ikke-rationelle"<sup>47</sup>.

Altså breder "den praktisk-musiske dimension" sig ud over hele folkeskolens formålsparagraf, og derfor bør det praktisk musiske også brede sig over hele skolens undervisning.

## Howard Gardner.

Da jeg indtil videre hovedsageligt har fokuseret på det praktisk musiske og "den praktisk-musiske dimension" som redskaber til at sætte eleven i centrum og måder, hvorpå man kan medtænke "det hele menneske", vil det nu være på sin plads at komme ind på Howard Gardners teori, da også den udtrykker et menneskesyn i forhold til hvilket, man ikke kan bevare en for entydigt boglig skole.

Gardners teori kaldes MI-teorien eller teorien om mange intelligenser, og den repræsenterer et brud på en for snæver IQ-tænkning, som i høj grad har præget læseplanstænkningen i Gardners hjemland (USA) og i mindre grad herhjemme.

Han definerer en intelligens som evnen til at løse problemer eller skabe produkter, som har en virkning i en bestemt kulturel sammenhæng eller i et samfund<sup>48</sup>. Endvidere siger han, at da næsten enhver kulturel rolle kræver flere intelligenser, er det vigtigt at tænke på individet som en samling af talenter frem for en enkelt problemløsningssevne, som kan måles direkte ved papir-og-blyant tests<sup>49</sup>.

I følge Gardner har vi mennesker med sikkerhed 7 intelligenser, som er mere eller mindre fremtrædende i vor samlede intelligensprofil. Hvert intelligensmodul rummer muligheder eller potentialer for udviklingen af evner, færdigheder og kompetencer, som man skal kunne for at beherske det bestemte intelligensområde. De grundlæggende færdigheder og kendetegn ved de forskellige intelligenser skal her gengives frit efter Mogens Hansen<sup>50</sup>:

### 1. Verbal-sproglig intelligens.

Grundlæggende færdigheder er fonologi, syntaks, semantik og pragmatik. Mennesker med denne intelligens er kendetegnet ved, at "have ordet i sin magt".

### 2. Musisk intelligens.

Handler om at kunne skelne tonehøjde og rytme. Intelligensen kendetegner mennesker, der er gode til at forvandle ting til musik og rytme.

### 3. Logisk-matematisk intelligens.

Handler om at dyrke abstraktioner, at tænke i sekvenser og relationer mellem disse og at erkende, udvælge og løse problemer. Intelligensen kendetegner mennesker, der er logisk ræsonnerende og analytisk tænkende.

### 4. Spatial intelligens.

Er en evne til nøjagtig visuel perception, at kunne transformere (manipulere, håndtere) perceptionen og genskabe perceptionen - visualisere ved hjælp af en god fotografisk hukommelse.

### 5. Kropslig-kinæstetisk intelligens.

Er en evne til differentieret brug af kroppen og at kunne arbejde med genstande. Intelligensen kendetegner mennesker, der lærer og opfinder ved at bruge krop og hænder.

---

<sup>46</sup>Søren Langager s.14.

<sup>47</sup>Søren Langager s.16.

<sup>48</sup>Howard Gardner s.29.

<sup>49</sup>Howard Gardner s.46.

<sup>50</sup>"Intelligens og tænkning" kap.7 "Intelligensens moduler".

## 6. Intrapersonel intelligens.

Handler om selvindsigt og adgang/evne/sprog til iagttagelse, forarbejdning og opfattelse af selvet, for at kunne handle efter denne viden. Intelligensen kendetegner mennesker, der lærer i enrum og har et rigt indre liv.

## 7. Interpersonel intelligens.

Er en evne til differentieret opmærksomhed og skelnen mellem andre personers adfærd, følelser, motiver etc., for at kunne handle effektivt på de signaler, der sendes. Intelligensen kendetegner mennesker, der er socialt begavede eller "elsker andre mennesker".

Som nævnt ovenfor har alle mennesker evner/potentialer for at udvikle alle intelligenser, hvis vi vel og mærke beskæftiger os med ting, der stimulerer alle områder. Det skal her nævnes, at der i følge teorien ikke er belæg for at tro, at man kan træne et område og regne med, at dette giver transfer til et andet<sup>51</sup>. Ingen af intelligensområderne fungerer som grundlag for andre, men det er klart, at hvis man oplever succes på nogle områder, vil det have positiv effekt på selvværdet og motivationen til at arbejde med sine svagere områder. Intelligenserne er altså selvstændige og uafhængige af hinanden. Men når vi nu engang er udstyret med dem alle sammen, så er det, som Mogens Hansen er inde på i "Håndværkets skole", inadækvat, hvis skolens undervisning for størstedelens vedkommende kun appellerer til de to førstnævnte intelligenser. I skolens praksis kan man bruge MI-teorien som et styreredskab for sin undervisningsplanlægning og så vidt muligt forsøge at lade undervisningens indhold berøre alle intelligenserne, eller "det hele menneske", hvilket MI-teorien giver en meget klar definition af, hvad er.

## **Konklusion.**

Dette afsnit skal hovedsageligt ses i forhold til problemformuleringens to første spørgsmål (de praktisk musiske fags berettigelse på skemaet og definitionen af den "praktisk-musiske dimension"), der som tidligere nævnt skal danne udgangspunkt for, at jeg kan svare på mit sidste spørgsmål om, hvad vi skal med de praktisk musiske fag og "den praktisk-musiske dimension" nu og i fremtiden - hvilket sådan set er den mest oplagte perspektivering ud fra dette speciale.

Omkring de praktisk musiske fag i skolen, kan vi konkludere følgende: At vi har dem i skolen, skyldes et syn på mennesket som andet og mere end et intellekt (i traditionel forstand). For at kunne tilgodese "det hele menneske" i skolen, må undervisningen derfor afspejle flere sider af menneskelig virksomhed, men debatten er så, om dette kan lade sig gøre i den traditionelt opdelte skole med boglige fag overfor ikke-boglige fag, blandt andet fordi sidstnævnte er lavt prioriteret i skolen. Dette vender jeg tilbage til. Først skal nævnes en anden vægtig grund til at have de praktisk musiske fag i skolen som *netop* fag, nemlig, at man i disse fag skal lære redskaber eller kulturteknikker, både i et historisk og kritisk dannende øjemed (jvf. fagbeskrivelserne s.6f), men også, som Ole Vig Jensen skriver, for at disse kan bruges i andre fag (i forhold til "den praktisk-musiske dimension").

Som vi har set både i forhold til de praktisk musiske fag og i forhold til "den praktisk-musiske dimension", handler *det praktisk musiske* om almindelse og menneskeopdragelse i bred forstand. Den æstetiske lærings arbejds- og erkendelsesformer tager udgangspunkt i barnet selv. Ikke blot styrker og fremmer de barnets mange iboende potentialer, de lærer også barnet at tage sig selv alvorligt og tage stilling til verden omkring sig. Eller som jeg engang har læst et sted, er den æstetiske opdragelses ideal at danne frit-tænkende mennesker i et ikke-manipulerende samfund. Det med samfundet skal nok tages med et gran salt, men netop det at være frit-tænkende er nok så væsentligt i vor moderne samfund (jvf. videnskabssyn etc.).

---

<sup>51</sup>"Intelligens og tænkning" s.283.



Skal dette opdragelsesideal kun være forbeholdt de praktisk musiske fag? Hvis svaret var ja, ville fremtidens samfund se dystert ud - set i forhold til de praktisk musiske fags aktuelle placering i skolen. Derfor må svaret naturligvis blive et nej. Som jeg har beskrevet, er der mange grunde til, at det æstetiske eller "den praktisk-musiske dimension" bør brede sig over alle fag, hvis man vel at mærke har forstået, at det handler om langt mere end blot at synge en sang eller male et billede.

Som afrunding af mit videnskabssyn skriver jeg, at skolen er præget af humanistisk tænkning i forhold til den enkelte elev og af kritisk tænkning i forhold til fællesskabet. Mit dannelsessyn formulerer jeg som, at skolen må danne livskompetente mennesker med tillid til egne muligheder og mod på begrænsninger gennem, at alle elever så vidt muligt skal udfolde deres potentialer optimalt. Dette er mine egne spæde forsøg på at formulere, hvad noget så komplekst som begrebet *den musiske skole* er. Jeg kan ikke sige, om det er lykkedes til fulde, men omvendt mener jeg ikke, at jeg har skudt alt for langt over målet. Som jeg opdagede, da jeg læste i bøger om netop *det praktisk-musiske* og *det æstetiske*, er der tale om begreber, der meget svært lader sig formulere i enkelte sætninger. På sin vis mener jeg, at de rummer et menneskesyn og en verdensopfattelse, som vi er mange i dette humanistiske land, der har. Problemet er netop, at der bliver sat ord på det - begreberne kan ikke rumme det intuitive - og derfor skaber begreberne i sin ordlyd forvirring.

## **Perspektivering.**

Da jeg satte mig for at skrive dette speciale, havde jeg en tese om, at "den praktisk-musiske dimension" skulle betragtes som en måde, hvorpå man endnu engang kunne negligere de praktisk musiske fag - som en trøstepremie for at lukke munden på fagkredsens lærere, der atter engang måtte indse, at deres timetildeling på trods af et massivt ønske ikke blev opnormeret. Da jeg ikke selv syntes, jeg havde styr på, hvad "den praktisk-musiske dimension" indebar, var mit udgangspunkt, som skrevet står, at den var en ministeriel fis i en hornlygte. Men heldigvis lever vi i et relativt frit land, hvor vi siger at "man har et standpunkt, til man ta'r et nyt".

Jeg er linjefagsuddannet i musik, og derfor er jeg en af dem, der kan se et formål med at have faget i skolen. Og derfor var jeg ikke tilfreds med tanken om, at mit fags fine formål skulle indskrænke sig til, at vi skulle synge en sang her og der, når lejlighed bød sig. Men nu, når jeg har læst på lektien, har jeg så erfaret, at "den praktisk-musiske dimension" er meget mere end som så. Den umiddelbare sammenhæng mellem fagene og dimensionen er de æstetiske læreprocesser, at tage udgangspunkt i barnet og lære dette at tænke og handle frit. Og naturligvis under jeg folkeskolen, at hele dens undervisning må bygge på det æstetiske. Hvordan kan vi ellers opdrage til åndsfrihed og demokrati?

Som jeg har skrevet ovenfor, mener jeg, at de fine ord om "den praktisk-musiske dimension" udtrykker et menneskesyn, der i praksis indebærer et læringssyn, som ikke før er blevet skrevet ned og defineret i kort form (hvilket altså kan være svært). Flere af de lærere, jeg har talt med, siger også, at da først de fandt ud af, hvad der tænkes på med "den praktisk-musiske dimension", kunne de se, at der var tale om at sætte nye ord og anerkendelse på mange års praksis, og denne praksis er, som nævnt mange gange, værd og væsentlig at beholde.

Med hensyn til det helt konkrete spørgsmål om hvorvidt indførelsen af "den praktisk-musiske dimension" indebærer en styrkelse eller en svækkelse af de praktisk musiske fag, kan jeg kun gætte og give følgende bud. Da "den praktisk-musiske dimension" har åbenbaret sig for mig, som at den i teorien kan det samme som de praktisk musiske fag, og endda mere til, da den i sit væsen er langt mere helhedsorienteret, må

det komme an på en prøve, om den også holder i praksis. Hvis den gør det, vil jeg mene, at dens integrerende og udvidede syn på læring og undervisning er et stort fremskridt for den danske skole.

I forhold til de praktisk musiske fag, tror jeg endnu ikke, at dimensionen vil få så drastiske konsekvenser, som jeg formulerede indledningsvis, fordi de fortsat er nødvendige som redskabsudviklende fag. Omvendt er der heller ikke nogen tegn på, at de skal styrkes, så set i forhold til min oprindelige tese er "den praktisk-musiske dimension" en nulløsning for fagene. I bund og grund må svaret vise sig med tiden, men ved at arbejde med dette speciale har jeg erkendt, at der er langt flere perspektiver på "den praktisk-musiske dimension" end først antaget, og den har så vidtrækkende didaktiske konsekvenser, at det altså ikke er muligt at komme med så enkle bud, som først antaget.

## Litteraturliste.

- "Centrale kundskabs og færdighedsområder". Undervisningsministeriet 1994.
- "De praktisk/musiske fags placering i folkeskolen". Danmarks skolelederforening 1982.
- Folkeskoleloven af 28.juni 1993.
- Gabrielsen, Tone Saugstad "Hvad skal vi med de praktiske fag i skolen?". Gyldendal 1989.
- Gardner, Howard "De mange intelligensers pædagogik". Gyldendal 1997.
- Hansen, Mogens "Håndværkets skole - om undervisning og læring". Kroghs forlag 1997.
- Hansen, Mogens "Intelligens og tænkning". Åløkke 1997.
- Hermansen, Mads "Læringens univers". Klim 1998.
- Hiim, Hilde & Else Hippe "Læring gennem oplevelse, forståelse og handling" *kap. 1-2*. Gyldendal 1997.
- Kristensen, Hans Jørgen "Pædagogik - teori i praksis. Skolen i 90'erne" *kap. 2*. Gyldendal 1991.
- Langager, Søren "Den æstetiske dimension". Pædagogisk orientering nr.6/96.
- Laursen, Per Fibæk "Howard Gardner - en introduktion". Dansk Pædagogisk Tidsskrift nr.4/1996.
- Nielsen, Frede V. "Almen musikdidaktik". Christian Ejlers forlag 1994.
- Rasmussen, Jens "Socialisering og læring i det refleksivt moderne" *kap. 1*. Unge pædagogers forlag 1996.
- Schneider, Carl Johan m.fl. "Den praktisk musiske dimension i undervisningen. Forløb og erfaringer - en introduktion". Undervisningsministeriet 1998.
- Schneider, Carl Johan m.fl. "Praktisk musisk undervisning. Evalueringsrapport for folkeskolens udviklingsråd". Danmarks Lærerhøjskole 1991.
- Skovmøller, Ole "Den praktisk-musiske dimension i undervisningen". Unge Pædagoger nr. 8-1997.
- Striib, Andreas "Undervisning". Klim 1996.
- Svensen, Poul & Stig Kjerulf "Pædagogiske teorier". 2.udgave. Billesø & Baltzer 1987.
- Sørensen, Ejvind (red.) "Dannelseskultur og undervisningskultur i et fremtidsperspektiv". Det musiske udvalg. Undervisningsministeriet 1996.
- Thurén, Thorsten "Videnskabsteori for begyndere". Munksgaard 1997.
- "10 bud for fremtidens skole". Det musiske udvalg. Undervisningsministeriet 1997.
- Tillisch, Rose Marie "At forvente det uventede". Det musiske udvalg. Undervisningsministeriet 1996.