

TILVÆRELSESOPLYSNING & VÆREDYGTIGHED I SKOLEN

*En filosofisk undersøgelse af æstetik, dannelse og væredygtighed i skolen med
afsæt i K.E. Løgstrups kunst- og erkendelsessyn*

Bertil Øster Kæmpegaard

*Studienr. 20192934 | Anslag inkl. Mellemrum: 180.611
(75,3 normalsider)*

*Anvendt filosofi (KA) 10. Semester | Speciale | AAU | 2025
Vejleder: Finn Thorbjørn Hansen*



Indholdsfortegnelse

INDLEDNING.....	5
EN LEVET ERFARINGS MANGLENDE ÆSTETIK.....	5
EN MUSISK OG ÆSTETISK ORGANISATION?	6
PROBLEMFORMULERING	7
LITTERATUR OVERBLIK	8
VIDENSKABSDISCIPLIN OG TILGANG.....	9
1. SKOLENS OPLYSENDE FORMÅL.....	11
1.1 LIVSOPLYSNING	11
1.2 DANNELSESPERSPEKTIVET.....	15
1.3 TILVÆRELSESOPLYSNING.....	17
1.3.1 Tilværelsesoplysningens opgør med kompetenceudvikling	17
1.3.2 De to kulturoverleveringer	19
1.3.3 Tilværelsesoplysningens præmis og anvendelse	20
1.4 ET NYT PERSPEKTIV PÅ TILVÆRELSESOPLYSNING	22
2. DEN ÆSTETISK-ORGANISATORISKE TILVÆRELSESOPLYSNING.....	24
2.1 DET ÆSTETISKE, DET UNDRENDE OG DET EKSISTENTIELLE.....	25
3. LØGSTRUPS KUNST- OG ERKENDELSESSYN.....	28
3.1 DEN ÆSTETISKE OPLEVELSE	28
3.1.1 Følelsernes æstetik	30
3.2 DET STEMTE INDTRYKS FORNEMMELSE FOR TILVÆRELSE	31
3.3 KUNSTNERISK ERKENDELSE OG DENS ETIK.....	33
3.4 DET ETISKE SJÆLELIGE BÅND.....	35
3.5 VERITAS TRANSCENDENTALIS.....	38
3.6 DELKONKLUSION AF DET KUNSTNERISKE ERKENDELSESSYN	40
4. HEIDEGGERS UNDRINGSPERSPEKTIV OG VÆRENSKALDEN.....	43
4.1 DEN FILOSOFISKE UNDREN	43
4.2 MENNESKETS ONTOLOGI OG MØDE MED VERDEN.....	45
4.3 HEIDEGGERS ONTOLOGI OG LØGSTRUPS ETIK.....	48
4.4 DELKONKLUSION AF DEN EKSISTENTIELLE ÅBENHED.....	50
5. ROSAS RESONANSFORHOLD OG DET UKONTROLLERBARE	52
5.1 ACCELERATION I SAMFUNDET	53

5.2	DEN ENKELTES VERDENSRELATIONER	53
5.3	RESONANS OG FREMMEDGØRELSE	54
5.4	ROSAS EKSISTENTIELLE FORDRING	55
5.5	DELKONKLUSION AF DEN EKSISTENTIELLE RESONANS	56
6.	DEN ÆSTETISKE ORGANISATION.....	58
6.1	MODEL AF DEN VÆREDYGTIGE TILVÆRELSESOPLYSNING	59
6.1.1	<i>Organisationskultur.....</i>	<i>59</i>
6.2	GENNEMGANG AF EN VÆREDYGTIG TILVÆRELSESOPLYSNING	60
6.2.1	<i>Det pædagogiske aspekt</i>	<i>62</i>
6.2.2	<i>Det didaktiske aspekt</i>	<i>62</i>
6.2.3	<i>Ledelsesstrategisk aspekt - Aisthesis erkendelse</i>	<i>63</i>
6.2.4	<i>Skolens omdannelse</i>	<i>64</i>
6.3	DEN MUSISK-ÆSTETISKE ORGANISATION.....	65
6.3.1	<i>Musikæstetik og følelser</i>	<i>66</i>
6.3.2	<i>Lyden af tilværelsen.....</i>	<i>67</i>
6.3.3	<i>Den musicerende oplevelse</i>	<i>68</i>
7.	DISKUSSION AF EN VÆREDYGTIG TILVÆRELSESOPLYSNING OG DENS PRAKTISKE DIMENSIONER	71
7.1	DEN SAGLIGE OG POETISKE ERKENDELSE	71
7.2	'ER ALLE BØRN KUNSTNERISKE?'	73
7.3	DEN ÆSTETISKE FORDRING.....	75
	KONKLUSION.....	77
	LITTERATURLISTE.....	79

Abstract

This thesis explores the potential of an aesthetically organized school, where existential and ethical thought establishes the schooling practice, based on K.E. Løgstrup's philosophy of art and cognitive theory. The basis of the purpose of school also stems from Løgstrup's philosophical perspective of *existentiel enlightenment* (tilværelsesoplysning), which refers to the idea that the primary purpose of school and education is not to merely transmit knowledge or develop competence-based skills.

Instead, the purpose of school is to illuminate or enlighten the child's understanding of life itself.

Due to own experience and practice in the Danish school education system, applied with an insight into philosophy and the arts, Kæmpegaard presents alternative ways of thinking the fundamental concept of schooling and education, combined with contemporary tendencies in education that emphasize competence-based learning and measurable outcomes. This study proposes an alternative educational framework grounded in existential resonance, existential openness, aesthetic experience, and ethical responsibility, where the school engages in existential and ontological perspectives, combined with an aesthetic-based organization.

Central to the thesis is the notion that education should not only prepare students for the labor market but should foster a notion of existential and ethical living that is responsive, relational, and attuned to the complexity of being.

The concept of the *aesthetical organization* (den æstetiske organization) is based on a rethinking of the school structure and development. This organization is as a thought experiment and theoretical research project, proposes a philosophical and pedagogical model that reimagines the school as a place for artistic impression and *aisthesis-based cognition* (aisthesis erkendelse). This aesthetical and ethical view and philosophy is rooted in *attunement* (stemthed) and sensory aesthetic impression.

This thesis argues that such experiences, where a deep impression and aisthesis view occur, are ethically formative and reveal the child's existential positioning and coherence in the world.

The aesthetic perspective, combined with existential theory of thought, proposes a new way thinking school and organization, where the child is central for the schooling practices. The existential perspective is formulated first and foremost by Martin Heidegger's perspective of wonder, where an *existential openness* (eksistentiel åbenhed) is a way for the child to let the world reveal itself.

This existential openness to the aesthetic impression, attunement and being seeks an existential response or thought of being by the individual. This perspective proposes Hartmut Rosa's theory of *existential resonance* (eksistentiel resonans) as the revealing of wonder and enlightenment of being.

Heidegger's and Rosa's theory of wonder and resonance support the view that meaningful education emerges in dialogical encounters, where students are affectively and existentially 'spoken to' through the relationship to other people and phenomena and can respond with their whole being.

This combined theory of aesthetics, arts, attunement, existential openness, and existential resonance purposes a new understanding of *being-sustainability* (væredygtighed) as a key concept in conjunction with Løgstrup's idea of existential enlightenment.

Methodologically, the thesis engages with a hermeneutic and phenomenological approach, interpreting philosophical texts and theorizing of the different opposed views of ethics, being and existential theory. Where the aesthetic elements such as music, storytelling, and artistic reflection, opens a new understanding of the aesthetical school organization, which implements existential enlightenment and being-sustainability. Through this lens, the thesis examines how aesthetic resonance fosters existential openness, wonder, and ethical responsiveness in the child's schooling. The study concludes that the aesthetical and philosophical educational practice holds an *aesthetical requirement* (æstetisk fordring) towards the child and should therefor resist the overwhelming instrumentalization of competence-based learning and instead nurture an ethically grounded, existentially sustainable life for the child.

In such a constructed organizational model the thesis provides, the school becomes a space not only for knowledge acquisition but for cultivating the art of being human.

Indledning

Dette speciale beskæftiger sig med skolens formål set fra et anvendt filosofisk og praksisorienteret perspektiv. Specialet udspringer af en kunstnerisk, æstetisk og i særdeleshed musisk interesse samt en faglig fascination af det spændende emne skolens formål er. De præsenterede overvejelser baserer sig på en tese om, at det æstetiske udgør en fundamental del af menneskets erkendelse og eksistentielle væren, og at en styrkelse af æstetiske elementer i undervisningen potentielt kan bidrage til en innovativ udvikling af skolens didaktiske, pædagogiske og ledelsesmæssige praksis.

En levet erfarings manglende æstetik

Som musikunderviser har mit eget møde med folkeskolen været en blandet erfaring. Skolen har for mig ofte fremstået som et rum, hvor barnet indgår i et stringent forhold til uddannelse, og hvor skolens formål primært baserer sig på vurderinger af målbare kompetencer, standardiserede tests og en udpræget nytteorientering med fokus på at forme barnets tilpasning til samfundet. Denne tilgang har resulteret i en mangel på kreative og kunstneriske elementer, hvor æstetiske oplevelser træder i baggrunden til fordel for færdighed, struktur og effektivitet.

Denne levede erfaring satte gang i mine oprindelige tanker om skolens formål og rolle, hvor jeg kunne konstatere, at kunstneriske og æstetiske dimensioner typisk ikke tillægges nogen central betydning. Men hvorfor er det egentlig sådan? Læren om musik, billedkunst, religion og filosofi i skolen udgør, efter min opfattelse, ikke alene fagområder, men bør, i et eksistentielt og etisk perspektiv ses som grundlæggende udtryk for menneskets måde at være til i verden på.

Særligt vigtigt for mig, manglede den filosofiske anvendelse i skolen. Filosofiens rolle virker til at være nedprioriteret til noget unødvendigt og forladeligt, da den ofte vurderes som værende uden umiddelbar anvendelighed eller praktisk nytte. Dette tyder på at være en generel tendens i samfundet og ikke blot begrænset til skolen, som ellers burde være det sted, hvor barnet netop får lov til at filosofere og reflektere. For mig er et begreb om dannelse uløseligt forbundet med filosofien, når filosofien er det undrende møde med livet. Derfor fordrer dannelse barnets filosoferende møde med verden og forlanger et møde med dét at leve.

Et aspekt, som særligt har fanget min opmærksomhed, er Løgstrups begreb om *tilværelsesoplysning* som skolens formål, sammenholdt med min egen æstetisk-musiske tilgang til læring og erkendelse. For mig handler skolens rum ikke blot om at præsentere børn for fag og færdigheder, men snarere om at skabe en eksistentielt funderet mulighed for at erkende og opleve en æstetisk levet erfaring af verdens mangfoldighed og væren. Skolen bør i denne forstand være et frirum, hvor barnet kan indgå i en oplysning af tilværelsen.

Løgstrups perspektiv af tilværelsesoplysning, som skolens hovedformål, mener jeg må fordre en vis eksistentiel trivsel i skolen. En tanke om det bæredygtighe i skolen har inden for den seneste forskning rettet sig mere og mere mod det eksistentielle, hvor en ide om *væredygtighed* bliver et pædagogisk ideal (Bølling-Ladegaard, 2025). I bogen *Væredygtighed – indersiden af bæredygtighed: bæredygtighed – ydersiden af væredygtighed* (2021) præsenteres begrebet væredygtighed fra forskellige perspektiver. Her fremhæver Finn Thorbjørn Hansen et onto-centrisk fokus, hvor den enkelte i en undervisningssammenhæng oplever forundring og stiller sig åbent over for sin egen væren: "Væredygtighed er fint fanget ind, når Hans Fink i nærværende bog taler om det som „indersiden af bæredygtighed". Jeg vil så tilføje, at indersiden af væredygtighed er forundrings-og undringssansen." (Hansen, 2021, s. 79). Dette perspektiv åbner for spændende refleksioner over, hvordan et nyt dannelsesbegreb kan integrere væredygtighed som kernebegreb. Dette dannelsesperspektiv må organisatorisk komme til udtryk gennem eksistentielle møder med det æstetiske, hvor undren og åbenhed naturligt møder Løgstrups kunst- og erkendelsessyn. I takt med den ledende teori inden for væredygtighed, vil jeg i dette speciale forholde mig åbent og filosoferende ud fra den bæredygtige eksistens og trivsel.

En musisk og æstetisk organisation?

Tilværelsesoplysning, æstetik og væredygtighed er tankevækkende begreber i et dannelsesperspektiv, men hvordan finder disse perspektiver et fælles råderum? Mine refleksioner kredser her om en æstetisk-organisatorisk anvendelse, hvor skolens organisatoriske formål kan sættes i et nyt lys, og hvor en anderledes udgave af tilværelsesoplysning kan finde sted.

Et sådant rum for filosofien i skolen forudsætter dels, at nutidens filosoffer tilpasser sig og reflekterer over, hvad det indebærer at filosofere inden for folkeskolens rammer og organisation, dels at skolen åbner sig for at udfordre sine vante strukturer.

Det er for mig beklageligt, at noget så meningsgivende og emotionelt engagerende som musik nedprioriteres til et bifag, som børn kun møder i begrænset omfang i deres skoletid. Denne nedprioritering indebærer efter min opfattelse et værditab. Mødet med musikken kan, efter min mening, bidrage til at fremhæve en tilværelse, hvor det levende, følede og skabende menneske får plads. At undersøge den æstetiske dimension i et organisatorisk perspektiv fremstår derfor som et særligt spændende og relevant område at udforske, idet æstetikken netop kan bidrage til en dybere formidling og forståelse af verden.

Med henblik på at undersøge tanker og idealer om barnets dannelse og tilværelsesoplysning vil dette speciale beskæftige sig med et nyt organisatorisk koncept samt en filosofisk tilgang til skolens formål, baseret på et æstetisk og kunstnerisk erkendelsessyn.

Problemformulering

Dette speciale fremhæver det kunstneriske og æstetiske erkendelsessyn i form af en hypotetisk praksismodel for den æstetiske skoleorganisation, hvor særligt det musikæstetiske aspekt kobles til begrebet om tilværelsesoplysning.

Ud fra disse tanker følger dette speciales problemformulering:

Hvordan kan det æstetiske, med udgangspunkt i Løgstrups kunst- og erkendelsessyn, udtrykke en ny ide om tilværelsesoplysning, hvor eksistentielle perspektiver af en væredygtighedspædagogik anvendes filosofisk i en æstetisk skoleorganisation og praksismodel?

Denne problemformulering udfordrer det traditionelle syn på skolens formål ved at bringe et kunstnerisk og erkendelsesteoretisk perspektiv i spil.

Dermed undersøges, hvordan dannelsen og tilværelsesoplysning kan revitaliseres ved at lade det underfulde og kunstneriske spille en central og definerende rolle i skolen med et perspektiv til en eksistensfunderet væredygtighedspædagogik.

Litteratur overblik

Dette speciale er et teoretisk speciale og tager afsæt i centrale teoretiske positioner inden for æstetik, pædagogisk filosofi og eksistentiel fænomenologi, som undersøger menneskets æstetiske erkendelse, relationelle forbundethed og dannelsesteori.

Dette speciale tager først og fremmest udgangspunkt i en læsning af K.E. Løgstrups tanker om skolen, som udtrykkes i det nedskrevne foredrag *Skolens Formål* (2021/1981), suppleret med fortolkninger af Bugge (2014) og Pahuus (2021). Ud fra denne læsning af Løgstrup blev jeg sporet ind og har herfra uddybet tematikken yderligere med Rømers (2022) perspektiver på pædagogik og skolens formål samt Naabe-Nielsen (2017) dannelsesrefleksioner. Begrebet om dannelse overvejes særligt ud fra et æstetisk perspektiv, som det udfoldes i Sørensens antologi (1998), med henblik på at inddrage didaktiske, pædagogiske og ledelsesmæssige perspektiver på elevens tilværelsesoplysning. I arbejdet med at overveje et æstetisk erkendelsessyn og væredygtighedspædagogik hos tilværelsesoplysningen har jeg beskæftiget mig med tre filosofiske aspekter.

Løgstrups erkendelsesteori udfoldes primært gennem hans værker *Kunst og Erkendelse* (1995) og *Den æstetiske fordring* (1991/1956), suppleret med Pahuus (2016). En teori Fink-Jensen (1998) har arbejdet videre med i nyere tid, som en undersøgelse af stemthed som æstetisk læring. Her betones, hvordan sansning og følelsesmæssig stemthed er erkendelsesmæssige forudsætninger, samt hvordan kunsten og æstetikken kan fungere som formidlere af en livsforståelse og indsigt i tilværelsen.

I forlængelse heraf inddrages Martin Heideggers fænomenologisk ontologi, som i *Væren og Tid* (2007/1927), *Hvad vil tænkning sige?* (2012/1952) og aspekter i *Kunstværkets oprindelse* (1994/1950) behandler menneskets *væren-i-verden* og åbenhed, som et grundlæggende eksistentielt undringsperspektiv. Dette speciales anvendelse af dette undringsperspektiv står på skuldrene af Hansen og Thorsteds artikel (2024), der fremhæver et undringsperspektiv hos det æstetiske. I arbejdet med Heidegger har jeg benyttet mig af Gørtz (2003) og Hansen (2018), der aktualiserer undringsperspektivet i en moderne pædagogisk kontekst.

Endelig integreres Hartmut Rosas resonansteori som en moderne videreførelse af fænomenologiske tanker. Rosas værker *Resonans* (2021/2016) og *Det ukontrollerbare* (2020/2018), suppleret af Baggers (2024) perspektiver på resonans i skolen, udforsker hvordan menneskets meningsfuldhed og forhold

til verden afhænger af relationel resonans. Rosa danner således en væredygtighedspædagogisk forbindelse mellem det æstetiske og en eksistentiel dannelsesteori.

Samlet set danner litteraturoverblikket et refleksiivt og kritisk fundament, som undersøger hvordan æstetiske, eksistentielle og relationelle dimensioner kan modsvare en instrumentaliseret og præstationsorienteret skolepraksis.

Videnskabsdisciplin og tilgang

Dette speciale placerer sig inden for den anvendte filosofi, der finder sted i skolen og barnets dannelse. Denne anvendelse fordrer en pædagogisk filosofi, eller, som man kunne få lyst til at kalde den, en relationel filosofi, med en særlig forankring i eksistentiel fænomenologi og æstetisk erkendelsesteori. Specialet undersøger, hvordan den enkeltes forhold til verden, herunder stemthed, undren og resonans, kan begribes, som grundlæggende erkendelsesformer i skolen. Med afsæt i Løgstrups erkendelsessyn og begreb om tilværelsesoplysning, undersøges det, hvordan æstetisk og eksistentiel erfaring kan danne grundlag for en skolepraksis, der går ud over en kompetencebaseret forståelse af læring.

Analysen sættes i et væredygtighedspædagogisk perspektiv, hvorved den inddrager Heideggers ontologiske fænomenologi og begreb om undren samt Rosas samtidsteori om resonans, der bidrager med en relationel og åbenbarende horisont for menneskets meningsdannelse. Den fundamentalontologisk disciplin møder her Løgstrups etiske disciplin, der i et sammenflettet perspektiv forsøger at tale ind i en eksistentiel forbundethed og væredygtighed.

Specialets videnskabsteoretiske grundlag kan siges at bygge på en hermeneutisk fænomenologi og kombinerer filosofi, pædagogik, didaktik og organisationsteori med henblik på at fremme en eksistentielt-baseret væredygtig tilværelsesoplysning i skolen.

Specialet undersøger skolens formål med udgangspunkt i Løgstrups begreb om tilværelsesoplysning og diskuterer hvordan en æstetisk og eksistentiel tilgang til det, at føre skole, kan revitalisere skolens praksis og fremhæve en ide om væredygtighedspædagogik og organisatorisk praksis.

Specialet henvender sig til forskere, undervisere, skoleledere og studerende inden for den pædagogiske filosofi og dannelsesteori, som søger filosofisk inspiration og nytænkning. Specialet tilbyder både teoretiske perspektiver og praktisk inspiration til en æstetisk funderet skoleudvikling og bidrager dermed til den aktuelle debat om skolens formål og dannelsesopgave, med særligt fokus på

begreberne undren, stemthed og resonans som afgørende for en meningsfuld og æstetisk orienteret skolepraksis.

AI værktøjer, som ChatGPT og Perplexity.ai, er i dette speciale anvendt til litteratursøgning, korrektur og diskussion af teoretiske problemstillinger.

Afsnit 1: *Skolens oplysende formål* indleder med en historisk og filosofisk gennemgang af skolens idegrundlag, med fokus på Grundtvigs tanker om livsoplysning, skolens udvikling og dannelsens skiftende rolle i skolepolitikken.

Afsnit 1.3: *Tilværelsesoplysning* introducerer Løgstrups tilværelsesoplysning, som et svar til et præstationsorienteret skolesyn.

Afsnit 2: *Den æstetisk-organisatoriske tilværelsesoplysning* italesætter en praktisk og teoretisk model for en skole, der bygger på æstetik, undring og resonans.

Afsnit 3: *Løgstrups kunst- og erkendelsessyn* udtrykker den æstetiske og kunstneriske ide om erkendelse hos Løgstrup, og argumenterer for, at mødet med æstetik og følelser er centralt i barnets dannelse og forståelse af livet.

Afsnit 4: *Heideggers undringsperspektiv og værenskalden* undersøger Heideggers tanker om undren i et eksistentielt perspektiv, hvor det filosoferende møde med verden præsenterer en eksistentiel åbenhed, der må finde sted i det æstetiske indtryk og stemthed.

Afsnit 5: *Rosas resonansforhold og det ukontrollerbare* fremhæver Rosas resonansbegreb, som et forhold til verden, hvor indtrykket eller stemtheden 'taler tilbage' til den enkelte. Hvor skolens overvejes i forhold til det ukontrollerbare og den æstetiske og eksistentielle forbindelse sammensættes.

Afsnit 6: *Den æstetiske organisation* samler de hidtil analyserede perspektiver, for at bringe en aktuel praksismodel i spil, hvor de didaktiske, pædagogiske og ledelsesstrategiske aspekter overvejes hos en væredygtig tilværelsesoplysning. Herefter eksemplificeres denne tanke hos en musisk-æstetisk organisation.

Afsnit 7: *Diskussion af en væredygtig tilværelsesoplysning og dens praktiske dimensioner* diskuterer hvordan den konstruerede praksismodel kan tilgås i praktisk henseende og overvejer begrænsninger og aktuel istandsættelse.

1. Skolens oplysende formål

”Men hvad er så formålet? Kan det hentes tværs over afstanden på et par tusind år fra det samfund, som vi har ordet ”skole” fra? Hvor vældig er ikke forskellen! Arbejdsløse måtte den græske borgers tilværelse være, hvis hans liv skulle lykkes, medens tilværelsen i vort samfund mislykkes af at blive arbejdsløs. Dengang var arbejdsfrihed lykken, i dag er arbejdsløshed ulykken.”
(Løgstrup, 2021, s. 105).

Den gammelgræske tanke om skole bygger på en idé om fritid og ledighed fra livets hårde arbejde; en tid, der kunne bruges på at forstå og udtrykke sig om sin tilværelse. Skolen fungerede som et frirum til oplysning, eftertanke og fundering over, hvad der konstituerer et godt liv. Hvordan kommer Løgstrups tanker om at lade skolen være et fristed for tilværelsesoplysning til udtryk i dag, og er vi i nutiden kommet væk fra disse frie og filosoferende tanker? Den danske frie skole, og særligt folkehøjskolen, har traditionelt beskæftiget sig med begrebet *livsoplysning*. Hos Løgstrup blev dette begreb konkretiseret i tanken om tilværelsesoplysning. Hvilke ’frie’ skoletanker præger disse idéer, og på hvilke måder kan de stadig siges at være relevante i en moderne sammenhæng?

Det første afsnit i dette speciale vil centrere sig om at beskrive skolens formål. Først og fremmest vil Grundtvigs perspektiv om livsoplysning fremhæves, som et historisk fundament for den danske skole i dag. Dernæst vil en undersøgelse af dannelse og de aktuelle tanker reflekteres. Disse indledende tanker fører til Løgstrups ide om tilværelsesoplysning, som formuleret fra forelæsningsnoterne *Skolens Formål* hos Danmarks Lærerhøjskoles 125-års jubilæum i 1981. De indledende overvejelser omkring skolens formål, dannelse og oplysning om tilværelsen leder videre til dette speciales undersøgelse af den kunstneriske og musikæstetiske rolle i aktualiseringen af tilværelsesoplysningen. Dette medfører en nødvendig distinktion og afgrænsning mellem det videnskabelige og det fortællende, hvilket retter specialets fokus mod et kunstnerisk erkendelsessyn.

1.1 Livsoplysning

I dette afsnit vil jeg begynde med at fremhæve N.F.S. Grundtvigs oplysningstanker, som især kommer til udtryk gennem hans begreber om folkelig oplysning, livsoplysning og idéen om det gode liv. Disse tanker er især tydelige i folkehøjskolens traditioner og værdigrundlag. Folkehøjskolens dannelsesopgave, som er forankret i folkelig oplysning og livsoplysning, vil her blive belyst ud fra et eksistentielt perspektiv, der også afspejles i lovgivningens krav om udvikling af demokratiske borgere.

Dannelsesopgaven hos folkehøjskolen, som bl.a. anvender poetiske, politiske, kulturelle og faglige tilgange til dannelse, fremlægger, hvordan et sted for eksistentiel og mental trivsel spiller en central rolle og giver den enkelte et begreb om den enkeltes egen mulighed og dannelse i livet (Rahbek, 2019 s. 55-82).¹

Hos Grundtvig kom det folkelige til udtryk gennem en national bevidsthed og en oplevelse af danskhed som et selvvalgt tilhørsforhold, der inkluderede at følge kristne traditioner og en kærlighed til fædrelandet. Danskheden var således tæt knyttet til et bevidst valg af kristne traditioner. Samtidig fremhævede Grundtvig en mere åndelig og oplyst forståelse af skolens formål, hvor eksistentielle aspekter aktivt blev sat i spil over for det liv, mennesket møder (Hansen, 2001, s. 229-237). Grundtvig formulerede derfor et krav om, at skolen netop skal imødekomme disse idealer.

”Min Mening om en god Skole er da i al Enfoldighed den, at det maa være en, hvor man kan lære at kiende Menneske-Livet fra en god Side og lære at føre et saadant Liv bedre end man ellers kunde, thi for at lære at kiende Livet fra en slet Side, behøver man jo ikke at gaae i Skole, det lærer man paa Gader og Stræder, og kan man ikke i Skolen lære at føre et menneskeligt det er: nyttigt, klogt og fornøieligt Liv, bedre end hvert andet Sted, da maatte man jo ligesaa godt blive hjemme, og skal det tillige koste Penge at gaae i Skole, da langt heller blive derfra.” (Grundtvig, 1841).

Skolen var hos Grundtvig tænkt som et frirum, hvor børn kunne præsenteres for ideen om det gode liv. Hos Grundtvig blev dannelse og dualitet betragtet som grundlæggende kendetegn ved det oplyste menneske. Den grundtvigske tradition prædiker lighed og oplysningstanker som grundlag for livets dannelse. Således var skolens primære opgave, ifølge Grundtvig, at understøtte menneskets evne til at forstå og tilgå det at leve (Korsgaard & Wiborg, 2003).

Disse tanker fremstiller livets mening som noget oplevende og gådefuldt. Samtidig illustreres skolens dobbelthed, som i vid udstrækning stadig eksisterer i dag. Dannelsen kan hos Grundtvig ses som en balance mellem det individuelle og det samfundsmæssige perspektiv. Denne dobbelthed har historisk været udfordrende at balancere, både filosofisk og politisk, og dette speciale vil derfor ligeledes skulle placere sig i denne spænding.

¹ Andre dannelsesforestillinger anvendes også i folkehøjskolen, som for eksempel religiøs dannelse, som Grundtvig selv udtalte vigtigheden omkring. Folkehøjskolen er historisk blevet et frirum for alternative tanker om dannelse og oplysning hos den enkelte i teori og praksis.

1.1.1 Skolens historik og lovgivning

Siden den første folkeskole blev grundlagt i 1814 efter kongelige anordninger hos Frederik VI, som en syvårig undervisningspligt, er der sket mange ændringer i lovgivningen. Dog kan den oprindelige lov stadig spores i sin retorik og fokus hos lovgivningen i dag, som en ubrudt tradition (Rømer, 2022, s. 50-52). Formålsparagraffen består i dag af en række visioner, som i løbet af de sidste hundrede år forsigtigt er blevet omformuleret og revurderet. I dag lyder den som følgende:

§ 1. Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.

Stk. 2. Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.

Stk. 3. Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati. (Folkeskoleloven, 2024).

Større lovændringer har særligt fundet sted i årene 1937, 1958, 1975, 1993 og 2006 med henblik på både formulering og modernisering af skolens idégrundlag. Disse ændringer har medført et tydeligere fokus på uddannelse frem for dannelse (Thejsen, 2017)². En ide om dannelse er enten reduceret til en tanke om 'alsidig udvikling' eller færdighedsbaseret uddannelse, som må overvejes at give plads til skolens egen pædagogiske tilgang og på samme tid fritage skolen fra et dannelsesansvar. I folkeskolelovens §1, stk. 2 finder vi dog stadig det tætteste på et ideal om livsoplysning, hvor oplevelse, fordybelse og fantasi fremhæves som centrale elementer. Derefter bringes elevens samfundskompetencer i centrum med demokrati som den grundlæggende ideologi.

² I 1937 kom den almene dannelse for øje sammen med en ide om at danne demokratiske borgere. Lovændringen i 1958 fokuserede på at dygtiggøre børn og danne dem til et samfunds- og erhvervsliv og de konkrete kompetencer, der måtte følge. Som den første lovmæssige involvering af erhvervslivet hos skolen, hvor skole officielt blev til folkeskole. I 1975 blev enhedsskolen præsenteret, hvor barnet blev til elev og hvor tolerance og accept af andre skulle prioriteres. 1993 præsenterede mere kultur, i form af Dansk- og Historieundervisning. I 2006 blev skolens formål geopolitisk ændret til at fokusere på at give eleverne færdigheder til at indordne sig et konkurrencedygtigt samfund.

Professor Ove Kaj Pedersen udtrykker i 2011 i hans bog *Konkurrencestaten* hans syn på skolereformen:

”[...] at det nu er skolens opgave at uddanne unge til fagligt kompetente individer med færdigheder, der gør dem i stand til at stå til rådighed for arbejdsmarkedet – på markedets betingelser og helst livslangt [...] skolen skal nu fremme en forestilling, der kun sekundært har med demokrati (men primært med konkurrence) at gøre og sekundært bygger på idealer om et mere demokratisk (men primært om et mere konkurrencedygtigt) samfund.” (Pedersen, 2011, s. 170, 172).

Skolens formål bygger i dag på en retorik med mere fokus på at uddanne unge til at kunne indordne sig et mere demokratisk og konkurrencedygtigt samfund. Det er et fokus på fagligt kompetente individer og færdigheder, som gør eleven klar til at møde arbejdsmarkedet (Thejsen, 2017, s. 35-41).

I 2014 gennemførte den daværende socialdemokratiske regering en ny reform med fokus på tolerance og diversitet i skolen. Denne ændring kan muligvis ses i sammenhæng med et stigende antal psykologiske diagnoser som stress, angst og depression blandt børn og unge, hvor diagnosticeringerne steg med næsten 10.000 fra 2013 til 2017 (Psykiatrifonden, u.å.). Denne udvikling kan indikere, at børn og unge oplever et stigende pres som følge af en skolelov, der i høj grad kræver dygtighed og samfundsmæssig tilpasning. Skolebarnet må kunne overvejes at blive påvirket af skolens forandring og konkurrerende idealer.

De politiske agendaer vedrørende skolens formål synes i denne sammenhæng i stigende grad at være orienteret mod samfundsmæssige og konkurrencedrevne nationale mål med vægt på demokrati og kompetencer. Et centralt spørgsmål i den forbindelse er, hvorvidt dette bør være skolens primære opgave? Skolens oprindelige grundtvigske formål om livsoplysning og om at skabe rammerne for det gode liv, hvor uklart dette liv end måtte fremstå, synes således historisk at være blevet tilsidesat til fordel for en nyere idé om borgerens pligt til bedst muligt at kunne indordne sig arbejdsmarkedets krav.

En vigtig overvejelse bliver derfor, om en alternativ tilgang, der betoner den enkeltes eksistentielle dannelse og livsoplysning, kan bidrage til større mental trivsel og sundhed hos mennesket, og i sidste ende skabe et mere dygtigt og balanceret samfund.

1.2 Dannelsesperspektivet

Da ideen om dannelse er genstand for en del refleksioner og æstetiske overvejelser i dette speciale, er det centralt at forholde sig til dette udtryk for menneskets møde og erfaring med verden:

"Dannelse er den proces, hvor mennesker og verdens ting træder ind i suspenderende og vekselvirkende forbindelser. Dermed etableres kundskabsprocesser, hvori mennesket og verden forbindes, forstørres og udvides i poetisk kontakt med de værendes tavse forudsætninger." (Rømer, 2022, s. 14).

Thomas Aastrup Rømer fremhæver her dannelsesprocessen, som den *skolastiske tid*, eller fritid til at udforske hvad det vil sige at være menneske og hvad livets tilværelse byder. Dannelsen er en suspension af en egentlig praksis, hvor menneskelige kundskabsprocesser får lov at råde. Det er på denne måde tiden for udvikling og eksistentiel eftertanke. Rømer (2022) har udforsket forholdet mellem skolens formål og de skiftende pædagogiske tilgange og metoder og diskutere bl.a. dannelsens rolle i skolen i dag og de udfordringer den står over for hos konkurrencestatens nye lovkrav og tanker om effektivisering. I løbet af bogen opridser han, analyserer og stiller sig politisk kritisk over for de lovmæssige tiltag, der har fundet sted i den danske skolereform og fremhæver skolens helhedsopgave og ansvar over for barnets dannelse, der går forud for en effektivisering og målsætning om uddannelse.

Denne skildring mellem dannelse og uddannelse, som skolens dobbelthed, fremhæves på lige vis af Bent Nabe-Nielsen, som i et tidsskrift for læreruddannelsen og folkeskolen i 2017 fremhæver dannelsesperspektivet over for skolens formål:

"Uddannelse ved vi, hvad er, men hvad betyder dannelse? Kan skolen overhovedet "danne" børnene, når der fra samfundets side stilles så mange krav til alle mulige kvalifikationer? Børnene skal først og fremmest lære noget, hedder det, så de kan blive nyttige samfundsborgere, og hvad de lærer, må kunne dokumenteres, så udgifterne til skolen kan begrundes. Det kan synes, som om de mange krav om læring kan blive en spændetrøje, hvor dannelse, der bygger på en lang frihedstradition, får trange kår." (Nabe-Nielsen, 2017, s. 45).

Nabe-Nielsen fremhæver, hvordan dannelsesperspektivet i stigende grad er blevet forsømt fra politisk side. Det er for Nabe-Nielsen en selvfølge, at barnet skal udvikle sig, men spørgsmålet er, hvordan en sådan udvikling kan finde sted, hvis dannelsen ikke samtidig tages alvorligt. Han stiller sig kritisk over for den forskydning, hvor dannelsesstilgange i stigende grad er blevet tilsidesat til fordel for et øget fokus på skolens 'målsætning' snarere end dens 'formål'. Han skriver: "Begrebet *formål* kan ikke længere findes, idet den faglige målsætning skinner tydeligt igennem. Nu skal der opstilles *mål*, som eleverne må nå for at dygtiggøre sig til konkurrencesamfundet." (Nabe-Nielsen, 2017, s. 53). Skolen synes således at bevæge sig i retning af et paradigmeskifte, hvor færdigheder og målbare præstationer træder i stedet for livsoplysning. Uddannelse bliver dermed snarere skolens hovedformål end et middel til dannelse. Artiklen peger endvidere på en mangel på den sokratiske og filosoferende dannelsesbetragtning, hvor undren og samtale udgør centrale elementer (Nabe-Nielsen, 2017, s. 46-47).

Som et sidestykke til de kritiske tanker over for de politiske beslutninger, der tænker uddannelse frem for dannelse, præsenterer Birgitte Holm Sørensens antologi *Det æstetiske i et dannelsesperspektiv* et ældre, men stadig relevant, perspektiv (Sørensen, 1998). Heri fremhæver Lars-Henrik Schmidt nødvendigheden af at bringe smagens dannelse og særligt den musikalske læring og erkendelse i spil. Dette skal ses som en måde at styrke kultur og det eksistentielle møde med livet, hvor kompetencebegrebet forstås som udsprunget af 'dannethed' (Schmidt, 1998, s. 9-29).

Schmidts perspektiv understreger, hvordan en æstetisk og filosoferende tilgang kan rette fokus væk fra barnets tilpasning til et konkurrencedrevet samfund og i stedet hen mod en skolegang præget af oplysning, fantasi og åbenhed. Det bliver dermed et alternativt skoleideal, hvor børn gives plads til at være børn – med det forunderlige, mystiske og fantasifulde som omdrejningspunkt. At føre skole er at påtage sig et dannelsesansvar. Det er et grundlæggende ansvar, som voksne har over for børn – at vise dem en vej til et liv, hvor de kan trives og lykkes.

Disse indledende tanker om livsoplysning, skolens formål og dannelsesperspektiv fører mod et endeligt fokus på Løgstrups tilværelsesoplysning. Løgstrup fremhæver et perspektiv af den blotte tilværelse og dens evne til at udvide barnets horisontudvidelse, fantasi og erkendelse. Perspektiver som fremhæver, at skolen har flere formål i sig selv, men kun ét hovedformål, netop tilværelsesoplysning.

1.3 Tilværelsesoplysning

Det er nu 44 år siden at Løgstrup afholdt sin forelæsningen *Skolens Formål*. På trods af at det snart er et halvt århundrede siden er de bekymringer og tanker Løgstrup har formuleret mere relevante end nogensinde før. Som det bl.a. er blevet beskrevet, er skolens formål, og hvad dette formål måtte indebære, historisk blevet tilsidesat til fordel for tanker om færdigheder og et geopolitisk konkurrencesamfund. Frem for at diskutere skolens rolle, og formål og endnu vigtigere, at diskutere en ide om livs- eller tilværelsesoplysning, virker diskussionen hellere til at hvile på en agil og anvendelig måde at uddanne, effektivisere og dygtiggøre sig.

Løgstrup har i denne sammenhænge taget afstand til elevens konkurrencenødvendighed og fokus på at sende barnet i arbejde, frem for en ide om tilværelsesoplysning. Skolen har et krav om at tilgå menneskets tilværelse og, som Grundtvig fremhæver, ikke at lære for lærdommens skyld, men at lære for en fælles forståelse af livet.

Hvorfor er Løgstrups tanker stadig relevante i dag? Og hvilke perspektiver i hans tænkning bør vi tage med videre i en aktuel og anvendelige tænkning af skolens formål?

1.3.1 Tilværelsesoplysningens opgør med kompetenceudvikling

Flere aktuelle tænkere, særligt inden for det pædagogisk-filosofiske felt, inddrager i dag Løgstrups tanker om tilværelsesoplysning som et kritisk modsvar til de problematikker, vi aktuelt står over for i samfundet. En af disse er Niels Jakob Pasgaard, som retter en pædagogisk-filosofisk kritik mod skolens kompetencebaserede tilgang – særligt i relation til læringsmålsdidaktikken. Pasgaard stiller idéen om kompetenceudvikling over for tilværelsesoplysning og karakteriserer førstnævnte som en irrationel og uhåndgribelig tilgang til skole og undervisning: "Undervisningens mål fastsættes dermed med afsæt i *nutidens kriterier og forestillinger om fremtidens udfordringer*. Det betyder at kompetencerne, selvom de har til hensigt at pege frem i tiden [...] i realiteten retter sig mod *fortidens forestillinger om fremtidens udfordringer*." (Pasgaard, 2015, s. 3). På denne måde tilsidesætter samfundet dannelsen for en ukendt fremtid og nutidig bekymring. Denne uhåndgribelige måde at udvikle færdigheder resultere i irrelevante kompetencer:

"Om 20 år vil eleverne derfor have kompetence til at håndtere en udfordring som samfundet for 20 år siden troede ville være central i deres liv, og de vil have viden og

færdigheder som gør dem i stand til at løse udfordringen på samme måde, som samfundet af i dag mener den skal løses. Kompetencerne og de dertil hørende videns- og færdighedsmål peger dermed bagud i tid, og ikke fremad, som man ellers ville tro. Særligt ideen om de 'potentielle' kompetencer, er udfordret af dette forhold." (Pasgaard, 2015, s. 4).

Kompetencernes værdi bygger på en almen dannelse, som italesætter kompetencer baseret på samfundet i dag. At uddannes til en specifik funktion er en målsætning, der aldrig vil kunne forudsiges. Dette fremhæver et meritokratisk menneskesyn, da man som individ bedømmes ud fra hvad man *kan*, ikke hvad man *er*. Man er ikke alle lige værd, man er kun det værd i samfundet, som ens kompetencer betinger (Pasgaard, 2015, s. 4-6).

Som alternativ peger Pasgaard på Løgstrups begreb om tilværelsesoplysning. Her opfattes uddannelse ikke som et mål i sig selv, men som noget der opstår gennem tilværelsesoplysning. Skolens rum bør være præget af dialog, gensidig nysgerrighed og ligeværd. Undervisningens indhold formes af en ydmyg tilgang til læring, hvor både elev og lærer spiller centrale roller i skabelsen af mening. Tilværelsesoplysning udgør således et alternativ til de kompetencedrevne dagsordener. Lærer og elev må sammen finde frem til undervisningens indhold og formål – en tilgang, hvor læreren ikke opgiver sin rolle, men snarere fungerer som vejleder og inspirator frem for autoritativ formidler. Kompetencebegrebet fremstår i denne sammenhæng som en modsætning til barnets dannelse og tilværelsesoplysning, fordi det indebærer en på forhånd fastlagt og målstyrende logik, mens tilværelsesoplysning bygger på fælles beslutningstagning, åbenhed og refleksion (Pasgaard, 2015, s. 6–9).

Dette stiller spørgsmålstejn ved: Hvilke dannelsesperspektiver og former for læringsmålsdidaktik kan fremmes gennem tilværelsesoplysning i undervisningen og dialogen mellem lærer og elev?

Denne distinktion har også Mogens Pahuus behandlet i sin læsning af Løgstrups skelnen mellem det videnskabelige og det fortællende.

1.3.2 De to kulturoverleveringer

Pahuus (2021) udtrykker, hvordan Løgstrups tilværelsesoplysning igen må fremhæves for at skelne mellem skolens formål og dens anvendelse af de to kulturoverleveringer.³ Først og fremmest påpeger Pahuus Løgstrups sondring mellem dannelse og uddannelse:

”Skolen skal uddanne, forstået på den måde, at den skal ”give eleverne den viden og de færdigheder, der skal til for at de, når de forlader skolen, bliver i stand til at gennemgå den uddannelse, der er nødvendig for at udfylde en plads, og det vil sige en arbejdsplads, i samfundet”. Men denne uddannelse er altså ikke hele formålet, eller rettere den er ikke engang hovedopgaven. Det er derimod tilværelsesoplysningen, som er Løgstrups begreb om dannelsens indholdsmæssige eller stofmæssige side.” (Pahuus, 2021, s. 114).

Uddannelse sigter ifølge denne opfattelse mod tilegnelse af viden og færdigheder med henblik på at kunne deltage i arbejds- og samfundslivet.

Modsat påpeges dannelse i form af tilværelsesoplysningens indhold, som det, der rækker videre og omfatter indsigt i vores fællesskab, historie, natur og eksistens. Når tilværelsesoplysning forstås som skolens egentlige hovedopgave, indebærer det både et dannelsesideal og en kritisk tilgang til viden: “[...] tilværelsesoplysning både angår kendsgerningerne og værdierne – det, der er, og det, der bør være”. (Pahuus, 2021, s. 114). Tilværelsesoplysning er et filosoferende møde med livet. Et møde med kendsgerninger og en refleksion af værdier. Denne todelthed afspejles i Løgstrups skelne mellem de to kulturoverleveringer:

”I tilknytning til det, som filosofen og fysikeren er enige om, kunne vi kalde den ene kulturoverlevering, den naturvidenskabelige, for absorberende, akkumulerende, indhentende, og den anden kulturoverlevering, hvortil religion, filosofien og kunstarterne hører, for det standhaftiges, det uindhenteliges, det usammenligneliges kulturoverlevering.” (Løgstrup, 2021, s. 107).

Den første er den videnskabelige, det målbare og det vi kan observere. Naturvidenskabelige fag som matematik, fysik og biologi. Det er en akkumulation af indsigt og forståelse af fænomenet. Den anden er det som vi ikke kan observere, men som nærmere fremstår, som noget følelsesmæssigt, ukontrollerbart og gådefuldt. Åndstraditionelle fag som filosofi, religion og kunst. Denne er en

³ De to kulturoverleveringer uddybes i afsnit 1.4 *Det videnskabelige og det fortællende*.

fortællende og poetisk dimension, hvor mennesket pludselig står over for det, der ikke uden videre lader sig formulere, måle eller beherske (Pahuus, 2021, s. 114-119).

Denne opdeling udgør et centralt og udfordrende tema i Løgstrups tænkning, da det naturvidenskabelige perspektiv netop hviler på det målbare og kumulative. Som en omsluttende erkendelse af virkeligheden, kan den ikke på samme tid beskæftige sig med en ide om tilværelsesoplysning, da denne måde tager udgangspunkt i det filosoferende, det poetiske og det fortællende, som en klar modsætning. Hvordan kan de to kulturoverleveringernes modsætninger indgå i en balance, frem for kun et fokus på saglige, funktionel viden? (Pahuus, 2021, s. 114-119; Bugge, 2014, s.13-18).

Før det, ud fra Pahuus tanker, videre kan overvejes hvordan de to kan eksistere i en praksissammenhæng hos det æstetiske perspektiv. Må netop den kulturoverlevering, som bygger på det fortællende og kunstneriske samt tilværelsesoplysningens præmis og anvendelse uddybes hos David Bugges sufficente gennemgang af Løgstrup.

1.3.3 Tilværelsesoplysningens præmis og anvendelse

Bugge har beskæftiget sig indgående med Løgstrups tanker om skolen. Bugge analyserer og formidler både de politiske og filosofiske indvendinger hos Løgstrup og diskuterer deres betydning for skolens formål.

I denne sammenhæng vil jeg fremhæve Bugges analyse af tilværelsesoplysningens anvendelse og idé, med afsæt i Løgstrups foredrag *Skolens formål* fra 1981.

Bugge identificerer en række nøglebegreber hos Løgstrup: *Fortællingen, det poetiske, formidlingen, autoritet og talens åbenhed* som centrale punkter hos Bugge. Hos dette fokus tager tilværelsesoplysningen afstand fra de to henviste hovedopgaver, demokrati og kompetence ved først og fremmest at lade skolen være *skole*.⁴ Skolen er ikke et sted, hvor man skal tilskynde kompetencer og objektive evner for arbejde, men netop være fri til at lade sig indgå i en dannelse, som står i et med den eksistentielt orienterede tilværelsesoplysning. Hovedopgaven i skolen er tilværelsesoplysning og over for denne er uddannelse et afkast. Ligeledes afviser tilværelsesoplysningen en demokratisk tilgang som skolens fundament, idet demokratiet for Løgstrup ikke er en tilstrækkelig livsanskuelse

⁴ *Skolé* på græsk oversættes til 'fritid' eller 'ledighed'.

eller eksistentiel tilgang. At lære børn at tage stilling i demokratisk forstand risikerer at føre til funktionalisering af tanke og refleksion. Skolen skal selvfølgelig forholde sig til sådanne aspekter, men det må aldrig være udgangspunktet. I stedet skal skolen danne barnet i samspil med læreren (Bugge, 2014, s. 11-18).

Først og fremmest fremhæves ideen om *fortællingen*, hvor barnets fantasi og undren får frit spil. Fortællingen udvikler fantasien og er mødet med indtrykket og det skabende. I fortællingen åbnes en horisontudvidelse, hvor barnet erfarer, sanser og forholder sig eksistentielt. Hos Løgstrup har fortællingen et meningsbærende og dannende potentiale. Bugge påpeger, at Løgstrup skelner mellem oplysning og sandhed som henholdsvis banal og eksistentiel. Det, vi kan måle og observere, udtrykker en form for banal sandhed, mens fortællingen åbner for en eksistentiel udforskning af tilværelsen (Bugge, 2014, 19-26).

Løgstrup, meget lig Heidegger, fremhæver desuden det *poetiske*, som en øjenåbner hos mennesket, der fjerner det banale og overfladiske perspektiv og giver en dybere forståelse af menneskets væren og tilværelse. Bugge forstår dette som en væsentlig uddybning af Løgstrups erkendelsessyn, som kan betegnes som en slags filosofisk praksis, som en måde at interagere med det, man ikke nødvendigvis forstår, men som alligevel åbenbarer noget essentielt ved det menneskelige. Det er for Løgstrup vigtigt at blive forbavset, for dernæst at kunne blive forundret. Det er en manglende forståelse, som til stor glæde og forundring leder barnet mod en horisontudvidelse. Poesien og digtningen skaber øjeblikke af indsigt i tilværelsen, som ellers forbliver usynlige i hverdagens travlhed (Bugge, 2014, s. 28-36).

I denne åbne tilgang til undervisning fremhæves barnets forhold til læren og deres vigtige relation for læring. Læren spiller en vigtig rolle i ikke at invadere barnets *urørlighedszone*, som det psykiske punkt, hvor barnet bliver influeret eller ikke selv får lov til at forstå og forundre sig. Det er en dobbeltrolle hos læren at *formidle* den saglige viden og på samme tid lade denne viden stille sig åbent og reflekterende over for barnet, hvormed man kan indgå i en horisontsammensmeltende dialog om emnet. Den saglige formidling fremhæver netop at lade sig undre over sagen selv, frem for at blive for metodefikseret og løsningsorienteret, som bliver et fokus for uddannelse frem for dannelse (Bugge, 2014, s. 45-60). En åbenhed i talen er hos Løgstrup en åbenhed hos tilstedeværelsen. Denne tankegang kan særligt tilgås ud fra *Den Ethiske Fordring*, hvor Løgstrup fremhæver den *interdependens* og relation mennesket lever i, som et gensidigt afhængighedsforhold (Løgstrup, 1991, s. 17-39).

Som det sidste bærende element hos Løgstrups tanker om tilværelsesoplysning, fremhæver Bugge *autoriteten* hos Løgstrup. Her påpeger Løgstrup en art selvstændighed. Hvis autoritet står alene, bliver det autoritet for autoritetens skyld, som man for eksempel kan opleve hos militæret. En slags 'blind'

autoritet, hvor man ender i en dannelse hos autoritetens bestemmelse. Denne frasiger Løgstrup sig over for interdependensen og tilliden til hinanden. Et klasserum med tillid, åbenhed i talen og selvstændig autoritet accepterer læreren elevens rolle og eleven accepterer lærerens rolle, hvor man sammen går imod det at lære. Modsat, hvis læreren tilraner sig autoritet vil skolens aldrig kunne blive et rum for dannelse, men snarere lydighed og underlegenhed (Bugge, 2014, s. 75-88).

På baggrund af denne redegørelse for Løgstrups tilværelsesoplysning og dens anvendelighed vil det følgende afsnit stille sig kritisk over for tilværelsesoplysningen og dens praktiske dimension. Diskussionen om tilværelsesoplysning, og hvad denne indbefatter, må reflektere over efterlysning af en balanceret anvendelse af de to kulturoverleveringer i et erkendelsessyn. For netop at fremme barnets møde og forståelse for sin tilværelse.

1.4 Et nyt perspektiv på tilværelsesoplysning

Løgstrup siger ikke så lidt med hans tanker om tilværelsesoplysning. At gøre skolen til et rum, hvor man lære, oplever og udforsker. Løgstrup synes at se skolen som et sted for samtale, filosoferende tanker, det poetiske og sprogets hermeneutiske og sågar etiske egenskaber. Læring må da basere sig på både det videnskabelige og det fortællende:

”Nok er det stimulerende og spændende, at vor kultur rummer to så forskellige overleveringer, men en risiko er det også. De kan gøre vort samfund til et hus i splid med sig selv, hvis der ingen forbindelse er mellem dem, og det er akkurat hvad vi trues af. Ikke mindst skolen trues, for hvordan skal den kunne magte sin hovedopgave – tilværelsesoplysningen – i en kultur, der er spaltet fra øverst til nederst.” (Løgstrup, 2021, s. 108-109).

At forstå og lære om verden kan ikke udelukkende ske gennem den saglige og naturvidenskabelige kulturoverlevering. Skolen, der netop huser barnet, må skabe rum for det fortællende, for sansning og for menneskets bevidsthedsmæssige tilegnelse af verden. Denne kulturoverlevering rummer en historisk og frisindet tilgang, hvor fantasi og talens åbenhed er grundlæggende. Løgstrup pointerer, at de nødvendige færdigheder og evner, som uddannelsen kræver, vil opstå i kraft af tilværelsesoplysningen. Den demokratiske dannelse er en accept af pluralismen, hvor tilværelsesoplysningen bliver tilsidesat: ”Accepterer vi sammenhængsløsheden accepterer vi kommunikationsløsheden. Affinde sig med pluralismen er åndelig dovenskab.” (Løgstrup, 2021, 109). Ifølge Løgstrup er det en misforståelse at betragte demokratiet som en syntese af almen dannelse og

samfundsmæssige færdigheder. Demokratiet og dets pluralisme må ikke anvendes som erstatning for skolens egentlige opgave. Demokratiet, som en "skikkelig måde at være uenig på." (Løgstrup, 2021, 109), kan ikke kompensere for den manglende kulturelle sammenhæng og er på denne måde ikke en måde at anskue livet på, som åndelig stedfortræder. At affinde sig med manglende sammenhæng underminerer skolens formål og det menneskelige behov for mening.

Hvordan skal vi da forstå tilværelsesoplysningen i relation til de to kulturoverleveringer? Løgstrup foreslår ikke et valg mellem dem, men påpeger tværtimod, at der er behov for, at de bringes i balance og anvendes i samspil. Han skriver:

"Men hvordan så bringe sammenhængen til veje mellem fortællingens kulturoverlevering og naturvidenskabernes og teknologiens? Svaret er: Med de uløselige problemer. Ejendommeligt for vor epoke er det, at de uløselige problemer er ude for vanrøgt. Ingen tager sig af dem, ingen vil vide af dem. Det kommer af, at vor kultur er videnskabelig." (Løgstrup, 2021, s. 112).

Kun gennem et samspil mellem det videnskabelige og det fortællende kan en meningsfuld tilværelsesoplysning finde sted. De to kulturoverleveringer skal ikke forenes i én samlet lære, men stå i en form for dialektisk spænding. Det er netop i spændingsfeltet mellem viden og fantasi, mellem det målelige og det udsigelige, at skolens opgave med tilværelsesoplysning må placeres.

På baggrund af mine egne erfaringer i skolen fremstår dette som et dybt relevant og inspirerende perspektiv, om end det forbliver noget uklart, hvordan Løgstrup forestiller sig en praktisk realisering af denne skoleforståelse. Jeg vil forsøge at lege videre med Løgstrups ide og særligt vægte det fortællende, kunstneriske og æstetiske i en dannelsessammenhæng, som en grundlæggende tilgang til skoleorganisationen.

Disse tanker om tilværelsesoplysning peger i retning af en ny måde at organisere og tænke skolen på, hvor barnets eksistentielle livserfaringer kommer i fokus. Didaktiske og pædagogiske praksisser må tage udgangspunkt i oplysning og fritid, og dermed etablere skolen som et sted, hvor barnet både møder sig selv og sin omverden. Hos dette spændene perspektiv fra Løgstrup, kan min tænkning om en anvendt filosofi og æstetisk dimension starte. Det æstetiske i skolesammenhænge må overvejes i form af dens betydning for den enkelte og hvordan skolen påkalder sig en ny dannelsesdimension.

Dermed fordres ligeledes et eksistentielt perspektiv og overvejelse i praksis, da barnet netop må sættes i fokus og tilgå skolen, som et møde med både selvet og tilværelsen. Denne æstetiske dimension må underbygge en specifik tilgang, der grunder ud i en filosoferende måde at møde skolen på.

2. Den æstetisk-organisatoriske tilværelsesoplysning

På baggrund af Løgstrups tanker om skolens formål vil dette speciale overveje et praktisk koncept for en æstetisk-organisatorisk tilgang. I modsætning til en forståelse af skolens formål som en målsætning rettet mod elevens færdigheder og kompetencer, hvilket Løgstrup blankt afviser (Løgstrup, 2021), bygger dette koncept på ideen om tilværelsesoplysning. Her bliver skolens formål forankret i anvendelsen af de to kulturoverleveringer og udfoldes i et æstetisk perspektiv, hvor skolen skaber rum for barnets selvstændighed, autoritet, fortælling og dialogiske horisontudvidelse.

Tilværelsesoplysningen åbner et perspektiv for en æstetisk-organisatorisk nytænkning inden for pædagogik, didaktik og skoleledelse. Særligt da skolen bliver en praksis, der baserer sig på barnets oplevelse og forståelse af tilværelsen samt en levet udforskning af sin egen tilværelse og erkendelse. Dannelsen forstås som noget, der opstår i en åben dialogisk relation til viden og erkendelse, hvor barnet møder verden på sine egne filosoferende præmisser snarere end gennem fastsatte målsætninger.

Det, jeg savner hos Løgstrup, er en mere eksplicit udvikling af det undrende og eksistentielle perspektiv i barnets dannelse. Denne må stå centralt i både den fortællende og den videnskabelige kulturoverlevering. Det æstetiske fremstår her som mødet med den undrende og resonerende tilgang, som fordrer barnets følelsesmæssige forbundethed og åbne vilje til at udforske og begribe sin egen dannelse. Denne tanke hviler på, at det eksistentielle perspektiv fordrer en væredygtighed, som hviler i det undrende og åbenbarende (Hansen, 2021, s. 79-81).

For at kunne overveje tilværelsesoplysning i et organisatorisk og anvendt filosofisk lys vil dette speciale udvikle æstetiske tilgange, som danner afsæt for pædagogiske, didaktiske og ledelsesstrategiske overvejelser. Ikke dekonstruerer tilværelsesoplysningen, men bygger videre på de centrale tanker for barnets dannelse. Bibeholde dets tankegang og udtryk, men fremhæve centrale perspektiver og udtrykke en nuanceret æstetisk anvendelse i praksis. Tilværelsesoplysningen fremhæves i denne sammenhæng som forankret i barnets selvstændighed, i den dialogiske og filosofiske tilgang til viden og i mødet mellem det legende og det erkendende – mellem det videnskabelige og det fortællende. Hertil tillægges et ideal om en æstetisk organisation i praksis.

Men hvordan kommer det æstetisk-organisatoriske til udtryk i skolens tilværelsesoplysning?

Dette spørgsmål danner omdrejningspunktet for specialets videre undersøgelser. Svaret søges gennem en teoretisk funderet æstetisk organisationsmodel, som udspringer af tidligere tænkeres pædagogiske og filosofiske perspektiver

Løgstrups erkendelsessyn bliver dermed et bærende element i udviklingen af en praksismodel for æstetisk skolegang. For at give et mere nuanceret og anvendt filosofisk perspektiv vil jeg fremhæve to yderligere aspekter, som, ud fra aktuelle aspekter i dag og en tanke om væredygtighed i skolen, kan fremhæve den æstetiske rolle og erkendelse i praksis. Disse perspektiver danner fundamentet for det, jeg her betegner som en væredygtighedspædagogik. En sådan tilgang integrerer æstetikken som en aktiv og erkendelsesbærende dimension i skolens organisation og praksis. Disse tanker står på skuldrene af aktuelle teoretikere, som før har tænkt det æstetiske i et dannelsesperspektiv og en undervisningssituation.

2.1 Det æstetiske, det undrende og det eksistentielle

Først og fremmest vil jeg fremhæve Fink-Jensen, som i sit arbejde og sine observationer i skolesammenhæng fremhæver stemthed som et fundament for æstetisk læring. Særligt det musiske perspektiv anvendes her i en livsfilosofisk optik. Fink-Jensen udtrykker netop at Løgstrups begreber om *stemthed* og *artikulation* er en måde for mennesket at møde sin tilværelse som en æstetiske læring og sanseaktivitet:

”Æstetisk læring tager udgangspunkt i en sanseaktivitet. Mennesket sanser og handler med noget. Sansningen rummer en handling på et indre og ydre plan. Sanseaktiviteten kan beskrives som noget, der foregår i et møde mellem mennesket og ting, forhold eller andre mennesker i omverdenen.” (Fink-Jensen, 1998, s. 17-18).

Sanseaktiviteten lader barnet indgå i en følelsesmæssig *stemthed* hos et *artikuleret* udtryk.⁵ Ifølge Fink-Jensen kan individet indgå i en følelsesmæssig samhørighed med en oplevelse ud fra sin egen forståelse og erfaringshorisont (Fink-Jensen, 1998, s. 17-26). I en dannelsessammenhæng betyder det, at barnet ikke først skal lære og derefter føle noget om det, men at følelse og sansning, som en stemthed, er selve fundamentet for læring. Læring bliver således et relationelt og affektivt møde med verden.

⁵ Løgstrups begreber om *stemthed* og *artikulation* uddybes i afsnit 3.

Fink-Jensens tanke om følelsernes møde med det æstetiske, som fundament for læring og erkendelse er en spændende tanke, som rummer flere perspektiver. Selv udtrykker hun det musiske perspektiv, som jeg også selv ser som et æstetisk aspekt, der med fordel kan fremhæves. Samtidig ønsker jeg at udvide perspektivet og betragte det æstetiske i et organisatorisk helhedsbillede.

I nyere tid har Hansens og Thorsted ligeledes fremhævet den *æstetisk legende vinge*, som er en sanselig-stemthed i undervisningssammenhænge:

”Et kunstværk kan ’tale til os’ på en måde, der vækker til eftertanke. Ligesom vi i naturoplevelsen kan opleve en stærk følelse af at være i berøring med noget, der taler til én. Leg, kunst og naturoplevelser er alle i slægt- skab med hinanden, fordi de bringer os til en værenssansning og værensåbning.” (Hansen, & Thorsted, 2024, s. 9).

Her opstår det æstetiske ikke blot som refleksion, men som en grebethed. Ifølge Hansen og Thorsted er det netop stemningen og følelsen, der baner vejen for et møde med det underfulde og mærkbare. (Hansen, & Thorsted, 2024, s. 7-10). De introducerer imidlertid et yderligere aspekt, som jeg vil lade mig inspirere af. Hvordan imødekommer man det æstetiske og forunderlige i klasselokalet? Hvordan skaber man en stemning og et rum for eksistentiel betydning i undervisningen? Her introducerer Hansen og Thorsted et undringsperspektiv, som trækker på Sokrates’ filosofiske tilgang:

”For Sokrates gjaldt det om, som Kierkegaard videre fortæller, at nå forbi begreberne og ud til fænomenerne selv ved at fremkalde først begrebslig og tankemæssig forvirring med Sokrates’ mange kritiske-undrende og ironisk-muntre spørgsmål, der bragte hans samtalepartner ud af fatning og ind i tavshed. Men når denne tavshed opstod, ville Sokrates dele sin egen undren og ’ikke-viden’ om emnet, og da opstod der et mere ægte undringsfællesskab, hvor de begge stod i det åbne.” (Hansen, & Thorsted, 2024, s. 11).

Undringsperspektivet udtrykkes hos Hansen og Thorsted, som en dialogisk undrende talekunst, hvor man pludseligt står over for en tanke eller fænomen hos en anden stemthed. Denne tager særligt udgangspunkt i Sokrates filosofiske tilgang til livet, hvor dialogens tavshed, åbenhed og undren går en sand erkendelse og visdom i møde. Det er et fælles *thaumazein*,⁶ som fremmer et rum for åbenhed og dialog, hvor en værdsættelse af det underfulde og magiske i livet, ikke kun findes som en æstetisk legende stemthed, men også en eksistentiel undren og refleksion. Foreningen af disse to bliver det

⁶ Græsk for ’filosofisk undren’.

sjæleliges møde med det eksistentielle. På denne måde vises 'underet' i undervisningen og tilværelsesoplysning kommer til udtryk hos det æstetisk legende og det filosofisk undrende (Hansen, & Thorsted, 2024, s. 10-11).

For at formulere det åbenbarende i et undringsperspektiv vil jeg fremhæve en eksistentiel dimension, der forbinder den eksistentielle rolle over for æstetikken, ved netop at lade barnets eksistens sættes i forbindelse med det æstetiske. I artiklen *Resonans i höghastighetssamhället - Rosas samhällsvetenskapliga teori ur ett pedagogiskt perspektiv* (2019) viser Daniel Sundberg hvordan Hartmut Rosas resonansteori kan anvendes pædagogisk, hvor barnets læring indebærer gensidighed, følelse og åbenhed:

"All pedagogik vilar på ett slags kontrakt byggt på tillit och erkännande – en slags responderande resonans. Gör det inte det skulle vi kalla det för informationsöverföring alternativt tvång eller manipulering. Att verkligen se, lyssna och måna om den lärandes potential är en pedagogisk maxim som är helt grundläggande för allt lärande."
(Sundberg, 2019, s. 87).

Skolen må ikke bare blive et sted for informationsoverførelse. Uden en resonans med det man beskæftiger sig med i skolen, som en gensidig tillid, reduceres undervisningen til et manipulerende og bestemmende rum (Sundberg, 2019, s. 86-87). På denne måde bliver den responderende resonans et relationelt grundlag for barnets læring.

Denne tanke om resonans i barnets tilværelsesoplysning, giver plads til at arbejde med en væredygtighedspædagogik i skolens tilværelsesoplysning, hvor elevernes forhold til hinanden og møde med skolen står centralt og hvor det åbenbarende er et resonanssøgende forhold til at fremhæve selvet og sin egen væren-til. For hvordan bliver en oplevelse eller et fænomen til et indtryk, som Hansen og Thorsted oversætter som "*deep impression*" (Hansen, & Thorsted, 2024, s. 9). Det æstetiske møde med verden sker gennem stemthed og undren og det er netop disse, der åbner for en eksistentiel tanke om resonans og en dybere samhørighed med tilværelsen.

Med udgangspunkt i Løgstrups efterspørgsel af tilværelsesoplysning vil dette speciale derfor analysere og forene tre aspekter for erkendelse; Løgstrups kunst- og erkendelsesteori om stemthed og indtryk, Heideggers begreb om undren og åbenhed som eksistentiel væren-i-verden, samt Rosas resonansteori og det ukontrollerbare. På baggrund heraf vil specialet udvikle en æstetisk-organisatorisk model, hvor tilværelsesoplysning udfoldes i form af en væredygtighedspædagogik, hvor barnet står i fokus.

3. Løgstrups kunst- og erkendelsessyn

For at fremhæve en idé om kunstnerisk erkendelse, der fordrer et dannelsesperspektiv inden for en æstetisk-organisatorisk tilværelsesoplysning, vil Løgstrups kunstfilosofiske betragtninger blive analyseret og fortolket. Fokus vil være på, hvordan Løgstrups erkendelsessyn fremhæver det æstetiske aspekt i barnets liv, samt hvilken betydning dette møde har for individet. I analysen af Løgstrup fremtræder etiske og overvejende eksistentielle perspektiver, som taler direkte ind i den enkeltes grundlæggende erfaring af tilværelsen. Løgstrups kunst- og erkendelsessyn bør derfor ikke alene forstås som en epistemologi, men som en beskrivelse af menneskets måde at være til i verden på.

Den æstetiske oplevelse og grundlaget for kunstnerisk erkendelse undersøges i første omgang gennem begrebet stemthed, som forbinder menneskets erkendelse med det følelsesmæssige og sanselige. Den personlige stemthed sættes herefter i relation til andre, hvor det undersøges, hvordan det etiske ansvar og oplevelsen af mening opstår i relationens følelsesmæssige forbundethed. Dernæst vil den kunstneriske erkendelse lade sig komme til orde hos etiske og transcendent overvejelser, som udforsker menneskets ansvar, følelser og forbundethed med hinanden, hvor perspektiver fra Heidegger stilles over for Løgstrup.

Til sidst argumenteres for et kunstneriske og æstetiske dannelsesperspektiv, som et centralt element i tilværelsesoplysningens pædagogiske og filosofiske praksis.

3.1 Den æstetiske oplevelse

I Løgstrup filosofiske betragtninger er mødet med kunsten og det æstetiske ikke blot noget perifert eller dekorativt, men et grundlæggende udtryk for menneskets måde at begribe tilværelsen og det virkelige på (Løgstrup, 1995, s. 9–12). Dette æstetiske syn læner sig op ad A.G. Baumgartens brug af æstetik, som en *aisthesis*,⁷ en erkendelsesform, hvor betydningen i det sanselige og det følelsesmæssige grunder i en verdensopfattelse og forståelse af tilværelsen. Det er en bestræbelse på at belyse tilværelsen, hvor kunsten, som sit særegne udtryk og fænomen, er en måde at erkende en dybere indsigt i livet (Friberg, 2005).

⁷ Græsk for 'æstetisering'.

Denne anvendelse af æstetik er også på spil i Løgstrups filosofi hvor det æstetiske kombineres med en etisk dimension, der udfolder sig i de mellem menneskelige relationer. Det handler ikke blot om en teori om kunst, men om kunstens betydning for menneskets oplevelse og erkendelse af sin egen givne tilværelse. Det er ligeledes ikke et udtryk for en empirisk erkendelse eller normativ tilværelse, men rettere en erkendelse, der beskæftiger sig med virkelighed, eksistens og tilværelsesoplysning. For Løgstrup er det æstetiske frem for alt et møde med virkeligheden. Han fremhæver menneskets kunstneriske evne som grundlag for en særlig form for oplevelse, der bringer noget frem i lyset, som ellers ikke kan siges. Kunsten rummer et erkendelsesmæssigt potentiale, der lader virkeligheden træde frem i sin intensitet og umiddelbare betydning (Løgstrup, 1995, s. 37-46):

”Kunstværket afdækker nemlig ikke virkeligheden med meninger og forkyndelse, men med de følelser og tanker, som vi svarer med, og som meget vel kan sætte sig imod kunstværkets intention. Ikke med sit indhold, men med den helhedsreaktion af følelser og tanker, som det med sit kunstneriske udtryk fremkalder hos os, træder virkeligheden frem af den gennemsnitlighed og omtrentlighed, hvormed vi tilslører den, og det kan ske lige godt hvad enten vi er med eller imod indholdet.” (Løgstrup, 1995, s. 42).

Denne form for erkendelse, som jeg i dette speciale vælger at betegne som en *aisthesis erkendelse*, er en følelsesmæssig og sanselig erfaring, hvor individet fortolker og artikulerer de reaktioner, kunstværket vækker. Det er en æstetisk oplevelse, hvor man oplever de følelser og tanker, som siger noget om verden og vores forbundethed. De æstetiske indtryk bliver dermed til livserfaringer, som udtrykkes og genkendes gennem følelserne (Løgstrup, 1995, s. 36-46). En *aisthesis erkendelse* bygger således på et eller flere æstetiske elementer fremkalder en helhedsreaktion, der gør det muligt for individet at sanse og erkende virkeligheden. Hvordan kan man tale om en erkendelse af det æstetiske, når erkendelse ofte forbindes med reflektiv og sproglig forståelse, mens den æstetiske oplevelse i sig selv ofte fremstår som udefinerbar og tavs? *Aisthesis*, hvor det sanselige og følelsesmæssige kommer i spil, fordrer en oplevelse og et møde med tilværelsen. Erkendelsen bliver her resultatet af den æstetiske oplevelse og følelsesmæssige sindsbevægelse, som ikke monotont kan bestemmes, men relationelt og eksistentiel må tilgås. Vi kan få indtryk og følelser, som en sanselig og stemningsbevæget erkendelse af et virkeligt øjeblik. (Friberg, 2005; Pahuus, 2016, s. 13-14).

Når jeg eksempelvis lytter til Beethovens blæsekvintetter, oplever jeg en række æstetiske indtryk, som samlet danner en helhedsoplevelse. Dynamik, spænding og afspænding, tempi og klangfarver fremkalder bestemte følelser hos mig ud fra hvem jeg er.

Denne følelsesmæssige og æstetiske forbindelse til verden er, som jeg vil argumentere for, essentiel for dannelse. På denne måde kan man overveje Løgstrups erkendelsessyn som en art følelsesmæssig hermeneutik, hvor individets forståelse af verden hele tiden ændrer sig i takt med de følelser og stemninger, der opstår i mødet med det æstetiske.

3.1.1 Følelsernes æstetik

Hvad definerer i mødet med kunstværket det, der faktisk muliggør en åbenbaring og en erkendelse af virkelighedsnære følelser? Her må æstetik og etik mødes:

”Der er følelser, de tvungne og kredsende, der bliver til af en privatisering af vor tilværelse, fornærmelse, skinsyge, misundelse, had, hævngræns, sentimentalitet. Og der er følelser, der er universelle, såsom frygt, glæde, sorg, kærlighed, medfølelse. Forskellen er ikke psykologisk, men æstetisk og etisk.” (Løgstrup, 1995, s. 62).

Løgstrup skelner således mellem de *privat forfalskende* og *universelt-åbenbarende* følelser i den æstetiske oplevelse. Følelserne hos kunstværket skal kunne egne sig til at udtrykke noget universelt om den menneskelige tilværelse. Følelser som skinsyge eller hævngræns er for Løgstrup ikke udtryk for et virkeligt forhold til tilværelsen; i bedste fald er de fremtvungne og overfladiske følelser forfalskede og kan iscenesætte eller simulere en følelse. Men dette ekko af en følelse dækker ikke over noget virkeligt ved tilværelsen. De simulerer følelsen uden at forankre den i en sand oplevelse af verden.

Et kunstværk, eksempelvis en bog, kan fremstille stærke følelser, men det er først, når følelserne får karakter af det almenmenneskeligt genkendelige og eksistentielt meningsbærende, at der er tale om en sand kunstnerisk og æstetisk værdi. De universelt åbenbarende følelser rummer en etisk dybde ved at synliggøre menneskelige grundvilkår og skabe resonans med noget virkeligt, der ikke blot er individuelt konstrueret. På denne måde bliver kunsten bærer af en eksistentiel sandhed. Ikke en følelse i sig selv, men en åbenhed mod noget, der har betydning for menneskelig erfaring. Den æstetiske form åbner for denne sandhed, og det er netop her, erkendelsen opstår - i spændet mellem stemtheden, den æstetiske form og den enkeltes etisk-sansede respons (Løgstrup, 1995, s. 62-66; Pahuus, 2016, s. 47-49). Tanker om den enkeltes åbenbarende indtryk, som en resonans, må altså overvejes som et etisk fundament og universelt-åbenbarende for den enkelte.

Løgstrup kan således siges at stille sig ret kritisk over for de kunstneriske krav om at formidle noget virkeligt, frem for indbildte følelser og manipulerede ideer. Man kunne overveje at han underkender det simple og de private tanker om tilværelsen, men jeg vil sige at der er noget større på spil for Løgstrup. Det er en påmindelse om ikke at lade en privat uvedkommende ide om tilværelsens grundvilkår blive til en erkendelse af, hvad der er virkeligt, hvad der siger noget om livet og hvad der er rigtigt og forkert.

Kunstens virke må på samme tid ikke blot indskrænkes til noget attraktivt og overfladisk, men som den egentlige erkendelse af tilværelsen, som en spontane etiske følelse.

Mødet med det æstetiske og dets erkendelsesteoretisk betydning, hvor man gennem indtryk, som musik, litteratur eller blot naturens æstetik, som en skov, en solnedgang, en stjernehimmel giver adgang til livets dybder og afsløre noget, som ikke kan rationelt forklares, men som er sandt og væsentligt for den enkelte.

Det er netop i det stemte indtryk, at erkendelsen begynder. I det øjeblik, hvor virkeligheden træder frem gennem sansningen, og hvor det æstetiske og etiske smelter sammen i tilværelsesoplysning (Pahuus, 2016, s. 13-14).

3.2 Det stemte indtryks fornemmelse for tilværelse

Et kernebegreb for at kunne sætte sig ind i Løgstrups kunstfilosofiske betragtninger og den følelsesmæssige forbundethed er *det stemte* eller *en stemthed*, som udtrykker en åbenhed, stemning og følelsesmæssigt møde med det æstetiske:

"I navnets erkendelse lever vi i en på forhånd fortrolighed med verden, med hvad der går for sig i den og med tingene, som den består af. Vi ved, hvad vi kalder det, der sker, og hvad vi kalder tingene. I det stemte indtryk er vi derimod åbne for en betydning af, hvad vi sanser og kommer ud for, der går ud over eller går bag om vor på forhånd fortrolighed med tingene og begivenhederne." (Løgstrup, 1995, s. 10).

Løgstrup fremhæver i dette citat, hvordan det stemte indtryk stiller sig åbent for den æstetiske oplevelse. Et kunstværk kan bestå af flere æstetiske elementer og kan fornemmes eller mærkes gennem det stemte, som et personligt indtryk og en følelsesmæssig oplevelse af det kunstneren har skabt. I denne oplevelse skabes et åbent rum for erkendelse, hvor kunsten rækker ud over det sprogligt fastlagte og retter sig mod det sanselige (Pahuus, 2016, s. 28-30, 37-38). Den stemte oplevelse af sanselige fænomener fører til en personlig forståelsesproces. Et forsøg på at sætte ord på

og definere de tanker og følelser, der kommer hos det stemte indtryk, som, hos den enkelte, bygger på en personlig oplevelse og følelsesmæssig tilknytning til det sanselige indtryk (Fink-Jensen, 1998, s. 18-27).

I stemtheden sættes de praktiske og moralske forhold ud af spil. Løgstrup fremhæver dette forhold som en *æstetiske suspension*, hvor der åbnes for en modtagelig og reflektiv sansning, Værket giver fantasien plads, og det æstetiske møde skaber mulighed for, at forudfattede meninger og holdninger kan udfordres.

Løgstrup fremhæver to aspekter i mødet med det æstetiske:

At man træder i relation til kunstnerens udtryk gennem følelsesbestemte handlingsimpulser og sindsbevægelser.

At kunsten giver fantasien stof at arbejde med, ud over det gennemsnitlige og forudsigelige, men udforsker de følelser og tanker, der er på spil:

"Kunstværket må give fantasien en betydning at arbejde med, der går ud over vore opfattelser i deres gennemsnitlighed og omtrentlighed." (Løgstrup, 1995, s. 62). Kunstværket skal ikke blot stimulere følelser, men lade følelser og forståelser overskride til en ny erkendelse. Gennem stemtheden kan fordomme og indgroede mønstre udfordres og menneskets syn på tilværelsen forandres (Løgstrup, 1995, s. 59-62).

Denne æstetiske *sindsbevægelse*, den affektive modtagelighed, kommer særligt til udtryk i *æstetisk medlidenhed*, forstået som en følelsesmæssig indlevelse i de følelser, kunstværket vækker. Her opstår muligheden for at møde kunstværkets universelt-åbenbarende følelser. Følelser, som rummer en etisk betydning og åbner for en ny erkendelse (Løgstrup, 1995, s. 32-35).

Når man som underviser ønsker at skabe engagerende og kreativ undervisning, afhænger dette i høj grad af elevernes stemte følelser og deres oplevelse af at blive grebet. Spørgsmålet bliver da, hvordan undervisningen kan tilrettelægges, så den fremmer spænding, indlevelse og en fælles indstilling til læring? Her spiller relationen mellem lærer og elev en afgørende rolle, ikke blot for motivationen, men for elevernes følelsesmæssige tilstedeværelse i læringsrummet. Her fremhæver Løgstrup i *Den Ethiske Fordring* menneskets grundlæggende forhold til hinanden og verden:

"Den enkelte har aldrig med et andet menneske at gøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd. Det kan være meget lidt, en forbigående stemning, en oplagthed, man får til at visne, eller som man vækker, en lede man uddyber eller hæver. Men det kan også

være forfærdende meget, så det simpelthen står til den enkelte, om den andens liv lykkes eller ej." (Løgstrup, 1991, s. 25).

Denne stemthed og forståelse hos hinandens relation, som en *interdependens* – det vil sige et gensidigt afhængighedsforhold, fremhæver en etisk – usagt – fordring. Løgstrup ser på denne måde mennesket som grundlæggende afhængige af hinanden (Løgstrup, 1991, s. 17-39; 1995, s. 46-49).

Den etiske fordring bliver hos den enkelte en *radikal fordring*, da den kommer ud af og *suveræn livsytring*, som noget der taler ind i den enkeltes handlen og etik. Som teolog Arne Grøn beskriver: "De suveræne livsytringer sætter sig selv igennem, og det gør de bag om ryggen på os som subjekter." (Grøn, 2005, s. 31). Forholdet til andre og relationens stemthed starter hos den enkeltes etiske og moralske ansvar over for den anden. Den suveræne livsytring kommer til udtryk som en uselvskhed og kærlighed, som bunder hos stemthedens følelser og etik. Det er menneskets etiske fordring at huske på dette ansvar og medmenneskelighed over for andre, som et moralsk kompas. (Løgstrup, 1991, s. 56-76).

3.3 Kunstnerisk erkendelse og dens etik

Den kunstneriske erkendelse i Løgstrups filosofi hviler på en tese om forholdet mellem kunstværk og stemthed. Tesen er kort sagt, at erkendelsen af et kunstværk kommer til udtryk gennem den stemthed, der skabes mellem kunstnerens udtryk og beskuerens modtagelse. Kunstneren fremstiller en afbildning af verden, som gennem sin form og udtryksfuldhed etablerer en følelsesmæssig resonans og samhørighed mellem kunstneren og beskueren. Argumentet bygger på, at det ikke er tilstrækkeligt blot at interagere med verden og derved erkende dens sandheder; snarere ligger der en forundring og sanseligt forankret erkendelse i det personlige, stemte indtryk. Det er ikke det umiddelbare indtryk i sig selv, men derimod stemtheden og oplevelsen af det æstetiske, som formidler erkendelsen (Pahuus, 2016, s. 21-38).

Løgstrup forklarer den kunstneriske stemthed således:

"I indtrykket bæres betydningen i dens skjulthed og ubestemthed af stemtheden; betydningen kan derfor kun bringes med over i artikulationen, hvis også artikulationen er stemt, og stemt bliver den alene af, at dens sanselige udtryk får en kunstnerisk form." (Løgstrup, 1995, s. 12).

Det er ikke noget, man umiddelbart kan sprogliggøre. Hvis betydningen skal artikuleres, må artikulationen bære samme stemthed som det oprindelige indtryk. For eksempel at sende en SMS med ordene *Jeg observerer en pæn solnedgang ved stranden* rummer ikke samme stemthed som oplevelsen af solnedgangen selv. Herimod kan kunstneren, som indgår i selve stemtheden, artikulere oplevelsen gennem musik, poesi eller billedkunst og derved formidle indtrykkets betydning gennem kunstens sprog – båret af samme emotionelle dybde. Kunstværket bliver således artikulationen af det æstetiske indtryk.

Kunsten er på denne forstand et historisk værk, det vil sige verdensåbnende og tidsbestemt. Det åbenbarer en bestemt forståelse af verden og bliver et udtryk for *veritas*,⁸ som hos Heidegger betegner at noget kommer til syne eller træder ud af dets skjulthed (Heidegger, 1994, s. 66-88). Følelserne og stemtheden, som artikuleret i et artistisk nærvær, indikere på denne måde ikke blot et udtryk for kunstværkets ontologi, men kan transcendere til et etisk forhold om tilværelse og menneskelig relation. Disse store begreber, som der her bliver kastet rundt med, kan forstås som forskellige perspektiver i det kunstfilosofiske og æstetiske. Heidegger påpeger, at kunstværket ikke er en repræsentation, men snarere en afdækning af væren. Det er et møde med *det værendes væren*⁹, der viser, *hvordan* noget er, ikke blot *at* noget er. Løgstrup deler ideen om, at noget træder frem i kunstværket, men forstår ikke dette som en metafysisk væren, men som en konkret erfaring af tilværelsen. Den æstetiske oplevelse er her ikke begrebslig eller systemisk, men en sanselig erfaring af livet, som en etisk følsomhed. Det etiske er det sande menneske, som kommer til syne i form af livsytringer, som noget man gør eller siger ud fra sansernes og oplevelsens givethed. Kunstens opgave er dermed ikke moralsk, men åbner den enkelte for det etiske i sig selv og synliggør livets sandhed.

Det er altså afgørende for mennesket at stille sig åbent, som en følelsesmæssig stemthed over for verden og sin tilstedeværelse, for hermed at kunne mærke og fornemme den kunstneriske stemthed og udtryk af det virkelige. Æstetik og etik hænger hos Løgstrup sammen i en åbenhed mod virkeligheden, som kommer til udtryk i det, han kalder *den poetisk åbne tilstand* (Løgstrup, 1991, s. 229).

⁸ Latin for 'sandhed' - som en eksistentiel og ontologisk afsløring af væren.

⁹ Oversat fra Heideggers begreb: 'das Sein, des Seienden'.

”Hvad der gør indtryk på os, har bragt os ud af vores sjælelige fuger, indeholder en erkendelse, som – hvis vi blot kunne få den artikuleret – måske vil vise sig væsentligere end al vor begrebsligt fastlagte, orienterende erkendelse.” (Løgstrup, 1995, s. 11).

Dette centrale Løgstrupcitat kan grundlæggende opsamle dette speciales tanke. Der er tydeligvis en anderledes erkendelse på spil i mødet med det kunstneriske og æstetiske og så mødet med det fastlagte og orienterende. Aisthesis erkendelse kommer ud af en stemthed. Et ikke-begrebsligt og livsnært møde og forståelse af tilværelsen. Aisthesis erkendelsen er dermed først og fremmest en sanselig stemt erkendelse. Aisthesis erkendelse er ikke adskilt fra livet – den er en åbenhed mod virkeligheden, som taler til os gennem sansning, stemning og form. Hos Løgstrup er følelsernes stemthed aldrig blot private, de er relationelle og universelt-orienterede. Den stemte erkendelse er derfor også en erkendelse af en relationel og interdependens. På denne måde bliver Løgstrups kunstfilosofi et bidrag til en forståelse af, hvordan kunst åbner for etikken som spontan livsytring.

For at opsummere så operere Løgstrup erkendelsesteori som en levende erkendelsesform, hvor den enkeltes tilværelse og etik kommer spontant til syne gennem stemning, livsytringer og æstetiske indtryk. Løgstrups livsfilosofi er interessant, fordi han netop fremhæver begreber som æstetik og etik som noget universelt og virkelighedsbetinget. Mennesket er allerede stillet over hinanden i relationer, hvor man har magt og indflydelse over hinandens liv. Det etiske er ikke noget, man vælger, men noget, vi spontant *er* og *gør*. Det er ikke en normativ teori, men en etisk virkelighed. Denne etiske forbundethed og den veritas, der følger heraf, kan overvejes i relation til det transcendent.

3.4 Det etiske sjælelige bånd

Taler Løgstrup på en måde ind i en transcendens af mennesket? Som en overskridelse af en nuværende forståelse og sindsbevægelse, hvor stemtheden og følelserne åbner op for en ny, levet erkendelse af, hvad det vil sige at leve? For at overveje kunst og erkendelse i et tilværelsesoplysningsperspektiv er det en fordel at overveje det transcendent forhold mellem eksistens og etik. Denne distinktion udspringer af menneskets etik og forhold til verden, som altid allerede er givet i en forbundethed og et udtalt magtforhold:

”Så vist som et menneske med den tillid, det viser eller begærer, giver mer eller mindre af sit liv i den andens hånd, så vist hører fordringen om at tage vare på det liv med til vor tilværelse sådan som den nu engang er. Hvor meget eller hvor lidt der står på spil for et

menneske i den tillid, det viser, er selvsagt uhyre forskelligt. Det beror på mange forskellige faktorer, på den enkeltes psykiske konstitution og øjeblikkelige befindende, på situationen, der ikke mindst er bestemt af, hvem og hvordan den anden er. Men hvorom alting er, betyder det, at der i et hvilket som helst møde mellem mennesker ligger en uudtalt fordring, uanset under hvilke omstændigheder mødet finder sted og hvilken karakter det har." (Løgstrup, 1991, s. 27).

Den enkelte står uundgåeligt i et ansvar over for den anden, som man ikke selv vælger. Denne interdependens rummer en form for magt og indflydelse på sine omgivelser, som ikke er styret af regler eller konsekvenser, men er styret af en menneskelig etik om at ville hinanden det bedste i sine relationelle forhold og tilværelse.

Mennesket er grundlæggende afhængigt af sine medmennesker, og tilværelsen er altid viklet ind i mødet med den anden. Derfor formulerer Løgstrup den etiske fordring som en uundgåelig afhængighed, sårbarhed og asymmetrisk relation:

"Fordringen går derfor ud på at tage vare på det af den andens liv, der er udleveret til mig, uanset om den anden er en af mine nærmeste eller en fremmed, og uden hensyn til på hvilken måde han er udleveret mig, i en tillid, der er mig kærkommen, eller i et fjendskab, der rejser min selvhævdelse." (Løgstrup, 1991, s. 57).

Uanset om vi ønsker det eller ej, peger Løgstrup, at den sande måde at indgå i relationer på er præget af kærlighed, barmhjertighed og tillid. At tiltro sig til andre mennesker, som var det en man havde kær. Det er ikke bestemmelsen af det gode, da det ikke er noget man overhovedet reflektere over, men den blotte spontane måde mennesker er på. Da relationer er asymmetriske, ved vi aldrig, hvilket udgangspunkt vi møder hinanden fra. Fordringen er ubetinget og udspringer af det følelsesmæssige og sårbare: "Tilliden og kærligheden indeholder derfor også i sig en forståelse af, at vort liv og det menneske, hvem vor kærlighed gælder, er skænket os." (Løgstrup, 1991, s. 159). I kærlighedens stemthed opleves en erkendelse af noget virkeligt. Igen står følelserne forrest i en erkendelse af den enkeltes eksistens og tilværelse. En følelsesmæssig lukkethed bliver således en måde at lukke sig af fra virkeligheden, da følelserne netop er etiske og spontane i mødet med den anden.

Martinsen, som kort kan fremhæves, udtrykker i sin fortolkning af Løgstrup, hvordan det moderne menneske let forglemmer den spontane etik til fordel for konstruerede normer og moralske tankemønstre. Man fastlåses i fordomme og mister dermed sansen for den etiske fordring og livsbekræftende relationer (Martinsen, 2012, s. 60-61). Løgstrup er dog ikke naiv. Han anerkender, at

vi handler i overensstemmelse med normer og konventioner, men hans etik er en påmindelse om virkelighedens eksistens. Etikken er ikke uden for verden, men en sandhed om vores menneskelige væren. At åbne sig for stemthed, for følelser og tanker, fører til en etik og en handling, som jeg vil mene Løgstrup glemmer at påpege eller som en implikation.

Følelsers spontanitet er udtalt, men kan dyrkes og søges. Løgstrup skelner her mellem spontane og moralsk reflekterede følelser, f.eks. en følelse af respekt forbundet med en pligt eller norm, over for følelser som kærlighed eller tillid, som er dybt menneskelige og forud for forståelse. Et barn stoler på sine forældre, før det forstår dem. Vi reagerer med barmhjertighed, hvis nogen er kede af det. Ikke som en pligt, men som en sårbar forbundethed (Løgstrup, 1995, s. 77-87). Skellet mellem disse følelsestilstande er styret af kravet hos den enkelte:

”Det brudte forhold til ens egen natur, eller med andre ord holdningen eller holdningsløsheden med hvilken man tager de forhold op, som f.eks. Ens videnskab, følelse eller affekt anbringer een i, beror, som vi så, på de krav, man selv stiller de andre, og som de andre stiller een. Spontaniteten ophæves derfor ikke af, at der stilles det ene, andet og tredje krav til mig. Udelukket spontanitet og krav hinanden, ville vi ikke kunne tale om spontanitet i forbindelse med menneskets tilværelse.” (Løgstrup, 1995, s. 81).

Det er i det mellemmenneskelige, i mødet og forståelsen af den anden, at følelsen og dermed etikken tager form. Spontane etiske ytringer som tillid, barmhjertighed og kærlighed er noget, der opstår i mødet med andre mennesker, hvor følelserne er på spil, og hvor der ofte stilles krav. Menneskets spontanitet udfolder sig netop i mødet med de krav, som relationen til den anden stiller. På samme måde angår det kunstværket. De universelt-åbenbarende følelser er en art etiske spontane ytringer hos den enkelte, som opstår i øjeblikket før refleksion og formidling. Men som et indtryk, der siger noget om livet og tilværelsen.

Løgstrups etiske fordring påbyder derfor et eksistentielt ansvar, funderet i tilværelsens relationelle asymmetri og tillid. Den etiske forpligtelse er uundgåelig, fordi vi har magt over hinandens liv:

”Den udtalte fordring går derimod ud på, at alt, hvad det indbyrdes forhold giver anledning til, at den enkelte siger og gør, skal siges og gøres ikke for den enkeltes egen, men for den andens skyld, hvis liv er i den enkeltes hånd.” (Løgstrup, 1991, s. 56).

Den uselviske handling forekommer altså ikke blot ud af en moralsk forståelse, men hos en etisk forpligtigelse og accept af menneskers kohærens. Uden relationernes interdependens kan der ikke

være tale om en eksistentielt funderet resonans i livet (Løgstrup, 1991, s. 56-76). Modsat nytteetik, eller pligtetik, som definerer etik som noget vi kan stå udefra og vurderer, ser Løgstrup etikken komme indefra, som en del af menneskets væren og virkelighed, spontan og situeret. Løgstrups etik besidder på denne måde et sjæleligt bånd, der overgår den blotte relation (Løgstrup, 1991, s. 217-232).

Det må således understreges, at menneskets tilværelse er etisk og sjæleligt situeret. Det fordrer en sandhed om menneskelivet, en sandhed, som viser sig i en transcendens af sin egen eksistens mod det etiske. Det fordrer en sandhed om menneskelivet, en sandhed, som viser sig i en transcendens af sin egen eksistens mod det etiske. Før dette eksistentielle resonansperspektiv kan udfoldes yderligere i afsnit 5, må dets transcendens belyses hos Løgstrup og Heidegger.

3.5 Veritas transcendentalis

Hvordan kan der overvejes en ontologisk dimension Løgstrups etiske filosofi, hvor den enkeltes oplevelse af tilværelsen fremtræder gennem en eksistentiel stemthed? Kunsten er i denne situation et møde med det, som *er*. Kunstværket er forfærdiget og fortæller om sin egen væren-i-verden ud fra interaktionen med beskueren (Løgstrup, 2008, s. 91-111).

At erkende noget etisk i mødet med et kunstværk er således at erkende, hvad det i sandhed vil sige at være menneske. Denne før-ontologiske åbenhed, som etikken udgør, udsiger ikke blot noget følelsesmæssigt og stemt om tilværelsen, men transcenderer forståelsen og eksistensen og bliver et udtryk for menneskets etiske væren:

”Værens universalitet skal søges på et højere sted. Væren og værensstruktur går hen over ethvert værende og enhver mulig værende bestemthed af et værende. Væren er transcendensen slet og ret. Transcendensen af tilstedeværens væren udmærker sig særligt, fordi der her ligger en mulighed for og en nødvendighed af den mest radikale individuation. Enhver åbning af væren som noget transcendent er transcendental erkendelse. Fænomenologisk sandhed (åbnethed af væren) er veritas transcendentalis (transcendental sandhed).” (Heidegger, 2007, s. 59).

Dette citat fra *Væren og Tid* fremhæver den tidlige Heideggers tanker om menneskets tilstedeværen og egenskab til at kunne overskride det givne og stille sig undrende over for væren. En sådan tilgang, hvor væren bliver synlig som væren, udgør en særlig form for erkendelse – en fænomenologisk og transcendental sandhed. En ide, som den sene Heidegger selv tog afstand fra, hvor det at være

mennesket indebærer en særlig form for transcendens, fordi mennesket kan træde ud af sin umiddelbare eksistens og forholde sig åbent til sin væren, for eksempel ved at overveje liv, død, mening, frihed osv. Om en transcendens af tilstedeværen fører til en radikal individuation, hvor den transcendentale erkendelse fører til en fænomenologisk sandhed, som *veritas transcendentalis*, er ikke en kendsgerning dette speciale vil udforske.

Alligevel er det værd at overveje Løgstrups etik og den enkeltes stemthed som en transcendens. Lad os sige, som Heidegger påpeger som en åbning af væren, at stemtheden er transcendent. Et transcendent aspekt hos Løgstrup må herved overvejes, som en overskridelse af den eksistentielle dimension hos mennesket. Men på en etisk og eksistentiel sammenfletning, hvor det æstetiske bliver et møde med menneskets væren i et fælles rum af mening, ansvar og forbundethed. Der er således ikke tale om at overskride sin egen eksistens hos et møde med væren per se, som Heideggers citat påbyder, men rettere et møde med sig selv, der står i en etisk sandhed om barmhjertighed, tillid og kærlighed i forholdet til den anden. Mødet med det etiske er dermed et møde med det handlende, eksistentielle menneske, der er til i og med sine relationer.

Når stemtheden åbenbarer og resonere, som vil uddybes senere, er der tale om en transcendens af tilværelsen. Ikke blot i form af ny forståelse, men som en levet fornemmelse og spontan væren. Følelserne får i denne sammenhæng en eksistentiel retning og artikulerer en sandhed om den enkeltes eksistens. Følelserne bliver da mere end den blotte oplevelse. Dette mere, er etisk. *Veritas transcendentalis* kan således forstås som eksistensen, der transcenderer sig selv og bliver etisk, hvor mennesket forener sig med et universelt ideal om virkelighed og ansvar. I eksistensens åbenhed og gennem en aisthesis erkendelse lader den enkelte etikken træde frem, idet erkendelsen bevæger sig mod en transcendental sandhed.

Den æstetiske oplevelse bliver dermed et møde med det eksistentielle og det etiske. Sådanne grundlæggende aspekter af tilværelsen fordrer først og fremmest en erkendelsestilstand, som en eksistentiel orientering og etisk fordring, hvor man handler moralsk og ansvarligt over for andre og sammen indgår i stemthed med verden og dens æstetiske udtryk

Hvordan taler denne filosofi og erkendelsesteori ind i et dannelsesperspektiv om tilværelsesoplysning? Hvordan kan skolen konkret forholde sig til en kunstnerisk erkendelsesproces i skolen?

3.6 Delkonklusion af det kunstneriske erkendelsessyn

Løgstrups erkendelsessyn udtrykker en livsfilosofi, hvor det enkelte menneske opfordres til at indgå i det sanselige og stemte, opleve æstetiske indtryk og lade det kunstneriske tale ind i tilværelsen. Oplysningen opstår gennem mødet med det æstetiske og udtrykket af det kunstneriske. I denne optik bør barnet inddrages i en kunstnerisk sammenhæng, hvor skolen aktivt skaber rum for æstetiske erfaringer. Hver kunstart rummer sin egen æstetiske oplevelse og anvendelse og mulighed. For mig ville det være næsten umuligt at begribe, hvordan kalligrafi kan være med til at give et stemt indtryk og formidling af en følelse, men det gør ikke det æstetiske udtryk mindre virkeligt. Det er dog ikke hensigten, hverken hos Løgstrup eller i nærværende speciale, at skolen skal undervise i alle kunstarter. Kunstarter kan hver især præge et specifikt fokus i skolen, hvis en organisatorisk prioritering og overvejelse finder sted, da hovedformålet fortsat må være tilværelsesoplysning i en væredygtig helhed.

Med dette afsæt kan der udpeges centrale æstetiske aspekter i en organisatorisk praksis. For det første må tilværelsesoplysningen gives mulighed for at manifestere sig som en kunstnerisk og sanselig udfoldelse. Det vil sige at skolens formål formuleres ud fra et æstetisk og kunstnerisk erkendelsessyn. Dernæst hviler en organisatorisk-æstetisk overvejelse på hvilke kunstarter der bedst formidler meningsbærende udtryk. Løgstrup åbner her for, at forskellige kunstarter appellerer til en fortælling eller formidling af det æstetiske. (Pahuus, 2017, s. 40–45). Den æstetiske organisation må altså stille sig beredt over for en fordybelse og æstetisk praktisk anvendelse. Det organisatoriske fokus handler således ikke blot om at give æstetikken plads, men om at strukturere praksis ud fra æstetiske principper, hvor det sanselige og følelsesmæssige aktivt definerer skolens undervisning og læring. Heri finder en aisthesis erkendelse finder sted, båret af en væredygtighedspædagogik.

Men hvordan tilgår man et kunst- og erkendelsessyn på et organisatorisk plan, som både involvere pædagogiske, didaktiske og ledelsesstrategiske elementær?

En æstetisk organisation, forstået med udgangspunkt i Løgstrups erkendelsessyn, må præsentere barnet for dannelse gennem en følelsesmæssig og kunstnerisk tilgang. Det bliver en skole, hvor det sanselige får plads, og hvor barnets fantasi får lov til at lege med det æstetiske. Her understøtter rummet og dialogen en åben, undersøgende tilgang. Hvor erkendelsen ikke blot er en intellektuel eller rationel proces, men hvor sansning, følelse og betydning er uløseligt forbundet i læringssammenhænge og den grundlæggende struktur i skolen. Dermed bliver erkendelse altid

situationsbunden og forudsætter en organisatorisk opmærksomhed på stemninger og følelsesmæssigt præget samvær.

Det didaktiske perspektiv hviler på den enkeltes møde med en sanselig stemthed. Hvor læringsrummet bliver et sted for tilværelsesoplysning og fælles æstetisk erfaring. Det vil videre overvejes, at denne proces må bygge på barnets åbenbaring som en *eksistentiel resonans* over for det æstetiske udtryk. Når læreren ikke blot fungerer som en formidler af viden, men som en impulsiv og nærværende katalysator for livsytringer, flyttes fokus hen mod barnets egne indtryk og oplevelser. I denne undervisningskultur er det vigtigere at forstå sig selv og lære om sin egen resonans med fænomener og indtryk, end at opnå målbare læringsudbytte.

Det pædagogiske perspektiv må bygge på menneskers forbundethed og interdependens. Mødet med andre indebærer et ansvar, hvor relationer hviler på en etisk fordring og en respekt for den magt, man har over hinandens liv. Herved opstår tilliden og autoriteten over for læreren, hvis rolle det er at facilitere undervisningen og fornemme stemningen i klassen: Hvad rører på sig? Hvad kræver opmærksomhed? Det bliver en åben, og i sig selv etisk, pædagogik, hvor den enkeltes relation og møde med verden er i fokus: Hvem er jeg? Hvordan kan jeg gøre noget godt for andre? På denne måde bygger det pædagogiske på en vis *eksistentiel åbenhed*, hvor det enkelte barn får lov til at kunne undre sig både i klasseværelset og sin væren. Den æstetisk funderede pædagogik må derfor også finde sted hos både lærere og ledelse.

Ledelsesstrategisk bliver det et spørgsmål om at facilitere og udøve den æstetiske organisation gennem en forankring i aisthesis erkendelse. Det vil sige at redefinere skolens formål ud fra en ide om tilværelsesoplysning, hvor væredygtighedspædagogik får forrang. Hvor organisationen kultiverer resonans frem for præstation. Hvor ledelsen består af et etiske ansvar om at træffe beslutninger ud fra en opmærksomhed på de stemninger, kunstneriske anvendelser og relationer, der præger skolens praksis. Det bliver en organisatorisk ledelse, der veksler mellem struktur og spontan lydhørhed. Det vil sige, at ledelsen må være undringsbaseret og løbende justere kursen ud fra elevernes og lærernes konkrete behov. Dette fordrer en filosofisk åbenhed og et opgør med rigide og dogmatiske strukturer.

En æstetisk funderet tilværelsesoplysning forudsætter således, at skolens formål defineres ud fra væredygtighed. Det handler ikke blot om at uddanne til funktionel kompetence, men om at danne til et liv i samvær med andre, som en eksistentiel praksis, hvor menneskelig sårbarhed og skaberevne beskyttes og værdsættes.

De følgende to afsnit vil udrede et eksistentielt undrende og resonanssøgende perspektiv med henblik på nuancere en forståelse af væredygtighed i Løgstrups tilværelsesoplysning og kunstneriske erkendelse. Anvendelsen af disse perspektiver kræver en distinktion hos Løgstrups tanker, men i vejen til den æstetiske skoleorganisations væredygtige tilværelsesoplysning, ser jeg disse underliggende emner, som centrale perspektiver for at kunne opbygge en nuanceret anvendelse og helhedsforståelse for den æstetiske i praksis.

Løgstrups erkendelsessyn og etiske fordring er vigtige, men ikke tilstrækkelige alene. Der mangler meningsbærende, åbenbarende og eksistentielle aspekter i skolens praksis. Det er derfor nødvendigt at bygge bro til begreber som undren og resonans, for at danne grundlaget for en væredygtighed i den æstetiske skoleorganisations.

Grundtankerne er hermed lagt. Nu må der bygges videre og undres.

4. Heideggers undringsperspektiv og værenskalden

Det sanselige stemte i kunstværket, hvor det æstetisk får lov til at træde frem, påkalder sig en åbenhed og undren i mødet med de følelser og indtryk, som den enkelte oplever. Men hvad vil det egentlig sige at tilgå verden ud fra et undringsperspektiv og hvordan forholder et sådant perspektiv sig til Løgstrups tanker om den etiske fordring? Den filosofiske anvendelse og tankegang må overvejes i form af dets udtryk for 'kærlighed til visdom', som derfor forbinder eksistentiel åbenhed med en aisthesis-baseret erkendelse.

Først vil jeg derfor fremhæve den filosofiske undren som fænomen, med udgangspunkt i en sokratisk tilgang. Dernæst vil undringens betydning belyses gennem Heideggers hermeneutiske fænomenologi, hvor både den tidlige og den sene Heideggers tænkning inddrages.

Dette perspektiv fører til en diskussion og teoretisk sammenfletning af Løgstrups og Heideggers skelnen mellem menneskers 'sathed' i verden, hvor ontologiske og etiske perspektiver stilles i relation til hinanden. Afslutningsvis vil en eksistentiel åbenhed og undring formidles i sammenhæng med den æstetiske organisationsmodel.

4.1 Den filosofiske undren

Filosofiens rolle og relevans kan ofte opleves som abstrakt og svær at indkredse. Den beskæftiger sig netop med det, der ikke lader sig besvare entydigt eller umiddelbart. Det græske begreb *philo-sophia*, som betyder "kærlighed til visdom", vidner om en fundamental drift mod forståelse, særligt rettet mod det, der sætter grænser for menneskets erkendelse. Det handler ikke blot om at søge svar, men om at dvæle ved det uafklarede og stille sig åbent over for det forunderlige. Hvis man kort skulle reflektere over filosofiens grundbegreb, så er det på sin vis en grundlæggende *undren* eller *forundring*.

Undringen, som eksistentiel tilstand er et forsøg på at fastholde spørgsmål, der ikke kan løses i klassisk forstand. Det drejer sig om spørgsmål, der overskrider den konventionel og instrumentale tankegang. Hvad er meningen med livet? Hvad er kunst? Hvad er sandhed? Disse spørgsmål lader sig ikke blot definere, så hvordan forholder man sig til noget så abstrakt? Hvis man spørger Heidegger, er svaret at stille sig åbent over for væren. På denne måde er Heideggers filosofi en ontologi. Det er det værendes væren, hvor mennesket selv udgør et sådant værende. Mennesket kendetegnes ved netop at kunne stille sig spørgende og åbent over for dets egen væren, og dermed erkende noget grundlæggende og ontologisk ved tilværelsen (Løgstrup, 2008, s. 8-11).

Det at filosofere, bliver derfor, i Heideggers forstand, en eksistentiel praksis, som hviler i den fundamentale ontologiske undren over menneskets væsen. Hvor den oprindelige undren er den om menneskets væren. (Heidegger, 2012, s. 75–80).

Hvordan kan den undrende og filosofiske tilgang integreres i en dannelsesmæssig kontekst? Skal det, vi ikke entydigt kan definere, overhovedet have en plads i skolen? Og hvordan kan de *metafysiske*¹⁰ spørgsmål og problemer aktivt bringes i spil i undervisningen?

Barnets møde med skolen, som menneskets møde med verden, fordrer mødet med det filosofiske. Alligevel spiller filosofien i dag en yderst marginal rolle i skolens formål. Disse filosofiske problemer er i en dimension, som kan ikke blot kan observeres eller som sådan defineres, derfor er de af en sådan art uløselige problemer. At undre sig bliver en eksistentiel tilstand, hvor man forholder sig åbent og nysgerrigt til verden. Det handler ikke kun om de store spørgsmål, men om en grundlæggende tilgang til tilværelsen. Men er det overhovedet meningsfuldt at nærme sig det, som vi ikke fuldt ud kan forstå? Kan en åbenhed over for væren, som Heidegger udtrykker det, være vejen til at nærme sig sandheden? Sandhed bliver her ikke blot en logisk eller empirisk afklaring, men det punkt, hvor menneskets erkendelse støder mod sine grænser. Som Wittgenstein i hans *Tractatus* påpeger: "Det, hvorom man ikke kan tale, om det må man tie." (Wittgenstein, 1993, s. 130). Men hvis vi skal tie om det, vi ikke kan tale om, er det da stadig meningsfuldt at beskæftige os med det? Og har det da overhovedet noget med mennesket at gøre?

Wittgensteins opfattelse, som han senere ændrede, var forankret i en logisk opfattelse af sprogets og erkendelsens grænser. For på hvilken måde kan vi tænke videre end vores egne tanker? Hvad er visdommen vi søger og elsker i det hele taget? Kan man i filosofi stole på sine sanser og sin egen psyke? Igen ankommer vi tilbage til kernen af filosofien. Netop at lade sig forundre over for det liv som præsenterer sig for den enkelte

Som allerede antydnet i Løgstrups erkendelsessyn, kan en stemt følelse eller æstetisk oplevelse formidle en dybere forståelse af verden. Det filosoferende møde med livet er dermed ikke alene afgrænset af, hvad man kan vide, men udspringer af en grundlæggende åbenhed over for det, som gestalter sig. Sokrates personificerer denne filosofiske tankegang. Hans anvendelse af *maieutikken*¹¹ medførte en dialogform, hvor ironi, forvirring, tankeeksperimenter og refleksion førte til en ny forståelse for sagen og medførte en visdom hos det at undre sig. Undringen bliver i denne optik selve

¹⁰ Metafysik er græsk for 'ved siden af/ud over fysisk'.

¹¹ Græsk for 'jordmoderkunst' – Sokrates filosofiske metode til at hjælpe den anden med at erkende en ide om sandhed.

udgangspunktet for erkendelse og visdom (Hansen, 2018, s. 79-81). Visdommen man søger hos filosofien, er visdommen om at være, eksistere, forstå og til sidst leve. Filosofien er ikke begrænset til dem, som studerer filosofien eller lære om den. Filosofi er at forholde sig til det at leve og konkret at være til (Knox, 2003, s. 15-38).

Denne platonisk inspirerede tilgang til verden åbner op for det underfulde og uopnåelige. Netop at vælge og se verden som et forunderligt sted, som kunstneren, der konstant møder verden som noget gådefuldt og mystisk (Hansen, 2018, s. 41-43). Hansen udtrykker adækvat denne gennemgående filosofi i mennesket:

”Men noget blev væk med den stadigt stigende oplysnings-og udviklingstrang, et barn blev skyllet ud med storvasken og udrensningen af de magiske, religiøse, metafysiske, dogmatiske, elitære og totalitære måder at tænke. Og dette barn var den generøse forundring og undren over det, der er til, og over for det store spørgsmål om, hvem og hvad vi mennesker i grunden er.” (Hansen, 2018, s. 39-40).

Det kan overvejes at være menneskets natur at ville undre sig og leve mere filosofisk. Ikke desto mindre befinder vi os i en verden, som forlanger mere arbejde, tid og elementære færdigheder. I en samtid præget af krav om præstation, effektivitet og funktionalitet, bliver spørgsmålet, om der igen skal skabes rum for en mere eksistentiel og filosofisk tænkning i skolen. En tænkning, hvor menneskets skaberevne, sårbarhed og forundring kan komme til syne og få betydning. Filosofi er på denne måde en erkendelse af at livet og verden må mødes med undren. ’Kærlighed til visdom’ er altså ikke blot en kærlighed til at vide noget, men en kærlighed til livet og dét at møde verden.

Begrebet om undren må sættes i spil hos Heidegger, som en grundlæggende undringsfilosof, der fremhæver menneskets ontologi og eksistentielle åbenhed.

4.2 Menneskets ontologi og møde med verden

Menneskets møde med verden bygger på en erfaring af verden ud fra vores sanser. Hos Edmund Husserl udgør denne *a posteriori*¹² erfaring en væsentlig forudsætning for erkendelse, idet verden fremtræder som en fænomenologisk sandhed for bevidstheden. Senere videreudviklede Heidegger dette synspunkt ved at anføre, at mennesket aldrig kan frigøre sig fra sin forforståelse i mødet med

¹² Latin for ’fra det der kommer efter’.

fænomenet. Denne pointe videreudvikles af Hans-Georg Gadamer, som fremhæver betydningen af *fordomme*¹³ og *horisontsammensmeltning*¹⁴ den hermeneutiske proces. Dermed tilføjes fænomenologien en hermeneutisk dimension, hvor forståelse ikke er et resultat af objektiv observation alene, men opstår i mødet mellem fortolker og fænomen (Føllesdal, Walløe & Elster, 1997, s. 85–104).

Erfaringen af fænomener er således altid situeret: Den formes af den enkeltes historiske kontekst og kropslige tilstedeværelse i verden. Heidegger henviser til menneskets *tilstedeværen*.¹⁵ denne eksistentielle forankring som menneskets *væren-i-verden*,¹⁶ hvilket udgør den grundlæggende værensstruktur eller eksistentielle betingelse for menneskets eksistens (Heidegger, 2007, s. 74–81).

Denne væren-i-verden er ikke blot en passiv tilstand, men en eksistentiel *kastethed*¹⁷ ind i en verden, som allerede besidder en historicitet og fundamental væren. Det er menneskets rolle at forsøge at tilpasse sig denne væren-i-verden og hermed forholde sig til sin eksistens ved at erfare og forholde sig til sin værende væren. Den enkelte må derfor stille sig åbent over for den konstituerede væren, for at opnå en indsigt i sin værendes væren (Heidegger 2007, s. 230 - 262).

Mødet med verden udgør derfor en fænomenologisk erfaret virkelighed. Mennesket oplever og fortolker fænomenerne i sit liv og relaterer sig hermed til det *værende* — det, som findes og lader sig erfare. Dette værende, eller *det ontiske*, udgør den del af virkeligheden, mennesket praktisk og sanseligt interagerer med (Gørtz, 2003, s. 60-71). Tilstedeværen indebærer imidlertid mere end blot denne praktiske omgang med det værende. Det fordrer også en refleksiv og eksistentiel tilgang til væren: "Selve den væren, som tilstedeværen kan forholde sig sådan eller sådan til og altid forholder sig til på den ene eller den anden måde, kalder vi for eksistens." (Heidegger, 2007, s. 32). På denne måde er tilstedeværen et møde og en forståelse af det værende i verden (Heidegger, 2007, s. 28-34).

Væren, som en metafysik, er hos Heidegger, noget man bør gå i møde med et ansvarligt og eksistentielt fokus på sin væren-i-verden. Menneskets forståelse af væren-i-verden er aldrig en afsluttet proces, idet forforståelsen altid er præget af tidligere erfaringer og kontekstuelle betingelser. Hos Heidegger er forståelsen selve den primære måde, hvorpå menneskets tilstedeværen er til i verden. Dette bliver derved en forståelselære og hermeneutisk proces (Heidegger, 2007, s. 47-60; Gørtz, 2003, s. 47-60): "Tilstedeværens fænomenologi er hermeneutik i ordets oprindelige betydning, ifølge hvilken det

¹³ Oversat fra Gadamers begreb: 'Vorurteile'.

¹⁴ Oversat fra Gadamers begreb: 'Horizontverschmelzung'.

¹⁵ Oversat fra Heideggers begreb: 'Dasein'.

¹⁶ Oversat fra Heideggers begreb: 'In-der-Welt-Sein'.

¹⁷ Oversat fra Heideggers begreb: 'Geworfenheit'.

betegner arbejdet med at udlægge." (Heidegger, 2007, s. 58). Dette er en situeret forhåndsforståelse af væren-i-verden, som Heidegger fremhæver hos den fænomenologiske hermeneutik. Denne hermeneutiske proces bliver altså en forståelse af det værende. Hvorimod forståelsen af væren ikke er nær så let at tilgå: "Ét er fortællende at berette om noget værende, et andet at begribe noget værende i dets væren. Stillet over for den sidstnævnte opgave mangler ordene ikke alene ofte, men derimod frem for alt også grammatikken." (Heidegger, 2007, s. 59). Her nærmer vi os grænsen for den tidlige Heideggers fundamentalontologi. Det først og fremmest at forholde sig til *at* noget er, før man da kan forholde sig til *hvad* noget er. *Atheden* er nødvendigt i mødet med verden, for at stille sig åbent over for værens *egentlighed*. Denne åbenhed er ikke noget hverken den tidligere eller sene Heidegger, som sådan kommer med et svar på, da det for ham også er filosofiens endelige mål, som en tavshed og tankens åbenhed (Gørtz, 2003, s. 26-31). Den sene Heidegger kommer til udtryk ved at imødekomme tilstedeværens filosofiske ende med en dyrkelse af det poetiske og fascination af kunstens oprindelse, hvor væren bliver en skikkelse, som mennesket må forholde sig til med ydmyghed og åbenhed. Han beskriver en filosofisk holdning, hvor man i tavshed og undren må stille sig åbent over for værenskalden:

"Taget isoleret formår psykologien intet, heller ikke som psykoterapi, ifald det kommer an på at redde mennesket; moralen formår som rene læresætninger og fordringer ingenting, hvis mennesket ikke forud er nået ind i et andet grundforhold til væren, hvis ikke mennesket fra sit hold, i den grad dette kan ligge hos mennesket selv, begiver sig på vej mod allerførst en gang åbent at holde sit væsen ind i de væsensmæssige relationer til væren, uanset om denne væren særskilt tiltaler mennesket eller efterlader mennesket sprogløst, al den stund det er uden smerte. Men allerede når vi udholder og gennemligner dette 'uden sprog og uden smerte er vi', da er vi allerede i vort væsen åbne for værens henvendelse." (Heidegger, 2012, s. 86).

Heidegger beskriver i dette citat, hvordan menneskets væren-i-verden er ontologisk og har at gøre med, hvordan den enkelte forholder sig til væren-i-sig-selv, før moralske eller psykologiske erfaringer. Ethiske eller moralske imperativer siger ikke noget om den enkelte, hvis ikke allerede man er i en åben modtagelighed over for det værende. Dette er Heideggers sene filosofi. Det handler ikke om hvordan man i sin tilstedeværen gør noget, men hvordan man står i forhold til væren. Det betyder at man som menneske må stille sig i en lyttende, ventende og åben eksistens. Her bliver undren et centralt fundament for Heideggers ontologi.

I den sene Heideggers filosofi er undren ikke blot en nysgerrighed, men udformer sig som den eksistentielle åbenhed – for det som er, og hvordan det er. Heidegger tager, med sin ontologi, filosofien tilbage til sin oprindelige form hos thaumazein. Som en filosofisk undren, hvor mennesket går ud over sig selv og stiller sig selv modtagende, lyttende og åben for tilværelsens muligheder.

Det forunderlige eller mystiske har endnu ikke gestaltet sig, som noget man kan begribe, men som noget der blot kommunikerer med den enkeltes eksistens (Hansen, 2018, s. 73-75). Undren er på denne måde ikke noget man *gør*, men noget man må åbne sig for:

”Den [undren] er sin egen herre og kommer og går, som den vil. Og når den kommer, opleves det for den undringsramte altid uventet; som noget, der kommer bag på én; som noget, der pludselig griber én, eller som en mærkelig, ukontrollerbar og gærende proces, der foregår i baghovedet på én selv – den ligesom ulmer og værker på en stilfærdig men alligevel insisterende og inspirerende måde.” (Hansen, 2018, s. 80).

At skabe rum for undren, bliver ikke blot en nysgerrighed på fænomener, men er en spontan værenshenvendelse, som udfordrer den enkeltes eksistens. Undren bærer på en latens betydning, man endnu ikke har greb om. Denne undren forandrer, selvom det ikke er en bevidst erkendelse af en tilværelse.

Disse tanker har tydeligt en stor lighed med Løgstrups erkendelsessyn og etik. Men Løgstrup stiller sig ikke enig i alle Heideggers tanker. Hvor skiller de to sig ad og hvordan kan de da tænkes sammen med henblik på at udvikle en æstetisk organisationsmodel?

4.3 Heideggers ontologi og Løgstrups etik

Heideggers ontologi leder til et undringsperspektiv præget af eksistentiel åbenhed.

Dette må ses i forhold til Løgstrups etiske fordring, hvor mennesket allerede eksistentielt besidder en magt og indflydelse over for hinanden. Begge tænkere er forankret i den fænomenologiske tradition, men med forskellige fokus; hvor Heidegger søger at bestemme menneskets ontologiske væren-i-verden, insisterer Løgstrup på en etisk dimension som det grundlæggende i menneskets tilværelse.

En klar forskel kan anskues hos Heideggers begreb om væren-i-verden og Løgstrups begreb om interdependens. Heidegger påpeger at mennesket er kastet ud i en allerede defineret væren, hvor det bliver den enkeltes opgave at tilegne sig forståelse for sin egen værendes væren.

Ontologien, som en læren af væren, bliver dermed selve fundamentet for menneskelig eksistens og erkendelse. Modsat udtrykker Løgstrup, at mennesket er sat i et etisk forpligtende møde mellem mennesker. Den etiske relation er dermed grundlaget for menneskets tilværelse og erkendelse og er ikke valgt, men givet. Heidegger savner i hans filosofi en etisk sensibilitet. Menneskets tilværelse defineres hermed ud enten ontologisk, hos Heidegger, eller før-ontologisk, hos Løgstrup.

Denne skelnen mellem Heidegger og Løgstrup er noget Løgstrup selv har taget op i hans bog *Martin Heidegger* (2008/1969). En bog der er præget af respekt og kritik, som kort kan fremhæves:

”Forholdet til verden er ikke et forhold, som mennesker til tider optager, som om det kunne være til udenfor dette forhold. I så fald ville menneskets tilværelse være noget forhåndenværende, der var til ved siden af verden som noget andet forhåndenværende. Og det er ikke tilfældet, men til menneskets tilværelse hører – som et eksistensial – at være til i verden.” (Løgstrup, 2008, s. 15-16).

Her udtrykker Løgstrup, hvordan den enkelte altid allerede er engageret i verden. Man kan som mennesket kan ikke blot træde ind og ud af sin eksistens, som et tilvalg af åbenhed. Forholdet til verden er i stedet grundstrukturen hos det at være til. Mennesket er på denne måde ikke blot til, som en umiddelbarhed hos det *forhåndenværende*¹⁸, men eksisterer. At eksistere er på denne måde altid at være i færd med noget, rettet mod noget, i en relation til noget (Løgstrup, 2008, s. 13-21).

Den menneskelige relation og det asymmetriske forhold i den etiske fordring er et grundvilkår for at eksistere. Det er gennem følelser, livsytringer og stemthed at mennesket, som et etiske fundament, er til (Løgstrup, 1991, s. 56-76). Det er ikke kun i en åbenhed over for væren. Man må altså overveje en mere universel og sat dimension ved Løgstrups tænkning. Man er allerede til i form af et etisk ansvar, ikke noget som man først møder hos en eksistentiel åbenhed. Derfor er eksistensen, som et menneskeligt livsvilkår, sat og i sig selv, før-ontologisk. Heideggers manglen af en etisk dimension, bygger altså på en ide om at menneskets væren allerede grundlæggende er præget af etiske relationer og fordringer.

Jeg vil dog ikke sige, at denne skilning mellem de to tænkere medfører en afvisning af den fundamentale undren hos Løgstrup. Tværtimod må den eksistentielle åbenhed netop blive vejen til at gå det stemt og følelsesmæssige i møde. At lade sig forundre ved de tanker og følelser, der gestalter sig i dialogen eller kunstværket. Hvorvidt undren og stemthed i samspil fører til en værenskalden eller en

¹⁸ Oversat fra Heideggers begreb: 'Vorhanden'.

erkendelse af den allerede etiske og før-ontologiske tilværelse, er ikke en central bekymring for dette speciale. De to tænkere mødes i det kunstneriske og æstetiske, hvor en eksistentiel åbenhed over for det stemte tilskynder barnets dannelse og åbenbarende møde med det stemte indtryk. Jeg vil påpege en vis eksistentiel retning og filosofisk anvendelse fra Heideggers side, som stiller en mere rettet eller søgende tilgang mod Løgstrups etiske spontanitet. Det vil sige stemtheden er spontan, men åbenhed over for den er søgende og en undren af det stemte og universelt-åbenbarende leder videre mod en eksistentiel resonans.

4.4 Delkonklusion af den eksistentielle åbenhed

Som det fremhæves hos både Løgstrup og Heidegger, er stemthed og eksistentiel åbenhed centrale begreber i deres tænkning. Begge peger på, at disse fænomener siger noget om det, vi ikke umiddelbart kan begribe, men som i stedet må tilgås gennem kunst og æstetisk erfaring. Den eksistentielle åbenhed, som opstår gennem stemtheden, kan med fordel bidrage til en nuanceret forståelse af den filosofiske undren og det æstetiske møde som et samspil.

Jeg vil påpege, at Løgstrup mangler en eksplicit eksistentiel retning i sit erkendelsessyn.

Han fremhæver ganske vist, at det etiske allerede er givet i mødet og relationen, men det filosoferende perspektiv – at undre sig og lade sig berøre af det æstetiske indtryk – må også overvejes som en bevægelse mod, og en del af, en følelsesmæssig modtagelighed og sansning af tilværelsen.

Han fremhæver ligeledes, at det etiske allerede er givet i mødet og relationen, men det filosoferende perspektiv i at undre sig og lade sig berøre af det æstetiske indtryk, må også overvejes som en bevægelse mod, og en del af, en følelsesmæssig modtagelighed og sansning af tilværelsen.

At gå stemtheden i møde og involvere sig følelsesmæssigt med sin tilværelse må betinge en art eksistentiel åbenhed og undren over for den enkeltes stemthed. Ikke blot fænomenet i sig selv. Den filosofiske praksis er således forbundet både med et undringsperspektiv og en eksistentiel forståelse af selvet, som må komme til udtryk i form af en resonans. Aisthesis erkendelsen, der udspringer af mødet med det æstetiske og forunderlige, påkalder i sig selv en det filosoferende, da det at leve og undre sig er en del af eksistensen.

Det undrende i stemtheden udtrykker både den eksistentielle karakter af det æstetiske og danner samtidig et organisatorisk grundlag. En skoleorganisation, der kultiverer undren og åbenhed over for det æstetiske udtryk, nærmer sig tilværelsesoplysningens dannelsesmæssige mål. En sådan skole må

være nuanceret og dynamisk, som livet selv, og i stand til at forholde sig åbent til de æstetiske indtryk, der præger elevernes erfaringer.

Undringsperspektivet bliver således en væsentlig del af en væredygtighedspædagogik, idet den eksistentielle undren i skolen betinger et åbent og sanseligt møde med livet og spørgsmålet om, hvad det vil sige at være menneske.

Den eksistentielle åbenhed kan derfor forstås som dét, der kommer før stemtheden, og det som i en undren lader sig berøre stemtheden. Dernæst må det, der følger efter stemtheden og skaber en helhed i dannelsen funderet i tilværelsesoplysning overvejes i forlængelse af Hartmut Rosas resonansteori, der tilbyder et perspektiv på menneskets relationelle og eksistentielle forhold til verden.

5. Rosas resonansforhold og det ukontrollerbare

Den æstetiske oplevelse i mødet med det artikulerede kunstværk medfører en sanselig stemthed, der i sit indtryk formidler en kunstnerisk og eksistentiel erkendelse af tilværelsen. Men på hvilken måde lader dette indtryk oplyse om tilværelsen? Hvad tager barnet med sig fra den æstetiske oplevelse, og hvilken rolle bør skolen spille i at facilitere en dannelsesproces, hvor resonans bliver den måde, hvorpå indtryk omsættes til udtryk for barnets væren?

Når barnet får mulighed for at indgå i et æstetisk-organiseret læringsrum, hvor kunst og æstetik fremmer en stemthed og aisthesis erkendelse af tilværelsen, opstår en eksistentiel åbenhed over for denne stemthed. De følelser og tanker, der vækkes, skaber mulighed for en undrende og kropsligt forankret fordybelse i oplevelsen. Her indgår barnet i et etisk forhold til verden, idet det træder i relation til sig selv og sine omgivelser gennem en sanselig og følelsesmæssig tilstedeværelse. Men dette såkaldte indtryk stiller i henført forstand barnets eksistentielle tilstand efterladt. For at fuldende en tanke om den eksistentielle trivsel, som er væredygtighed, skal skolens ide om tilværelsesoplysning føre barnet videre mod en ide om genklang. Den eksistentielle resonans bliver barnets fuldendthed, da barnet eksistentielt resonere med sine følelser, stemninger, relationerne, dialoger og æstetisk interaktion.

Løgstrup har allerede peget på, hvordan de universelt-åbenbarende følelser danner grundlag for en dybere etisk tilstedeværelse i verden (Løgstrup, 1995, s. 32-35). Men de universelt-åbenbarende følelser, vil jeg tilføje, må ligeledes finde sted hos en eksistentiel forståelse og følelse af resonans. En følelse af sorg over at miste én, man har kær, kan ganske vist forstås som universel og menneskelig. Men dette bør ikke overvejes som en implicit eksistentiel resonans. Denne indtræder først, når den enkelte oplever en åbenbarende og eksistentielt resonerende fornemmelse og oplevelse af følelsen.

For at forstå resonansens sammenhæng med verden og dets spænd over for det ukontrollerbare vil accelerationssamfundet først og fremmest fremhæve hvordan den enkelte stilles i over for verden hos et møde med *verdensrelationer*. Resonans og fremmedgørelse må i denne sammenhæng forstås både som modsætninger og som indbyrdes afhængige i et dialektisk forhold.

Disse tanker peger på en eksistentiel fordring i Rosas filosofi, som i en pædagogisk sammenhæng må tænkes ind i det enkelte barns selvrefleksion og dets mulighed for at træde i relation til sin eksistens gennem skolens tilværelsesoplysning.

5.1 Acceleration i samfundet

"Hvis acceleration er problemet, er resonans måske løsningen." (Rosa, 2021, s. 10). Sådan starter Rosa i forklaringen af resonansens rolle i den enkeltes liv. Acceleration er hos Rosa en betingelse for menneskets møde med verden, da denne verden er et resultat af et kapitalistisk og konstant innoverende ideologisk samfund. Det er på denne måde et konkurrencepræget forhold til samfundet.

Modsvaret til acceleration er ikke deceleration, dvs. at gøre tingene langsomt eller mindre, selvom det kan være en måde at gå væk fra sine eskalerende tendenser. Spørgsmålet bliver for Rosa, hvordan mennesker i en accelerationstilstand og påvirkning af et hurtigt bevægende samfund, endeligt *lever* og hvilke kvaliteter eller decideret lykkekriterier livet har. Rosa fremhæver herved en skelnen hos menneskets mislykkede og vellykkede forhold til verden, og herved fremhæve en problematik hos det samfundsstrukturelle formative liv. Han fremhæver, at den erfarede aktuelle virkelighed og mødet eller tilpasningen heraf, er definerende for en grundlæggende ide om at leve vellykket eller mislykket. Det er en kritisk teoretisk skildring af menneskets møde med samfundet (Rosa, 2021, s. 26-48).

Disse tanker er særligt relevante i relation til tilværelsesoplysning, særligt i dag, da de forholder sig aktuelt til et accelererende samfund, hvor konkurrence og kompetence er i højsæde.

Rosa, som kommer ud af frankfurterskolen, præsenterer et sociologisk og filosofisk forsøg på at forstå hvordan verden taler til den enkelte. På denne måde uddybes en kritisk teori over menneskets *verdensforhold*. Det vil sige, en erfaring af verden og den enkeltes møde og tilegnelse heraf (Rosa, 2021, s. 10-25). Dette er et historisk og kulturelt møde med verden, som Rosa kalder for *Væren-stillet-i-verden*, som må overvejes at være inspireret af Heidegger. Det er for Rosa den kropslige-eksistentiel forsikring om at man *er* og erfarer verden gennem kroppen – som et forhold mellem substans, verden og dets rumlige bevægelser (Rosa, 2021, s. 56-97).

5.2 Den enkeltes verdensrelationer

Menneskets erfaring og tilpasning af dets forhold til verden er styret af de *verdensrelationer*, den enkelte danner sig. Disse kan enten komme en ved eller ikke. Mødet med denne verdensrelation er et dynamisk møde. "Verden kommer det erfarende subjekt i møde" [...] (Rosa, 2021, s. 144). Det er for det erfarende menneske et konstant forhold og aktivt mødet med livet, som en bevægelse, der går ud fra den enkelte. Menneskets forhold til verden, som *verdensintepretioner*, bliver definerende for individets møde med og forståelse af verden. Livets møde bliver på denne måde til som en intentionel

relationsdynamik, det vil sige måde man udvikler sin relation til verden på, som er en vekselvirkning mellem den enkelte og verden (Rosa, 2021, s. 128-167). Der opstår selvsagt uundgåelige elementer af ukontrollerbarhed i en verdenslige relations-dynamik (Rosa, 2020, s. 11-21). At navigere i disse relationer kan derfor ansues som et spørgsmål om tilværelsesoplysning. At finde et ståsted i sine relationer og i sine dialoger må betragtes som en væsentlig del af menneskets dannelse.

Det er i dette forhold til verden, at Rosa introducerer sit centrale begreb *resonans* – som en musikalsk metafor menneskets klingende, lydhøre og gensidige relation til verden (Bager, 2024, s. 24-28).

Resonans udgør Rosas kritiske modsvar til det moderne menneskes forhold til samfundet, som i stigende grad er præget af *fremmedgørelse* og af en oplevelse af ukontrollerbarhed i accelerationssamfundet. Rosa fremhæver det før-sokratiske citat: "Børn er ikke tønder, der skal fyldes, men fakler, det gælder om at tænde." (Rosa, 2021, s. 278-279). Netop i tråd med Løgstrups ide om tilværelsesoplysning pointerer Rosa, at klasserummet bør udformes som et åbent og meningsfuldt læringsrum, hvor dialogen er i centrum.

Resonansen i klasserummet kan på denne måde både være smertefuld eller krævende, som den kan være harmonisk. Det centrale er, at eleven inddrages i processen. Uden denne inddragelse opstår der en fremmedgørelse, hvor stoffet og undervisningen ikke længere giver mening, og hvor lærer og elev ikke har noget at sige hinanden eller at gøre med hinanden (Rosa, 2021, s. 275-287).

5.3 Resonans og fremmedgørelse

Resonansbegrebet er en beskrivelse af relationskvaliteten i livet. Ret konkret er resonans et akustisk begreb for genlyd, men hos Hartmut Rosa udvikles det til en ontologisk figur for menneskets forbundethed og genklang med verden. Den enkelte befinder sig i en stemthed med verden og kan indgå i både konventionelle og eksistentielle strukturer. På denne måde indgår resonans i menneskets eksistentielle og relationelle forståelse: "Resonans er ikke nogen følelsestilstand, men en relationsmodus". (Rosa, 2021, s. 196). Det er således ikke blot en emotionel reaktion eller en tanke om verden, men snarere en levet, meningsbærende oplevelse, der overskrider det følelsesmæssige. Det bliver på denne måde en form for *resonanserfaringer* at opleve fænomener eller mennesker, som noget man får svar på, og som noget mere end blot individer. Denne tanke om menneskets forbundethed er spændende at sætte i spil over for Løgstrups etik, på trods af at Rosa nok nærmere tænker i ontologiske end etiske kategorier. Rosa, modsat Heidegger, taler dog mere ind i en eksistentiel forbundethed, som en kendsgerning for at være menneske. Det er oplevelsen af den enkeltes eksistens, der bliver mødt og berørt af noget, som forbinder og skaber en dynamisk sammenhæng mellem ens

eget liv og mødet med andre liv og konstituerede verdensforhold (Rosa, 2021 s. 191-203; Bager, 2024, s. 25).

Til modsætning i et komplekst forhold, kan den enkelte opleve en fremmedgørelse i mødet med verden.

Fremmedgørelsesbegrebet hos Rosa er et tab af kontrol mangel af en forståelse og dybere relation til mennesker eller fænomener. På samme tid er denne en forhindring af resonansmuligheden i mødet med verden. En fremmedgørelse af verden er på samme tid også en fremmedgørelse af sin eksistentielle meningsfuldhed i relationer. Man er isoleret, da der ikke kommer en genklang i mødet. Det bliver en følelseskold, depressiv og uautentiske tilstand i livet. Rosa kan overvejes at fremhæve den mulige mangel på samhørighed og forbundethed, som Løgstrup frygter finder sted. Dette bliver en eksistens ud af den såkaldte *relationsløse relation* til verden, som hos den enkelte bliver til en relationsmodus, hvor der fokuseres på at opnå præstationer og konventionelle mål, som stiller sig uden for et forhold til livet. Dermed bliver forholdet til verden indifferent og på sin vis fjendtligt hos en uforundet oplevelse. Som en tingsliggørelse af selvets eksistens. Den enkelte forbliver i en indelukthed og oplever meningsstab i sin eksistens og i den enkeltes *verdenstilpasning* (Rosa, 2021, s. 203-215; Bager, 2024, s. 27-28).

5.4 Rosas eksistentielle fordring

"For resonans forudsætter eksistensen af noget utilpasset, fremmed og sågar stumt; først på grundlag af disse kan noget andet blive hørbart og svare, uden at svaret er et rent ekko eller en repetition af ens eget. Resonansevnene bygger på den forudgående erfaring af noget fremmed, irriterende og utilpasset, frem for alt af noget utilgængeligt, der unddrager sig indgrebet og forventningen. I mødet med dette fremmede begynder en dialogisk (og aldrig mere end partiel) tilpasningsproces, der konstituerer resonanserfaringen." (Rosa, 2021, s. 216).

Fremmedgørelsen og resonansens dialektiske forhold påkalder sig en ide om åbenhed over for livets fænomener og relation. Ikke alting skal være forståeligt eller nyttigt. Denne åbenhed kalder på en eksistentiel resonans, som vej til en dybere forbundethed, i relationen og i mødet med det, som føles fremmed og fjernt. En vis fremmedgørelse er ikke noget, man som menneske kan undgå i livet, men snarere noget, som er med til at skelne mellem det, som man ikke forstår sig på og så den meningsfulde berørthed og den relation, som giver genlyd i den enkeltes eksistens. Hvis verdens

respons blot fremstår som et ekko, det vil sige en gentagelse af det, man allerede tænker eller føler, er der ikke tale om resonans.

Resonans kræver modstand, forandring og en aktiv bevægelse i mødet med det nye. Det dialektiske forhold mellem resonans og fremmedgørelse er ikke blot en modsætning, men udgør en symbiotisk relation, hvor det ene betinger det andet. Det er ikke målet at opnå resonans med alle aspekter af sin eksistens, men snarere at forholde sig åbent til de relationer og fænomener, hvor resonans faktisk kan opstå, og hvor der opstår genklang og eksistentiel betydning, som netop skaber en eksistentiel sammenhæng og berørthed. (Rosa, 2021, s. 215-223). Det er en accept af at verden er *ukontrollerbar* og dermed ikke at forsøge og kontrollere verden ud fra specifikke *aggressionspunkter*, det vil sige en tilgang, hvor verden skal beherskes, erobres eller funktionaliseres, som et aggressiv forhold til sine verdensrelationer. I stedet må man åbne sig for det, der unddrager sig kontrol, og derved skelne mellem det, der opleves som resonans, og det, der opleves som en fremmedgørelse (Rosa, 2020, s. 11-38). Det kan overvejes som en *eksistentiel fordring* hos Rosa, at netop lade livet komme i en balance mellem det, der kan kontrolleres, og det, som ikke kan og imødekomme i sin ukontrollerbarhed og derved skabe plads for resonans i livets relationelle møder.

Hermed påpeger Rosa at et resonansforhold til verden må komme ud af en eksistentiel orientering om forbundethed med ens verdensforhold, som en meningsfuld og intentionel relationsdynamik. Den eksistentielle resonans fordrer den enkeltes egen endegyldige møde med verden, hvor noget vækker dybe følelser og tanker, men andet blot føles fremmed eller uforståeligt. Herved kan den enkelte indrette sig i sin eksistentielle resonans.

På trods af, at Rosa til tider forbliver vag i forhold til, hvordan sådanne relationer konkret etableres, eller hvad der præcist betinger dem, rammer Rosa alligevel noget dybt og menneskeligt. Længslen efter forbundethed, efter at blive set og hørt, og efter at mærke, at verden ikke blot passerer forbi.

5.5 Delkonklusion af den eksistentielle resonans

Den eksistentielle resonans knytter sig barnets ide om sig selv og møde med verden. Den udgør en åbenhed over for livets ukontrollerbarhed og en ansvarlig eksistentiel erfaring. Resonansen opstår, når verden taler til os, gennem en eksistentiel åbenhed i stemthed, hvor vi svarer med noget af os selv. Det er ikke en kalkuleret eller reflekteret respons, men en kropslig levet, følelsesmæssig, spontan, fornemmelse. Dette indtryk berører først og fremmest den enkelte følelsesmæssigt, hvor en eksistentiel åbenhed fremhæver en undren over for det æstetiske udtryk og tillader det eksistentielle

møde, hvor resonansen opstår. Den eksistentielle resonans finder sted hos det åbenbarende i indtrykket, i form af en forandret tilstand hos den enkelte. Hvor indtrykket hermed ikke blot har formidlet en artikuleret helhed, som en dybere erkendelse og forståelse af menneskets tilværelse, men hvor den eksistentielle åbenhed har ladet den enkelte *forandre sig i forhold til en aistetsis erkendelse*. Den eksistentielle resonans er aistetsis erkendelsens fuldendthed, da man i sin erkendelse af en stemthed lader sig forundre og eksistentielt resonere med det æstetiske indtryk og de følelsesmæssige forståelser, der følger, hvor mødet med verden ændres for evigt. Dermed er det stemte indtryk ikke blot et indtryk, der siger noget meningsfuldt om verden og hvem man er, men også noget man er i stand til at resonere med og forandre sig ved. Det er en *eksistentiel hermeneutisk* proces, hvor man ændres på ny i mødet med resonans eller fremmedgørelse. På samme tid kan et indtryk og stemthed være noget man føler, som noget frustrerende eller irriterende. Man føler stadig den sanselige forbundethed med dette, men det er ikke noget man, i sin åbenhed, resonere med. Dette må ikke forstås som en refleksion, men en spontan eksistentiel hermeneutik, hvor man skabes på ny hos en resonans eller en fremmedgjorthed. Begge ændrer ens syn på sig selv og sin tilværelse, men resonansen besidder relationskvaliteten, hvor et ideal om dannelse og mødet – fornemmelsen - med det forunderlige finder sted. Begge aspekter taler ind i en ide om tilværelsesoplysning og er derfor ikke noget man på nogen måde behøver at kæmpe imod. Det er, som Rosa også fremhæver, blot en del af at leve.

Men hvilken rolle og eventuel retning bør den eksistentielle resonans da have hos tilværelsesoplysningens væredygtighed?

Den eksistentielle resonans fremhæves i dette speciale som en kropslig-eksistentiel forandring, der finder sted. Den æstetiske skoleorganisations opgave er først og fremmest at tilbyde det æstetiske sanselige og stemte indtryk. Hernæst dygtiggør skolen sig over for barnets eksistens og væren-i-verden ved at skabe resonansforbindelser og indtryk, der transformerer barnet. Barnet oplever en væredygtighed i oplysningen og indtrykket af tilværelsen og dernæst sin egen værensrolle og eksistens herved. At kunne opleve, forandre sig og blive dynamisk-emotionelt situeret.

Efter at have gennemgået disse tre teoretiske perspektiver vil en æstetisk-organisatorisk praksismodel konstrueres. De fremhævede teorier sammenlignes i deres tankegang filosofi. Foreningen af de tre, vil jeg påpege, kan tilbyde en dybsindig nuanceret og dynamisk tilgang til et koncept om en æstetisk skoleorganisation, hvor væredygtighed står centralt i tilværelsesoplysningen.

6. Den æstetiske organisation

På baggrund af Løgstrups erkendelsessyn og med inddragelse af Heideggers og Rosas perspektiver på undren og resonans kan en dybdegående og praksisnær anvendelse overvejes i forhold til skolen som institution.

Den æstetiske skoleorganisation er æstetisk i den forstand, at den tager udgangspunkt i barnets mulighed for en aisthesis erkendelse. Den orienterer sig mod en kunstnerisk praksis hos det enkelte barn, hvor fantasi og fortælling får lov til at udfolde sig. Hvor man indgår i en etisk fordring om at leve i samhørighed og forbundethed. Hvor man lærer sammen og på tværs af interesser, æstetiske udtryk og forståelser. Hvor den enkelte møder sig selv i sin tilværelse og resonere med den de er. Tankerne, som udspringer af Løgstrup og videre perspektiveres hos Heidegger og Rosa, peger mod en skole, hvor en væredygtig tilværelsesoplysning kan realiseres i form af en æstetisk organiseret skole.

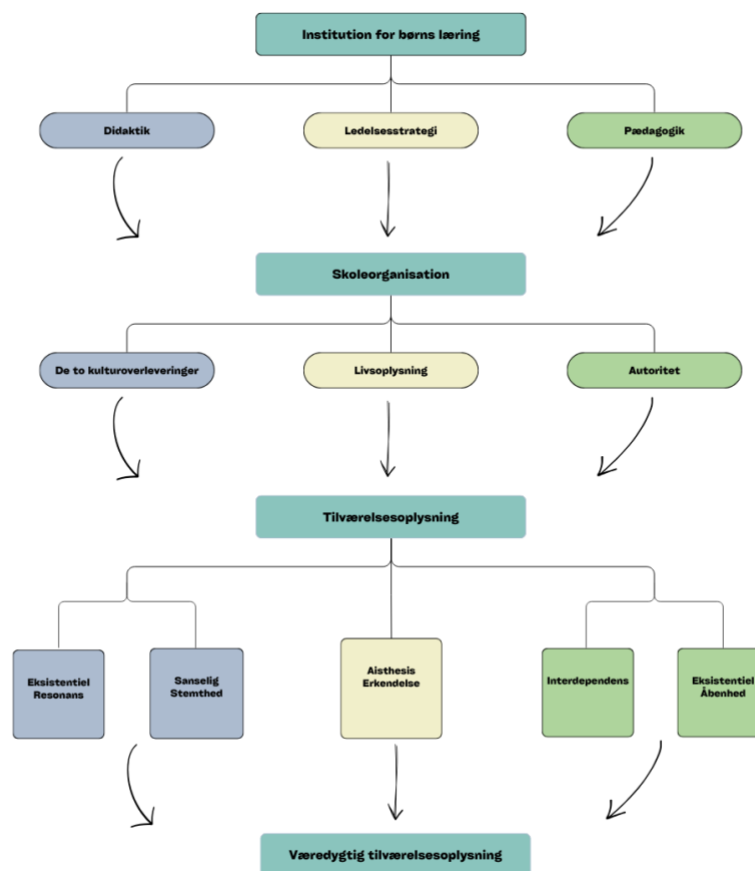
Denne form for skoleorganisation udspringer af en idé om institutionel organisering med dannelse som overordnet sigte. Det eneste formelle krav, den må leve op til, er de gældende lovrammer, herunder folkeskolelovens formålsparagraf, som behandlet i afsnit 1.1.1. Hvor eleverne skal danne kundskaber og færdigheder, der gør dem klar til videre uddannelser og give dem en *alsidig udvikling*. Hvor *oplevelser* og *fordybelse* fordrer en *erkendelse* og *fantasi*, der bygger på *åndslighed*, *ligeværd* og *demokrati* (Folkeskoleloven, 2024).

At eleven skal kunne indgå i videre uddannelser og udvikle sig gennem fordybelse, udtrykker i sig selv en grundlæggende forestilling om menneskelig væren. Det bliver først i skolens anvendelse og fortolkning af at skulle forberede sig til særlige kompetencer og færdigheder, at den mister fokus for hvad egentligt er vigtigt for barnet. Som Løgstrup understreger, må uddannelse følge tilværelsesoplysningen (Bugge, 2014, s. 11-18).

I en skole, hvor barnets dannelse og fortolkning af egen tilværelse er i centrum, følger både 'alsidig udvikling' og faglige færdigheder som naturlige konsekvenser.

Modellen peger her på de organisationsteoretiske grundlag, begrebet om aisthesis erkendelse og tanker om skolens omdannelse herved.

6.1 Model af Den Væredygtige Tilværelsesoplysning



Praksismodel 'vejen til væredygtig tilværelsesoplysning i den æstetiske organisation'.

6.1.1 Organisationskultur

På baggrund af den teoretiske udredning og analyse og gennemgang af æstetiske, undrende og resonerende perspektiver mener jeg, at det er meningsfuldt at beskrive og præsentere vejen til væredygtig tilværelsesoplysning i den æstetiske organisation, som fremhævet i den ovenstående praksismodel. Denne model belyser en æstetisk-organiseret tilgang til den væredygtige tilværelsesoplysning. Den organisatoriske proces udtrykkes med henblik på organisationskulturens anvendelse, som er kendetegnet for organisationens sammenhæng og praktiske dimension (Jacobsen & Thorsvik, 2018, s. 114-127).

Modellen fremhæver centrale teoretiske perspektiver, der finder sted i organisationen. Det er ikke, som sådan, en bevægelse der illustreres, men rettere en helhed og et overblik af centrale perspektiver og sammensætningen af ideer, som syntetisk fører til en ny tanke og anvendelse.

Organisationskulturen kommer til udtryk i skolens didaktiske, pædagogiske og særligt ledelsesstrategiske praksis. Didaktikken stiller sig åbent og resonanssøgende og forholder sig til læring ud fra et æstetisk og tilværelsesoplysende perspektiv. Læringsrummet organiseres derfor med blik for det forunderlige, det eksistentielle og det sanselige. Samtidig udgør det æstetiske en bærende del af skolens pædagogik. Æstetik er den kulturbærende praksis, der former organisationens måde at tilgå det at føre skole. Hvor eleverne bliver mødt med pædagogik, der bygger på barmhjertighed og tillid, som grundtræk i en eksistentiel og etisk væredygtigheds pædagogik. Den æstetiske organisation følger altså ikke en konkret formel struktur, men er kendetegnet ved foranderlighed og dynamik i sin struktur. Dette aspekt bør særligt afspejles i ledelsen.

Den ledelsesstrategiske praksis i en æstetisk organiseret skole hviler både på en tanke om at overse den organisatoriske dynamik og administrere skolens vision, ansvar og kommunikation. Men også at indgå i en ledelsesadfærd, som i sin direkte eller indirekte ledelse, sætter tonen for medarbejdernes praksis og adfærd. Lederens strategi hviler altså på et ansvar og fornemmelse for, hvad den æstetiske organisation kan blive til. Det er en værdibaseret og *interpersonel ledelse*, hvor lederen får rollen som 'anfører' og peger organisationen i en væredygtig og tilværelsesoplysende retning (Jacobsen & Thorsvik, 2018, s. 376-387). Ledelse forstås her som et undrende og åbent forhold til processer og beslutninger, hvor elevernes stemthed og resonans, der ligger grund for en aisthesis erkendelse, er den vigtigste opgave.

6.2 Gennemgang af en væredygtig tilværelsesoplysning

Jeg har i modellen tilladt mig at starte helt fra toppen af hvad ideen om en skole er. Det første fremhævede aspekt i modellen præsenterer dermed en generel ide om en institution, som er organiseret til barnets læring og tanke om dannelse. I en grundlæggende ide om skole fremhæver jeg tre centrale processer, der må forekomme; det didaktiske, det pædagogiske og det ledelsesstrategiske. Her afgrænses der bevidst fra andre relevante og interessante dimensioner, såsom arkitektur og psykologi, som naturligvis også har betydning for skoleområdet, men ikke behandles her. De tre centrale dele af skoleorganisationen udgør ikke blot sektioner, der finder sted i den almene skoledag, men også aspekter, der tilsammen er med til at udgøre skolens praksis og skabe forudsætningerne for barnets dannelse.

Med disse tre aspekter er der tale om et alment koncept for en skole, uden at denne skole på forhånd har defineret sig selv i en bestemt retning. Herfra kan der naturligvis opstå mange forskellige

pædagogiske og organisatoriske tilgange. Dette speciale tager imidlertid udgangspunkt i en æstetisk erkendelsesteori, som, med afsæt i en væredygtighedspædagogik, forholder sig undrende og resonanssøgende i sin forståelse af tilværelsesoplysning. En skoleorganisation, som integrerer Løgstrups ideer, må ifølge denne tænkning bygge på følgende grundlæggende forhold:

Det didaktiske aspekt tager udgangspunkt i sammensmeltningen af to kulturoverleveringer, det videnskabelige og det fortællende, hvor disse mødes i et fælles rum for refleksion, former en praksis, der åbner for både viden og undren. Løgstrup beskriver dette møde som konfrontationen med de uløselige problemer (Løgstrup, 2021, s. 112-113). Hvor læreren formår at formidle den saglige viden og på samme tid lader denne viden stå over for en diskussion og refleksion. Ikke at invadere barnets urørlighedszone, men at lade barnet komme til, forestille sig og fantasere over sagen (Bugge, 2014, s. 75-88).

Pædagogisk må der findes en autoritær selvstændighed, hvor barnet og den voksne indgår i et assymetrisk, men gensidigt forpligtende forhold. Hvor magten balanceres og imødekommes i form af samtale og tillid. Denne dialog bygger tilmed på en autoritet, der er autoritet hos det selvstændige og ikke autoritet for autoritetens skyld (Bugge, 2014, s. 75-88).

Dette er en grundlæggende tanke om at føre skole ud fra livsoplysning, som en overvejelse af mødet med det gode liv, det åndelige og oplyste ide om skolens formål. En grundtvigsk tilgang, som fordrer et forhold til sin eksistens og tilværelse (Hansen, 2001, 229-237).

Hermed præsenteres en organisatorisk praksis, der arbejder med Løgstrups tilværelsesoplysning. Hvor barnet sættes i fokus, frem for kompetencer og færdigheder. Hvor oplysning er skolens formål, ikke kompetencer og uddannelse, der er et afkast af tilværelsesoplysningen. Skolen bliver hermed et sted, hvor barnet får mulighed for rum til at danne sig, reflektere og filosofere. Denne forståelse udgør specialets grundlag for at formulere visionen om en væredygtighed i skolen.

Først når selvet og eksistensen sættes i fokus, kan barnets væredygtighed og ide om aisthesis erkendelse udfoldes. Det er netop her, at det æstetiske, sanselige og eksistentielle aspekt bringes i spil i praksis.

Det er i denne følgende del af modellen, at specialet bringer et nyt sammenlagt perspektiv på bordet, hvor Løgstrups erkendelsessyn forenes med Rosas eksistentielle resonans og Heideggers eksistentielle åbenhed. Det muliggør en skole, der er båret af væredygtig tilværelsesoplysning.

Lad os begynde med at overveje det pædagogiske aspekt i modellen.

6.2.1 Det pædagogiske aspekt

Pædagogikken i denne model tager udgangspunkt i en etik baseret på interdependens. En accept og etisk fordring hos barnet, hvor man altid står i relation, både socialt, eksistentielt og etisk. Det vil sige, det enkelte barn lader sig selv komme til syne og imødekommer en erkendelse gennem sine forhold. Det betyder, at læreren, klassekammerater, skolelederen og pedellen ikke er en forstyrrelse eller på nogen måde bestemmende for barnets tilværelsesoplysning, men betingelser for barnets mulighed for menneskelig vækst. Denne tilgang forudsætter en eksistentiel åbenhed, der netop sætter det enkelte barn i en undrende, modtagelig tilstand, hvor en fælles tilblivelse og verden åbner sig. Skolen praktiserer en pædagogik, hvor man indgår i en fælles tilblivelse, som en væren-i-skolen, hvor man lytter, fornemmer og forholder sig åbent. Det er en grundlæggende eksistentiel åbenhed for livet og det underfulde, hvor skolen giver rum til det filosoferende og æstetiske. Hvor tilværelsen viser sig ud fra en forbundethed og forundring.

6.2.2 Det didaktiske aspekt

Denne pædagogik finder både sted i skolen, som et grundlæggende møde og åbenhed over for sine relationer. Ligeledes finder den sted i didaktikken som på samme tid tillader et rum for læring og tilværelsesoplysning. Klasseværelset bliver, i henført forstand, det sted, hvor den sanseligt stemte oplevelse kan finde sted. Her får barnet mulighed for at udforske, skabe, fantasere og interagere i alle de følelsesstemninger, der følger med.

Da skolen må ses som barnets dannelsesrum, må det æstetiske indtryk og stemtheden ikke stå isoleret. Men må, gennem en pædagogiske åbenhed, lade det enkelte barn udforske sin egen væren og eksistens. Eleverne må gives rum til at mærke, hvilke indtryk der resonerer med dem, for derigennem at lære om sig selv og deres forhold til verden. Når det enkelte barn mærker at verden svarer, om det så er gennem billedkunst, musik, natur, relationer eller faglig fordybelse, bliver undervisningen ikke blot instrumentel, men eksistentielt meningsfulde.

En didaktik, som formår at give plads til det legende og ukontrollerbare, åbner op for en ægte dialog og tilblivelse. Hvor fordybelse og relationel tilværelsesoplysning skaber fundamentet for elevens skolegang. Den eksistentielle resonans opstår altså, i denne sammenhæng, i mødet med det æstetiske og kunstneriske. Hvor følelsernes resonans er med til at forme barnets identitet og væren og hvor barnet lader sig udfolde eksistentielt og artistisk. Den eksistentielle resonans i klasseværelset er på denne måde med til at udvikle en etisk forbundethed i verden, hvor eleverne bliver hørt, set og

anerkendt i sit udtryk og undren.

Den eksistentielle resonans i klasseværelset udvikler således en etisk forbundethed med verden.

Eleverne oplever, at deres tanker og følelser har værdi, og at deres måde at sanse og udtrykke sig på mødes med barmhjertighed, fællesskab og samhørighed.

Disse to perspektiver, som befinder sig i henholdsvis den didaktiske og den pædagogiske sektion, samler sig skolens centrale aspekt. En aisthesis erkendelse, som bevæger sig inde under det centrale formål, som en ledelsesstrategisk tilgang til skolen.

6.2.3 Ledelsesstrategisk aspekt - Aisthesis erkendelse

En aisthesis erkendelse er ikke målet i den æstetiske organisation, men resultatet. Den udgør først og fremmest en ledelsesstrategisk overvejelse, idet den sanselige, stemte og oplevelsesbårne erkendelse repræsenterer en retning og oplysning, som ledelsen strategisk må arbejde hen imod. Lederen, som strategisk aktør, må kunne facilitere en skole, der muliggør æstetiske erfaringer, dialog, eksistentiel åbenhed og en selvstændig autoritet. Det vil sige et miljø, hvor eleverne mentalt trives i samhørighed, æstetisk udforskning og en overensstemmelse med den voksne om, at skolen er til at danne sig, ikke til at bestemme og dominere.

Særligt i dag må dette ses som en konkret strategisk ledelsesretning, der ikke lader sig definere af tanker om specifikke kompetencer og færdigheder, der ulmer hos tankerne om et konkurrencedygtigt samfund. I stedet bør ledelsen fremme en kulturel følsomhed og betragte organisationen som levende, sansende og foranderlig, frem for en statisk struktur. Beslutninger træffes ikke som implementeringer af forudindtagne mål, men formes i en lyttende og samskabende proces. På den måde fordrer den væredygtige tilværelsesoplysning en ledelse, der med afsæt i aisthesis, ikke handler kynisk eller instrumentalt, men forpligter sig på det, der viser sig, og som resonerer med barnet.

En ide om en aisthesis erkendelse fordrer, som tidligere nævnt, en eksistentiel åbenhed i skolens pædagogik og en mulighed for eksistentiel resonans i klasselokalet. Perspektiverne fordrer hinanden. Alligevel forbliver aisthesis begrebet knyttet til det uhåndgribelige, værenskaldte og uindhentelige. Denne model kan ikke konkretisere en klar ide om barnets æstetiske indtryk og barnet kan ikke selv, uden videre, fremkalde en aisthesis oplevelse. Det, begrebet peger mod, er snarere fornemmelsen og oplevelsen af en sanselig stemthed, som udtrykker en dybere forståelse af hvad det vil sige at være til. Det siger ikke noget definitivt om dybden, følelsen eller åbenbaringen i det enkelte barns erfaring. Dette tilhører forholdet mellem barnet og verden.

Modellen kulminerer derfor i ideen om en væredygtig tilværelsesoplysning, hvor det væredygtige træder frem som barnets eksistentielle dimension. Hvor eksistens og tilværelse er i fokus og dannelsen forstås som en levende, sansende og aisthesis lære. Løgstrups tanker om tilværelsesoplysning, hvori skolen ikke blot formidler viden, men muliggør en væren-i-verden præget af sansning, medfølelse og dømmekraft, gives hermed plads i barnets dannelse. Hvor den æstetisk-organiserede skole bliver et livsrum, hvor det enkelte barn dannes i forhold til sine indtryk. Den æstetiske organisation er organisk, dynamisk og lyttende.

Efter barnet har gået i en skole, hvis formål er en væredygtig tilværelsesoplysning, har det enkelte barn været en elev, som ikke blot *kan* noget, men som *er* noget i verden.

Disse teoretisk sammensatte tanker og perspektiver fremhæver en idealistisk skolepraksis, om menneskets aisthesis møde med verden, som en forening af det æstetiske og det eksistentielle. Skulle dette koncept overføres til en konkret pædagogisk sammenhæng, måtte man stille sig åbne spørgsmål som: Hvilke æstetiske oplevelser bør skolen aktivt arbejde med? Hvordan givet det kunstneriske en meningsfuld plads i undervisningen? Hvad gør vi, hvis nogle børn ikke umiddelbart tiltrækkes af det æstetiske eller kunstneriske? Disse spørgsmål må overvejes hos skolens evne til at imødekomme barnet og anvende filosofien.

6.2.4 Skolens omdannelse

Dette speciale beskæftiger sig med det teoretiske og organisatoriske aspekt af skoleførelse. Det betyder, at der ikke præsenteres en konkret model for kunstnerisk praksis eller en fastlagt struktur, men snarere en ny og anderledes måde at anvende filosofiske perspektiver på i skolesammenhæng. Formålet er at skabe væredygtige og æstetiske rammer for læring og dannelse. Netop at lade barnet indgå i et livsrum, hvor man selv og ens forhold til verden, er i centrum. Det er en filosofisk og kunstnerisk retning, udformet som en æstetisk organiseret tilværelsesoplysning, hvor væredygtigheden råder.

Modellen tilbyder altså ikke kun én retning, men stiller eksistentielle krav og åbner op for flere potentielle retninger i skolens organisering og mulige potentialer for læringsmiljøet. Skolens æstetiske organisation kunne fokusere på mange forskellige områder, eventuelt flere på én gang, alt afhængigt af størrelsen. Man kunne forestille sig en skole med fokus på natur og miljø, hvor skolens faciliteter og aktiviteter er baseret på naturens anvendelse og æstetik, og hvor læring udspringer af mødet med det naturlige. Eller en skole med fokus på litteratur, hvor poesi og forfatterskab er i højsæde, hvor man

bruger tid på at læse og forstå de store og små litterære værker, hvor sproget æstetisk og udtryk danner rum for erkendelse og væredygtighed. Det kunne endda være en skole med fokus på filosofien, hvor elever indgår i undrende og reflekterende dialoger om metafysiske eller ontologiske spørgsmål, og hvor det æstetiske finder sted i samtalen og den eksistentielle åbenhed over for det at leve. Det alle disse skoler dog vil have til fælles, er en ide om, at lade barnet gå i en skole, hvor de, ud fra deres forståelse og eksistens, bliver mødt og udfordret. Hvor barnet oplever, sanser og lære om sig selv og om verden.

At organisere skoler med specifikke områder og emner, som vi til dels, ser det ude på efterskolerne i dag, kan være med til at præge skolen i en retning, og gøre skolen til et ekspertområde i at skabe særlige rum for underet. Selvfølgelig består skolen med centrale fag, som matematik, historie, dansk, kristendom. Men skolens ide om at lade barnet indgå i en læring og tilværelsesoplysning må stilles klar. Så barnet netop får lov til at benytte sig af det rum som skolen tilbyder. Hvor man eksempelvis tilgår læringen af matematik på en måde, hvor indlevelse og æstetik er i spil. På denne måde indretter skolen sig æstetisk og livsoplysende. Skolen kan naturligvis ikke rumme alle æstetiske udtryk, men må organisere sig dynamisk ud fra, hvad der giver mening i konteksten, og hvad der rører sig i organisationen selv.

For at konkretisere denne tanke om væredygtig tilværelsesoplysning i praksis, vil jeg afslutningsvis præsentere et eksempel fra mit eget fagområde; musikken.

Hvordan ville en æstetisk organisation, hvor en væredygtig tilværelsesoplysning er formålet, kunne se ud og hvordan ville musikken være en deltagende faktor og fokus for skolen og for barnets æstetiske erkendelse i praksis? For at konkretisere mine tanker, vil det følgende afsnit udforske dette spørgsmål.

6.3 Den musik-æstetiske organisation

Først og fremmest må det musikalske placeres i en æstetisk kontekst. Enhver organisation må forholde sig til det æstetiske udtryk, der udledes i et dannelsesperspektiv. Dette aspekt fremhæver ligeledes, hvordan modellen må tilpasse sig de kunstarter og anvendelser, der kommer i spil. Hvordan udtrykker og benyttes musikken, som kunstart, noget der giver indtryk, resonans og en æstetisk oplevelse? Hvilken rolle får barnet selv i de æstetiske virkemidler, som en artistisk kreativ proces? Musikkens æstetiske elementer må overvejes som noget særegent, og dets egenskab til at nå ind til det enkelte barn, er sin egen.

6.3.1 Musikæstetik og følelser

Musikkens filosofi og dyrkelsen af det æstetiske har igennem hele mit liv været et tema af afgørende betydning. Jeg har på egen hånd mærket, hvordan musikken influerer forståelser og oplevelser. For mig har udforskningen af kunst og æstetik haft en gennemgående definition for, hvem jeg er. Hvor musikkens vej er en dannelsens vej mod det æstetiske og skabende, som forlanger fordybelse og et møde med noget ikke-sanseligt. Musik er for mig en dybere autentisk oplevelse af det værende. Musik er mere end musik. Det kan være svært at forstå og lige så svært at beskrive, det er noget, der må erfares. Det kunstneriske kan selvsagt udspille sig på flere måder, både gennem malerier, skulpturer, arkitektur og ikke mindst poesi. For mig, har intet dog kunne sammenlignes med musikken, i mødet med det æstetiske og filosofiske.

Ludwig van Beethoven delte denne tanke om musikken, som den ypperste vej til åbenbaring:

“Die Musik ist eine höhere Offenbarung als alle Weisheit und Philosophie”. (DR, u.å., afsn. 4).

Musikkens evne til at lade verden åbenbare sig sker netop gennem den stemte oplevelse – et sanseligt og interaktivt møde, der åbner for en aisthesis erkendelse. Når musikken resonerer med det enkelte menneske, opstår et indtryk, der ikke blot vækker følelser, men også aktiverer en oplevelse af noget åbenbarende og dybere ved verden. Åbenbaringen må overvejes som en tilstand af transcendens, da den overskrider eksistensens hidtil forståelse og fornemmelse af tilværelsen.

Følelsernes betydning er særlig udtalt i en kunstart som musik. Særligt det auditive fremhæves som den direkte vej til følelserne i langt større grad end det visuelle eller kropslige. Studier viser desuden, at størstedelen af musikinteresserede lytter til musik netop på grund af de affektive følelser de får (Kirk, 2009, s. 147-150).

Musikken formår netop at sætte barnet i et artistisk perspektiv. Musikken kræver en fornemmelse og et udtryk hos det æstetiske. Som Ejersbo fremhæver i Sørensens antologi: "At undervise, så den praktiske musiske dimension afstedkommer en kreativ skabelsesproces, er en kunst. Denne kunst er det værd at tilstræbe. Den giver undervisningen den dimension, der udvikler hele mennesker." (Ejersbo, 1998, s. 61). At inddrage barnet musikalsk i skolelivet er at lade barnet træde ind i et resonans forhold til sin eksistens. Som en aktivering af menneskelige elementer, der endelig får lov til at udtrykke sig og udvikle sig. Som flere i Sørensens antologi netop har beskæftiget sig med hos det æstetiske i et dannelsesperspektiv, som fremhævet i afsnit 1.2 er den følelsesmæssige erkendelse og kunstneriske kreativitet af stor relevans og betydning for barnet egenskab til at kunne tilgå logiske og eksakte videnskaber. Det kunstneriske og musiske viser sig også i selv de formelle videnskabelige fag,

som matematik eller fysik, i form af kreativ tænkning, sans for mønstre og et håndværksmæssigt skabende perspektiv. På den måde fører dannelsen af følelser og fornemmelse også til en styrkelse af det logiske (Sørensen, 1998).

Det er netop i nærværet og stemtheden, at kreativitet og hjerneaktivitet opstår. Musikken er her en særlig kunstart, en af de mest effektive og dybdegående måder at styrke følelsesmæssig forståelse og skabende evner på (Ejersbo, 1998, s. 61-67).

Et musikæstetisk dannelsesperspektiv rummer således en fundamental ide om mennesket tilværelse, da den netop udvikler mennesket gennem kropslig aktivitet og sansning. Men hvorfor kan netop musik agere som en vej til barnets læring om sig selv, sine følelser og sin tilværelse? Og hvad kan musik, som kunstart, overhovedet defineres som? Disse spørgsmål danner afsættet for det næste afsnit.

6.3.2 *Lyden af tilværelsen*

Hvornår fremstår noget som musik? Hurtigt kunne man svare, at det er en struktureret, og for det meste, deskriptiv, samling af toner, rytmik og form. På trods af at disse elementer gør sig gældende for populærmusikken i dag, er denne definition langt fra dækkende i en musikæstetisk forståelse. Musik er grundlæggende svingninger eller lydbølger, der bliver til lyd i mødet med ørets membraner og danner vores auditive sansning af verden. Derfor kaldes musik også for *tonekunst*, da den netop skiller sig ud fra sig selv, ved at have højere eller lavere toner ud fra den frekvens bølgerne bevæger sig (Kirk, 2009, s 110-111).

Men hvornår bliver en umiddelbar lyd, en bølge, til noget musikalsk? Æstetisk kan musik både overvejes som et udtryk og en form, og som et møde med lydens univers og genklang. John Cage har berømt komponeret værket *4:33*, som består af 4 minutter og 33 sekunders stilhed. Det æstetiske udtryk i værket består ikke i fraværet af lyd i sig selv, men i det, der opstår netop på grund af dette fravær, som en udfordring af grænsen for, hvad man egentlig kan betegne som musik. Et beslægtet fænomen ses i *musique concrète*. En genre, hvor lyde fra virkeligheden sammensættes kunstnerisk. Her bliver lyd ikke blot noget, man hører, men noget, man *former*. Det bliver *lydkunst*, som et kunstnerisk arbejde med lydens udtryk og univers. Det kan næsten synes tautologisk at betegne musik som den primære form for lydkunst, men musik er netop dette; en æstetisk formgivning af lyd, der taler til menneskets følelser og forståelse af verden. Sagt på en anden måde – lyd udtrykker musik. Det er musikæstetikens fornemste rolle at anvende lyden til at musikere og udtrykke noget i verden, der

fremkalder følelser (Schafer, 1994, s. 3-12). Musik er på denne måde lydens anvendelse og udtryk for tilværelsen.

Musik må derfor forstås som noget mere end blot en genkendelig form eller et stykke underholdning. Musikken er en konstant interaktion, fornemmelse, stemning, følelse og åbenbaring af verden. Blot det banale ved at indgå i en samtale eller gøre noget fysisk sammen, besidder en dynamisk og stemt dimension. Man kan sige at 'musikere' med sine omgivelser, som noget rytmisk og bevægende i hverdagen. Nogle gange er man 'ude af rytme' og føler sig ude af stand til at indgå kropsligt og mentalt med verden. Andre gange føler man en stemning, hvor man resonere eller mærker en genklang, og hvor det kropslige og mentale stadie resultere i en eksistentiel trivsel og forbundethed med sine omgivelser. Den eksistentielle resonans bliver på denne måde en musikalsk fornemmelse og stemthed over for tilværelsen, som en grundlæggende følelse af at høre til, at blive berørt og bevæget af verden.

6.3.3 Den musicerende oplevelse

For at musikæstetik bliver en del af en væredygtig tilværelse må dens anvendelse og udtryk for en aisthesis erkendelse overvejes yderligere. Det bliver et spørgsmål om at aktivere de menneskelige egenskaber, der knytter sig til det musiske. At lade følelser, stemninger, udtryk, indtryk åbenbaringer komme til hos selvet og netop at *interagere* med tilværelsen, for at *erkende* aspekter i tilværelsen. Dette må først og fremmest overvejes hos barnets evne til at skabe noget.

Løgstrup fremhæver, som tidligere nævnt, særligt fantasiens rolle i mødet med det kunstneriske. Fantasien skal sættes fri og udvikle sig i det kreative, da man som fantasiløs slet ikke er i stand til at forstå og kunne indgå i de æstetiske sammenhænges grundbetingelser (Løgstrup, 1995, s. 61-62):

"Kunstværket må åbne for perspektiver, så fantasien kan holdes i bevægelse og forblive stærk nok til at beholde sit tag i sindsbevægelserne og handlingsimpulserne, så de ikke selvstændiggør sig og bliver erstatningsreaktioner for vort virkelige livs forståelse og handling." (Løgstrup, 1995, s. 62).

Fantasien er i denne forstand en måde at udfordre forståelsen på og derved åbne op for ny erkendelse. Den inviterer til overskridelse. Eksempelvis kan man ikke forstå den sorg en skuespiller føler over tabet af sin elskede, da man ikke blot kan identificere samme emotionelle patinas. I stedet er beskueren optaget af netop det æstetiske ved selve sorgen; hvordan den artistiske stemthed kommer

til udtryk, hvordan den ser ud og hvad denne sorg viser om ens egen tilværelse (Løgstrup, 1995, s. 60-61). Beskuerens følelser afslører hermed noget virkeligt. Omvendt kan man overveje at vende perspektivet om. Hvad hvis det i stedet er fantasien, der skal give kunstværket noget at arbejde med?

Fantasiens samspil med følelser og forståelse muliggør, at mennesket besjæler det, det skaber. Det er en forestillingsevne og vision, som konstant udfordrer ens eksistentielle modus tilstand. Den *skabende fantasi* udtrykker et fokuseret æstetisk udtryk, hvor kun legen og udtryksevnen sætter grænsen (Séférien, 1998, s. 55-57). I et dannelsesperspektiv er det ikke et spørgsmål om færdigheder, men om fantasi og kropslig deltagelse. Her er musikken en særligt velegnet udtryksform.

Jeg vil lade et koncept om musisk erkendelse komme til udtryk hos en hypotetisk didaktik i musikundervisningen, som tager udgangspunkt i *den produktive metode*, som er en musikpædagogisk tilgang, hvor eleverne både indgår aktivt med musikinstrumenter, tager initiativ og indgår i personlig dannelse ved at lytte til hinanden i en mulig musikundervisning (Kirk, 2009, s. 89-91).

Eleverne bliver bedt om at gribe et musikinstrument og gå ud, i par på to eller alene, for at komponere et stykke musik. Stykket skal have en intro, hoveddel og en outro. De forskellige dele må gerne have forskellige udtryk. De må selv vælge deres instrument, og de må selv vælge hvordan det æstetiske udtryk skal formes. Til sidst skal de tale om de følelser, som træder i spil hos deres komposition. Hvis de har brug for det, må de arbejde videre med det i fritiden. Da eleverne er færdige den næste musiktime bruger de tid på at lytte til hinandens kompositioner og beskrive de følelser, de hver især har oplevet undervejs. De kan enten vælge at opføre deres komposition eller at vise en video, eller lydfil af den, da det er musikkens æstetiske udtryk, der er i fokus.

Afslutningsvis inviteres eleverne til at dele deres egne tanker og oplevelser med kompositionen, og indgå i en åben samtale om hinandens værker med særligt blik for, hvordan musik kan udtrykke og fremkalde følelser og stemthed.

Dette praksiseksempel fremhæver flere dimensioner ved den musiske anvendelse. Først og fremmest gives der plads, tid og kreativt frirum til, at eleverne kan skabe og udtrykke noget, der er opstået gennem leg, eksperiment og fantasi. Processen rummer mulighed for både minimalistiske kompositioner og enkel tilgang for de mindre erfarne elever, samtidig med, at den udfordrer de mere erfarne til at arbejde med form, dynamik og harmonisk kompleksitet. Den inviterer således til fordybelse og selvudtryk, samtidig med at den stiller krav til elevernes selvstændighed og refleksion.

Afslutningsvis åbner undervisningen for en fælles dialog, hvor eleverne taler om de følelser og stemninger, deres værker vækker, både hos dem selv og hos hinanden. At udtrykke følelser gennem lyd og at tale om dem, bliver en måde at fordybe sig i egne sansninger og kropslighed i verden.

Den egentlige aistehsis erkendelse, der potentielt kommer i spil, kan særligt overvejes i skabelsen af musikken. Hvor man indgår i en kreativ proces og skaber en mening, følelse og udtryk ud af intet andet end blot sin kropslige forståelse, fornemmelse og legende æstetiske anvendelse. Nogle elever er måske allerede teknisk dygtige instrumentalister, men selv de bliver påtvunget af skabe noget nyt. Den færdighed og forståelse man har bliver da kun et værktøj til at skabe, ikke en definition af det skabte. Det skabte kan overvejes som et udtryk af deres forstand og tilværelse og muligt transcendens. En overskridelse af dem selv, da de aktivt lader fantasien råde og skaber nye betingelser for deres tilværelse. Deres skabelse transcenderer altså dens udgangspunkt og forståelseshorisont og bliver hermed en ny del af elevernes forståelse og tilværelse. Eleven bliver i stand til at tænke nyt, skabe, artikulere følelser og skelne mellem det logiske og det æstetiske i sin måde at være i verden på. Den musikæstetiske anvendelse i en organisatorisk praksis, påbyder elevens kropslige og eksistentielle møde med verden. Det vil sige, barnet får lov til at erfare, mærke og være i verden, frem for blot at lære om den eller få den fortalt. Skolens rum bliver et pædagogisk og eksistentielt mødested, hvor eleven kaldes til nærvær, sanselighed og åbenhed over for sin egen selvforståelse og udforskning af tilværelsen. Det bliver et sted, hvor en musicerende og kropslig erkendelsesform kan føre til forvandling og åbenbaring. Det æstetiske og de kunstneriske anvendelser, der finder sted på tværs af skolen, rummer en aistehsis erkendelse, som en usagt spontan barmhjertighed og kærlighed til sine omgivelser.

Dette musikalske fokus som perspektiv i en æstetisk organisation er blot én måde at tilgå idealet om en væredygtig tilværelsesoplysning, som en kunstart, der aktivt sætter mennesket over for en sanselig stemthed og sætter rammen for en aistesis erkendelse. Denne musicerende anvendelse i praksis, argumenterer jeg for, bliver en måde at tilgå den væredygtige tilværelsesoplysning, hvor barnets eksistens og stemte oplevelse står centralt. Modellen præsenterer en åben, dynamisk og foranderlig organisatorisk struktur, hvor menneskets egenskaber i verden må tilgås. I dag kan en model, som denne måske lyde abstrakt og der vil uundgåeligt rejse sig en række pragmatiske spørgsmål.

Det følgende afsnit vil søge at imødekomme disse spørgsmål og undersøge modellens praktiske dimensioner gennem en diskussion af dens teoretiske grundlag og pædagogiske implikationer. Her vil jeg uddybe, hvordan modellen konkret kan anvendes, og hvilke æstetiske elementer der kan indgå i skolens praksis.

7. Diskussion af en væredygtig tilværelsesoplysning og dens praktiske dimensioner

Dette diskussionsafsnit vil først og fremmest overveje de to kulturoverleveringers problem, som en balanceret lære af de to, og overveje hvordan den væredygtige tilværelsesoplysning muliggør en samlet forståelse og anvendelse.

I forlængelse heraf vil barnets kunstneriske væren blive diskuteret. For at determinere i hvilken forstand man kan tænke eleverne ind i en kunstnerisk og artistisk dimension og en diskussion om barnets kunstneriske væsen i en pædagogisk kontekst. Her søger specialet at etablere en tese om barnets kreative og skabende egenskaber i en skolesammenhæng – og at afklare, hvilken didaktisk og filosofisk betydning dette har.

Afslutningsvis rettes blikket mod skolens organisation og ledelse. Hvor den æstetiske organisation varetages, som et foranderligt koncept og skoleopgaven bliver sat i en ny belysning i den væredygtige tilværelsesoplysning.

7.1 Den saglige og poetiske erkendelse

”Den naturvidenskabelige og teknologiske kulturoverlevering bestemmer i stor stil den historie, vi faktisk får. Også fordi det er en kulturoverlevering, der efterhånden rækker ind i alle klodens kulturer. Den er en indiskutabel kosmopolitisk størrelse. Det er dens dyrkere stolte af, og det har de også al god grund til. Alligevel er det ikke den der bestemmer hvad vi forstår ved historie. Det bestemmes i fortællingens kulturoverlevering, og det bliver det ved med, om også dens bestemmelse af den faktiske historie skulle tage af.” (Løgstrup, 2021, s. 111).

Det kan overvejes, om vi den dag i dag stadig ser en skoletradition, der beskæftiger sig med den saglige og videnskabelige kulturoverlevering, som Løgstrup i sin tid belyste. Hvor naturvidenskaben, fakta og systematisk tænkning viser og bestemmer, hvordan verden kan erfares. I denne optik har oplevelser af stemthed, poetisk erfaring, æstetisk sansning og eksistentiel refleksion ikke nogen umiddelbar plads, da de ikke fremstår som målbare færdigheder eller samfundsrelevante kompetencer. Derfor negligeres de ofte.

Men kunne disse to modsatte verdensopfattelser og menneskelige overleveringer, som Løgstrup selv

argumenterer for, sættes sammen i skoleførelse? Hvordan spiller de sammen i et dannelsesperspektiv, og hvordan kan en væredygtig tilværelsesoplysning bidrage med et nyt perspektiv?

Løgstrup betoner, at der er en mangel på det fortællende og kunstneriske hos de to kulturoverleveringer, og at dette udgør en grundlæggende ubalance i skolens dannelsesopgave (Løgstrup, 2021). De uløselige problemer må overvejes, som eksistentielle og etiske grundvilkår. Det vil sige de vedrører selve det at være menneske. Det er livets møde hos mennesket, at noget er uforståeligt, uopnåeligt og ukontrollerbart, som tilværelsens grundlæggende forhold.

At forene de to overleveringer, er derfor en tanke om at forene menneskets egenskaber til at tilgå og forstå verden i sin helhed. I dette perspektiv kan mennesket fuldstændighed og helhed findes i en aisthesis erkendelse. Aisthesis er sandt nok menneskets sanselige og følelsesmæssige stemthed og resonans over for det æstetiske indtryk, men hos denne erkendelse, af en dybere menneskelig forståelse, er en saglig viden og virkelighed at finde. Som en stemthed over for verden, der kan overvejes som en erfaring og viden, hvor den enkelte møder verden kropsligt, eksistentielt og videnskabeligt. Hvor ens forståelseshorisont og sanselige stemthed medfører en helhedsorienteret og åbenbarende indsigt, båret af følelse, forståelse og erfaring. Denne tanke kan med fordel tænkes videre i en praksis sammenhæng.

Den æstetiske skoleorganisation, hvis formål er en væredygtig tilværelsesoplysning, illustrerer, hvordan en aisthesis baseret tilgang integrerer følelse og erfaring. Tag for eksempel historieundervisning i den æstetiske skoleorganisation. Når elever møder Anne Franks dagbog i en æstetisk kontekst, bliver det ikke blot en informationskilde om Holocaust, men et følelsesmæssigt og eksistentielt møde med historien og budskabet. Det skaber en æstetisk følsomhed, hvor lyd, fortælling, dialog og fantasi åbenbarer verden i et resonansforhold. Undervisningen bliver dermed ikke blot informativ, men levende, udfordrende og forpligtende.

En tale om æstetiske overleveringer må, i de to kulturoverleveringer, mødes i en praksis båret af sanselig stemthed, åbenbaring og resonans. Hvor en væredygtighedsfædagogik fordrer en tilværelsesoplysning, der ikke blot er rettet mod elevernes emotionelle og eksistentielle aspekter, men også mod foreningen af den naturvidenskabelige læring.

Dette stiller et mere konkret spørgsmål over for barnets artistiske rolle og kunstneriske anvendelse i skolesammenhæng: Hvordan agerer barnet som kunstnerisk subjekt, og hvordan inkorporeres æstetiske udtryk i skolens daglige virke?

7.2 'Er alle børn kunstneriske?'

Skolens udfordring med at skabe et rum for det enkelte barn, hvor det, gennem en væredygtighedspædagogik, kan trives og indgå i tilværelsesoplysning, er både en æstetisk og en faglig problemstilling. At sammensætte denne måde at møde verden på, er uden tvivl en mulighed, som allerede i dag finder sted i mange skoler - bevidst eller ubevidst. Spørgsmålet bliver, hvordan det kunstneriske konkret kan anvendes til at understøtte den æstetiske skoleorganisation?

Skolens organisering må stille klart og konkret ind på en anvendelse og oplevelse af de æstetiske indtryk, hvilket, som tidligere nævnt, kræver et fokus og en ekspertise af de kunstneriske tilgange. Hvordan skolen helt konkret vælger at tilrettelægge en undervisning, hvor tilværelsesoplysning er i fokus og hvor det æstetiske er vejen til elevernes fornemmelse og åbenbaring er sådan set underordnet – sålænge der arbejdes målrettet med at skabe æstetiske, sanselige og væredygtige læringsrum.

Jeg selv har fremhævet musikken, som en slags *æstetisk retning*, der rummer både filosofisk dybde og eksistentiel relevans. Den æstetiske retning er kun udtrykket for skolens æstetiske valg. Spørgsmålet om den kunstneriske udøvelse og meningsfuldhed i mødet med en artikuleret kunstart, må overvejes.

Er alle børn kunstneriske?

Dette spørgsmål udgør, efter min vurdering, en af de største praktiske barrierer for implementeringen af en æstetisk skoleorganisation, der arbejder med væredygtig tilværelsesoplysning i dag. Det er tilmed ikke et spørgsmål der er let at besvare. Dels fordi skolen i dag ikke i tilstrækkelig grad arbejder systematisk med kunstneriske udtryksformer, og dels fordi der mangler en solid erkendelsesteoretisk forståelse af det kunstneriske i pædagogisk kontekst.

Barnets kunstneriske anvendelse er ikke et spørgsmål, man har beskæftiget sig med. Snarere er det fordommen om det modsatte, at ikke alle børn er kunstneriske, som, ud fra min egen oplevelse, syntes at fylde mere i skolen i dag. I lyset af de perspektiver, som dette speciale har fremlagt, bør denne opfattelse udfordres og nuanceres.

I forlængelse heraf vil jeg kort fremhæve et perspektiv fra den britiske Sir Ken Robinsons TED Talk, som sætter fokus på den kreative kapacitet, skolen risikerer at undertrykke:

“Picasso once said this, he said that all children are born artists. The problem is to remain an artist as we grow up. I believe this passionately, that we don’t grow into creativity, we grow out of it. Or rather, we get educated out of it.” (Robinson, 2006, 05:58).

Robinson tager ligeledes afstand til ideen om uddannelse og kravet om samfundsmæssige kompetencer og mener at skolen dræber barnets kreativitet. Dette fordrer et naturligt artistisk og kropsligt udgangspunkt, som Picasso berømt udtrykker. En ide om at mennesker er følsomme, stemningsfyldte, kreative og interagerende væsner, som derfor, sig sin egen væren, er artistiske. Dette speciale tilslutter sig denne grundtanke. Hvor barnets kropslighed, stemthed og resonans er en måde at interagere med sin tilværelse, som en artistisk og æstetisk verden, hvor kreativitet, fantasi og skabelse finder sted. Robinsons kritik taler på denne måde ind i dette speciales anliggende og fremhæver det kreative perspektiv, som blot ét af de ting der går tabt i skolen som uddannelsesinstitution.

Det må blive dette speciales tese at ethvert barn er kunstneriske, ethvert barn er artistisk og ethvert barn kan opleve æstetiske indtryk, som en grundlæggende ide om hvad det vil sige at være i live og interagere med virkeligheden. Som en kropslig og eksistentiel præmis for at være til. Det vil sige at alle børn er kunstneriske, men kun de færreste får lov til at udleve det. Men har alle børn så lyst til at være kunstneriske? Dette spørgsmål er det samme som at sige: *Jeg har ikke lyst til at føle; jeg har ikke lyst til at få indtryk; jeg har ikke lyst til at leve.* Det kunstneriske er en betingelse for at være til og ethvert barn er i stand til at føle, udtrykke sig og opleve. Selvfølgelig er det sådan, at man kan mangle færdigheder til at udøve en kunstart, som er en situation alle står i hele tiden, da kunst i sig selv ikke er noget fastlagt. Men alle har egenskaben til det. Spørgsmålet hernæst bliver hvorvidt alle får muligheden for det.

Det er netop muligheden for at kunne indgå i sin egen kropslige egenskaber og artistiske udtryk, som den væredygtige tilværelsesoplysning fremhæver.

Omvendt kan man overveje, at det barn, der ensidigt er blevet uddannet til tekniske eller faglige kompetencer, og som ikke har haft adgang til det æstetiske, sanselige og følelsesmæssige, kan have vanskeligt ved at forstå sig selv, sine følelser, sin resonans, sin eksistens og måske endda have svært ved at blive berørt af de æstetiske indtryk.

Dette bliver en ny diskussion af følelsernes hermeneutik, som dette speciale ikke skal komme yderligere ind på. I stedet vil der fremhæves en sidste overvejelse af netop det den æstetiske

organisation tilbyder og hvorfor den bør tænkes ind i skoleområdet. Dette bliver en etisk og ansvarlig diskussion om den organisatoriske skolepraksis.

7.3 Den æstetiske fordring

Hvorfor er et sådant speciale om et æstetisk-organiseret væredygtig tilværelsesoplysning et aktuelt emne? Som fremhævet, er det både et modsvar til skoleområdet, som en institution der bliver mere og mere kompetencebaserede. Og på samme tid er det et spændende filosofisk og teoretisk felt at studere og tilføje nye perspektiver og tanker til.

Men under disse mere metodiske og analytiske overvejelser hviler en etisk og ansvarlig dimension, som dette speciale kan berøre. Det dramatiske spørgsmål - *hvilken verden sætter vi vores børn ind i?*

Referere ofte til fattigdom, krig, sult, global opvarmning. Men måske bør vi også overveje det mere banale i spørgsmålet - *hvilken dannelse får mit barn egentlig i skolen?*

Dette spørgsmål og dilemma har vist sig at bevæge sig både inden for det historiske, politiske, pædagogiske og filosofiske. På samme tid må det også belyses som et etisk og ansvarligt dilemma. Tænkt ud fra Løgstrups etiske fordring, ligger barnet sit liv i sine forældres hænder. Forældrene har selvsagt et ansvar over for sit barn. Og det er ikke så lidt endda. Man kunne gå i dybden med de dydige, juridiske, adfærdsmæssige, omsorgspligtige og forsørgelsespligtige ansvarsområder. Men forældrene besidder og et skolepligtigt ansvar, der endda er lovbestemt. At sørge for barnets skolegang og læring. Løgstrup, i hans tanker om den etiske fordring, påpeger at forældrene har et asymmetrisk ansvar de ikke kan flygte fra. Netop af den årsag, at vi ikke besidder et ansvar, blot fordi vi allerede er stillet i et etisk forhold til hinanden, men at vi har et ansvar, fordi vi har magt og indflydelse i forholdet til andre mennesker (Løgstrup, 1991, s. 56-76).

Forældrene varetager barnets liv, dets muligheder og dets forståelse af tilværelsen, da forældrene sætter rammerne for, hvilket liv barnet får lov til at opleve. Ret hurtigt, de fleste børn starter i en eller anden form for institution inden de er et år, hviler barnets liv i andres hænder. Særligt skolen og videregående uddannelser ender med at fylde årtier af det enkelte menneskes liv. Som Løgstrup fremhæver, er følelser og stemthed veje til erkendelse og forståelse af tilværelsen. Det kunstneriske og følelsesmæssige udtryk er ikke overflødigt, men æstetiske måder hvorpå barnet kommer til sig selv og forholder sig til sin verden (Løgstrup, 1995, s. 37-46).

Dette speciale argumenterer dermed for, at skolens formål må gentænkes som en væredygtig tilværelsesoplysning. Ikke at negligere barnet og bestemme hvad der er bedst. Men at lade barnet *være til* i skole, opleve, udforske, føle, samtale og lære, som en æstetisk fordring.

Det er på samme tid forældrenes pligt at stille disse krav og at skolen ikke blot tilbyder konkrete færdigheder og uddannelse, men organisere sig sådan, at barnet får lov til at indgå i en eksistentiel væredygtighed. Ikke blot som en didaktisk strategi, men en etisk forpligtelse, rettet mod barnets mulighed for at føle og opleve.

Den æstetiske fordring er en sanselig og eksistentiel appel, som taler til menneskets tilværelse og aisthesis erkendelse.

Konklusion

Dette speciale har teoretisk undersøgt tanker om det æstetiske med afsæt i Løgstrups kunst- og erkendelsessyn og præsenterer et nyt perspektiv på væredygtighedspædagogik, som knytter sig til hans ideer om tilværelsesoplysning gennem en undrende og resonansteoretisk forståelse. Dette perspektiv konkretiseres i en praksismodel for en æstetisk skoleorganisation, hvor en væredygtig tilværelsesoplysning får rum, og hvor barnets eksistentielle tilværelse sættes i forrest.

Med afsæt i Løgstrups erkendelsesteori samt i et teoretisk sammensat og nuanceret perspektiv, der inddrager Heideggers tanker om eksistentiel åbenhed og Rosas teori om eksistentiel resonans, er det blevet tydeligt, at skolen som organisation ikke blot er en ramme for faglig formidling, men kan og bør være et sanseligt stemt og eksistentielt meningsbærende rum, hvor elever oplever sig selv som deltagere i verden. Specialets analyser fremhæver, hvordan begreber som stemthed, åbenhed og resonans rummer potentialer, der endnu ikke er fuldt realiseret i moderne skolepraksis. Den klassiske læringstilgang baseret på autoritær informationsformidling viser sig i dette perspektiv at være utilstrækkelig.

Det kunstneriske erkendelsessyn udtrykker grundlaget for en dybere indsigt i og forståelse af livet, hvor barnets tilværelse kommer til gennem de artikulerede kunstneriske udtryk og æstetiske indtryk. Den sanselige stemthed åbner for en ny og mere forunderlig erkendelse af tilværelsen, der opstår ud fra følelser, fornemmelser, stemthed og indtryk. Denne erkendelse fordrer det undrende og resonerende.

Den eksistentielle åbenhed indebærer et møde med livet, relationer, kunst og æstetik, hvor barnet gribes af undren over følelse, artikulation, indtryk og stemthed, og kropsligt såvel som eksistentielt stiller sig åben over for denne værenskalden og etik. Den eksistentielle åbenhed fordrer dermed resonans i barnets væren-i-skole og fremhæver dets meningsskabelse og selvets åbenbaring som centrale aspekter af dannelsesprocessen.

Den eksistentielle resonans er mødet med det dybe indtryk og ukontrollerbare, som en responsible livsoplevelse, hvor barnet svarer spontant og eksistentielt med noget af sig selv, som en forandret tilstand. Dette fuldender idéen om en aisthesis erkendelse, hvor det æstetiske indtryk leder til selvets undren og åbenbaring, der resonerer som en spontant eksistentiel hermeneutik. Dermed skabes barnet på ny. Det æstetiske og det eksistentielle forenes således som en etisk betingelse for livet. Denne kunstneriske og æstetiske vej fører frem mod en aisthesis erkendelse, der åbner for en grundlæggende veritas transcendentalis hos mennesket.

Disse perspektiver sættes ind i en organisatorisk læringssammenhæng og præsenterer således en æstetisk skoleorganisation, hvor en væredygtig tilværelsesoplysning kan finde sted. Skolens dannelsesidealer tillader det enkelte barn at være til som et etisk væsen, følelsesmæssigt forbundet med livets indtryk og oplevelser.

Specialet reflekterer endvidere over det etiske og æstetiske ansvar, som hviler på skoleorganisationen i dannelsen af barnet. Her påpeges behovet for en strukturel nytænkning af skolens organisation, som både anerkender betydningen af tilværelsesoplysning og samtidig gør væredygtighed til et praktisk anliggende. En æstetisk organisation må således ikke blot være et ideal, men realiseres som en konkret æstetisk fordring og organisatorisk praksis i skolen, der fremmer livsytringer, undren, resonans, følelser og stemthed i relation til barnets eksistens og tilværelse. Denne skoleorganisation forudsætter en ledelse, der tør være stemt, tør undre sig og tør inviterer elever og lærere til at opholde sig i tilværelsens åbne spørgsmål.

Konkluderende fremhæver dette speciale skolen som et eksistentielt sted, hvor etik og æstetik mødes, og hvor en ny forståelse af væredygtig praksis tillader barnet ikke blot at blive uddannet til noget konkret, men at blive til nogen – i resonans med verden.

Litteraturliste

- Bager, L. T. (2024). *Hartmut Rosa: resonans og acceleration i dannelse og uddannelse*. *Erhvervspsykologi: Tidsskrift om udvikling, dialog, ledelse og organisation*, 22(3), 24–35.
- Bugge, D. (2014). *Løgstrup & skolen*. Forlaget Klim.
- Center for væredygtighed (Red.). (2021). *Væredygtighed - indersiden af bæredygtighed : bæredygtighed - ydersiden af væredygtighed*. Dafolo A/S.
- DR (u.å.). *Ludwig van Beethoven*.
<https://www.dr.dk/nyheder/kultur/klassisk/komponister/ludwig-van-beethoven>
- Ejersbo, L. R. (1998). Matematikkens musiske udfordring. I B. Sørensen (Red.), *Det æstetiske i et dannesperspektiv* (s. 61-67). Danmarks Lærerhøjskole.
- Fink-Jensen, K. (1998). *Stemthed – en basis for æstetisk læring*. Danmarks Lærerhøjskole.
- Folkeskoleloven, LBK nr. 989 af 19. juni 2024. (2024). *Retsinformation*.
<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2024/989>.
- Friberg, C. (2005). Æstetik som "Aisthesis". I O. Thyssen (Red.), *Æstetisk erfaring* (s. 109-133). Samfundslitteratur.
- Føllesdal, D., Walløe, L., Elster, J. (1997). *Politikkens bog om moderne videnskabsteori*. Politikens forlag A/S.
- Grundtvig, N. F. S. (1841, november). *Tale i Danske Samfund om skolevæsenet*. [tale] Danske Taler. <https://www.dansketaler.dk/tale/grundtvigs-tale-i-danske-samfund-om-skolevaesenet>.
- Grøn, A. (2005). Livsytring, person, situation – Løgstrup og subjektiviteten. I D. Bugge, P.R. Böwadt & P.A. Sørensen (Red.), *Løgstrups mange ansigter* (s. 27-42). ANIS.

- Gørtz, K. (2003). *Tankens åbenhed - om centrale temaer i Martin Heideggers sene værk*. Samfundslitteratur.
- Hansen, F. T. (2018). *At møde verden med undren - dannelse, innovation og organisatorisk udvikling i et værensfilosofisk perspektiv*. Hans Reitzels forlag.
- Hansen, F. T. (2021). Undring motiverer til øget bære- og væredygtighed. Center for væredygtighed (Red.). *Væredygtighed - indersiden af bæredygtighed : bæredygtighed - ydersiden af væredygtighed*. (s. 70-87). Dafolo A/S.
- Hansen, F. T. (2001). *Kunsten at navigere i kaos – om dannelse og identitet i en multikulturel verden*. Kroghs Forlag A/S.
- Hansen, F. T., & Thorsted, A. C. (2024). *Hvordan stemmer man til 'under'-visning?* Unge Pædagoger, (3), 6–13.
- Heidegger, M. (2007). *Væren og Tid* (2. udg., 3. oplag). (Original udgave udgivet i 1927). Forlaget Klim.
- Heidegger, M. (2018). *Hvad vil tænkning sige?* Forlaget Klim.
- Heidegger, M. (1994). *Kunstværkets oprindelse*. (Oversættelse af den tyske udgave fra 1950). Nordisk bogproduktion A.S.
- Jacobsen, D. I., Thorsvik, J. (2014). *Hvordan organisationer fungerer – en indføring i organisation og ledelse* (3. udg.). (Oversættelse af den norske udgave fra 2013). Hans Reitzels Forlag.
- Korsgaard, O., & Wiborg, S. (2006). *Grundtvig - the Key to Danish Education?* 50(3), 361–382. Scandinavian Journal of Educational Research. <https://doi.org/10.1080/00313830600743381>
- Kirk, E. (2009). *Musik som udtryksform*. Hans Reitzels Forlag.
- Knox, J. B. L. (2003). *Gabriel Marcel – Håbets filosof, fortvivlelsens dramatiker*. Syddansk universitetsforlag.

- Løgstrup, K. E. (2008). *Martin Heidegger*. Forlaget Klim.
- Løgstrup, K. E. (2021). *Skolens formål*. dpt.dk/Tema #3, (s. 103–113). (Oprindeligt fra bogen *Skolens formål – debat om skolens opgave* Lauridsen & Varming, Red., DLH, 1985). Hentet fra dpt: https://dpt.dk/wp-content/uploads/2021/09/dpt_2021-3_art006.pdf.
- Løgstrup, K. E. (1991) *Den etiske fordring* (2. udg). (Original udgave udgivet i 1956). Nordisk forlag A.S.
- Løgstrup, K. E. (1995). *Kunst og erkendelse* (2. udg.). (Original udgave udgivet i 1976). Nordisk forlag A.S.
- Martinsen, K. (2012). *Løgstrup & sygeplejen*. Forlaget Klim.
- Nabe-Nielsen, B. (2017). *Dannelse og skolens formål*. *Kvan*: Et tidsskrift for læreruddannelsen og folkeskolen, 37(108), s. 44–56.
- Bølling-Ladegaard, A. (2025, september). *Det ikke en ekstra opgave, men en vej til god skoleudvikling*. Skolemonitor <https://skolemonitor.dk/nyheder/art10194155/Det-ikke-en-ekstra-opgave-men-en-vej-til-god-skoleudvikling>
- Pasgaard, N. J. (2015). *Skolens formål – kompetenceudvikling eller tilværelsesoplysning?* *Nyt Dansk Udsyn*, (9), 24–33.
- Pahuus, M. (2016). *Løgstrup & kunsten*. Forlaget Klim.
- Pahuus, M. (2021,). *De to kulturoverleveringer: Bemærkninger til K. E. Løgstrup: Skolens formål*. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, (3), 114–118.
- Pedersen, O. K., (2011). *Konkurrencestaten*. Hans Reitzels Forlag.
- Psykiatrifonden (u.å.). *Børn og unge med psykisk sygdom*. Psykiatrifonden.dk. <https://psykiatrifonden.dk/viden/temaer/tema-boern-unge-med-psykisk-sygdom>.

- Rahbek, R. K. (2019). *Stedets pædagogik om højskoles opgaver og praksis*. Forlaget Klim.
- Robinson, K. (2006, februar). *Do schools kill creativity?* [Video]. TED Conferences.
https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity
- Rosa, H. (2021). *Resonans – en sociologi om forholdet til verden*. (Oversættelse af den tyske udgave fra 2016). Eksistensen.
- Rosa, H. (2020) *Det ukontrollerbare*. (Oversættelse af den tyske udgave fra 2018). Eksistensen.
- Rømer, T. A. (2022). *Skolens formål – dannelse, splittelse og uniformivering* Aarhus: Specialtrykkeriet Arco A/S.
- Schmidt, L. H. (1998). Utraditionel dannelse. I B. Sørensen (Red.), *Det æstetiske i et dannelsesperspektiv* (s. 9-28). Danmarks Lærerhøjskole.
- Séférian, M. A. (1998). Den musiske dimension i sprogundervisningen. I B. Sørensen (Red.), *Det æstetiske i et dannelsesperspektiv* (s. 52-60). Danmarks Lærerhøjskole.
- Sundberg, D. (2019). *Resonans i höghastighetssamhället: Rosas samhällsvetenskapliga teori ur ett pedagogiskt perspektiv*. Pedagogisk Forskning i Sverige, 24(3-4), 85–90.
<https://doi.org/10.15626/pfs24.0304.04>
- Sørensen, B. H. (Red.). (1998). *Det æstetiske i et dannelsesperspektiv*. Danmarks Lærerhøjskole.
- Thejsen, T. (2017). *Skolens dobbelte formål*. Kvan: Et tidsskrift for læreruddannelsen og folkeskolen, 37(108), 24–43.
- Wittgenstein, L. (1993). *Tractatus Logico-Philosophicus* (2. Udg.). (Original udgave udgivet i 1921 under andet forlag). Nordisk bogproduktion A.S.