

Kirsten Larsen, Thomas Gitz-Johansen og  
Kim Rasmussen

# Det visuelle og det kreative

Bud på en visionær gymnasieuddannelse

Erfaringer fra gymnasiereformens  
forsøgs- og udviklingsarbejde med fotografi og  
samtidskunst

Gymnasiepædagogik  
Nr. 70. 2008

# GYMNASIEPÆDAGOGIK

Nr. 70

November, 2008

Serieredaktør: Erik Damberg (IFPR/DIG)

Tel: (+45) 65 50 31 30

Fax: (+45) 65 20 28 30

E-mail: [erik.damberg@ifpr.sdu.dk](mailto:erik.damberg@ifpr.sdu.dk)

Udgivet af

Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier

Syddansk Universitet

Campusvej 55

5230 Odense M

Tryk: Print & Sign, Syddansk Universitet

Sats og layout: DTP-Funktionen, Syddansk Universitet

Omslagslayout: Eric Mourier

Oplag: 400

ISSN: 1399-6096

ISBN: 87-7938-077-8

# Indhold

## **Indledning**

Det visuelle og det kreative ..... 5

## **Thomas Gitz-Johansen og Kim Rasmussen**

»Jeg oplever at jeg kommer tættere på eleven«  
– om foto-interview som bidrag til gymnasiearbejdet ..... 9

## **Kirsten Larsen**

Kreativitet, æstetiske læreprocesser og erfaring  
– om samtidskunst i udviklingsarbejdet i gymnasiet ..... 39



# Indledning

## **Indledning: Det visuelle og det kreative**

Gymnasireformen viste sig at blive en kompliceret og arbejdskrævende affære. Nu, hvor der er gået tre år, siden reformen trådte i kraft i 2005, dvs. nu hvor den første reformårgang er ved at være igennem til studentereksamen, er der vist få, der vil hævde, at reformen har været »a piece of cake«. Uanset om man som udgangspunkt har været positivt indstillet over for reformtiltagene eller grundlæggende skeptisk over for en række af de ideer, som reformen repræsenterer, så har arbejdsbyrden de sidste tre år været overvældende for alle, der på den ene eller anden måde har været involveret i transformationen af den danske gymnasieskole. Reformen har været en stor opgave på en lang række områder – ikke mindst rent praktisk eller logistisk. »At få det hele til at gå op« har ikke været den mindste udfordring: Hvem har skullet arbejde med hvad, hvordan, hvor, hvornår og hvorfor – og hvem har skullet beslutte hvorledes?

Rapporten *Gymnasireform 2005 – Professionalisering af ledelse, lærere og elever?* (udgivet i *Gymnasiepædagogik* 66) rummede fire artikler, der satte fokus på nogle af de problemstillinger – og problemer – der knytter sig til gymnasireformen. Herunder på de ændrede strategier for uddannelsesstyring, reformen repræsenterer, på elevernes valg- og karrierestrategier, på de strategier,

de enkelte lærere kan anlægge for at håndtere udviklingskravene, og på de nye vilkår for en professionaliseringsstrategi blandt gymnasiets lærere som helhed. Spørgsmål om politik, økonomi, ledelse og organisation, som størstedelen af den aktuelle debat om gymnasireformen også har beskæftiget sig med. (I den forbindelse kan man for øvrigt notere sig, at begrebet »strategi«, der traditionelt har været forbeholdt krigsførelse og markedsføring, på en ny måde er blevet aktuelt – ikke kun i gymnasiesammenhænge, men i den danske uddannelsessektor generelt).

Midt i alt dette arbejde – og efter alle disse slagsmål (?) – vil det måske alligevel være relevant at repetere nogle af de ønsker om bedre gymnasieuddannelse for unge, bedre gymnasieskoler og mere meningsfyldt gymnasielærerarbejde, som bl.a. kom til udtryk i forsøgs- og udviklingsarbejdet op til reformen, og som også er skrevet ind i gymnasielovens formålsparagraf.

*Stk. 4. Uddannelsen skal have et dannelsesperspektiv med vægt på elevernes udvikling af personlig myndighed. Eleverne skal derfor lære at forholde sig reflekterende og ansvarligt til deres omverden: medmennesker, natur og samfund, og til deres egen udvikling. Uddannelsen skal tillige udvikle elevernes kreative og innovative evner og deres kritiske sans.*

Gymnasieloven 2005 kapitel 1

Ligesom store dele af reformarbejdet repræsenterede forsøgs- og udviklingsarbejdet visioner om at støtte de *kreative* og *demokratiske* aspekter af gymnasieuddannelsen. De to artikler i dette nummer handler om disse visioner og om det kreative og æstetiske. Artiklerne rummer erfaringer fra to projekter udarbejdet i samarbejde mellem gymnasielærere og universitetsforskere, støttet af henholdsvis Undervisningsministeriet og Egmont Fonden, og de handler begge to om hvordan det visuelle, herunder fotografiet og samtidskunsten kan anvendes i gymnasieundervisningen med henblik på at støtte elevernes faglige læreprocesser, deres udvikling af kreativitet eller skaberkraft og deres vilje og evne til

at fungere i et demokratisk arbejdsmiljø. Artiklerne begrænser sig imidlertid ikke til at handle om »de kreative fag«, men har et bredere sigte.

De to artikler er: Thomas Gitz-Johansen & Kim Rasmussen: *Jeg oplever at jeg kommer tættere på eleven – om foto-interview som bidrag til gymnasiearbejdet* og Kirsten Larsen: *Kreativitet, æstetiske læreprocesser og erfaring – om samtidskunst i udviklingsarbejdet i gymnasiet*.<sup>1</sup>

*Thomas Gitz-Johansen & Kim Rasmussens* artikel handler om, hvordan *foto-interviewmetoden*, der er hentet fra antropologisk forskning, kan bruges som redskab i bl.a. brobygnings- og introduktionsaktiviteter i gymnasiet med henblik på at styrke elevernes studiekompetence og lærernes undervisnings- og vejledningskompetence. Artiklen bygger på erfaringerne fra et forsøgs- og udviklingsprojekt gennemført i 2004-2005 i samarbejde mellem gymnasielærere og universitetsforskere og støttet af Undervisningsministeriet. Artiklen tager udgangspunkt i det krav om »selvdannelse«, de kulturelt moderniserede unge står over for i dag, og viser, hvordan interviews baseret på fotos fra folkeskoletiden kan føre til, at elevernes »skolelivshistorie« tematiseres på måder, der får konstruktiv betydning både for de unges forståelse af sig selv som gymnasielever og for lærernes muligheder for at tilrettelægge undervisning og vejledning.

*Kirsten Larsens* artikel om kreativitet, æstetiske læreprocesser og erfaring bygger på et forsknings- og evalueringsprojekt, der var knyttet til udviklingsprojektet »*Samtidskunst og Unge*«, som med støtte fra Egmont Fonden blev gennemført i samarbejde mellem en række kunstinstitutioner og lærerteams på fire gymnasieskoler i perioden 2002-2005. Projektets overordnede hensigt var at »styrke unges fornemmelse og forståelse for samtidskunst« og at bidrage til, at samtidskunst blev en del af gymnasiet efter reform 2005. Projektet udviklede sig imidlertid til et udviklingsforløb, der foregik ikke kun inden for kunstinstitutionernes rammer, men

også i en bred række af gymnasieskolens fag. Forskergruppen fik derfor lejlighed til at analysere, hvordan æstetiske læreprocesser og kreativ social handlen kan få betydning for elevernes udvikling af, hvad der kan betegnes som *æstetisk erfaring* – en forståelse af »sig selv« eller en »selvdannelse«, der involverer sanserne og kroppen, i relation til centrale samfundsmæssige forhold.

Fælles for de to artikler er således, at de handler om undervisnings- og læringsforløb, der tager udgangspunkt i, hvad man umiddelbart vil kalde '*det kreative*' – fotos, billeder, kunstværker. Det væsentlige i en læringssammenhæng er imidlertid, at både skolefotografiet og samtidskunstværket er *sanselige* ('taler' billedsprog, ikke tale- eller skriftsprog), og at arbejdet med dem er *eksperimenterende*. Derved lærer de involverede forskellige praktiske teknikker, men det afgørende er, at de berøres og udvikles både emotionelt og kognitivt. Det kan blive inspirationen og impulsen til at tænke, tale og handle kreativt, ikke kun i forbindelse med (billed-)kunst, men bredt i arbejdet med faglig viden og videnskabelse – og dermed kan det forhåbentligt være én vej til at opfylde paragraf 4 i gymnasielovens formålsformulering.

*Katrin Hjort*

## Noter

1. Alle forfatterne er lektorer ved Institut for Psykologi og Uddannelsesstudier, Roskilde Universitetscenter.

# »Jeg oplever, at jeg kommer tættere på eleven«

– om foto-interviews som bidrag til gymnasiearbejdet

**Af Thomas Gitz-Johansen og Kim Rasmussen**

*Det hjalp os til at lære hinanden bedre at kende, da det (foto-interviewet) lå i starten af skoleåret. Vi kom til at snakke om vores folkeskoletid og hvad vi havde oplevet (dengang) – også inde i klassen efter at vi havde været med til samtalen... Jeg fik en forståelse for, hvordan de andres liv har været, og hvor forskellige liv kan være, alt efter hvad man oplever, og hvilke muligheder, man har.*

Gymnasieelev 2005

*Samlet set giver det udvidede kendskab til sider og oplevelser hos de elever, man skal være sammen med i mange timer i løbet af 3 år, stor arbejds glæde. Man oplever, at man kan holde til meget mere – herunder føler større sympati for eleverne. Det er et centralt omdrejningspunkt, for at lærerjobbet føles meningsfyldt, glædesfyldt og er således med til at forebygge udbrændthed.*

Gymnasielærer 2005

Denne artikel bygger på erfaringerne fra et forsøgs og udviklingsprojekt »Elevkompetencer og Studierefleksion«, der udviklede og afprøvede foto-interviewmetoden som redskab i brobygningen mellem folkeskolen og gymnasiet. Projektet fandt sted i 2004-2005 som et samarbejde mellem fire gymnasieskoler (to hhx, en htx og en stx) og Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, RUC. Det empiriske materiale i artiklen er de refleksioner, som

de seks involverede lærere formulerede i det skriveværksted, som var en del af projektet, samt interviews med et udsnit af de 60 involverede elever i 1. g.

Foto-interviewmetoden går i al korthed ud på, at eleverne på en aftalt dag medbringer et eller flere foto's fra deres tid i folkeskolen. Dette sker efter indledende og grundig information om metoden, dens formål samt samtykke om deltagelse. Efter omhyggelig planlægning og forarbejde interviewer læreren så eleverne med udgangspunkt i fotografierne. Interviewene foregår enten enkeltvis eller parvis. Formålet med at anvende metoden er dels at bidrage til elevernes opbygning af en konstruktiv gymnasieidentitet, dels at give lærerne et bedre indblik i de faglige og sociale kompetencer, eleverne bringer med sig ind i gymnasiet.

Brugen af foto-interviewmetoden bygger på fire grundlæggende antagelser:

- at faglige læreprocesser altid *også* er personlige og involverer det emotionelle, selvom de ofte anskues som udelukkende kognitive.
- at det specielt for de kulturelt moderniserede elever, der dominerer gymnasiet i dag, er centralt at opbygge en positiv »skole-livs-historie« og identitet som gymnasielever.
- at kendskab til elevernes eksisterende viden og erfaringer med uddannelse gør lærerne bedre i stand til at tilrettelægge den videre undervisning og vejledning.
- at kendskab til elevernes forudsætninger er særligt påkrævede i dag, hvor såvel faglig som personlig og almen kompetenceudvikling er en del af gymnasieskolens officielle formål.

*Stk. 2 (Evaluerings-)Planen skal sikre, at der sker en løbende evaluering af den enkelte elev, så der sker en **vurdering af elevens faglige, almene og personlige kompetencer og sikres udvikling af disse.***

*Paragraf 109. Den løbende evaluering skal sikre, at den enkelte elev får et klart billede af egne styrker, svagheder og fremskridt og give grundlag for at justere undervisningen.*

---

*Stk. 2. Evalueringen skal danne grundlag for **vejledning af den enkelte elev** med hensyn både til faglig udvikling og udvikling af arbejdsmetoder. (Fremhævnings af forfatterne)*

Stx-bekendtgørelsen, Kapitel 11 paragraf 107,109

Brugen af foto-interviewmetoden rejser imidlertid også nogle praktiske og etiske dilemmaer, som vi vil diskutere i artiklen.

Men inden den nærmere beskrivelse af erfaringerne fra projektet, først en kort præsentation af de centrale begreber, som forankrer det teoretisk: Kulturelt moderniserede unge, Skole-livs-historie, Brobygning og Foto-elicitation.

## **1. Kulturelt moderniserede elever**

Begrebet om de kulturelt moderniserede elever trækker, som megen anden pædagogisk tænkning i Danmark de sidste 25 år, på indsigter fra bl.a. den tyske modernitetsforsker Thomas Ziehe. Begrebet signalerer, at (næsten alle) unge i dag vokser op under kulturelt moderniserede vilkår, hvilket indebærer, at næsten ethvert emne og enhver problemstilling kan tematiseres, reflekteres og problematiseres. Næsten alt – lige fra krop til selv-images – kan formes, manipuleres, ændres, så forestillinger om ægthed, autensitet og natur er blevet vanskelig at opretholde. Nutidens vilkår betyder, at flere og flere unge har stigende forventninger om intensitet, spænding og personlig involvering i de pædagogiske sammenhænge, de befinder sig i – hvilket omvendt betyder, at mange kobler sig fra kommunikation og undervisning på baggrund af et kedelighedskriterium, der med ubønhørlighed vil manifestere sig (Ziehe 1989).

At vokse op under kulturelt frisatte vilkår betyder, at elever i dag som noget ganske selvfølgelig har erfaret, at skolen og lærerne har mødt dem på en ganske uformel og ikke-intimiderende måde. Den uformelle stil er i dag ingenlunde ny, frisk eller overraskende. »Den uformelle holdning opfattes ikke længere som en

*gave...«* (Ziehe 2004, 27). Tværtimod. Den er ikke længere tegn på progressivitet eller frihed, men er blevet hverdag og rutine. Hvis man derfor vil skabe et rum, der bryder med elevernes forventninger om, at ethvert tema skal have relation til egen hverdagserfaring, da må læreren ty til en anderledes pædagogisk stil. Veldoserede fremmedheder, der ikke straks behøver at kunne relateres til livet, fx fremmedheder som kan gemme sig i ordenes og teoriernes verden, kan være elementer, der kan bryde med hverdagens bekendthed. Som lærer må man, siger Ziehe, forsøge at formalisere bestemte situationer, at skabe undtagelsessituationer, lave aftaler, regler og rammer for »noget«, der bryder med hverdagens og undervisningens uformelle rutiner. Der må bygges bro mellem de kulturelt moderniserede elevers horisonter og de dannelseshensigter, som lærerne er bærere af, hvis elevernes »selvdannelse« skal finde kunne sted (Hammershøj 2007). Det er i denne sammenhæng begrebet »skole-livs-historie« bliver interessant (Alheit 2005).

## 2. Skolelivshistorie

Begrebet *skole-livs-historie* refererer til, at børns skolegang i dag må forstås som et stykke livshistorie – en subjektiv fortælling eller narration eller en biografisk konstruktion, som eleverne etablerer på baggrund af, hvad man mere objektivt kunne beskrive som deres livs- eller uddannelsesforløb. Hvis man vil forstå en skole-livs-historie, så er det det ikke tilstrækkeligt at forstå skolen ud fra dens officielle mål. Intentionen bag begrebet skole-livs-historie er at komme tættere på elevernes oplevelser og erfaringer. De formelle definitioner kan afskære fra at forstå skolen, som eleverne har oplevet og erfaret den. (Og de kan heller ikke bruges til ret meget i praktisk brobygningsarbejde i forbindelse med overgangen mellem skole og gymnasie(ud)dannelse).

Børns oplevelse af deres folkeskoleforløb er bl.a. præget af, at kammeraterne er mindst lige så vigtige som skolens curricu-

lum og lærerne. Som den norske uddannelsesforsker Thomas Nordahl skriver:

*Skolen er for børn og unge i lige så høj grad en social arena, som den er en lærings- og undervisningsarena. I skolen møder børn og unge jævnaldrende, og de bruger megen tid på at etablere og oprette venskaber. Venskab og social popularitet kan siges at ligge øverst i børns og unges værdihieraki, mens skolen tilsyneladende ligger længere nede på børnenes og de unges værdiskala. Mange af elevernes handlinger i skolen vil derfor være sociale strategier, og der vil kontinuerligt foregå et socialt spil mellem eleverne. (Nordahl 2004, 20)*

Når man taler med yngre børn om deres skole og spørger dem, hvem der bestemmer i skolen, er det altdominerende svar: »læreren« eller »skolelederen/inspektøren«. Når man spørger, hvad de bedst kan li' i skolen, er et gennemgående svar: »mine kammerater«, frikvarteret – selvom mange også kan finde på at svare »dansk« eller »gymnastik« eller »matematik«. Når gymnasieelever fortæller, hvad de synes har været det vigtigste i skolen, er det igen kammeraterne, der kommer i fokus (Nordahl 2004). En skole-livs-historie viser i denne sammenhæng, at »fænomenet skole« ikke er identisk med officielle beskrivelser af, hvad en skole formelt set er for en slags institution. En skole-livs-historie er en fortælling om, hvordan skolen har været ramme om mangfoldige livs-, interaktions- og læringsprocesser. En fortælling om, hvordan den enkelte har levet og lært i skolens pædagogiske, faglige, sociale, kulturelle, politiske og æstetiske rum på måder, der har sat sig mange spor. Spor, der har indlejret sig kropsligt som en institutionshabitus, så eleverne i fremtidige institutionssammenhænge – eksempelvis gymnasiet – vil aflæse koder, symboler og kommunikationsformer i lyset af erfaringerne fra bl.a. folkeskolen.

Gymnasieelevens »selv« – selvforståelse, selvopfattelse og selvfølelse – vil således være præget af den moderne barndoms opvækstvilkår. Det »selv«, som gymnasielæreren møder, vil

være et »selv«, der – på mangfoldige måder og præget af såvel kontinuitet som brud – er formet og dannet i en historisk proces og i samspil med forældre, søskende, familie, kammerater, daginstitution, skole, fritidsinstitution, organiserede og uorganiserede fritidsinteresser, mangfoldige medier og medietekster. Det viser sig bl.a. i forbindelse med brobygningsaktiviteter.

### 3. Brobygning

De gymnasiale uddannelser er i dag langt fra fremmede over for *brobygningstiltag* i forbindelse med overgangen fra folkeskole til gymnasium, og der findes mange forskellige måder at tage imod eleverne på. Rundt omkring arbejdes på forskellige måder og ud fra forskellige refleksioner, og overvejelserne bag de introducerende studieforløb er ret forskellige fra sted til sted. Nogle steder bruger man bare en enkelt dag på at tage imod de nye elever – og så går den egentlige undervisning i gang. Andre steder bruger man flere dage – evt. en uge. I den forbindelse berettes om hytte-ture, team-buildingsøvelser, orienteringsløb, overlevelsesture uden rekvisitter, primitivt og uden alkohol. Atter andre steder laver man forskellige »lære-hinanden-at-kende« arrangementer, fx skriver stile om fremtidsdrømme, som eleverne så får tilbage, inden de forlader uddannelsen tre år senere.

Ikke desto mindre kan der argumenteres for, at det netop i dag – set i lyset af de unges kulturelle vilkår – bliver særlig vigtigt, at lærere og elever som en del af brobygningen sammen arbejder systematisk med elevernes skole-livs-historier. Dels for at styrke eleverne i at etablere et konstruktivt selvbillede eller selvforståelse i den nye situation, dels for at styrke lærernes kompetencer til at yde kvalificeret undervisning og ikke mindst vejledning, bl.a. i forbindelse med studieretningsvalget. En ekstragevinst kan blive etableringen af positive relationer mellem lærere og elever.

De fleste lærere vil af egen erfaring vide, at forholdet mellem lærer og elev er ganske væsentligt for den positive og konstruk-

---

tive læreproces. Hvem husker ikke fra egen skoletid en eller flere lærere for deres særlige faglige engagement eller deres særlige pædagogiske karisma, deres indfølelse og interesse for ens skolearbejde. Hvis og når man som elev mærker sin lærers interesse såvel socialt som fagligt, hvis man føler anerkendelse og accept, da stiger motivationen og lysten. Eller som Thomas Nordahl formulerer det i generelle termer: »De elever der har et godt forhold til deres lærer, oplever undervisningen som mere varieret, engagerende og deltagende end elever, der ikke har det« (Nordahl 2004, 45). Her kan foto-interviewmetoden være en mulighed.

#### 4. Foto-elicitation

*Foto-interviewmetoden* eller foto-elicitering (elicitate; at lokke frem) er i udgangspunktet ikke en pædagogisk metode. Metoden har oprindeligt hverken været tænkt eller været udviklet som en metode, der skulle fungere eller bruges i en pædagogisk eller undervisningsmæssig sammenhæng. Metoden kommer fra den del af human- og socialvidenskaberne, der arbejder kvalitativt. Den er udviklet og etableret, fordi den har et kommunikativt og erfaringsmæssigt potentiale i sig. Metodens potentiale består i, at antropologiske og sociologiske forskere via foto-eliciterede interviews med lokale informanter kan blive klogere på de omgivelser, den kultur og de mennesker, som aktuelle fotos og fortællinger drejer sig om (Collier & Collier (opr.1967) 1986, Harper 1983, Banks 2001).

Nærmere beskrevet går metoden ud på, at forskeren interviewer en informant – ikke ud fra en på forhånd udviklet spørgeguide, men med afsæt i et eller flere fotografier fra et miljø som informanten kender til, og som forskeren gerne vil vide noget om. Forskningserfaringer viser nemlig, at der almindeligvis gemmer sig en eller flere historier i et fotografi. Foto og fortælling bidrager således med henholdsvis visuelle og verbale informationer, der tilsammen øger muligheden for

at konkretisere og nuancere forståelsen af det miljø eller den hændelse, de refererer til.

En af de tidligste omtaler af metoden finder man i de amerikanske antropologer John og Malcolm Collier's bog *Visual Anthropology – Photography as a Research Method*. I denne hedder det bl.a.:

*Når fotografier undersøges af antropologen og informanten sammen, aflastes informanten for »trykket« ved at være i fokus for (antropologens) spørgen. I stedet bliver informantens rolle til ekspertens, der guider feltarbejderen gennem billedets indhold. Fotografier tillader spontant informanterne at fortælle deres egne historier. Dette lokker sædvanligvis et flow af informationer frem om personlige forhold, steder, processer og artefakter. Fakta findes i billederne; informanterne behøver ikke at føle at de åbenbarer fortroligheder.*

(Collier & Collier 1986, 106).

Det foto-baserede interview kan med andre ord »aflaste« informanten og kan samtidig bringe centrale og konkrete informationer frem. Når foto-interviewet bringes ind i en pædagogisk sammenhæng gælder meget af dette også, men den institutionelle ramme er naturligvis en anden end den forskningsmæssige. Da metoden bidrager til at »det personlige« og »det nære« kommer i fokus, er det vigtigt, at metoden *ikke* bliver fulgt med et krav om, at eleven skal deltage og skal fortælle personlige historier. Metoden må foregå på frivillighedens præmisser. Når metoden bliver til en pædagogisk metode, bliver etikken omkring den ikke mindre vigtig, end den er i forbindelse med forskning. Eleverne må først informeres om hensigten, og dernæst tilbydes muligheden for at kunne deltage. Samtidig må læreren og institutionen garantere eleven, at personlige oplysninger ikke kommer frem i offentlige sammenhænge eller bruges imod elevens viden og vilje. Dette er det minimum af etik, vi mener, der bør knytte sig til brugen af metoden. Vi vil som nævnt vende tilbage til denne diskussion i afslutningen af artiklen.

## 5. Barrierer og brudflader

Hvis man vil arbejde med foto-interviewmetoden er det imidlertid også vigtigt at være opmærksom på nogle af de barrierer eller brudflader, der fungerer som en art rammebetingelser eller vilkår for arbejdet. Her kan tales om tre forskellige typer af brudflader.

Den første type drejer sig om de *generationsmæssige brudflader eller barrierer*. Gymnasieelever og lærere har hver deres forudsætninger. Dem bringer de med sig ind i interviewsammenhængen. Begge parter bærer en social og kulturel habitus med sig i uddannelsesmødet. Begge parter kropsliggør en livshistorie. Begge parter indskriver sig i hver deres generation med hertil knyttede generationsbestemte perspektiver. Begge parter trækker på bestemte samfundsmæssige og historiske erfaringer – men disse lapper kun delvis over hinanden. At være vokset op og være ung i 1960'erne, 1970'erne eller 1980'erne, eller at være ung her i begyndelsen af 21. århundrede betyder, at man trækker på samfundsmæssige erfaringer, der er ret forskellige. Dette spiller ind på betingelserne for at kunne forstå og kommunikere godt med hinanden. Det spiller således også ind på betingelserne for at lave foto-interviews og for at kunne forstå de fortællinger, der trylles frem.

En nutidig gymnasiepædagogik, herunder brugen af en metode som foto-interview-metoden, kan altså næppe blive samtidig og fyldestgørende, hvis ikke de generationsmæssige forskelle medtænkes. Nutidig gymnasiepædagogik synes også på afstand af den autoritære pædagogik, der knyttede sig til fortidens gymnasiepædagogik og undervisning. Fortidens pædagogik er afløst af mere nutidige og ofte pragmatiske greb. Man låner lidt hist og inspireres af lidt pist. Man skal jo klare sig i en tid, hvor mindre og mindre kan tages for givet. Det gælder også helt basale og hverdagsmæssige »færdselsregler«. Eksempelvis kan man høre gymnasielærere i dag fortælle, at de er gået sammen om at lave »nogle fælles regler i klassen«, dvs. de er gået i samarbejde om at skabe forudsætninger for en fælles klasserumskultur, idet mange

af eleverne i dag finder det naturligt at gå ind og ud af klassen næsten efter behov, ligesom mange spiser og drikker i timerne, osv. osv. Kort sagt, et stigende antal elever har det svært med behovsudskyldelse og fælles normer. Samtidig har både lærere og andre elever det svært med dette. Derfor må man mange steder opfinde »fælles« normer og regler.

Den anden type af brudflade eller barriere knytter sig til de *institutionsbestemte roller* som henholdsvis læreren og eleven formelt er placeret i. Man kommer ikke udenom, at man som gymnasielærer er placeret i en formel rolle, der grundlæggende er anderledes end elevens. Man kommer heller ikke udenom, at man som gymnasielærer besidder en strukturel eller institutionel magt, som eleven ikke besidder. Dette betyder dog ikke, at eleven så ikke har nogen magt. Elevernes magt og indflydelse er blot af en anden slags. Hvor læreren har officiel og legal beslutnings- og bedømmelsesmagt, dér har eleverne eksempelvis en vis kropsmagt. Eleverne kan med deres kroppe være med til at bestemme, hvordan det fysiske og psykiske klima skal være. De kan klæde sig på bestemte måder, de kan tale på bestemte måder, de kan kropsligt forholde sig på iøjenfaldende måder (vippe på stolen, sidde på bordene, tegne på tavlen, bruge bestemte fraser eller tale i en bestemt jargon, osv.). De kan indbyrdes have deres kampe, som det kan være endog meget vanskeligt for en lærer at gøre ret meget ved, hvis ikke eleverne selv vil bidrage. Kort sagt; elevernes magt kan have formen: modstand. Og modstand kan vise sig på mange måder; eksempelvis som uengagerethed, tavshed, latter, kropslig uro, o.lign.

Der synes som tidligere nævnt at være en vis asymmetri mellem lærere og elever. Det ulige forhold kan man dog indvirke på. Som lærer kan man med sin personlige optræden og udstråling være med til at befæste sin magt, eller man kan forvalte den mere afslappet og demokratisk. Foto-interview-samtalen er en mulighed, hvor der for en stund kan vendes op og ned på magt-relationernes form. Omvendt må man ikke naivt tro, at eleverne glemmer hvordan det strukturelle magtforhold er defineret. Som vi vil vende tilbage til, er selv den mest åbne og

fortællende elev næppe helt blottet for kalkulationer over, hvad der kan skade ham eller hende i situationen. Erfaringerne fra udviklingsarbejdet viste i hvert fald, at eleverne på spørgsmålet om de i foto-interview-samtalen havde sagt noget de siden havde fortrudt, samstemmende svarede »nej«.

Den sidste barriere eller brudflade, der her skal nævnes, er den, der viser sig i de *social relationer* og i *intersubjektiviteten*. Mest markant når lærerne eksempelvis taler om en »yndlingselev« – eller det modsatte. Eller når eleverne fortæller om ens »bedste lærer« – eller ens hade-lærer. At dette subjektive niveau spiller en afgørende rolle i foto-interviewene er uomtvisteligt. Men det er også svært at tematisere. Det er langt nemmere at få forståelse for, hvor porøs og skrøbelig denne brudflade er, og hvilken betydning den har, når man hører, hvad eleverne fortæller om deres gamle folkeskolelærere. Der er således ingen grund til ikke at fremhæve denne brudflades betydning, da det i mange beretninger, ja i al pædagogik, spiller en vigtig rolle. Er man først blevet opmærksom herpå, vil man ikke have svært ved at disse identificere emotionelle fragmenter, når de dukker op i strengt faglige diskurser.

- *Der var mange lærerskift og jeg havde ikke noget personligt forhold til lærerne. Derfor lærte jeg ikke noget.*
- *Nogle lærere var dårlige og ligeglade med, hvad der foregik. Andre var sure og en enkelt var voldsom; han kunne finde på at kaste med stole i raserianfald.*
- *Lærerne gjorde ikke noget ved mobning. Mange klassekammerater gik ud.*
- *Læreren nedgjorde mig. Da jeg fik en ny lærer, gik jeg fra 5 til 9 i matematik.*

Uddrag fra fotointerview med en lille gruppe elever (2005)

## 6. Praktiske erfaringer fra fotointerview-projektet

Rent praktisk blev forsøgs- og udviklingsarbejdet i projektet tilrettelagt som et vekslende forløb. De erfaringer, der beskri-

ves i det følgende, er blevet oparbejdet i et vekselspil mellem værkstedsdage på RUC og udviklingsdage på de deltagende gymnasier. Projektet skiftede mellem praktisk metodeafprøvning, teoretiske drøftelser og refleksion – begge dele som centrale led i metodeudviklingen:

Først arbejdede de deltagende gymnasielærere med foto-interviewmetoden i et »teoretisk værksted« på RUC under vejledning af to uddannelsesforskere.<sup>1</sup> Dernæst gik gymnasielærerne »hjem« på deres skoler, præsenterede metoden og inviterede de elever med, der ønskede det. På aftalte tidspunkter lavede lærerne foto-baserede interviews, og i forbindelse med 1/3 af disse var uddannelsesforskerne til stede som observatører. Efter at have arbejdet i praksis, arbejdede lærerne videre med de indvundne erfaringer i teori-værkstedet. De tilknyttede uddannelsesforskere var efterfølgende ude på gymnasierne, hvor de interviewede et udsnit af de deltagende elever for at høre om deres oplevelser og erfaringer. Interviewene rettede sig imod elevernes oplevelser og erfaringer med metoden. Hvad de huskede bedst? Hvad havde gjort indtryk? Hvad mente de at kunne bruge videre i deres forløb? Siden arbejdede lærere og forskere med projektets erfaringer i et skriveværksted, hvor deltagerne nedskrev en række af deres oplevelser med metoden. Som led i metodeudviklingen sættes fokus på både selve forløbet og egne refleksioner over metoden.

De praktiske erfaringer fra arbejdet kan opsummeres i følgende punkter:

*Tidspunktet:* Foto-interviewet kan principielt ligge på et hvilket som helst tidspunkt i løbet af det første halvår efter at elever og lærere har mødt hinanden. Erfaringerne taler dog for, at det bedste tidspunkt er efter nogle uger eller måneder. Da har begge parter lært hinanden at kende. Omvendt er det godt, hvis foto-interviewene foregår, inden man har fået skabt et alt for fasttømret billede af hinanden. Fotointerviewet vil i denne forbindelse være en god mulighed for en mere personlig samtale om både sociale og faglige aspekter af gymnasieuddannelsen.

*Fotoet:* I projektet var der lagt op til, at lærerne i begyndelsen skulle demonstrere metoden for eleverne ved selv at medbringe et foto fra egen skoletid. Altså at udføre en slags fotointerview med sig selv foran klassen. Ud over at demonstrere, at der kan trykles historier og informationer ud af et foto, havde dette oplæg den eksemplariske værdi, at man af etiske grunde ikke skal udsætte eleverne for noget, man ikke selv vil stå model til. Læreren må kunne gå i spidsen, vise og fortælle lidt af sin skole-livs-historie frem. En sådan praksis bidrager til at afmystificere metoden, der næppe er kendt på forhånd. Samtidig vil denne begyndelse være anledning til, at eleverne »opdager«, at læreren også selv har været elev engang. Desuden kan denne optakt bidrage til at skabe en god og tillidsfuld stemning. Nogle lærere vil måske frygte, at eleverne taber respekten for dem, når de ikke beholder »lærermasken« på og træder ud af lærerrollen. Men erfaringerne dementerede dette. Man kan faktisk skabe respekt om sig selv gennem en sådan praksis. En elev sagde fx i et af de opfølgende interviews:

*Jeg synes, det var meget godt, at hun præsenterede sig først, så man på den måde kan lære hende at kende. Det resulterer vel i, at man vil ud med lidt mere private svar.*

Eleverne var i det hele taget temmelig positive i deres vurdering af lærernes oplæg og intro. En elev sagde fx efterfølgende:

*Det var sjovt at høre læreren fortælle om sin gymnasietid. Folk forstod, hvad det gik ud på. Det var den fornemmelse, jeg havde. Jeg tror, det var meget godt, at hun forklarede det, for hvis hun bare havde sagt, at vi skulle tage et billede med og så snakke om det, så... Nu kunne vi se; nå ok, sådan et billede. Det var meget godt, vi fik et eksempel på det. For mig gav det nok bare et indblik i, hvad der skulle ske.*

I udviklingsprojektet bad lærerne dernæst eleverne om, at tage et foto med fra deres skoletid, der viste dem selv og gerne deres

skolekammerater eller andet fra skolesammenhængen. Det skulle virke befordrende i forhold til at lokke erindringer frem. Opfordringen lød noget i denne retning:

*Prøv at gå hjem og se om I har nogle fotos fra jeres folkeskoletid. Det er godt, hvis fotografiet får jer til at tænke på, hvordan I havde det med kammeraterne og lærerne – og hvad der optog jer fagligt, hvad der var nemt og hvad der var vanskeligt for jer, når I skulle lave skolearbejde.*

Erfaringerne fra udviklingsprojektet viste, at det er meget forskelligt, hvilken slags fotografier eleverne overhovedet har fra folkeskolen. Ligesom udviklingsprojektet viste, at det er meget forskellige typer fotos, de unge vælger at tage med. Enkelte medbragte bare fotoet fra deres buskort. Andre havde et traditionelt klassebillede. Nogle havde fundet fotos fra en lejrskoletur. Atter andre havde taget feriefotos med fra sommerferien efter 10.klasse.

Erfaringerne fra projektet viste i øvrigt, at selvom vi lever i en billedmættet kultur, da tages der så godt som aldrig fotos fra folkeskolehverdagen. (Meget tyder på, at det samme gælder gymnasiehverdagen). De obligatoriske klassebilleder fra folkeskolen er de typiske fotografier, man har fra ni eller ti års skolegang, evt. suppleret med fotos fra lejrskoler, ture, o.a. Dette afholder dog ikke eleverne fra at fortælle personlige historier om deres skoletid. Erfaringerne viste også, at et busbillede taget på et tidspunkt, hvor eleven har gået i 10.klasse, kan fungere som springbræt eller katalysator for en skolelivsfortælling. Ikke desto mindre er det nok at foretrække, at man opfordrer eleverne til at tage fotos med, som kan relateres til de sociale og faglige erfaringer fra folkeskolen.

*Organiseringen:* I forbindelse med organiseringen af foto-interviewene pressede en række spørgsmål af planlægningsmæssig karakter sig på. Skulle der interviewes i grupper eller individuelt? Hvordan skulle grupperne i givet fald sættes sammen? I sidste ende blev udviklingsarbejdet organiseret sådan, at de deltagende

lærere selv bestemte, om de ville lave interviewene individuelt eller i grupper. I to klasser blev eleverne interviewet enkeltvis. I de to øvrige var eleverne organiseret i grupper på henholdsvis to-tre elever og seks-syv elever. Der er derfor oparbejdet erfaringer om både den ene og den anden form.

Erfaringerne peger ikke i nogen entydig retning. Der er ikke noget, der tyder på, at den ene form er bedre end den anden. Der er tilsyneladende fordele og ulemper ved begge former. Nogle elever har peget på, at de synes det var rart at sidde »en til en«. En bemærkning som »... det synes jeg i hvert fald var trygt og rart« repræsenterer denne vurdering. Men andre elever, der blev interviewet i grupper, var af den opfattelse, at det at være i en gruppe såvel som gruppens størrelse ikke betød noget for hvad der blev sagt og ikke sagt. En dreng sagde fx, at han ikke ville have haft noget imod at fortælle sin historie for hele klassen. Han var dog godt klar over, at der næppe ville være enighed om dette, hvis andre fra klassen blev spurgt. Så alt i alt kan man sige, at der var forskellige erfaringer og delte meninger om spørgsmålet. Et andet planlægningsspørgsmål har drejet sig om tid og sted. Her viser erfaringerne fra udviklingsprojektet, at uanset om interviewene foregår individuelt eller i grupper, da kan de næppe meningsfyldt foregå på kortere tid end 10-12 min.

*Interviewet:* Oplægget til lærerne var, at de under interviewet skulle prøve at spørge ind til elevernes medbragte fotos fremfor at stille generelle eller mere abstrakte spørgsmål. I interviewet brugte lærerne spørgsmål som fx: »Kan du fortælle mig om billedet?« og spurgte så ind til elevens fortælling med »Prøv at fortælle mig lidt mere om ...«. Igennem interviewet kom eleven på denne måde til at fortælle om det sociale liv og det faglige arbejde i skoletiden, om overgangen til gymnasiet og om hans eller hendes nuværende oplevelser i gymnasiet. Det var i den forbindelse påfaldende, hvor meget af interviewet eleverne brugte på at fortælle om personlige forhold (tanker om sig selv i skoletiden, problemer med at føle sig overvægtig, o.lign.) og om det sociale liv i skoletiden. Afslutningsvis evaluerede lærerne forløbet med klassen.

## 7. Elevernes og lærernes udbytte af foto-interviewprojektet

Hvis man stiller spørgsmålet om, hvilket udbytte man kan forvente af foto-interviewmetoden, så er det umiddelbare svar, at det dels kommer an på, med hvilken intention man som lærer eller studievejleder går ind i interviewet, og dels kommer an på, om eleverne seriøst er interesserede i at deltage.

De samlede erfaringer fra projektet peger dog på, at den fælles samtale med udgangspunkt i elevernes medbragte fotos kan skabe et produktivt rum for refleksioner over elevens fortid i skolen såvel som over elevens nutid og overgang til gymnasiet – samt nærmeste fremtid. Derudover fortæller både lærere og elever, at de har fået et større kendskab til hinanden. At interviewformen åbner mulighed for mere positive relationer, end det kendes fra traditionel undervisning.

Vi kan opsummere udbyttet således:

*Den enkelte elevs refleksioner og læreprocesser i forbindelse med interview samtalen:* En samtale på mellem ti minutter og en halv time er naturligvis ikke tilstrækkelig til, at en elev og en lærer sammen kan reflektere over alle aspekter ved elevens faglige og sociale fortid, nutid og frem. En sådan afklaringsproces kræver et længere forløb. Fotointerviewet kan dog blive en del af denne proces. Metodens betydning kan bestå i, at elev og lærer i fællesskab får lejlighed til at reflektere over det hidtidige skoleforløb, overgangen til gymnasiet, samt mål og ønsker for fremtiden. En lærer skriver fx om et fotointerview:

*Eleven brugte fotoelicitations samtalen til at reflektere over, hvor hun var nu, og hvor hun gerne ville hen. Hendes refleksioner gik meget på, at hun gerne ville have det gode liv og samtidig ville være et helt menneske.*

Samme lærer skriver om samtalen med en anden elev, der har taget to billeder med – et fra en tidligere periode med nogle

gamle venner og et andet mere nutidigt med en ny kammerat:

*Den tidligere periode så eleven nu tilbage på som en periode, hvor han havde været uansvarlig og ikke selv styrede sit liv. Eleven blev meget grebet af sin erkendelse og uddybede den med, hvad han gerne ville fremover mht. uddannelse, job, gymnasiet, liv. Det var en stærk oplevelse at se, hvordan brikkerne faldt på plads for denne elev. Samtidig med at han godt kunne se, at det kun var begyndelsen på en dannelses-/ livsproces, som ville fortsætte. Eleven afsluttede med at sige tusind tak.*

Der kan både foregå refleksioner før og efter fotointerviewet. Det bekræftes af elevernes udsagn.

Det kan foregå i forbindelse med elevens udvælgelse af billedet, og det kan ske i den efterfølgende snak mellem eleverne. Erfaringerne viste dog, at det var ret forskelligt, hvor meget et interview umiddelbart bidrager til elevens refleksions- og afklaringsproces. Afgørende faktorer er bl.a., hvor meget tid der sættes af til interviewet. Og om samtalen får en reflekterende form, der omfatter både fortid, nutid og fremtid. Dette lykkes ikke altid. I nogle tilfælde får samtalerne så snarere form af rene beretninger, der i mindre grad indeholder refleksioner.

*Fotografiernes funktion som fremkalder af elevens erindring, fortælleren og refleksioner:* Ideen med at anvende et personligt foto som udgangspunkt for samtalen mellem lærere / studievejledere og elever er, at et foto virker som en slags katalysator for elevernes erindringer og refleksioner. Dermed vil et foto kunne hjælpe til at frembringe fortællinger, der afspejler elevernes tidligere og aktuelle oplevelser, såvel som deres måder at forstå sig selv på. Denne forventning er delvist baseret på erfaringer og viden fra den forskningsmæssige brug af fotos som udgangspunkt for interviews. Omvendt: erfaringerne fra forskningsverdenen kan ikke nødvendigvis overføres direkte til situationen mellem en lærer og en gruppe elever. Det er derfor væsentligt at komme nærmere,

hvilken betydningen fotoet har i forbindelse med samtaler mellem lærere og lever i en gymnasiesammenhæng. Spørgsmålet er her, om det gør nogen forskel om et elev-interview tager udgangspunktet i foto eller ej. Og i givet fald hvilken forskel?

En del af eleverne oplevede det havde en positiv indvirkning på samtalen, at den tog udgangspunkt i deres medbragte foto. De gav udtryk for, at fotoet fik dem til at åbne op og fortælle mere om deres fortid og om overgangen til gymnasiet, end de ellers ville have gjort. En elev sagde for eksempel:

*Man forklarede lidt mere eller i lidt større omfang om, hvordan man havde det. Fordi man kunne se på noget, så kunne man huske lidt flere oplevelser.*

For denne elev har fotoet altså virket som en katalysator for erindringer og dermed for fortællinger.

Andre af eleverne har oplevet, at udgangspunktet i deres udvalgte foto gjorde, at samtalen med læreren blev mere personlig og mindre »skoleagtig«, som en formulerer det:

*Det var meget godt. Jeg havde egentlig ventet, at det skulle være mere skoleagtigt. Men det blev bare mere personligt. Det var ikke negativt, hvis du forstår hvad jeg mener.*

Ved at tage udgangspunkt i fotoet brydes den normale lærer-elev relation, der ofte bærer præg af en bestemt dagsorden, som læreren sætter. Ved at læreren spørger åbent, hvorfor eleven har taget netop dette foto med, og hvad det minder ham eller hende om, får eleven mulighed for at sætte dagsordenen. Eleven afgør, hvad han eller hun oplever som relevant at dele med læreren. I det »rum«, som fotoet er med til at generere, har eleven mulighed for at tage andre typer emner op, end dem, der normalt tematiseres i skoletiden. Eksempelvis muligheden for at tale om mere sociale og emotionelle sider af det at gå i skole eller om om vanskeligheder ved overgangen fra den ene faglige og sociale situation (skolen) til den anden (gymnasiet). Emner som sygdom, kammerater og

familie, der jo også spiller ind på elevernes læreprocesser, kan tages op på linje med faglige emner.

Det er dog ikke alle elever, der oplever, at fotoet gør en forskel i samtalsituationen. En enkelt elev mente eksempelvis, at han kunne huske alt fra sin skolegang, og at det derfor ikke gjorde nogen forskel at have et foto foran sig. Andre nævnte, at det var vanskeligt at komme i gang med at snakke, fordi billedet ikke satte associationer i gang:

*Det var lidt svært at komme i gang med at fortælle om en selv og at finde inspiration fra billedet.*

En enkelt hævdede, at han ikke kunne huske noget fra sin skoletid, foto eller ej. Det er altså ikke sådan, at erindringer og associationer automatisk kommer strømmende hos alle. Enkelte interviews var derfor temmelig korte.

Foto-interviewmetoden må altså ikke betragtes som et universal-middel, der får alle til at snakke løs. Metodens force er, at den kan være med til at fundere samtalen i elevernes erfaringer og erindringer, og at den kan være en støtte for bl.a. de elever, der ellers ikke ytrer sig særlig meget i samtaler med lærerne.

*Foto-interviewenes funktion i forhold til elevgruppen som et socialt fællesskab:* Som nævnt kan interviewene foregå både individuelt og som gruppeinterviews. De to former for interviews vil præge interviewet på hver deres måde. Hver form har sine fordele og ulemper. Enkelte elever oplevede det som mere trygt og fortroligt, at de blev interviewet enkeltvist, så de følsomme oplysninger, der kom frem under interviewet, ikke blev spredt til resten af klassen. Andre blev positivt overraskede over gruppeinterviewet.

Af hensyn til fortroligheden i interviewet og af tidsmæssige hensyn kan det være praktisk at tilrettelægge interviewene i grupper. Men udover at spare noget tid kan der faktisk være nogle fordele ved gruppeinterviewene. Interviewene kan være en måde at dele oplevelser med hinanden og dermed lære hin-

anden at kende på en måde, som det øvrige gymnasieforløb ikke nødvendigvis lægger op til. En lærer siger i den forbindelse:

*Jeg mener, at det overordnet er gavnligt for miljøet i klassen, at eleverne ved noget om hinandens stærke og svage sider.*

Flere af eleverne nævner også, at gruppeinterviewene har været en anledning til, at de lærer hinanden bedre at kende. Som en elev siger:

*Vi kendte jo heller ikke hinanden særligt godt, for der havde vi kun været her et par uger, så vi lærte også hinanden bedre at kende.*

Og en anden elev:

*Jeg har oplevet meget i mit liv, som jeg godt vil fortælle til andre, for at de kan forstå, hvorfor jeg er, som jeg er.*

Under gruppeinterviewene kan der altså ske det, at eleverne får en bedre indsigt i hinandens fortid, og de kan komme til at dele et positivt selvbillede med hinanden. Når man i gruppen fortæller sin selvforståelse frem, er det samtidig at formidle, hvem man er – eller rettere – hvilken person, man (gerne) ser sig som. Klassekammerater, der kun kender en ud fra hvordan man agerer i gymnasiedagligdagen, kan så blive bekræftet i deres syn. Eller de kan få lagt nye – forhåbentligt positive – aspekter til. Fortællinger fra skoletiden og fra andre arenaer end uddannelsessystemet kan således være med til, at nye sider af eleverne bliver synlige. Vel at mærke sider, som eleverne som udgangspunkt selv vælger at fremlægge.

*Foto-interviewenes betydning for relationerne mellem læreren og eleverne:* Interviewet er som nævnt tænkt som et indslag i det første halve år af gymnasieforløbet. Interviewet kan med fordel lægges, når lærerne har fået en fornemmelse af den enkelte elevs deltagelse i undervisningen. Måske har lærerne fået

nogle sporadiske informationer om elevens fortid og liv uden for gymnasiet. Eleverne kender hovedsageligt læreren som underviser. Almindeligvis har de ikke tidligere mødtes på tomandshånd. Fotointerviewet vil derfor være den første rigtige mulighed, de har for en mere personlig samtale. Mange udsagn tyder på, at eleverne har oplevet fotointerviewet som en situation, hvor lærerne og eleverne fik lejlighed til at se andre sider af hinanden end de rent faglige, og at de har oplevet dette som positivt.

I den sammenhæng er der flere af eleverne, der gør opmærksom på vigtigheden af, at lærerne får indsigt i om de har forskellige typer af problemer, der kan indvirke på deres hverdagsliv og faglige deltagelse i gymnasiet. I foto-interviewet er en indbygget åbenhed overfor personlige fortællinger. Derfor er der også frihed til at tematisere forskellige typer af problemer. Dette blev fremhævet af flere elever. En dreng sagde fx:

*Jeg synes faktisk at interviewet hjælper én, hvis man har nogle problemer.*

Og en anden pointerede:

*Det er vigtigt at de voksne ved, hvordan eleverne har det socialt, hvis der er nogen, der føler sig utilpas i klassen.*

En pige sagde:

*Hun er jo vores klasselærer, så jeg synes sådan set det var meget rart at fortælle lidt om sig selv. Så hun bedre kan forstå, hvis man har sådan større problemer derhjemme eller et eller andet.*

Gymnasiets dagligdag er præget af dets formål: uddannelse, faglig dannelse og kompetenceudvikling. Det er op til den enkelte lærers lyst og evner at etablere et mere nært forhold til eleverne. Det personlige og det faglige kan dog dårligt skilles ad. Interviewet kan i den forbindelse være en hjælp til at etablere et rum for en

mere personlig udveksling, der ellers ikke nødvendigvis ville opstå. Som en af eleverne udtrykte det:

*Ellers tror jeg aldrig læreren ville lære os at kende.*

Som lærer må man være forberedt på, at eleverne kan bringe emner op, man ikke nødvendigvis er vant til at skulle forholde sig til: Anoreksi, overfald, depression, mobning, dårlige relationer til folkeskolens lærere og alvorlig sygdom er nogle af de emner, der er dukket op under interviewene.

I disse situationer skal læreren selvfølgelig ikke agere terapeut eller psykolog. Det forventer eleverne heller ikke. Men blot det at føle sig set og anerkendt af en voksen kan for en elev med forskellige vanskeligheder opleves som en lettelse. En pige kommenterede efterfølgende:

*Jeg har været meget alvorligt syg, og på en måde var det meget rart at fortælle ud fra det.*

Heldigvis er det de færreste elever, der har den slags historier at fortælle. Som regel fortælles en blanding af optimistiske, positive, rørende, kedelige, overraskende eller forstemmende historier. En sådan samtale, hvor faglige og personlige emner berøres, vil ofte påvirke relationen mellem den enkelte lærer og den enkelte elev. Det har i sig selv en effekt, at man ser fotografier fra hinandens fortid (jf. at læreren også selv viser et eller flere fotografier for hele klassen). På den måde får man sat et eller flere billeder på det liv, der ligger før eller uden for gymnasiet. Opfattelsen af hinanden kan dermed udvides fra en traditionel lærer- og elevrolle til et flerfacetteret forhold. Som vi har hørt, nævner flere af eleverne, at de igennem interviewet har fået øje på flere og andre sider af læreren. Flere af eleverne giver således udtryk for, at der blødes op i rollerne, og at de ser læreren på en anden måde efter interviewet. Fx svarer en elev følgende på spørgsmålet om, hvordan hun har det med, at læreren også spørger ind til det mere personlige:

---

*Det synes jeg er rart. Det viser, at hun har interesse for en. At hun ikke bare er en lærer. At hun viser interesse for eleverne og for hvordan de trives.*

Interviewet kan altså være en måde, hvor eleverne får lejlighed til at opleve læreren som en person, der faktisk er interesseret i dem som individer, og ikke blot i formidling af et fagligt stof. Nogle lærere, der opfattes som skrappe eller strikse, kan i interviewet opleves som mere lydhøre og reelt interesserede i eleverne som personer.

*Foto-interviewene og meningen i lærerarbejdet:* Endelig kan man spørge, hvilken glæde en gymnasielærer har af at lytte til sine elevers fortællinger om deres fortid og hverdag og eventuelt om deres refleksioner over fremtiden? Et svar er, at lige som eleverne kan komme til at identificere læreren fuldstændigt med rollen som faglig formidler, så kan lærerne komme til at indsnævre deres opfattelse af eleverne, så de kun ser eleven i rollen som elev i klassen. Fotointerviewet handler naturligvis om eleven som elev. Men ved at lade et fotografi være udgangspunkt for samtalen, åbnes der for emner, hvor andre sider af eleven kommer frem. Hermed føjes nye facetter til læreres billede af eleven. Fortællinger fra skoletiden og overgangen til gymnasiet kan give nye indsigter og en forståelse for forskellige forhold, der påvirker elevens læreprocesser. En af lærerne fortæller:

*Fotoet kan helt klart bidrage til, at både elever og lærer kan vise andre sider af sig selv, end dem man normalt bliver opmærksom på i den daglige undervisning. Læreren bliver ikke kun den stramtandede, der kommer ind og forlanger ro i lokalet. For læreren bliver det nemmere at se eleven som et helt menneske og ikke kun som et objekt for undervisning.*

Denne lærer, der har brugt interviewet, har altså en oplevelse af at være kommet tættere på eleverne som personer, og ikke blot

som »undervisningsobjekter«, som hun spidsformulerer det. En anden lærer formulerer det således:

*Jeg har haft flere samtaler, hvor jeg virkelig har fået udvidet kendskabet til eleven.*

Noget af det, som de deltagende lærere samstemmende har berettet om i forbindelse med foto-interview-metoden, er glæde og opstemthed. Lærerne fortæller – ud fra deres forskellige måder at gribe metoden an på – at de efterfølgende har følt, at de fik andre og nye indsigter via metoden.

En af lærerne beskriver det sådan:

*Når eleven sidder der med sit foto, så indtræffer den situation, der kan gøre det hele værd: Man får en fri og levende fortælling fra eleven, som velvilligt lukker op for sin fortid i folkeskolen og sin nutid på gymnasiet. For en kort stund er vi sammen om fotoet. Jeg oplever, at jeg kommer tættere på eleven, lærer eleven bedre at kende. Samtalen bliver mere personlig end den sædvanlige startsamtale for 1.g'ere uden foto. Det er i mange tilfælde også sjovt, når eleven fortæller. Stemningen bliver lettere og lattermild. Den mister noget af den sædvanlige formelle karakter, som en studievejledersamtale godt kan få, når man ikke i forvejen kender eleven. Metoden har også den fordel, at jeg nemmere kan huske eleverne siden hen, når jeg møder dem på skolen. Jeg har ganske enkelt fået et stærkere visuelt indtryk af dem. Endelig giver teknikken variation i samtalarbejdet. Jeg oplevede stor arbejdsglæde i forbindelse med mange af samtalerne.*

Hvis man tager dette udsagn for pålydende, hersker der ingen tvivl om, at metoden kan bidrage med noget nyt i forhold til lærerens arbejdsglæde. En anden lærer er inde på noget af det samme. Vedkommende siger:

*Samlet set giver det udvidede kendskab til sider og oplevelser hos de elever, man skal være sammen med i mange timer i lø-*

*bet af tre år, stor arbejdsglæde. Man oplever, at man kan holde til meget mere – herunder føler større sympati for eleverne. Dette er et centralt omdrejningspunkt for at lærerjobbet føles meningsfyldt, glædesfyldt og er således med til at forebygge udbrændthed.*

Der tales altså om, at arbejdet med metoden kan bidrage til en oplevelse af, at lærerjobbet føles »meningsfyldt« og »glædesfyldt«. Sådanne oplevelser skal man ikke forklejne i en arbejds hverdag præget af højt tempo, mange krav fra forskellige retninger og risiko for »at sande til i rutiner«. Hvor mange lærere kan med sindsro sige, at de glæder sig til at gå på arbejde? Hvor ofte sker det i den almindelige hverdag? At metoden kan bibringe læreren sådanne følelser, skal ikke overses eller bagatelliseres. At føle arbejds glæde og »at blive tændt« har i en pædagogisk sammenhæng almindeligvis en afsmittende virkning. Arbejds glæde må betragtes som et vigtigt ferment eller enzym, hvis pædagogiske virkning påvirker de øvrige deltagere positivt. I denne forbindelse kan man sige, at metoden, fordi den er ny og ingen af lærerne har erfaringer med den, har nogle gunstige betingelser for at skabe arbejds glæde. Men også den dag den ikke længere er ny, vil selve det indhold, den bidrager til at trylle frem – personlige fortællinger om oplevelser og erfaringer – være gjort af et stof, som mange lærere vil være optaget af. Som lærer, enten man nu primært optræder i rollen som underviser eller som vejleder, vil de fleste jo ikke kun interessere sig for fag, emner, problemstillinger, osv. Man vil også interessere sig for deltagerne, deltagerens forudsætninger, deres læring, læreprocesserne, osv. Det er netop i denne forbindelse, at arbejds glæde bliver et vigtigt aspekt i en større sammenhæng.

## **8. Kritiske refleksioner over metoden**

Til trods for de positive erfaringer med foto-interviewmetoden i forsøgs- og udviklingsprojektet må det afslutningsvis være på

sin plads at stille de (selv-)kritiske spørgsmål. De to spørgsmål, der melder sig tydeligst, er:

- Kan metoden bruges til andet end introduktions- eller brobygningsforløb?
- Repræsenterer metoden ikke en utidig indblanding i elevernes privatliv?

Først spørgsmålet om metodens *generelle anvendelighed*. Det er oplagt, at man i forskellige faglige sammenhænge som lærer, vejleder, underviser, med fordel vil kunne trække på elevernes / de studerendes viden og erfaringer fra det liv, de har levet, ved at forhøre sig om de derhjemme har nogle fotos af det emne, der søges arbejdet med i den givne sammenhæng. Men i forbindelse med projektet har deltagerne også drøftet nogle af de muligheder, der ligger i at inddrage fotomediet i forbindelse med andre typer undervisnings- og læringsaktiviteter: fx mulighederne for at lade eleverne fotografere deres arbejde i forskellige typer af undervisning og projektarbejde. Hvis eleverne eksempelvis fotograferede gennem et længere forløb, kunne billederne anskues som et visuelt udtryk for et læringsforløbs forskellige faser, og disse flygtige faser ville måske blive nemmere at berette om, når man kunne støtte sig til de visualiserede informationer, der findes indlejret i fotos. I denne forbindelse kunne fotografierne blive afsæt for evaluering af egne læreprocesser og læreprocessernes forskellige faser. Der er i dag givetvis mange uudnyttede muligheder for at inddrage foto-mediet (digitalt foto) mere bevidst og reflekteret i undervisnings- og læringssammenhænge – og teknologien er i de fleste tilfælde til stede på uddannelsesstederne. Med disse tematiseringer er emnet for et nyt udviklingsarbejde baseret på fotomediet blevet antydet.

Dernæst spørgsmålet om *de etiske dilemmaer*, der rejser sig i forbindelse med metoden. Refleksionerne er ansporet af metodens dilemma. På den ene side betyder inddragelsen af elevernes personlighed og subjektivitet i det pædagogiske rum læringsmæssige gevinster og en mulighed for den unge til at kunne forholde sig

personligt til sine læreprocesser. På den anden side åbner inddragelsen af det personlige også en mulighed for, at områder som personlighed og sociale relationer, der traditionelt er blevet set som private, kan gøres til genstand for øget pædagogisering og social kontrol.

Interessen for at fremdrage deltageres forudsætninger hænger sammen med nogle fælles overordnede samfundsmæssige og kulturelle træk; nemlig at man i det senmoderne samfunds mangfoldighedskultur(er) i mindre og mindre grad kan tage for givet, at børn, unge og voksne medbringer en fælles faglig og normativ ballast. Enhedskulturen (hvis den overhovedet har eksisteret) er eroderet. Pluralisme og mangfoldighed er øget. Livsbanerne i familierne og i de enkelte individer er blevet brudfyldte. Det er øjensynlig blevet nødvendigt at oparbejde kontinuitet eller i det mindste tydeliggøre forbindelseslinjerne mellem fortid og nutid, hvis fremtiden ikke skal blive alt for svævende, tilfældig og historieløs. Set fra et undervisningsmæssigt og almindidaktisk perspektiv består interessen i at få et hold, en klasse, en gruppe og de implicerede lærere i en undervisnings- og læringsmæssig praksis til at fungere på en måde, så mål og forudsætninger justeres efter hinanden, og så samspillet mellem de deltagende parter reflekteres.

På den ene side kan man hævde, at interessen for elevers personlighed og deltagerforudsætninger kan skabe muligheder for en mere forfinet og dybdegående kontrol med elevernes som personer og sociale væsener. I *Pædagogikken og kampen om individet* problematiseres og kritiseres fx »det tilsyneladende uskyldige i at samtænke det personlige og det private med det faglige og professionelle« (Krejsler 2003, 11). Hvad der hentydes til, er det sammenfald og de ligheder, der – til trods for de indbyrdes forskelle – kan findes mellem henholdsvis kritisk erfaringspædagogik og de pædagogiske tiltag, der udspringer fra neoliberal uddannelses- og undervisningspolitik. Begge har øjensynlig fokus på individualisering og selvrealisering. Begge vægter nærheden mellem uddannelse, arbejde og personlig udvikling. Kritikken baserer sig på det argument, at når nærhed og intimitet er noget,

der påtvinges individet gennem pædagogikken, da er der stor risiko for at man også antaster »den lærendes« (dvs. elevens) integritet. Kritikken tematiserer en trussel mod elevens retssikkerhed, ligesom den baserer sig på, at den nære vejledningsrelation implicerer en ny herredømmeform, der synes at knytte sig til tidsåndens krav og imperativ: 'Vi skal være personlige, engagerede og involverede i det relationelle arbejde'. Denne principielle kritik kan foto-interviewmetoden ikke unddrage sig.

På den anden side viste erfaringerne fra forsøgs- og udviklingsarbejdet som nævnt, at gymnasieeleverne ikke naivt fortæller hvad som helst, men bruger det tilbud, foto-interviewet repræsenterer, selektivt. De fortæller om oplevelser fra folkeskoletiden, hvis de vurderer, at det er nyttigt for dem selv. Når eleverne selv skulle beskrive, hvordan de oplevede foto-interviewene, lagde flere af dem vægt på, at det ikke var læreren eller situationen, der »pumpede« dem for private detaljer. Derimod gav de udtryk for, at de selv lavede en vis sortering i, hvor meget og hvad de syntes, at læreren skulle have indsigt i. På den måde beholdt eleven en stor grad af kontrol over oplysningerne om dem som personer og elever, og man kan endog argumentere for, at foto-interviewene kunne bruges strategisk af eleverne til at påvirke lærerens opfattelse af dem som elever og personer. I hvert fald kan man sige, at eleverne hverken fortæller mere eller mindre om sig selv, end de eksempelvis gør i forbindelse med stile i dansk eller i forbindelse med holdningstilkendegivelser i diverse fag.

Tilsvarende viste forskernes efterfølgende interviews med eleverne, at eleverne selv ikke gav udtryk for at have sagt noget i foto-interviewene, de siden havde fortrudt. Direkte adspurgt om de under interviewet havde sagt noget, de efterfølgende havde fortrudt, svarede de eksempelvis: »Nej, – det styrede man selv« eller »Nej – man styrede det meget selv. Det var ikke påtrængende...«. Og en tredje svarede: »Nej – så havde jeg bare sagt, at det havde jeg ikke lyst til at tale om«. Eleverne havde med andre ord en oplevelse af, at de ikke havde spillet deres magt og styringsmulighed af hænde.

Når elevernes erfaringer og udsagn tyder på, at foto-interview metoden ikke konsoliderer et entydigt magtforhold mellem elever

og lærere, så hænger det givetvis sammen med, at man som lærer faktisk ikke ved ret meget om, hvad der helt konkret kommer til at ske i foto-interviewsamtalet. I foto-interviewet kommer man til at tale om noget, eleven er ekspert på: Eget tidligere skole-liv. Gymnasielæreren har ganske vist opstillet en ramme: Det relevante i samtalen er det sociale og faglige selvbillede. Men det er eleverne, der kommer med indholdet. Det er dem, der ved, hvad pointen i de medbragte fotos er. Ligesom det er dem, der fortæller dét, de ønsker læreren skal vide. Frivilligheden omkring interviewet betyder endvidere, at ingen elever kan tvinges til at deltage, og metodens etik kræver, at de fortællinger, der kommer frem i interviewet, ikke må videregives eller offentliggøres, med mindre den pågældende elev selv beder om det eller giver sin eksplicitte tilladelse. Dette fritager ikke metoden for kritikken af den mulighed for »inderliggjort magt«, som den åbner mulighed for, men denne etiske fordring betyder, at eleven i det mindste får kontrol over, hvilke oplysninger, der må gives videre.

Metoden synes således ikke at bidrage til at konsolidere det formelle magtforhold, der findes mellem lærer og elev. Snarere synes den at bidrage til, at den enkelte elev får magt til og mulighed for at fortælle noget om sig selv og sine forudsætninger, som han eller hun ellers ville have vanskeligt ved at tale om. Metoden ophæver ikke den asymmetri, der strukturelt er mellem lærere og elever, og man skal heller ikke tro, at eleverne pludselig glemmer, hvordan magtforholdene normalt er defineret. Men foto-interview-samtalen er en mulighed for – for en stund – at rokke ved magtrelationernes sædvanlige form.

Svaret på spørgsmålet om, hvorvidt foto-interviewmetoden repræsenterer en u hensigtsmæssig pædagogisering af de nære relationer mellem lærere og elever i gymnasiet, er ikke simpelt. Nærhedskritikken er relevant. Der kan ligge mange kontrolformer og herredømmestrategier i de pædagogiske nærhedsrelationer. Derfor er det væsentligt også i det videre metodearbejde at konfrontere metoden med den rejste kritik. Men nogle af de spørgsmål, der må arbejdes videre med, drejer sig om, hvorvidt en teoretisk formuleret og baseret kritik lader sig transformere

direkte til et praktisk niveau. Et spørgsmål er, om kritikken er formuleret for alment og abstrakt og dermed også for ensidigt? Hvis alternativet til nærhed er fjernhed og distance, da er spørgsmålet, om ikke man hellere skulle drøfte gradforskelle, doseringer og hvad der betyder hvad i konkrete kontekster?

## Noter

1. Denne artikels forfattere, lektorerne Kim Rasmussen og Thomas Gitz-Johansen.

## Litteratur

- Alheit, P. (2005): Historier og strukturer – metodologiske overvejelser over narrativitet. In: Andersen, Dausien & Larsen (red) *Livshistorisk fortælling og fortolkende socialvidenskab*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Banks M. (2001): *Visual Methods in Social Research*. London: Sage Publications.
- Collier, J. & Collier, M. (1986): *Visual Antropology. Photography as a Research Method*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Harper, D. (1983): Meaning and Work. A Study in Photo Elicitation. *International Journal of Visual Sociology*. Vol. 2. No. 2. p. 20-43.
- Hammershøj, L. G. (2007): Selvdannelse og det sociale under forandring: om behovet for en ny pædagogik. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 55 (nr. 4).
- Krejsler, John (red) (2004): *Pædagogikken og kampen om individet*. Hans Reitzels Forlag. København.
- Nordahl, T. (2003): *Eleven som aktør*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rasmussen, K. (2004): Fotografi och barndomssociologi. In: Aspers, Fuehrer, Sverrisson (red). *Bild och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Ziehe, T. (1989): *Ambivalens og Erfaring*. København: Forlaget Politisk Revy.
- Ziehe, T. (2004): *Øer af intensitet i et hav af rutine*. København: Forlaget Politisk Revy.

# Kreativitet, æstetiske læreprocesser og erfaring

– om samtidskunst i udviklingsarbejdet i gymnasiet

Af Kirsten Larsen

## 1. Projekt Samtidskunst og Unge

I årene 2002- 2005 gennemførte Egmont Fonden i samarbejde med fire kunstinstitutioner *Projekt Samtidskunst og Unge*. Kunstinstitutionerne var tre københavnske kunstinstitutioner (Nikolaj – Københavns Kommunes Udstillingsbygning, Overgaden – Institut for Samtidskunst og X-rummet på Statens Museum for Kunst) og Museet for Samtidskunst i Roskilde. Projektets overordnede hensigt var at »styrke unges fornemmelse og forståelse for samtidskunst« og at bidrage til at samtidskunst blev en del af gymnasiet efter reform 2005. Projektet var således et formidlings- og et pædagogisk projekt, hvor målgruppen var fire klasser i det almene gymnasium og deres lærere. De fire involverede gymnasieskoler var Roskilde Amtsgymnasium og Metropolanskolen, Christianshavns Gymnasium og Rysensteen Gymnasium i København. Egmont Fonden indgik samarbejdsaftale med Roskilde Universitetscenter, Institut for Uddannelsesforskning, om *evaluering* af projektet.

I det første år af Projekt Samtidskunst og Unge foregik projektaktiviteterne primært inden for kunstinstitutionernes rammer; projektet kunne i høj grad opfattes som et formidlings- og dannelsesprojekt. I andet og tredje år udvidedes projektet til også at omfatte undervisningen i gymnasiet, hvor samtidskunst var udgangspunkt eller 'anledning' – hvilket også skulle tjene det

mere langsigtede organisatoriske mål med projektet: at samtidskunst blev mere bredt integreret i det almene gymnasium efter Reform 2005. Dette gav de uddannelses- og pædagogiske forskere, som projektledelsen (Egmont Fonden) havde ansat til at gennemføre evalueringen af projektet, lejlighed til at se projektet som et bredt *pædagogisk udviklingsarbejde* der – med samtidskunst som inspiration og ‘redskab’ – havde som mål at fremme de unges *læreprocesser* i forhold til de enkelte gymnasieskolefag og til gymnasiets overordnede formål og mål.

Det har derfor været muligt at beskrive og analysere forskellige typer af *undervisningsforløb* (både inden for kunstinstitutionens rammer og inden for gymnasieskolens rammer) og teoretisk at overveje de muligheder for *æstetiske læreprocesser* og *erfaring*, som disse forløb kunne rumme for gymnasieeleverne. (Hjort & Larsen 2003. Larsen, L., Larsen, K. & Gitz-Johansen 2004. Bøje, Gitz-Johansen, Kampmann & Larsen, K. 2005). Denne artikel bygger på analyser fra evalueringsarbejdet i forbindelse med projektet og sætter dem ind i en bredere teoretisk og aktuel samfundsmæssig ramme. Men den bygger også videre på analyser i forbindelse med et forskningsprojekt om produktionsskolernes pædagogik, hvor vi først anvendte termen ‘æstetiske læreprocesser’ (Larsen, L., & Larsen, K. 1997. Larsen, K. & Larsen, L. 1998. Larsen, L. 2001). Denne artikel slutter med en henvisning til andre ungdomsuddannelser end det almene gymnasium. Der er altså tale om en generel pædagogisk og læreprocessteoretisk artikel, der søger at give et bidrag til planlægning af undervisning i det almene gymnasium og ungdomsuddannelserne generelt – i et samfund der i disse år er præget af modsætningsfyldte økonomiske og kulturelle moderniseringsprocesser, og hvor arbejdsmarkedet rummer såvel jobs med opsplittet, kontrolleret og tendentielt dequalificeret arbejde (fx arbejde i social-, sundheds- og undervisningssektoren) som jobs, hvor der efterspørges ‘kreative’ og ‘innovative’ kvalifikationer.

Der er to nøgleord i de følgende overvejelser og analyser: *‘kreativ’* og *‘æstetisk’*. Disse begreber vil artiklen indledningsvis udfolde og diskutere, hvorefter de vil blive brugt til en analyse af et mere detaljeret eksempel fra et workshopforløb i Projekt

Samtidskunst og Unge. Denne analyse leder til en nærmere behandling af den forståelse af 'æstetiske læreprocesser', som er udviklet på baggrund af Alfred Lorenzers socialisations- og kulturteori. Men analysen fører også videre i en bredere diskussion af 'kreativ social handlen', ikke kun forstået som beskæftigelse med kunst og kulturelle udtryk, men som en særlig form for »ikke-fornuftig og ikke-præcist målrettet« rationalitet, som bl.a. kan komme til udtryk i forbindelse med unges valg af uddannelse og arbejde. Med udgangspunkt i en analyse af endnu en case fra Projekt Samtidskunst og Unge sammentænkes begreberne om kreativitet, æstetiske læreprocesser og social handlen i et begreb om 'Æstetisk Erfaring' med henblik på en afsluttende diskussion af, hvad der er vigtigt – ikke kun i gymnasiet – men generelt i ungdomsuddannelserne i dag.

## 2. Det kreative

'Kreativ' er – i denne artikels sammenhæng og i socialpsykologien – betegnelsen for en bestemt slags handlingsproces / produktionsproces / skabelsesproces, nemlig den proces hvor de enkelte handlinger, og rækkefølgen af dem, ikke er fastsat fra start, og målet / produktet heller ikke er bestemt i mindste detalje. Der er valgmuligheder. 'Æstetisk' er betegnelsen for en bestemt erfarings- / erkendelsesmåde. Ordet 'æstetik' er dannet af det græske verbum for at sanse, men grækerne havde ikke noget ord for det vi kalder æstetisk eller æstetik. Ordet blev dannet i 1700 tallet som betegnelse for læren om den sansende erkendelse. Det var sansningen og erkendelsen af kunst, der interesserede filosofferne i 1700-tallet, men det, de havde fat på, er i det 20. århundrede formuleret med socialpsykologiske og socialisationsteoretiske begreber, så det er muligt videnskabeligt at forstå den sansende erkendelse generelt og slet ikke bare erkendelse af det, vi kalder kunst.

I dagligsproget bliver 'kreativitet' tit brugt som betegnelse for en 'evne' hos mennesker, dvs. den iboende, medfødte evne til at kreere, dvs. til at skabe noget. Her lægger jeg imidlertid vægt

på skabelses- / produktions- / konstruktionshandlingerne og har som teoretisk forudsætning, at menneskers 'evne' – og lyst – til at skabe noget dannes i socialisationsprocessen, i interaktionen mellem subjektet og omverdenen.

Den amerikanske økonom Richard Florida beskæftiger sig i bogen *Den kreative klasse* med »menneskelig kreativitet som det økonomiske livs definerende træk« ( Florida, 2005, 51). Florida kortlægger den (begrænsede) del af det globale arbejdsmarked, hvor kreativitet og innovation er nødvendige kompetencer, og han beskriver de sociale grupper, nemlig den »kreative klasse«, hvis hverdag og kultur er præget af »kreativitet«. Florida taler i sine indledende afsnit om »kreativitet« både som noget indre i mennesket og som noget ydre handlingsmæssigt og socialt. Han siger at »kreativitet involverer bestemte tænkeformer og vaner«, altså måder at tænke på (indre) og måder at handle på (ydre), og at et stort og vigtigt spørgsmål er »den fortsatte spænding mellem kreativitet og organisation«, dvs. mellem individernes spontane, 'frie' handlinger (kreativiteten) og virksomhedsorganisationens regler og normer.

Florida er som sagt økonom og beskæftiger sig ikke med uddannelse og undervisning. Alligevel kan man sige, at denne artikel handler om den samme 'spænding' som Florida omtaler mellem kreativitet og organisation; jeg opfatter nemlig en *demokratisk* organisation (i samfundet, i (uddannelses)institutionerne og på arbejdspladserne) med deltagelse, involvering og indflydelse for den enkelte som en forudsætning for kreative arbejds-, produktions- og handlingsprocesser, og jeg opfatter kreative undervisnings- og læringsforløb som en forudsætning for det jeg har kaldt *æstetiske læreprocesser* og *æstetisk erfaring*.

Dansk uddannelses- og pædagogisk tradition har indtil for nylig været generelt præget af en høj grad af medindflydelse, aktiv deltagelse og selvvirksomhed hos eleven, dvs. præget af demokrati i skolen og undervisningssituationen, og af kreativitet i undervisnings- og læringsforløbene, dvs. at ikke alle forløb er planlagt i mindste detalje og at målet ikke nøjagtigt fastlagt. Det gjaldt også nogle af de former for formidling af samtidskunst,

som rækken af kunstinstitutioner afprøvede og udviklede i forbindelse med deres deltagelse i Projekt Samtidskunst og Unge. Særligt interessant var workshopforløbene. I workshoppen skulle eleverne – med forskellige former for inspiration fra værkerne på den pågældende udstilling/den pågældende kunstner – fremstille et konkret produkt, et 'værk', som skulle vises/fremføres for hele klassen (inkl. de lærere, projektledere og evaluatore der også besøgte den pågældende udstilling) og kommenteres og diskuteres. I disse forløb var der for eleverne – inden for tidsmæssige, praktiske og indholdsmæssige rammer – både demokrati og kreativitet samt konkrete praktisk sanselige aktiviteter.

Elevernes arbejdsproces og det produkt, der var målet for den (dvs. det som eleverne skulle 'kreere', skabe), var underlagt rammer og krav vedrørende tid, materialer, redskaber samt nogle krav til produktet/værket, og der var rammer for produktets kommunikation med 'offentligheden' (nemlig at det var en klasseundervisningssituation og at værket skulle fremlægges for hele klassen). På den måde lignede den arbejdsprocessen i traditionel håndværksmæssig produktion, hvor rammerne for produkternes 'kommunikation' med 'offentligheden' er, at de skal kunne bruges til noget nyttigt og/eller sælges. Samtidigt er det en kreativ proces. De enkelte arbejdshandlinger og rækkefølgen i hvilken de udføres var ikke bestemt på forhånd, og man kunne ikke på forhånd sige, hvordan produktet præcist ville se ud – sådan som det også er i det klassiske håndværk sammenlignet med industriel produktion.

»Kreativ« er altså betegnelsen for et handlingsforløb, hvor de enkelte handlinger og rækkefølgen af dem er 'fri' og forløbet er 'åbent' i den forstand, at målet/produktet ikke fra starten er fastlagt i detaljer, men styret af det/de (sam)handlende subjekt(er) og af dynamikken i selve arbejdsprocessen.

Men alt efter hvilke typer af materiale der er genstand for arbejdet, og hvilke typer af produkter der er målet, er der forskellige typer af kreative arbejdsprocesser. I håndværksmæssigt arbejde og i kunstnerisk skaben er der – præcist som i workshop-undervisningsforløbet – tale om konkret sanselige arbejdsmaterialer og

produkter, noget man kan se, høre og tage at føle på. Med andre ord: praktisk arbejde. I vidensarbejde og symbolarbejde (som er det Florida først og fremmest refererer til), og i relations-/ omsorgsarbejde er både materiale, redskaber, arbejdshandlinger og produktet ofte overvejende af indre psykisk karakter (viden, tanker, holdninger og følelser); men stadigvæk kan der være så meget selvstændighed i arbejdet og så meget indflydelse på arbejdets organisering, at der også i denne type arbejde kan være tale om kreative arbejdsprocesser.

Der var forskellige grunde til at praktisk arbejde og kreative arbejdsprocesser blev brugt som model for en af undervisningsaktiviteterne i Projekt Samtidskunst og Unge. En tilsvarende arbejdsprocesmodel anvendes ofte i undervisning i uddannelser, der har som mål (bl.a.) at kvalificere til praktisk arbejde, dvs. i professionsuddannelser, erhvervsuddannelser og kunstneriske uddannelser og som nævnt produktionsskolen. Her er den pædagogiske tankegang, at eleverne lærer at udføre de arbejdshandlinger og -processer, der indgår i det pågældende arbejde 'ude i virkeligheden', ved selv i praksis (inden for undervisningens rammer) at udføre dem. Derved lærer eleverne – direkte med sanserne – materialet, redskaberne og teknikkerne at kende, og de øver sig på at udføre arbejdshandlingerne. Altså en teori om læreprocesser: man lærer ved at gøre.

I samtidskunst-workshop-forløbet var undervisernes, dvs. kunstinstitutionernes, hensigt imidlertid ikke at lære eleverne at arbejde praktisk kreativt eller at kvalificere dem til at blive kunstnere. Workshopforløbet som undervisningsforløb / formidlingsform skulle snarere ses som en måde, hvorpå eleverne kunne lære om samtidskunst af samtidskunst. Dette hænger sammen med samtidskunstens *kunsteori*.

Samtidskunstens kunsteori er et opgør med den modernistiske (billed)kunsts kunsteori; dvs. den er forsåvidt postmodernistisk. Den modernistiske kunstinstitutions »teori« er, at værket er en selvstændig helhed, og idealet er at dets udtryk er abstrakt, dvs. ikke refererer til et indhold (som billedet af et hus refererer til et hus). Heroverfor er samtidskunstens teori at værket bliver til

i, ja er, kommunikationen og interaktionen mellem på den ene side det, kunstneren præsenterer/gør, og på den anden side kunstbrugerne/publikum. Hvor det modernistiske maleri ikke betyder noget konkret, og hvor det klassiske maleri rummer en hel masse betydninger (hvis man kan 'afkode' billedet), dér dannes de konkrete betydninger af samtidskunstværket af og hos dem, der interagerer med det.

Dermed bliver samtidskunstens implicite pædagogiske teori »konstruktionistisk«<sup>1</sup>: publikum/eleven lærer om samtidskunsten ved at deltage i den, ved så at sige selv skabe at den – dvs. at den betydning og mening, som publikum forstår og oplever i interaktion med 'værket', er afhængig af publikum/eleverne som subjekter. Workshopforløbene i kunstinstitutionerne inden for rammerne af Projekt Samtidskunst og Unge kan altså ses som en 'dannelse' til denne medkonstruktion af, og dermed forståelse for og af, samtidskunsten.

Samtidskunst – og ikke andre kultur- og socialhistoriske perioders billedkunst – var således det, som Egmont Fondens og kunstinstitutionerne satsede på i forhold til et ungt (post)moderne publikum og til gymnasiet, og den pædagogiske teori som kunstformidlerne udviklede på grundlag af samtidskunstens kunstteori, kom til at betyde at eleverne oplevede andre former for undervisning og læreprocesser, end de ellers forbandt med gymnasieskolen. Og hele projektet betød, at det blev forskningsmæssigt muligt at sætte fokus på de æstetiske læreprocesser og æstetisk erfaring.

### 3. Det æstetiske

Ordet 'æstetik' (som et ord i de moderne europæiske sprog) er dannet af det græske verbum for 'at sanse'. Men æstetikordet er ikke dannet af 'de gamle grækere' selv. De skrev ganske vist om det vi kalder kunst, men brugte ordet 'techne', teknik, både for håndværk og for digtning, musik og billedkunst. Og Aristoteles bruger også en stor del af sin gennemgang af digtekunsten – i

skriftet *Poetikken* – på det, som han mener er det helt særlige ved digtningen, og som også gælder billedkunst og musik, nemlig 'mimesis' (som nærmest betyder 'efterligning', jf. at mime).

»Æstetik« som betegnelse for en 'lære' om en særlig måde at erkende på hører imidlertid den europæiske oplysningstid til. For antikkens filosoffer var det skønne en måde, hvorpå den højere væren – det metafysiske – viser sig i virkeligheden. Kunsten overskrider skellet mellem det virkelige, det 'fysiske', og det over-virkelige, det 'meta-fysiske', som er det gode, det guddommelige, det sande. Men det er altså allerede for Aristoteles et erkendelsesteoretisk spørgsmål hvad det er ved digtningen – dvs. de 'skønne kunster/teknikker', til forskel fra håndværket, dvs. de 'praktiske kunster/teknikker' – der får os til at erkende det sande og gode. (Heroverfor mente Platon, at digtning og håndværk kunne være sammenfaldende, hvad angår henvisningen til det metafysiske; også den af snedkeren fremstillede seng (det er Platons eksempel) var en repræsentation af den metafysiske idé om en seng). Og Aristoteles's bud er altså, at dette særlige er 'mimesis' – det efterlignende.

Så vidt antikkens filosofi. Søren Kjørup (Kjørup 2005) påpeger hvordan senere den cartesianske filosofi opererer med, at erkendelsen kan betjene sig af »dunkle« begreber på sin vej frem mod tydelige og fuldstændige begreber. Disse dunkle begreber hører til den lavere, 'dårligere', del af erkendelsen. Alligevel peger filosofferne samtidigt på, at der findes en anskuende (tysk: 'anschaulich', latin: 'intuitivus' – intuitiv) form for erkendelse, og kunstteoretikerne taler om, at der ved det kunstværk, der vil formidle »sindrige tanker«, må være »noget særligt« der kan »røre sjælen«, noget der rummer det »uudsigelige«. »Hermed er det« siger Kjørup, »ikke vanskeligt at se hvori det man (...) kan kalde 'oplysningens æstetiske paradoks' måtte bestå: Lige nøjagtigt det som for det moderne blik kunne gøre fx et digt godt og interessant og æstetisk tilfredsstillende, nemlig dette 'jeg ved ej hvad', måtte samtidig gøre det til noget mindreværdigt, i og med at vi her taler om noget dunkelt, noget der forankret i den dybeste afdeling af erkendeevnen.« (side 21, min fremhævning).

Paradokset løses i oplysningsperioden ved begrebet om *smagen*. Smagen er den æstetiske dømmekraft, den særlige dømmekraft der gør det muligt at udsige en værdidom om et digt eller et maleri, et kunstværk udelukkende på grundlag af det, den cartesianske filosofi kalder dunkle forestillinger, altså uden en analyse der fører frem til klare, tydelige og fuldstændige begreber – til fuldstændig, sand analytisk viden. De fleste filosoffer i 1700tallet mener, at denne umiddelbare værdidom altid kan bekræftes ved en fuldstændig analyse, men det tilføjes at »det som analysen ikke vil kunne finde, det griber *følelsen* ved første blik«. <sup>2</sup>

Alexander Gottlieb Baumgarten (1714–62) skrev i 1735 et skrift med titlen *Filosofiske betragtninger over digtet*. <sup>3</sup> Baumgarten kalder digtet for »den fuldkommen sensitive tale«, og han gennemgår de virkemidler i digtningen som de fleste tidlige poetikker også har fremhævet. Men det interessante er, at han peger på at der ved siden af den »intensive klarhed«, som analysen af digtet (fra de første dunkle begreber over de tydelige til de fuldstændige) vil føre frem til, foregår en erkendelsesproces der fører til »ekstensiv klarhed«. Den ekstensive klarhed går i bredden og skaber en konkret helhed, hvor den intensive går i dybden og deler op og derved fjerner sig fra, bliver abstrakt i forhold til, det første dunkle begreb. Baumgarten konkluderer at den brede erkendelse, der fører til ekstensiv klarhed, også må følge en form for logik – ligesom den analytiske 'videnskabelige' gør det – men at denne logik slet ikke er udviklet endnu. Der mangler altså en 'logik', en erkendelsesteori, for den sensitive erkendelse. Og Baumgarten kalder denne nye logik »AESTHETICA« efter det græske ord 'aistheta' for sanseindtryk og fornemmelser.

Den artikel af Søren Kjörup, som ovenstående står i gæld til, indgår i en lille bog der er udgivet på baggrund af en konference afholdt på Handelshøjskolen i København om 'Den æstetiske organisation' (Thyssen 2005). For at berolige læsere, der viger tilbage for sammenstillingen af æstetik (og kunst og den slags) og organisation (og økonomi osv.), fremhæver redaktøren i sin indledning at »*kommunikation* har indbygget en æstetisk dimension – et overskud af virkemidler ud over hvad der meddeles

af viden og værdier« (side 7, min fremhævnning) – og ledelse, reklame og salg er jo kommunikation. Alle bogens bidrag trækker på kunstteori, kommunikationsteori og filosofi, og man kunne måske finde på at mene at Thyssen m.fl. her bidrager med et humanistisk 'teoretisk alibi' til Richard Floridas økonomiske teori og politik. Bogens forfattere og redaktør formulerer sig bestemt ikke sådan, men i dagligsproget møder man ofte denne sammenstilling af »æstetisk« og »kreativ« – og dermed har man gjort sig skyldig i en kortslutning mellem 'æstetisk' som et erfaringsbegreb og 'kreativ' som handlingsbegreb.

Men hvor findes så den teoretiske kobling mellem på den ene side Aristoteles, Kant og Baumgarten og på den anden side moderne unge og deres lære- og dannelsesprocesser i en globaliseret verden?

Det svar – som vi i forskningsbaseringen af evalueringsarbejdet i forbindelse med Projekt Samtidskunst og Unge har arbejdet os frem til – er dette: Med Freuds arbejde (omkring 1900) med kropslige symptomer og 'drømmesproget', med efter-freudianernes videre arbejde med interaktion og relationer generelt (og ikke alene den ødipale trekant i den borgerlige familie), og særligt med Alfred Lorenzers arbejde med interaktion og symbolisering, desymbolisering og sprog og kultur, bringes teorierne om den sansende erkendelse ud af filosofiens rammer og ind i kritisk social- og kulturvidenskab.

Men først det første case-eksempel fra Projekt Samtidskunst og Unge.

### 3. »Refleksionsrummet« – eller: at skabe rum for indre varme

For at præsentere casen vil jeg bringe en række citater fra evalueringssrapporten *At lære med samtidskunst...*, rapport 3:

Ved arrangementet ifm. udstillingen 'Den levende arbejdsplads' deles eleverne op i fire grupper som hver skal forestille sig og skitsere indretningen af et rum i en skole. De fire rum er et 'socialt rum', et 'dynamisk rum', et 'refleksionsrum' og et 'tværfagligt rum'.

Observatøren noterer:

*Drengene dannede tværfagligt rum-gruppen og pigerne de tre andre grupper. Sådan!*

De kønstereotypier der måske kan anes i dette opgavevalg, bliver til konkret kønnet æstetisk produktion i de rum der senere vises frem: 'Refleksionsrummet' er udstyret med varmt fodbad ved indgangen, opvarmet klinkegulv, grønne planter og »et lækkert blødt tæppe«, og det er møbleret med en blød sofa og lænestole.

Observatøren noterer:

*Jeg synes stadig det har elementer af regressivitet. Kropsligt, sanseligt, indadvendt. Jeg synes det er tankevækkende at en gruppe piger – selv efter at de har siddet i et koldt plenumlokale – i 3.g laver et refleksionsrum på lige den måde (...)*

Og om det tværfaglige rum:

*Det er et grupperum, et projektarbejdsrum siger de. Det vil sige at man arbejder sammen og hygger sig sammen i rummet. Midt i rummet er et fælles arbejdsbord, det er til ideer, det er 'energipunktet' siger de. Langs de to vægge er individuelle pc-arbejdspladser hvor man også kan koble sin egen bærbare på, og ovenover på den ene af de to vægge – rummets endevæg, modsat den dør man kommer ind ad – er en stor fælles fladskærm.*

*Langs den tredje væg err avis-, tidsskrift-, magasin- osv. læsepladser og ved den fjerde kaffeautomat/mini-te-køkken og køleskab.*

(...)

Man kunne sige at kønnede sociale strukturer dermed bliver reproducerede, at de unge for så vidt ikke lærer nye adfærdsformer og roller. Men de unges mulighed for selv at udtrykke sig kreativt æstetisk indebærer en mulighed for distance, refleksion og begyndende analyse af de sanselige symboler og dermed de følelser og oplevelser som de unge selv knytter til det som af voksne ligestillingsorienterede lærere kan betegnes som kønstypisk adfærd og sprogbrug. Jf. at observatøren (der har samme køn som eleverne der laver 'refleksionsrummet', og som har frosset bravt i den foregående times tid) tolker varmen, blødheden og de grønne planter i pigernes rum som »indadvendt og regressivt«.

Kunstformidleren (der styrer fremvisningen af rummene og kommenterer hvert enkelt rum efter at den pågældende gruppe har vist frem og forklaret) spørger om refleksionsrummet ikke har brug for en relation til verden udenfor. Hertil svarer pigerne at der jo er et vindue i rummet.

»Men« siger kunstformidleren, »man kommer selv med materialet, her er ikke læsestof, pc eller lignende«.

Denne samtale er på en og samme gang en påpegning af det indadvendte og lukkede i forhold til verden 'derude' som præger pigernes værk, og en sproglig anerkendelse fra kunstformidlerens side af at man »ved« noget i sine tanker og sine følelser (»man kommer selv med materialet«).

*At lære med samtidskunst ... , (Bøje, Gitz-Johansen, Kampman og Larsen 2005, 23-25)*

Hele forløbet kan tolkes som en demonstration af at noget af det »materiale« som man 'har', også er aktuelle kropsfornemmelser og tidligere oplevelser (jf. at det var meget koldt i udstillingsbygningen) som kan symboliseres i indre billeder hos pigerne af et rum med bestemte konkret fysiske og sanselige kvaliteter, som igen kan repræsenteres og kommunikeres til os andre ved hjælp af de materialer, redskaber og retningslinjer, som workshoppen har stillet til rådighed, kombineret med pigernes verbalsproglige udpegninger/beskrivelser og forklaringer. Forløbet kan tolkes sådan, at pigerne lærer om både sig selv, om de konkret sanselige æstetiske kvaliteter ved de rum vi lever og arbejder i, og om hvad 'refleksion' kan være – samtidigt med at de lærer noget om samtidskunst.

Der kan således i situationen og forløbet analytisk identificeres tre forskellige former for interaktion mellem subjektet og dets ydre og indre verden:

- den *konkret sanselige* interaktion: pigerne opholder sig i, ser på, og fryser i, den store gamle kirkebygning
- den *sanseligt symbolske* interaktion: de indre billeder hos pigerne og det 'refleksionsrum' som de laver og viser os andre (»refleksionsrummet« er objektivt beskrevet et tomt rum et bestemt sted i Nikolaj Kirke, hvor pigerne med store stykker brunt papir og en masse tape har markeret indretningen)
- den *sprogsymbolske* interaktion: pigernes forklaringer og samtalen mellem kunstformidler, pigerne og publikum.

Disse tre interaktionsformer, som er teoretisk udviklede i den psykoanalytiske socialisationsteori, først og fremmest af Alfred Lorenzer (f. 1922), spiller sammen i det, vi benævner *æstetiske læreprocesser* – hos pigerne i casen ovenfor, hos den skabende kunstner og i nogle tilfælde hos den, der er publikum til kunst og også i mange tilfælde hos den, der 'bare' arbejder praktisk som håndværkeren og produktionsskoleeleven.

#### 4. Lorenzers socialisations- og kulturteori – og ‘kunstpædagogikken’

Det centrale i Alfred Lorenzers socialisationsteori er, at socialisationsprocessen på individniveau er en gradvis udvikling af og dynamik mellem de tre forskellige interaktionsformer, som vi også identificerede i workshop-forløbet ovenfor: konkret sanselige interaktionsformer, sansesymbolske interaktionsformer og sprogsymbolske interaktionsformer.

Det nyfødte barn indgår i en konkret sanselig kropslig interaktion med sin nærmeste omverden (først kun ‘mor-kroppen’, derefter også de andre tætte mennesker<sup>4</sup>), og jo mere fysisk og motorisk udviklet barnet er, interagerer det også konkret sanseligt med andre ‘ting’ end de nærmeste kroppe i den fysiske omverden. Den tidlige interaktion med mor-kroppen er en vekselvirkning mellem opfyldelse af barnets behov og frustration. Den første alvorlige frustration for menneskeungen er fødslen og afskæring af navlestrengen. Derefter følger alle de situationer, hvor barnet skal være adskilt i rum fra ‘mor-kroppen’, og hvor det ikke altid får føde på det tidspunkt hvor det mærker signalet fra maven. Der dannes ganske hurtigt bestemte mønstre i mor-barn-interaktionen. Disse mønstre er blandt andet bestemt af moderens ‘samfundsmæssighed’ eller situation i samfundet – »menneske-moren« er andet end livgiver for sine unger – og mønsterdannelsen betyder derfor, at også barnet ‘samfundsmæssiggøres’, samtidig med at det ‘individueres’, bliver til ‘sig selv’.

Der opstår altså i ethvert forældre-barn-liv typiske interaktionsscener. Disse scener præger sig i barnets krop, og barnet kan – bl.a. ved hjælp af sine større og større motoriske evner – danne konkret sanselige symboler for disse scener. Voksne ser disse symboliseringer som at barnet »leger«, men det kan altså også forstås som barnets ‘kommunikation’ til sig selv om noget det har mærket på og i sin krop, dvs. noget det har sanset og følt.

Efterhånden lærer barnet sprogets ord (dvs. ordene i det nationalsprog, som mor og de andre nærmeste bruger i interaktion og kommunikation med barnet) som symboler for både

indre og ydre 'ting'; barnet kan efterhånden kommunikere med sprogsymboler – både kommunikere med sig selv som indre sprog, dvs. tænke, og kommunikere med de andre mennesker der forstår og taler det pågældende sprog. Men ikke alle de konkret sanselige symboliserings indhold af følelser er tilladte i kommunikationen med sprogsymboler. Det kan fx være at en bestemt leg symboliserer (og altså helt privat for barnet kommunikerer) at mor gjorde *ondt* i en bestemt interaktionsscene. Men [moar] betyder ikke 'noget der forvolder smerte', det betyder 'mor' der igen betyder en forælder af hunkøn, som oven i købet har en lang række kulturelt bestemte bi-betydninger af noget *godt*. Det er ikke tilladt at hade sin mor – men heller ikke at elske hende så meget så man begærer hende<sup>5</sup>. Det lille barn må fortrænge den slags følelser, der sker en de-symbolisering (fx af legen om en mor, der forvolder smerte), men sporene i kroppen er der og bliver ved med at være der, så længe kroppen lever. Senere i livshistorien, i konkrete handlings- og samhandlingssituationer, kan disse spor opleves som kropsfornemmelser og følelser der evt. kan re-symboliseres i indre sansekonkrete symboler (indre billeder, associationer) og evt. symboliseres i kulturelle eller sproglige udtryk der kan kommunikeres (Lorenzer 1975, 1986).

Det er dette, der sker i interaktionen mellem analytiker og analysand i psykoanalysen. Men det er også det der sker, når vi føler noget ved og oplever noget i og med, at vi ser og hører et kunstværk og får det vi fx kalder en 'naturoplevelse', eller indgår i en scene i det virkelige liv (fx en konflikt, fx det erotiske møde) og samtidig synes vi kan 'sætte ord på' – sprogsymbolisere, sprogligt analytisk forstå – i hvert fald dele af dette 'noget'. Lorenzer har udover at fungere som psykoanalytiker og udvikler af psykoanalytisk socialpsykologi og socialisationsteori sammen med andre forskere arbejdet med, hvordan teater, litteratur, kunst og arkitektur kan sanses, opleves og analytisk forstås som en epokes og en gruppes (evt. en særlig begavet eners, en kunstners) konkret sanselige symbolisering af, og kommunikation om, både objektive materielle og sociale forhold og subjektive følelser og oplevelser i perioden – også de ambivalente og for-

budte følelser, dvs. rumme elementer af kritik af og oprør mod de historiske forhold. (På linje med at det lille barns leg om en mor, der forvolder frustration eller smerte, kunne fortolkes som kritik af modsætningen mellem på den ene side den livgivende mor-barn-relation og kernefamiliearrangementet og på den anden side den omstændighed, at arbejdet i det moderne samfund – også det reproduktive og det relationelle – i stigende grad organiseres som lønarbejde; man tror, man har en mor, men så skal hun på arbejde og man overlades til en pædagog og lærer at vinke farvel og ikke være ked af det).

En del nyere nordisk kunstpædagogik, og teoretiseringer om »æstetisk læring« bygger på Lorenzers tre interaktionsformer (se først og fremmest Høhr 1992). Her lægges særligt vægt på, at børnene/de unge selv skal foretage »æstetisk formarbejde«, det vil sige arbejde konkret praktisk med at forme det konkret-sanselige materiale (lydmulighederne i instrumentet/stemmen, papir og maling, egen krop, plastisk materiale som ler, osv.) som i det workshopforløb jeg beskrev ovenfor, men med et krav om at benytte en bestemt periodes og/eller genres »æstetiske sprog«, således at eleverne dermed også lærer om kulturen og kulturhistorien. Dermed overser denne kunstpædagogik – i sin teoretisering – både socialiseringens de-symboliseringsprocesser og det oprør, der kan ligge i konkret sanselig re-symbolisering. Og dermed overser denne kunstpædagogik – i sin praktiskpædagogiske udformning – den kritik af samfund og kultur, der fra producentens/elevens egen side kan ligge i udtrykket/værket, og som måske kunne 'findes' og forstås af dem, der kommunikerer til – de andre elever og læreren.

I workshopforløbene i Projekt Samtidskunst og Unge var udgangspunktet de unges møde med den udstillede samtidskunst og de opgaver, som de professionelle kunstformidlere stillede. Dette var (så vidt vi forstod) planlagt dels ud fra parolen om at lære ved praktisk at gøre, at have noget materiale mellem hænderne, og dels ud fra samtidskunstteorien – der findes (endnu) ikke en

kultur-historisk / genrehistorisk 'facitliste' over samtidskunstens æstetiske sprogs forskellige tegn og betydninger, som anvendes som rammer og krav med henblik på elevernes læren om kulturen. Der er alene mulighed for at skabe selv – være kreativ – og dermed måske sætte (indre) ord på følelsen og oplevelserne fra interaktionen med de udstillede værker, og måske også lære noget om sig selv.

I forskningsprojektet er vores tolkning at dette kunne være, hvad der skete for de unge i workshopforløbene i forbindelse med samtidskunststudstillingen 'Den levende arbejdsplads' i Nikolaj Kirke, udstillingsbygningen. Det er ikke noget vi har bevist, men noget vi har sandsynliggjort. Læreprocesser foregår inde i menneskers kroppe og hoveder, og man har som pædagogisk forsker ingen direkte adgang til dem. Man må have nogle teorier, som vi her har haft, man må selv sanse, analysere og endelig fortolke og fremstille både forskningsprocessen og -resultatet.

Formålet med gymnasiet er imidlertid ikke alene, at de unge skal lære om sig selv eller (som det traditionelt sker i de kunstneriske fag og kultur-fagene) lære om kultur- og kunsthistorien (evt. inklusive samtidskunst). De skal også lære om den sociale verden og den samfundshistorie, de er en del af – hvilket er en forudsætning for, at de som unge (der skal vælge videreuddannelse og arbejde) og som voksne samfundsborgere kan handle i og i forhold til det sociale og samfundsmæssige.

## 5. Kreativ social handlen

Ovenfor beskæftigede jeg mig med konkret, praktisk handlen, og formulerede i den forbindelse et begreb om kreative produktions- og arbejdsprocesser som i nogle tilfælde er æstetisk formarbejde, der (i nogle tilfælde) kan facilitere æstetiske læreprocesser. Og jeg beskæftigede mig med de tre interaktionsformer: den konkret sanselige, den sansesymbolske og den sprogsymbolske.

Den sprogsymbolske samhandling kalder vi ofte 'kommunikation'. Men menneskers sproglige interaktion med hinanden er mere end kommunikation, hvis vi ved 'kommunikation' alene forstår udveksling af information. Den amerikanske socialpsykolog G. H. Mead (1863-1931) undersøgte og formulerede forskellen mellem på den ene side dyrs interaktion og kommunikation og på den anden side menneskers interaktion med »betydningsbærende symboler«; forskellen er at mennesket udvikler et 'selv', kan 'se' sig selv udefra og dermed forholde sig reflektivt til sine egne handlinger.

Mead – og den 'skole' i socialvidenskaberne han grundlagde, nemlig 'symbolsk interaktionisme' – opfatter selvet som en proces med to aspekter, jeg'et og mig'et. Jeg'et er det handlende aspekt, mig'et er det reflektive aspekt. De to aspekter er altid til stede og sammenvævede på den måde, at mig'et så at sige kontrollerer at jeg'ets handlinger er i overensstemmelse med de regler, normer og værdier, der eksisterer i situationen, kulturen og samfundet. Men hvordan kan samfundet så udvikle sig og ændre sig? Det kan det, fordi jeg'et (i hvert fald hos nogle individer i nogle særlige historiske og sociale situationer) også kan handle kreativt. På konkret individplan i en situation kan det handle spontant og forud for mig'et. På socialt plan og historisk kan det handle i overensstemmelse med det kollektive 'mig' i en social gruppe, der er i konflikt med eller i oprør mod det aktuelle samfund (Mead 2005, opr. 1934).

Formuleret på en anden måde: Menneskers sprogsymbolske sociale interaktion er forudsætning både for identitetsdannelsesprocesser (selvets proces), for reproduktion af kultur og samfund og for udvikling og ændring, dvs. 'produktion' – til forskel fra reproduktion – af samfund og kultur.

Den del af den europæiske sociologi, der opererer med begreber om social handling – og ikke alene beskæftiger sig med sociale, kulturelle og samfundsmæssige strukturer – opererer ofte, med henvisning til Max Webers (1864-1920) »idealtyper« af social handling, med fire kategorier af social handling:

- traditionsbundne handlinger
- målrationelle handlinger
- værdirationelle handlinger
- affekthandlinger.

Ofte bliver de tre første kategorier brugt som kategorier i sociologers fortolkning af baggrunden for – eller ligefrem årsagen til – fx et mønster i forskellige grupper af unges uddannelses- og erhvervsvalg. Målrationel social handling kan fx være det, som nyliberale sociologer kalder »rational choice«, dvs. et valg af mål for sin handling, som er rationelt i forhold til at opnå en bestemt social position, en bestemt placering i en social struktur. Men den rationelle sociale handling kan også forfølge andre mål end en bestemt placering i social- og samfundsstrukturen; målet kan være begrundet i værdier, dvs. den sociale handling er værdi-rationel. Imidlertid kan en social handling som fx valg af uddannelse og arbejde – som for sociologens blik må kategoriseres som slet ikke rationel, slet ikke fornuftigt målrettet (dvs. som er styret af (familie)traditioner eller bare er ukontrolleret spontan, 'i affekt') – for socialpsykologens og læreprocesteoretikerens blik være en jeg'ets – subjektets – kreative handling. Tilmed kan det være en kreativ handling, som set i perspektiv af den unges livsforløb og læreprocesser og set i et lidt større samfundshistorisk perspektiv giver mening, dvs. som har en funktion i selvets proces – i identitetsdannelsesprocessen – og i udvikling og ændring af sociale, kulturelle og samfundsmæssige strukturer, hvad der ofte kan være ganske rationelt set i forhold til samfundenes og naturens overlevelse på længere sigt.

Der er således et godt teoretisk grundlag for – i forbindelse med analyse af læreprocesser i ungdomsuddannelserne aktuelt – at sammentænke begreberne om kreativitet, æstetiske læreprocesser og kreativ social handling (hvor overvejelserne ovenfor drejede sig om kreativ praktisk handling). Det er vores bud, at denne sammentænkning kan rummes i et begreb om *Æstetisk Erfaring*, men først endnu en case, før jeg udvikler dette begreb.

## 6. »Eventuelle pårørende« – eller: at være helt alene i det moderne samfund.

I evalueringsrapport nr. 2 omtaler vi to forskellige elevers reaktioner efter besøg på udstillingen »Eventuelle pårørende«<sup>6</sup> og i efterfølgende undervisningssituationer i gymnasiet.

Catherine er en af de elever der hverken bryder sig om moderne kunst eller samtidskunst. Hun siger blandt andet:

*Kunst skal være flot at kigge på og det er ikke noget af det jeg har set.*

Vi skriver i evalueringsrapporten:

»Cathrines definition på kunst er at det skal være flot/ behageligt at se og/eller at hun oplever at værket kommunikerer et budskab til hende:

*Udstillingen 'eventuelle pårørende inde i, hvor var det nu henne, nå jeg kan ikke huske hvor det var, men den synes jeg var go, jo det er rigtigt det var inde i Nikolaj Kirke. Det synes jeg var godt, det var relevant, der synes jeg man kom til at tænke over nogen ting hvor mange af de andre ting vi har set har været mærkelig, men det tog et problem op, altså noget man kan snakke om og noget som får en til at tænke over nogen ting. Det er noget man alle sammen kender til men man prøver at skubbe det væk.*

(...)

*Og jeg synes de var meget ulækre de billeder, ikke? Men der synes jeg der var en mening med det og man tænker over nogen ting og kan jeg selv gøre noget? Kender jeg selv nogen der bor sådan et sted? Det mærkelige var at to uger efter så døde vores gamle underbo og blev fundet død, hvor jeg tænkte 'nej så sku man ha gjort et eller andet. Om det så er kunst eller det bare er en debat.*

(...)

Martin siger om de samme billeder:

*Totalt skræmmende men også samtidig flot. Jeg vil ikke sige fascinerende, for det er det jo ikke, men det gjorde virkelig indtryk, og der gik jeg hjem og skrev den stil, for det fløj bare lige ind, ikke? Og det var vildt spændende.*

Martin 'vil ikke sige fascinerende' for det er for ham – som for Cathrine – ikke behagelige kropsfornemmelser der vækkes. Og den kommercialiserede massekulturs fascination er det heller ikke. Det gør alligevel et indtryk der opleves som direkte ('det fløj lige ind') og som udløser et verbalt sprogligt udtryk ('den stil'). Og Martin kan endda sætte ord på den indre oplevelse af at noget 'flyver ind' og at omsætningen af det til skriftsprog næsten er som at flyve (»det var vildt spændende«).

(...)

Det er i andet år af projektet også blevet tydeligt at de mest dybtgående og omfattende læreprocesser foregår i de forløb hvor eleverne også er fysisk/praktisk aktive, dvs. med mulighed for selv at *udtrykke sig* og *kommunikere/meddele sig* til andre, *også* med andre materialer og symboler end det diskursive sprog i tale og skrift.

(...)

Om kamera/fotoprojektet:

Som nævnt blev alle elever i en periode på 5 måneder udstyret med et engangskamera med 27 billeder samt en notesbog. Det hed i projektledelsens introduktion til eleverne ved periodens start: »I vil blive stillet en mere eller mindre konkret fotoopgave for hvert udstillingsbesøg, som skal løses, inden I besøger den næste udstilling«.

(...)

En af eleverne skriver i notesbogen:

*»Tina Enghoffs udstilling: Jeg valgte ordet ensomhed. Jeg valgte at bruge nogle simple symboler fra mit eget hjem der for mig symboliserer ensomhed og indelukthed. Fjernsynet som den eneste vej ud til omverdenen. De lukkede gardiner som for at sige at man ikke kan komme ud. Og i nogle tilfælde heller ikke vil have folk indenfor. Ubrugte værelser, og billedet af de to tre figurer nok lidt pudsigt i denne sammenhæng, men de passer sammen i og med de er skåret således så hannen kan bedække hunnen, men hvis man er ensom og har det svært kan end ikke de to figurer (underforstået mennesker) finde ud af at komme ud af deres egen glasklokke og føre en samtale ...«*

(...) opfattelsen af barndomshjemmet (barndommen) som et sted man er lukket inde i, og lukket ude fra verden i, og en kropsoplevelse af at være omgivet af en glasklokke og ude af stand til fysisk at nærme og forbinde sig med andre kroppe – så man i stedet må se fjernsyn. Dét – som hører til ungdomstidens allerstørste spørgsmål – har den pågældende elev udtrykt og kommunikeret i sine fotos og noter (...)

(Larsen, L. m.fl. 2004, 39-41)

Den unge her har altså – efter først at have sanset, følt og oplevet fotografierne på udstillingen, og dernæst, ved hjælp af kameraet, æstetisk re-symboliseret nogle af de kropsfølelser, indre billeder og associationer som dette har dannet – med sprogsymboler (omsat til skriftsprog) kommunikeret sin forståelse af sin egen aktuelle situation i livet og sammen med andre mennesker. Man kan sige, at hun har formuleret sin identitet og sin viden om den sociale, kulturelle og biografiske situation, hun er i. Og hun har måske dermed et udgangspunkt for at målrette de handlinger – som fx valg af videre uddannelse og arbejde – hun står overfor. I hvert fald tør vi sige, at hun via *en æstetisk læreproces* har gjort erfaring, mærket og forstået noget om sig selv, og sammen-

hængende dermed forstået og lært noget om samfundsmæssige institutioner (familien, ungdommen som livsforløbsfase) og nogle sociale strukturer (nogen mennesker dør helt alene). Og det er det samlede undervisningsforløb – som omfatter både besøg på udstillingen, samtale i klassen i gymnasiet samt foto- og notatopgaven – der har faciliteret dette.

## 7. Æstetisk og social erfaring i ungdomsuddannelserne?

Om eleven, som vi ovenfor har citeret, og de andre elever der har deltaget i den fælles samtale i gymnasieklassen, også har gjort 'social erfaring' i den betydning som Oskar Negt (f. 1934) – kritisk socialisationsteoretiker og samfundsteoretiker – har formuleret det, dvs. læreprocesser hvor erfaring er kollektiv og indebærer mulighed for kollektiv social handling, er et spørgsmål som her alene kan belyses teoretisk.

Birger Steen Nielsen har, i sin artikel i Roskilde Universitetscenters udgivelse i anledning af Oskar Negts promovering som æresdoktor (Weber, K. m.fl. (red) 1997), formuleret teoretiske udkast til en sammentænkning af Lorenzers teoretiske begreber, begreberne om æstetisk læring, og Negts erfaringsbegreb:

*De umiddelbare erfaringer er livspraktiske erfaringer, knyttet til livshistorien og livssammenhængen, konkrete sociale situationer. Det betyder ikke at de kan reduceres til sansekonkret oplevelser, de er – med et begreb fra Alfred Lorenzers socialisationsteori – sociale sceniske erfaringer, der danner strukturer og meningshelheder på forskellige niveauer (jf. Lorenzer 1986). Eller, som Negt & Kluge siger: »den umiddelbare erfaring relaterer sig også til alle de højere trin hvor klassebevidstheden dannes« (Negt og Kluge, 1972, side 57). (...) De umiddelbare erfaringer har en tidsstruktur, der forener fortid, nutid og fremtid og derfor også – strukturelt set – karakter af det, Lorenzer kalder livsudkast, praksisfigurer.*

(Steen Nielsen, 1997, 288)

I megen pædagogisk »teori«, som er udformet på grundlag af den første formidling af Negts begreber og principper – nemlig den store rodebunke »erfaringspædagogik« – har den kognitive/sproglige erkendelse af de samfundsmæssige strukturer været opfattet som et meget centralt element i »de højere trin hvor klassebevidstheden dannes«. Steen Nielsen skriver om dette:

*Den ensidige vægtning af den kritiske erkendelse, indsigten, den teoretiske forståelse, modsvares af en ignorering af den sanselige eller æstetiske erkendelse.*

(op.cit., 295)

*Udvidelsen af den eksemplariske læring med en æstetisk arbejdsdimension er en forudsætning for at den anden side af spændingsforholdet i eksemplarisk læring, nemlig udkastfantasierne, som Negt kalder det, kan komme til sin ret. Udkastfantasierne, altså udfoldelsen af menneskers sociale fantasi i form af ønsker, forsøgsvis billeder af hvordan det kunne være, konkrete utopier, er netop ikke noget der først bliver aktuelt når den kritiske erkendelse har ryddet banen og sikret, at ønskebillederne ikke forvilder sig ind i nostalgiske landskaber eller reproducerer ideologiske former.*

(op.cit., 299)

Hermed er »æstetikken«, dvs. teorien om den sanselige erkendelse, socialisationsteorien og fantasierne (der jo også kan betragtes som symboliseringer af forestillede scener og handlinger), og kreative sociale handlinger bragt sammen til en tænkeramme for »kreativitet« og »æstetik« i gymnasiets undervisning og moderne unges livshistoriske og sociale læreprocesser og dannelse.

Og beskrivelsen, analysen og fortolkningen af elementerne fra Projekt Samtidskunst og Unge har peget på at undervisnings- og læringsaktiviteter, der indebærer:

- sansning, følelse og oplevelse
- konkret praktisk arbejde
- æstetisk formarbejde
- sprogsymbolsk refleksion, og
- kommunikation i en offentlighed (som fx skoleklassen/holdet).

kan facilitere sådanne læreprocesser – som slet ikke alene hører hjemme i det almene gymnasium, men også i ungdoms- og erhvervs- og de professionsrettede uddannelser, hvor det konkrete praktiske arbejde låner materialer, redskaber, processer og produkter fra praktisk, teknisk, håndværksmæssigt og teknisk arbejde, og subjektivt – for eleverne / de unge – indebærer æstetiske læreprocesser.

## Noter

1. Man kunne fristes til drillende at kalde den klassiske malerkunsts implicite pædagogiske teori 'autoritær', og den modernistiskes 'elitær'.
2. Gengivet og citeret efter Kjørup 2005. Citatet tilskrives, på Kjørup side 23, Jean-Baptiste Dubot, min fremhævning.
3. Udgivet på dansk, oversat og med indledning af bl.a Kjørup, 1968.
4. Begrebet »mor-kroppen« må i Norden i dag for god ordens skyld præciseres som den/de kroppe, barnet indgår i tæt fysisk interaktion med før og efter fødslen. Efter fødslen kan 'mor-kroppen' eller 'forældre kroppen' således godt være af hankøn.
5. Tilsvarende ambivalenser i far-barn forholdet er som velbeskrevet såvel i religiøse tekster, som i kunst, litteratur og psykoanalyse. Interessant i dag kunne være at spore danske børns forvaltning af deres relationer til »de professionelle voksne«, de meget tidligt møder i de pædagogiske institutioner.
6. Fotografier, fotograf Tina Enghoff, af rum hvor mennesker er fundet døde, og hvor en annonce har opfordret 'eventuelle pårørende' til den afdøde om at henvende sig på hospitalet.

## Litteratur

- Bøje, D. Jakob, Gitz-Johansen, T, Kampman, J. & Larsen, K. (2005): *At lære med samtidskunst – et pædagogisk projekt og et organisations- og samarbejdsprojekt*. Egmont Fonden og Institut for Uddannelsesforskning, RUC. Rapport nr. 3.
- Florida, R. (2004). *Den kreative klasse*. Århus: Klim.
- Hjort, K. & Larsen, L. (2003): *At skabe sig selv – evaluering af projekt »Samtidskunst og Unge«*, Institut for Uddannelsesforskning, RUC. Rapport nr. 1.
- Hohr, H.J. (1992): Det estetiske i socialiseringsteoretisk perspektiv. I: *Nordisk Pædagogik*, nr. 1, p. 41-51.
- Hohr, H.J. & Pedersen, C. (2001): *Perspektiver på æstetiske læreprocesser*. Dansk lærerforening.
- Larsen, L., Larsen, K. & Gitz-Johansen, T. (2004): *Samtidskunst på tværs – evaluering af projekt »Samtidskunst og Unge« – 2003-2004*. Institut for Uddannelsesforskning. RUC. Rapport nr. 2.
- Larsen, L. & Larsen, K. (1997): *Produktionsskolen mellem uddannelse og arbejde*. RUC.
- Larsen, K. & Larsen, L. (1998): Arbejde som pædagogik. I: *Dansk pædagogisk tidsskrift*, 4/98, p. 31-40.
- Larsen, L. (2001): *Unge, livshistorie og arbejde*. Ph.D.-afhandling. RUC.
- Mead, G.H. (1934): *Mind, self and society*. På dansk 2005: *Sindet, selvet og samfundet*. København: Akademisk Forlag.
- Kjørup, S. (2005): Teorien om den fornemmende erkendelse – om hvordan æstetikbegrebet blev til. I: Thyssen (red): *Æstetisk erfaring – tradition, teori, aktualitet*. p. 13-26. Forlaget Samfundslitteratur.
- Lorenzer, A. (1975): *Materialistisk socialisationsteori*. København: Rhodos (opr. 1972).
- Lorenzer, A. (1986): *Tiefenhermeneutische Kulturanalyse*. I: König m.fl.: *Kultur Analysen*. p. 11-98. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.
- Steen Nielsen, B. (1997): Det eksemplariske princip. I: Weber m.fl. (red): *Modet til fremtiden – inspirationen fra Oskar Negt*. p. 269-316. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Thyssen, O. (red) (2005): *Æstetisk erfaring – tradition, teori, aktualitet*. København: Forlaget Samfundslitteratur.
- Weber, K. m.fl. (red) (1997): *Modet til fremtiden – inspirationen fra Oskar Negt*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.