



ÆSTETIK og DANNELSE

Dokumentation af det almene og faglige sigte
i de æstetiske fags indhold og metode

Copyright: FFD og forfatterne
Lay-out: Paritas Grafik, Brøndby
Tryk: Paritas Grafik, Frederikssund
Udgivet af Folkehøjskolernes Forening
i Danmark, sep. 2005

ISBN nr. 87-89412-45-1

1. oplag

Flere eksemplarer kan bestilles hos
Folkehøjskolernes Forening i Danmark,
Højskolernes Hus, Nytorv 7,
1450 København K
tlf. 33 36 40 40
fax 33 13 98 70
kontor@ffd.dk
www.hojskolerne

ÆSTETIK og DANNELSE

**Dokumentation af det almene og faglige sigte
i de æstetiske fags indhold og metode**

INDHOLDSFORTEGNELSE

FORORD	3
1. INDLEDNING	4
1.1 Formål	4
1.2 Målgrupper	4
2. ÆSTETIK OG ÆSTETISKE LÆREPROCESSER	5
2.1 Æstetikbegrebet	5
2.2 Æstetisk erfaring og æstetisk erkendelse	5
2.3 Æstetisering af hverdagslivet og offentligheden	7
2.4 Dannelse og æstetiske erfaringsprocesser	9
2.5 Æstetiske læreprocesser	9
2.6 Æstetik og innovation	11
2.7 Højskoler og æstetik	11
2.8 Konklusion på æstetik og æstetiske læreprocesser	14
2.9 Litteraturliste	15
3. FORSØGSPROJEKTER - indledende afsnit	16
3.1 Baggrund	16
3.2 Metode	16
3.3 Genereliserbarhed	16
3.4 Aktionsforskning i egen praksis	16
3.5 Dannelse	17
3.6 Didaktik	18
4. TEXTILFAG PÅ KUNSTHØJSKOLEN THORSTEDLUND	20
Lisbeth Heinesen	20
Højskole og elever	20
Formål med undervisningen i tekstilfag	20
Undervisningens faglige indhold	21
Undervisningsmetode	25
Lærerrolle	27
Elevernes kommentarer	28
Konklusion	30
5. MUSIKFAG PÅ TESTRUP HØJSKOLE	32
Ole Toftdahl	32
Højskolen og eleverne	32
Undervisningsindhold	32
Undervisningsform	33
Metodikken	34
Læreren	35
Musik som æstetisk fag	37
Elevernes kommentarer	39
6. BILLEDFAK PÅ GRUNDTVIGS HØJSKOLE	42
Kræsten Krum Byskov	42
Undervisningens formål og indhold	43
Museer og rejser	45
Udstilling	46
Lærerrolle	46
Metodikken	46
Elevudtalelser	47
Konklusion	50
7. ANALYSE OG KONKLUSION PÅ FORSØGSPROJEKTERNE	52
8. PERSPEKTIVERINGER	55

FORORD

Nærværende rapport er resultatet af et forsøgs- og udviklingsarbejde, som skulle bidrage til at belyse på hvilken måde de æstetiske fag medvirker til højskoleelevers almen dannelse. Da de æstetiske fag er en vigtig del af det almindelige uddannelsessystem, kan rapporten også have relevans for andre undervisningsinstitutioner og lærere.

Ideen til et forsøgsprojekt fremkom som en naturlig fortsættelse af arbejdet i ”Æstetisk Debatforum”, en arbejdsgruppe støttet af bl.a. FFD.

Rapporten indeholder indledningsvis nogle afsnit om æstetik og æstetiske læreprocesser. Derefter følger 3 artikler, i hvilke højskolelærere gør rede for indhold og metoder i deres undervisning gennemført i forårssemestret 2005.

Jeg vil sige tak til Kræsten Krum Byskov fra Grundtvigs Højskole i Hillerød og Ole Toftdahl fra Testrup Højskole for et godt og inspirerende samarbejde. Tak for hjælp og støtte til Hans Jørgen Vodsgård og tak til Niels Elberling for kommentarer til teksten. Endelig en tak til Marianne Duus for korrekturlæsning.

Også en tak til fotograferne. Lars Koue Mogensen har leveret musikfagsbillederne. Textilfagsbillederne er taget af elever fra Kunsthøjskolen Thorstedlund og jeg selv, og billedfagsbillederne er taget af Kræsten Krum Byskov.

Forsøgsprojektet og projektrapporten er blevet støttet af FFD's Forsøgs og Udviklingsmidler samt tilskud fra Tipsmidlerne, pulje 6.

*Projektleder
Lisbeth Heinesen*



1. INDLEDNING

v. Lisbeth Heinesen

1.1 Formål

Formålet med forsøgsprojektet har været at give den æstetiske dimension en klarere rolle i folkehøjskolens målsætninger og praksis, ved at beskrive og dokumentere det almene sigte i de æstetiske fags indhold og metode. Der har i mange år været et misforhold mellem den store repræsentation af æstetiske fag på landets højskoler og manglen på deres tilstedeværelse i formuleringer om højskolens formål og midler. Dette skyldes til dels manglende viden om fagenes dannelsespotentiale, hvilket også fremgår af referatet fra højskoleudvalgets andet møde hvor der står: ”Der er behov for at få nyformuleret de æstetiske fag, og få et sprog, så man kan se, hvilken rolle de spiller i højskolen”.

Sigtet med forsøgsprojektet og nærværende rapport er at bidrage både til teoretiske afklaringer af og praktisk forsøgsarbejde med de særlige muligheder, som højskolens frie læringsrum giver, for at integrere det personligt skabende, det eksistentielt afklarende og fagligt kvalificerende, og hermed bidrage til en (ud)dannelse, der kan leve op til de unges nye identitetssøgende og dannelsesprægede læringsformer og videnssamfundets bredere oplysningsformer.

Projektets langsigtede mål er

- at bidrage til at kvalitetsudvikle og dokumentere de æstetisk-ekspressive dimensioners bidrag til højskolens udvikling af elevernes kompetencer og dannelse.
- at fortolke og perspektivere de æstetiske dimensioners betydning både for en reformulering af højskolens mission og almene sigte og for en videreudvikling af højskolens værdigrundlag og pædagogiske praksis.

1.2 Målgrupper

- De uddannelsespolitiske beslutningstagere og den bredere offentlighed, hvor sigtet er at skabe positiv opmærksomhed om den æstetisk-ekspressive dimension i højskolernes særegne oplysningstradition, dannelses tilbud og kompetenceudvikling.
- Højskoleforeningen kan forhåbentlig bruge undersøgelsen til foreningspolitiske prioriteringer og profileringer af de æstetiske fags læringsmæssige betydning.
- Aktive i højskolen, især undervisere indenfor de æstetiske fagområder, kan bruge projektets tematiseringer og resultater til afklaring og inspiration.



2. ÆSTETIK OG ÆSTETISKE LÆREPROCESSER

2.1 Æstetikbegrebet

Begrebet ”æstetik” bliver i daglig tale forstået på utallige måder. Begrebets oprindelse, aisthesis, er oldgræsk og betegner den erkendelsesform, som fremkommer af menneskers sanselige møde med den konkrete omverden. Begrebet blev genopdaget i begyndelsen af den moderne epoke. I 1735 brugte Alexander Baumgarten begrebet, æstetik, til at forklare den del af erkendelsen som angår de klare men utydelige forestillinger, altså følelsernes og fornemmelsernes område. Dette stod i modsætning til de klare og tydelige forestillinger, som tilhører det videnskabelige/intellektuelle erkendelsesområde. Æstetikbegrebet knyttede sig til et fremvoksende borgerskabs selvforståelse. Kunsten skulle åbenbare sandheden i form af en sanselig gestaltning, et værk. Kunsten havde sit endelige mål i sig selv. Kunstens legitimitet var af universal karakter. Den var adgangen til en transcendent sandhed, som var hævet over hverdagens trængsler og magtspil. Den moderne kunstinstitution blev således til et reservat for kunstnere, som kunne videregive den kanaliserede universelle sandhed i en sansbar form. Lige siden har kunstens funktion og kunstnerens rolle ændret sig i takt med herskende verdensopfattelser.

2.2 Æstetisk erfaring og æstetisk erkendelse

Æstetisk praksis er en erfaringsform, hvor vi forholder os aktivt til et værk. Denne praksis er karakteriseret ved, at den bærer sit formål i sig selv, og at den er forbundet med en kvalitativ, sanseforankret betydningsdannelse. Denne betydningsdannelse er historisk og kulturelt forankret. Karakteristisk for kunstværker og den erfaringsdannelse, de giver anledning til, er, at de syntetiserer det moderne livs kompleksitet til former, følelser og konflikter, og gør dem tilgængelige for såvel intens oplevelse som fokuseret refleksionsmæssig bearbejdning.

Æstetisk erfaring og æstetisk erkendelse tager afsæt i recipientens møde med værket. Ubevidste og bevidste erfaringslag bliver aktiveret, og der opstår en kommunikation mellem værk og recipient, som resulterer i en oplevelse. Hvordan denne proces forløber, og hvad dens resultat bliver, afhænger af recipientens forudgående livserfaringer, som indbefatter viden, personlige redskaber til at forarbejde indtrykket med og tidligere erfaringer herunder æstetiske erfaringer. Desuden påvirkes mødet af den stemthed, recipienten befinder sig i, når han møder værket.

Når recipienten møder værket, kan der starte forskellige former for processer.

Seminarielærer Kirsten Fredens, som tager udgangspunkt i musikoplevelser, opstiller tre indfaldsvinkler: associerende oplevelser, analyse og perception.

Den *associerende* oplevelse forudsætter ingen forudgående kendskab. I mødet med den æstetiske frembringelse opstår umiddelbart følelser og frie associationer hos recipienten. Et billede, et stykke musik, en dans kan f.eks. sætte personen i en bestemt stemning. Dette foregår ofte på et meget ubevidst plan, hvor personen måske registrerer forandringer i stemningslejet eller kommer til at tænke på tidligere hændelser. Denne form for møde med æstetiske frembringelser tager direkte afsæt i recipientens tidligere erfaringer, og vil sandsynligvis kun repetere disse uden at medføre nytænkning.

Til *analysen* kræves redskaber og viden. Formålet med analysen er at få en rationel erkendelse af det u håndgribelige, som det æstetiske indtryk giver anledning til. I analysen skabes afstand mellem det æstetiske udtryk og mennesket. Metoden er at omforme værkets sprog til andre kommunikationsformer, f.eks. ord og symboler. Helhedsindtrykket opdeles i mindre dele, de systematiseres og vurderes.

Den æstetiske *perception* tager afsæt i sansningen. Vi bruger vores øjne, ører og den kinæ-

stetiske sans til at opfatte værket med. Hjernen opfatter sanseindtrykkene og behandler, integrerer, systematiserer og tolker dem. Denne proces, som sker på baggrund af tidligere livserfaringer, kaldes *perception*. Æstetisk perception kan føre til symbolsk tænkning og bevidst tolkning, men det særlige ved den er, at den kan resultere i ”forståelser” på et ubevidst plan. Det æstetiske formsprog formidles altså først og fremmest gennem perceptuelle koder, og ikke gennem begrebmæssige symboler.

Forholdet mellem recipient og værk

Forholdet mellem recipienten og værket forklares ud fra filosofiske synspunkter. Eksisterer et værk som ”en ting i sig selv” eller eksisterer det kun i kraft af, at det bliver opfattet af en recipient?

Nogle filosoffer mener, at vi gennem kunsten kan få del i en større metafysisk virkelighed. Dette synspunkt står bl.a. Schopenhauer for. Kirsten Fredens citerer ham for at mene, at ”musikken adskiller sig fra alle andre kunstarter derved, at den ikke er en afbildning af det, der fremtræder for os, altså af viljens objektiverede former, men af viljen selv. Den fremstiller således ikke det fysiske i verden, men det metafysiske, ikke fremtrædelserne, men das Ding an sich” (p.79).

Kirsten Fredens forklarer videre, at Kant skelnede mellem hvordan genstandene fremtræder i vores erfaring, og hvordan de er i sig selv (Ding an sich). Det første gælder verden forstået som fremtoninger, der kan opfattes i tid og rum med vores sanseapparat, mens det sidste gælder den transcendentale idé, tingene i sig selv, dvs. den oversanselige verden. Jo større overensstemmelse der er mellem disse to ”verdener” jo mere fuldkommen er et givet fænomen (jf. Platons forhold mellem et fænomens sanselige fremtræden og fænomenets ideal i idealernes verden). Kant mener, at erkende en genstand er at tænke vor forestilling om den, dvs. bringe forestillingen på begreb. Derfor fremhæver han subjektiviteten og følelserne. Kant kalder den æstetiske følelse for ”en mærkelig lyst”, som opstår spontant og uden hensigt, når et menneske får opfyldt behovet for sammenhæng og helhed. Kant mener altså, at oplevelsen af det fuldkomne udelukkende er et subjektivt anliggende hos recipienten.



Forholdet mellem værk og beskuer har ændret sig drastisk gennem tiderne. Hvor værket tidligere var ophøjet og urørligt, inddrager megen samtidskunst beskueren i selve værket. Recipienten indgår interaktivt med værket og er medskabende. Kunstneren sætter blot scenen. De ændrede forhold afspejler samtidskunstens fokusering på individets aktive medspillerrolle i det private og det offentlige liv.

Erkendelse har altid være forbundet med kunst, men temaerne for erkendelsesbestrebelse har ændret sig. I dag er samtidskunsten meget udadrettet. Den kommenterer alle forhold lige fra spørgsmål om identitet, kulturforskelle, miljø og samfundsforhold generelt. Kunsten fungerer hermed som en alternativ måde til at kommentere og igangsætte debatter om livsforhold.

Æstetisk oplevelse

At mødet med kunst kan give anledning til store oplevelser og meningsfylde er en almindelig erfaring. Men der findes også oplevelser af en ganske særlig transcenderende karakter. Det har Dr.phil. Bjarne Sode Funch studeret. Han betegner denne form for kunstoplevelse som ”den æstetiske oplevelse”. Oplevelsen af kunstværker kan være så intens og nærværende, at alt indenfor i personen intensiveres og alt udenfor personen ekskluderes.

Oplevelsens intensitet kan sammenlignes med religiøse oplevelser og stærke naturoplevelser og adskiller sig derved fra almindelig bevidsthed. Bjarne Sode Funch forklarer denne oplevelse med, at mødet med kunstværket har forsynet en emotion med en bestemt form.

2.2.1 Konklusion

Når æstetik er forbundet med kunst er formålet æstetisk erfaring og æstetisk erkendelse.

I kunsten syntetiseres komplekse forhold, som opfattes på et bevidst og ubevidst plan. Reception og produktion af kunst skaber kontakt mellem den ydre verden og indre verden. Derfor kan kunst give anledning til stor uro og aggressivitet, men også en følelse af ro, mening, forståelse og livsfylde.



2.3 Æstetisering af hverdagslivet og offentligheden

Æstetik er ikke kun forbundet med værker, som produceres og perciperes med et kunstnerisk udgangspunkt. Hele det offentlige og private rum er æstetiseret. Den æstetiske dimension er tilstede i tøj, reklamer, boliger, musik. Vi skaber betydninger og kommunikerer gennem æstetiske frembringelser. Det har mennesker altid gjort, men det særlige ved højtudviklede informationssamfund er, at funktioner og betydninger i stigende udstrækning overskygges af æstetiske iscenesættelser.

En af årsagerne er den stigende individualisering. Når fællesskaber, som rammesættes af familie og arbejde, bliver usikre størrelser, er der behov for en styrkelse af det enkelte individ. Det skal have selvtillid og handlekraft, men samtidig skal det være fleksibelt for konstant at kunne indgå i nye sammenhænge. Identitetsarbejdet indbefatter tilegnelsen af livsstil. Nye former for tilhørsforhold bliver defineret ud fra livsstilssammenhænge. Disse er karakteriseret ved at have en fælles kultur, hvor boliger, tøj, interesser, omgangsformer spiller en væsentlig rolle. Den æstetiske dimensions betydning er åbenlys.

Det stigende behov for at få identitet gennem livsstil kan medføre en voldsom brug af livsstilsprodukter. Den aktive medborgerrolle, som ser det

store fællesskab som en forudsætning for eget liv, kan afløses af forbrugerrollen, som kun tænker på eget ve og vel og egen overlevelse.

Enkelte livsstilsfællesskaber er karakteriseret ved at iscenesætte sig selv gennem strenge regelsæt omkring påklædning, symbolsprog og adfærd. De er udtryk for behov for veldefinerede tilhørsforhold, som forstærkes ved at nogle er inde, andre ude. Set ud fra et samfundsmæssigt perspektiv kan disse fællesskaber baseret på en bestemt kultur med dertilhørende æstetiseringer belaste demokratiet, fordi de har tendens til at lukke sig om sig selv og være indifferent overfor det øvrige samfund.

Medierne har en vigtig rolle i at afspejle de stigende æstetiseringer af samfundet samt medvirke til at forstærke denne tendens. Det er symptomatisk, at der lægges så stor vægt på livsstilsprogrammer i fjernsynet.

Også det politiske system, som handler om holdninger og værdier, er spækket med æstetiske selviscenesættelser. De er altafgørende for en politikers popularitet og dermed også hans mulighed for at få magt til at føre en given politik. Det, som vælgerne først møder, er hans ydre fremtoning. Det tager længere tid at sætte sig ind i, hvad han rent faktisk står for, og på hvilke måder han er forskellig fra de andre. Iscenesættelsen rummer mere end de umiddelbare synlige tegn. Det er hele hans personlige stil, som er afgørende for, om han kan skabe den nødvendige tillid og dermed erobre eller beholde en magtposition.

Autoriteter og eksperter spiller en stor rolle i det moderne samfund. Fordi verden er blevet så kompleks, er det umuligt for den enkelte, at få et dybtgående indsigt i alt fra Irakproblemet til vandmiljøplanen. Informationer bliver derfor nivelleret ud, så nuancerne forsvinder og de store og ofte holdningsprægede og fortolkede sandheder står tilbage. Det eneste, vi kan gøre, er at lytte til eksperter udtalelser, og prøve at forholde os til hvad de siger, og hvordan de virker på os. Tillid er et nøgleord. Eksperter ydre fremtoning er altafgørende for, om de formår at få vores tillid.

Også erhvervslivet er i front, når det gælder æstetiseringer. Farver, symboler, arkitektur, beklædning, lyde, adfærd - alle dele er med til at brande et firma.

I de senere år har vi set en kraftig kapitalisering af kulturen. Kunsten selv har brudt med den hidtidige adskillelse mellem kunst og erhvervsliv. Kunstnergruppen "Superflex" har fremstillet en sodavand, som sælges på markedsvilkår. Formålet er dog ikke at tjene penge, men at sætte fokus på nogle samfundsmæssige problemstillinger.

Modebranchen spiller en helt ny rolle. Dansk mode er ved at blive international anerkendt.

Det skyldes, at dansk mode i den grad afspejler tiden trends, og iscenesættelsen er i top. Moden er karakteriseret ved, at alt kan bruges, men tingene skal alligevel sættes sammen på "den rigtige måde". I mode ugens Tivolishow inddrog showet en lang række genrer indenfor musik, dans og performance, og kombinerede det med mode. Der var sammenhæng imellem form og indhold. Samtidig var det et gigantisk iscenesat show, hvor prominente gæster spillede deres rolle.

Shows har til formål at give en oplevelse, men samtidig er den en bekræftelse på og medskabelse af den fremherskende kultur, hvor overflade og iscenesættelse spiller en stor rolle.

Vi aflæser og afkoder og tolker konstant vores omgivelser. Samtidig er vi selv producenter af æstetiske betydningsbærende iscenesættelser. Dette sker på et bevidst plan og et ubevidst plan.

Æstetiseringen af privatlivet og offentligheden har karakter af forførelse. Tingene er ikke det, de er, men det de ser ud til.

Der kan skelnes mellem forskellige former for forførelse. Kunst kan også være forførelse. Musik kan sætte os i bestemte stemninger, så vi bliver glade og opstemte, og får lyst til at danse. Skuespil og film bringer os ind i en anden verden, hvor vi kan få et følelsesmæssigt kick. Vi har brug for at blive forført ind i verdener, hvor livet er enkelt og overskueligt.

Det sidstnævnte er ikke et problem i sig selv, men det afspejler et symptom på en udvikling, som vi endnu ikke kender virkningen af. Hvis forførelsen og det imaginære bliver selve substansen, flyder alting.

2.3.1 Konklusion

Vi kan skelne mellem 3 forskellige former for æstetiseringer, som har hver deres formål.

Nogle har bevidstgørelse og større erkendelse som sit formål. Andre har den umiddelbare positive oplevelse og bekræftelsen af et kulturfællesskab som sit formål. Den tredje form har forførelsen og forblindelsen som sit formål.

Æstetiseringer er forbundet med forførelse, som kan lede til positionering, magt, identitet, livsstil og følelsesfulde oplevelser.

Æstetik er uløseligt forbundet med et moderne liv og indgår i den almene dannelsesproces.

2.4 Dannelse og æstetiske erfaringsprocesser

For nogle få årtier siden var det at været ”dannet” forbundet med viden om en kanon af videnskabelige og kulturelle forhold, at kunne begå sig socialt dvs. spise pænt, konversere, være selvkontrolleret osv. I dag er dannelsesbegrebet blevet mangetydigt, hvilket man kan overbevise sig om ved at læse den lille bog ”Omdannelse”. Her beskriver 11 mennesker deres opfattelse af, hvad dannelse er. I dag er dannelse ikke knyttet til adfærd, men til et personligt beredskab.

I en verden, som forandrer sig i et hastigt stigende tempo, er det nødvendigt at skabe sig en identitet, som er fleksibel og dog alligevel stabil. Flexibiliteten må ikke resultere i, at individet ”mister sig selv”. Det er nødvendigt at udvikle evnen til at kunne håndtere omskiftelser livet igennem. Dannelse drejer sig i dag om menneskelig vækst og myndiggørelse i bredeste forstand.

Når det bliver mere og mere vanskeligt at danne sig en objektiv mening og forstå dybere sammenhænge i verden, må man ty til fornemmelse og subjektiv bedømmelse. Her spiller æstetikken en stor rolle. Vi afkoder konstant vores omgivelser og fortolker betydninger. Det gælder om at være træfsikker i sin bedømmelser af andre, men det er ligeså vigtigt at være selvreflekterende overfor egne signaler og udvikling.

Æstetiske erfaringsprocesser kan medvirke til en følelsesmæssig og intellektuel bearbejdning og erkendelsesproces, som kan resultere i en konstruktiv identitetsdannelse, der kan matche de komplekse og ambivalente forhold det moderne menneske lever under.

Mødet med æstetiske udsagn kan udfordre etablerede forestillinger og anspore til ny betydningsdannelse. De kan medvirke til at bearbejde den moderne erfaringsverdens ambivalenser på højt kompleksitetsniveau. Det er ikke nok, hvis dialogen mellem værk og recipient ledes ind i repetitive mønstre, hvor ambivalenserne og konflikterne i det moderne liv neutraliseres i form af en harmoniserende æstetisk konstruktion. Både ambivalenser og harmonibestrebelse skal dyrkes.



2.5 Æstetiske læreprocesser

I undervisning sættes æstetiske læreprocesser ind i en institutionel og en pædagogisk ramme. Eleven bliver både recipient og producent.

Hansjörg Hohr giver sit syn på hvilke former for erfaringsaspekter det æstetiske arbejde er forbundet med. Han mener, at grundlaget for den æstetiske erfaring er formaktivitet i bred betydning. Be-



grebet ”form” refererer i denne sammenhæng ikke kun til en visuel form, men alle former for aktiviteter, hvor mennesker bevidst skaber og perciperer betydninger gennem form. Det være sig i dans, musik, billeder, skulpturer m.v.

Når vi formgiver interagerer vi med omverdenen og skaber relationer. I den æstetiske aktivitet opstår *oplevelser*, som er at sammenligne med den måde vi oplever verden på i øvrigt. Vi oplever verden som et system af relationer og ikke som en verden af klart afgrænsede personer. Oplevelserne *analyseres* og overvejelser og synspunkter udvikles gennem *kommunikation* med andre.

Formaktivitet er en måde at få indsigt i interaktioner og relationer. Hansjørg Hohr kalder det *subjekt-i-verden-kundskab*.

I det følgende har jeg taget udgangspunkt i Hansjørg Hohr’s aspekter, som knytter sig til formgivningsprocesser. Derudover har jeg tilføjet nogle flere.

Emotionelle aspekter. Formgivning er forbundet med emotionelle aspekter som stærke følelser eller udefinerlige fornemmelser.

Innovative aspekter. Formgivning træner innovativ tænkning, fordi den intuitive arbejdsproces er åben. Der stilles konstant spørgsmålstegn ved både mål og metoder. Det gælder om at kunne holde fast, at kunne slippe og lade sig forføre og at kunne overskue.

Færdighedsaspekter. Formgivning giver en lang række færdigheder bl.a. manuelle færdigheder, kendskab til materialer og teknikker. Formgivning kan også optræne færdigheder i at kunne tåle modgang, stress, tålmodighed m.v.

Etiske aspekter. Ethvert forarbejde og tilsvarende oplevelser rummer et normativt moment i form af bekræftelse eller udforskning af de værdier og normer, som gælder i situationen.

Sansemæssige aspekter. Formgivning giver erfaringer om verdens fylde og struktur. Selve sansningen er bundet til subjektet, men gennem relationen til omverdenen deles den med andre mennesker.

Kommunikative aspekter. Formgivning tolkes forskelligt og skaber herved grundlag for kommunikation.

Systemiske aspekter. Formgivning er forbundet med systematik og kategorisering.

2.5.1 Konklusion

Æstetiske læreprocesser er i stand til at rumme og bearbejde den moderne verdens ambivalenser og kompleksiteter, og er dermed et vigtigt element i en nutidig dannelse.

Æstetiske læreprocesser sker gennem formgivning, som skaber oplevelser. Læreprocesserne har ikke blot værdi i sig selv. Det vi lærer kan overføres til mange andre livsområder.

2.6 Æstetik og innovation

Instituttet for Fremtidsforskning udgav her i 2005 en bog kaldet "Creative Man". Heri opstiller forfatterne tre forskellige logikker, som mennesker agerer efter. Den første opstod i forbindelse med industrialiseringen, og kaldes derfor "industri-logikken". Ifølge denne logik stræbes efter at få opfyldt materielle behov, et godt fysisk arbejdsmiljø, udvikle produktionsapparatet...

Den anden logik er "Dream Society logik", som startede i firserne. Ifølge den logik stræbes der efter immaterielle behov. Drømme er af afgørende betydning, og æstetik og symboler spiller en stor rolle. Vi skaber fortællinger om os selv og oplevelser er i højsædet. Den tredje logik, som vi ser fortroppen af nu, kaldes "Creative Mans logik". Fremtidens "creative man" lever i et samfund i konstant og hurtig forandring, og han trives med at være på forkant med denne udvikling. Han er bevidst om sin sociale forankring, og arbejder herudfra. Han vil have udfordringer, hvor han kan bruge sine kreative evner, være opfindsom og innovativ. Han drives frem af behov for udvikling og er påvirket af etiske motiver. Hans identitet er vigtigere end "branding". Herved adskiller hans logik sig fra "Dream Society logik". "Han er kendetegnet ved at lade sig inspirere af sine følelser og alle mulige forskellige sanseindtryk, som han opsnapper alle mulige steder fra. Han er i stand til at sætte ord på denne tavse viden og udnytte den konstruktivt" (Creative Man, p.130). Han prioriterer sine materielle behov. Det, han tillægger høj-prioritet, vil han gerne være med til at skabe selv. Det kan f.eks. gælde madlavning, have, hus, tøj... Andet forbrug, som har lavstatus, skal blot overstås så nemt og billigt som muligt.

Kreativitet og innovation er nøgleord.

Den kreative person er ifølge forfatterne ikke en gudsbenådet kunstnertype, som venter på åbenbaringen. Han er hårdtarbejdende, ambitiøs og stiller store krav til sig selv.

Den kreative er målrettet og investerer stor mental energi i at nå sit mål. "Det betyder, at den kreative orienterer tanken og lader det ubevidste arbejde for sig... Den kreative er fleksibel og har let ved at skifte retning, hvis en ny problemstilling viser sig mere interessant" (Creative Man, p.118) Bred viden spiller en stor rolle for den kreative, fordi han dermed har et større råderum at tage beslutninger ud fra.

Kreativitet er ikke kun kædet sammen med æstetiske frembringelser. Det gælder alle livets forhold. Det er dog iøjenfaldende i hvor høj grad arbejdet i de æstetiske fag ligner de arbejdsprocesser, som er karakteristiske for "Creative Man". Han inddrager følelser, sanser og tankevirksomhed i værdibaserede aktiviteter. Alt i alt er der en forbløffende lighed med forfatternes beskrivelser af "Creative Man" og de kreative processer højskoleelever gennemgår i de æstetiske fag.

En af pointerne i bogen er, at de bedste resultater i arbejdsmæssige sammenhænge nås, hvis de tre logikker er til stede i en og samme proces.

I de æstetiske fag får elever kendskab til æstik, som er et vigtigt element i "Dream Society logik", men de får også erfaring med og indsigt i de kreative arbejdsprocesser, som er karakteristisk for "Creative Mans logik".

2.7 Højskoler og æstetik

De æstetiske fag har eksisteret i højskolen lige siden dens grundlæggelse. Det er bemærkelsesværdigt at se hvilke fag, der har været inde i varmen og med hvilke begrundelser. Som kilde har jeg brugt Mette Thomsens bog "Kunsten og Folkehøjskolen", som blev udgivet i 1982.

Grundtvig udviklede sit tankeunivers i 1830-erne. Hans samtid var præget af en voksende påvirkning af den naturvidenskabelige opfattelse, hvor fornuften, logikken og moralen var i højsædet.

Dette var i direkte modstrid til samtidens romantiske strømninger, hvor kærligheden og åndens ophøjelse var vigtigere end de mere verdslige anliggender. Grundtvig, som var præget af romantikerne, anså to livsområder for at være de vigtigste. Det var *den socialpolitiske handling og det poetiske udtryk*.

Myten spillede en stor betydning *"I myten ligger historien i et poetisk svøb"* Myten og poesien var ikke blot til nydelse, den var også opfordring til handling. Grundtvigs opfattelse af poesi lagde sig dermed op ad det græske ord "poien", at skabe. Der er stor overensstemmelse mellem Grundtvigs begreb om poesi og begrebet æstetik forstået som skabelsesproces.

Den æstetiske dimension blev udfoldet i fællessangen og ordet i form af foredrag og mytefortællinger. Billedkunst var ikke repræsenteret. Grundtvig anså billedkunst for at være finkulturel

og knyttet til individet, til det subjektive. Kunstneren var eneren, som formidlede en åndelig dimension, og billedkunsten var således adskilt fra den sociale virkelighed. Grundtvigs syn på billedkunst kunne ikke forenes med hans grundlæggende holdning som var, at folket og fællesskabet var det vigtigste. Grundtvig anerkendte dog "det skønne". Han adskilte ikke det skønne fra det sande og det gode, tværtimod. Enheden af disse tre kaldte han meget bemærkelsesværdigt for *kærlighed*.

Højskolernes fremkomst skyldes først og fremmest et uddannelsesbehov.

Fæstebondeformen var blevet afløst af selvejebønder. Bønderne skulle selv stå for driften, og det krævede viden og evner til at videreudvikle erhvervede erfaringer. Skolerne tog sig kun sekundært af elevernes håndværksmæssige og fysiske udvikling. Det primære var den åndelige dimen-



sion, der blev sat i højsædet. Elevernes skulle have indsigt i livssyn, i kulturelle, historiske og filosofiske ideer. Det æstetiske fik sin plads i husflid, og de kropslige aktiviteter blev udført gennem gymnastikken.

Billekunsten var næsten ikke repræsenteret på landets højskoler op til anden verdenskrig. Til gengæld blomstrede håndværket. Vævning, broderi, sløjd var fagområder, som direkte kunne relateres til bøndernes dagligdag, og den dannelsesmæssige værdi var klar. De unge skulle lære at blive dygtige til at udforme brugbare og smukke ting. Tegning kom også ind som fag. Men tegning betød i starten landmåling, senere også perspektivtegning.

Efter 1950 begyndte der at ske noget. Herbert Read, som var påvirket af den modernistiske kunstopfattelse, udarbejdede i 30 - 40'erne sine tanker om "education through art". Den grundlæggende opfattelse var, at mennesket i bund og grund var harmonisk og godt, blot det fik mulighed for at udvikle sig i overensstemmelse med dets natur. Kunstnerisk arbejde kunne være vejen til personens egentlige jeg. Opdragelse gennem kunst kunne ske gennem tilegnelse af andres værker, men det mest ideelle var, at det enkelte menneske selv skulle udtrykke sig i billedlige former og dermed finde frem til en større harmoni med sig selv og verden. Større harmoni i det enkelte individs liv ville automatisk medføre et harmonisk samfund.

En anden inspirator var amerikaneren John Dewey, som i 30-erne og 40-erne specielt var interesseret i den kunstneriske arbejdsproces' potentiale som erkendelsesmiddel.

De pædagogiske strømninger var med til at overføre dannelsesprocessens fokus fra de ydre faktorer til de indre processer i det enkelte menneske.

Disse strømninger startede i 50-ernes en kursændring af de æstetiske fags betydning på landets folkeskoler og højskoler. Der skete en stor forøgelse af interessen for det kreative.

En af årsagerne var som nævnt en stigende fokusering på individet, og en forståelse af, at mennesker skulle udvikle sig i overensstemmelse med deres natur. Synspunktet fungerede også som



en modvægt til et arbejdsmarked, som i stigende grad prøvede at optimere produktionen ved forenklinger af arbejdsprocesser. Sammenligningen mellem mennesker og maskiner blev meget synlig, og dette vakte modstand. Hen imod slutningen af halvtresserne skete der en øget bevidstgørelse om forbrugskulturens påvirkninger af de menneskelige værdier. De tekniske landvindinger skulle og kunne ikke erstatte de personligt prægede genstande, som var resultat af folks eget arbejde. Det blev attraktivt at fremstille alting selv.

Alle disse samfundsmæssige strømninger fik indflydelse på højskolerne. Eleverne valgte i stigende grad de kreative fag. Frem til midten af tresserne blev de dog ikke anset som andet end "sidefag" ved siden af de rigtige højskolefag, og indenfor højskolens egne rammer var der en voldsom diskussion om hvorvidt disse aktiviteter var meningsløs beskæftigelse og resultaterne kvalitetsløse frembringelser.

Strømningerne medførte, at der blev basis for at oprette en helt ny højskole, som udelukkende havde de kreative fag på programmet. Det var Kunsthøjskolen, som i 1961 startede i Dronningemølle, men som året efter flyttede til de nuværende bygninger i Holbæk. At højskolen lagde vægt på de kreative fags personlighedsudviklende potentiale ses af højskolens brochure fra 1962: "Det drejer sig i dag ikke om kun at

tilegne sig lærdom og viden, men også at udvikle de skabende egenskaber hos mennesket. Fremelske elevernes forståelse for musik, dramatik, litteratur, tegning, maling, keramik... Det at man selv har prøvet at male modeller eller spille på et eller andet musikinstrument bevirker, at man får et dybere personligt forhold til kunsten"..."
Undervisningen bliver tilrettelagt ud fra en forståelse af, at kunst og erkendelse er midlet til det enkelte menneskes personlighedsdannelse, når der arbejdes i en vekselvirkning mellem intellektuelt betonedede og frit skabende fag parret med en indlevelse i sociale og menneskelige problemer" (Thomsen, 1982, p.125).

70-erne var præget af samfundsmæssige forklaringsmodeller.

Nogle højskolelærere lagde vægt på, at de kreative fag skulle bevidstgøre og give redskaber til at skabe manifestationer, som rakte ud i samfundet. Et andet argument var, at de kreative fag "egnede sig til selvkoncentrering", og formålet var at komme ind til personens egne billeder, som ikke var påvirket af massekulturen. Denne holdning afspejlede også forholdet til 70-ernes massefremstillede billeder, som ansås for at være direkte trusler mod det enkelte menneskes "egen verden". Fristelsen for at de unge skulle lade sig forføre ind i de multiproducerede reklamebilleder ansås for at være direkte skadelig, idet det ville medføre et ureflekteret forbrugsmønster samt overtagelse af de konventioner, som var indlejret i masseforbrugskulturen. De kreative fag blev opfattet som en modkultur til massekulturen. De blev ligefrem betegnet som "et poetisk oprør" mod en teknologiseret menneskefjendsk massekultur. Med til forklaringsmodellerne hørte også de psykologisk funderede. Herbert Marcuses bog "den æstetiske dimension" udkom først i 70-erne. Han mente, at de æstetiske udtryksformer var udtryk for præbevidste udtryksformer, som var særlig knyttet til følelserne, og fungerede som en slags "helle" i en verden, hvor markeds kræfterne dominerede.

Eleverne selv gav forklaringer på, at de var skoletrætte, og at de gerne ville bruge deres hænder frem for at sidde stille på en stol i et kedeligt skolelokale.

I 80-erne blev der oprettet flere kunsthøjskoler. Her var der en generel forståelse af, at de æstetiske fag i sig selv var almentdannende, fordi deres indhold relaterede sig til menneskers livsverden, og fordi de manuelle fag blev sat ind i en større historisk og kulturel sammenhæng. Generelt fik de æstetiske fag en stor plads på landets højskoler.

Indenfor de seneste 15 år er der sket en udvikling. Kunsthøjskolerne har i stigende omfang tilpasset deres fagtilbud til uddannelsesinstitutioner, men bibeholdt det personlighedsudviklende dannelsessyn på de æstetiske fag. Det sidstnævnte er tilfældet for en lang række højskoler, som stadigvæk har de æstetiske fag som hovedfag.

2.6.1 Konklusion

Dannelsessyn på de æstetiske fag har varieret gennem tiden på højskolerne. Siden 50-erne har der været en forståelse for fagenes særlige erkendelsespotentialer. Det tidligere fokus på den personlige udvikling er blevet udvidet med de æstetiske fags kommunikative og erhvervsrettede aspekter. Dette har givet sig udslag i en specialisering, hvor kunsthøjskolerne har udviklet forskellige profiler, som retter sig mod forskellige fagområder som film, design, billedkunst, musik, dans og teater. De andre højskoler udbyder i stort omfang forskellige former for æstetiske fag.

2.8 Konklusion på æstetik og æstetiske læreprocesser

Vores nuværende samfund benævnes som et kommunikationssamfund. Den æstetiske dimension er en vigtig brik i de fleste former for kommunikation. De æstetiske fag på højskoler er medvirkende til at bevidstgøre højskoleelever herom, og give dem redskaber til selv at deltage i kommunikationen.

Æstetiske arbejdsprocesser fungerer som erkendelsesredskaber i et personlighedsudviklende og kommunikativt perspektiv. Æstetiske fag giver højskoleelever mulighed for at eksperimentere med tanker og fornemmelser i en sansbart formsprog. Det giver personlig mening, personlig udvikling og det træner innovativ tænkning.

2.9 Litteraturliste

- Fredens, Kirsten, *Musik og Æstetik, Æstetik og dannelse - en antologi*, redigeret af Karsten Tuft, 2001
- Hansen, Bjarne Gorm m.fl., *Voksenliv og læreprocesser, en antologi*, redigeret af Bjarne Gorm Hansen, Nordisk forlag A/S, København 1997, 4.oplag, 2001
- Jarvis, Peter, *Praktikerforskeren - udvikling af teori fra praksis*, Alinea A/S København 2002
- Nielsen, Frede V., *Almen musikdidaktik*, Akademisk forlag, 1998
- Nielsen, Henrik Kaare, *Æstetisk erfaring og moderne dannelse, Æstetisk teori*, redigeret af Morten Kyndrup og Carsten Madsen, Århus Universitetsforlag, 2000
- Hotel Pro Formal, *Omdannelse*, VIA og Kirsten Delholm, 2002
- Hohr, Hansjörg, *Estetik og didaktik*, red. Wenche Waagen
- Institutet for Fremtidforskning, *Creative Man*, Gyldendal, 2005
- Thomsen, Mette, *Kunsten og Folkehøjskolen*, Gyldendal, Viborg 1982





3. FORSØGSPROJEKTER - indledende afsnit

Ved Lisbeth Heinesen

3.1 Baggrund

Forsøgsprojektet er udsprunget af ”æstetiske debatforum”, en arbejdsgruppe ledet af Hans Jørgen Vodsgård. Arbejdsgruppen, som eksisterede i 2004, bestod primært af mennesker fra højskoler, men også FFD, Den Frie Lærerskole og Dansk Amatør Teater Samvirke var repræsenteret. Gruppen ønskede, at arbejdet blev videreført i et forsøgsprojekt. Mange fag kunne være relevante, men af afgrænsningshensyn blev musik, billedkunst og tekstil valgt. Den æstetiske dimension er forskellig i de tre faggrupper. De tre forsøgshøjskoler blev to traditionelle højskoler og en kunsthøjskole.

3.2 Metode

Al højskoleundervisning udvikler sig ideelt set som en hermeneutisk proces, hvor højskolelærere hele tiden tilegner sig nye faglige og pædagogiske kvalifikationer og kompetencer. Disse indlejres i højskolelærerens forståelse for undervisningen og giver afsæt for nye tiltag og forståelser. Omdrejningspunktet er højskolelærerens refleksion.

I forsøgsprojektet har de involverede højskolelærere sat ekstra fokus på alle didaktiske forhold vedr. deres undervisning. Dette gælder både tilgængelighed af relevant teori, revurdering af mål og midler med undervisningen samt interviews med eleverne, som afspejler deres udbytte af at have haft faget. Den æstetiske dimension er omdrejningspunktet i undersøgelsen.

3.3 Generaliserbarhed

Højskoleundervisning er tæt knyttet til ånden på den enkelte højskole samt den enkelte højskolelærers personlighed. Forsøgsprojektet siger derfor ikke noget endegyldigt og generelt om dannelsespotentialer i de æstetiske fag på højskoler. Lærernes refleksioner vil sandsynligvis afspejle nogle overordnede træk, som de har tilfælles med andre højskolelærere. Læseren må selv vurdere forsøgsprojektets generaliserbarhed.

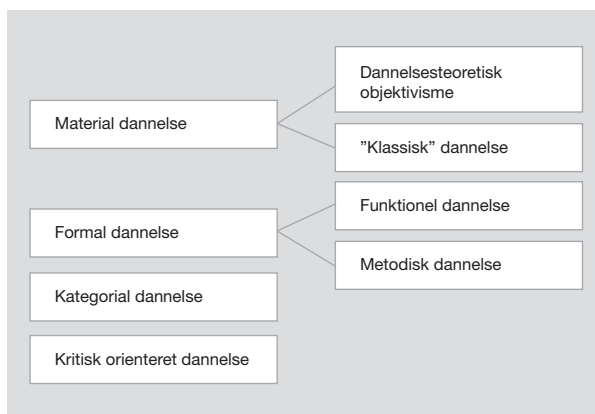
3.4 Aktionsforskning i egen praksis

Forsøgsprojektet tager teoretisk afsæt i aktionsforskning ud fra praksis, som den formuleres i

Peter Jarvis's bog "Praktikerforskeren". Der er en række forhold, som man skal være opmærksom på, når man vil undersøge egen praksis. For det første er der problemer ved at være både iagttagere og underviser på samme tid. For det andet har alle undervisere "blinde pletter", dvs. at de ikke er i stand til at se på sig selv med nye øjne. Dette gælder både undervisning og i vurdering af elev-udtalelser.

3.5 Dannelse

Konklusionerne i forsøgsrapportens sidste kapitel skal søge at besvare spørgsmål omkring det almene sigte i de æstetiske fag. Til dette brug har jeg valgt at bruge Wolfgang Klafki's kategoriseringer af forskellige dannelsesteorier. (Frede V. Nielsen, p.55) hvis udgangspunkt er kritisk-konstruktivistisk teori. Dannelsesteorierne er udtryk for sammenhængende syn på oplæring og har grundlag i en menneske- og samfundsopfattelse.



I *material dannelse* er viden om undervisningsstoffet i centrum og både mål og middel. Der undervises "i et fag". Indenfor material dannelse skelner Klafki mellem to former. *Dannelseseoretisk objektivisme* drejer sig om spørgsmål omkring eksistensen af basisviden indenfor et fag. "*Klassisk" dannelse* står for en opfattelse af, at der eksisterer en kultur som hører sammen med et folks selvforståelse.

I *formal dannelse* er mennesket i centrum. Det udvikler sig gennem undervisning. Man under-

viser "med fag". Reformpædagogikken stod for denne holdning. Klafki opdeler formal dannelse i to undergrupper. *Funktionel dannelse*, som handler om udvikling af psykisk og fysisk funktionsduelighed, at få personlige redskaber til at håndtere sig selv og verden med. Dette kan også udtrykkes som udviklingen af "det hele menneske". *Metodisk dannelse* handler om at udvikle evnen til at kunne systematisere og strukturere f.eks. arbejdsprocesser.

Ved *kategorial dannelse* forstås dannelse som værende en sammensmeltning af de to ovenfor nævnte kategorier. Verden opleves og erkendes hermeneutisk. Når ny viden integreres i et individ, skabes et nyt afsæt for optagelse af nye oplevelser og nye erkendelser, som igen kan integreres og blive til ny viden. Kategorial dannelse indbefatter forståelse og tolkning, af det vi møder. Dannelseteorien indbefatter 3 underpunkter. Det ene er det "elementare". Elementare sagforhold er knyttet til objekter og omfatter virkelighedsfænomener. Disse åbner øjnene op for en virkelighed og forårsager erkendelse herom. Her er der tale om indre psykiske erkendelsesprocesser, som er forbundet med objekter. Det andet underpunkt er "det fundamentale", som knytter sig til relationen mellem subjekt og objekt. Den fundamentale oplevelse og erfaring har fællestræk med "mødet" i eksistentielistisk pædagogisk tænkning. Det tredje underpunkt er "det eksemplariske". Et udsnit af verden indeholder nogle karakteristiske træk, som også gælder i mange andre sammenhænge. Når man stifter bekendtskab med det specielle lærer man noget som kan bruges i mange andre situationer. Det specielle indeholder overførselsværdier til det almene.

Elementar-begrebet, som indgik i det første underpunkt, kan forstås på flere måder. For det første kan det være forbundet med forestillingen om, at verden består af dele, som vi kan sætte sammen til helheder. Dette gælder også undervisningsstrategier. For det andet kan "det elementare" forstås som det elementære, det primitive, simple og forenkede. Faren er her, at oplevelsespotentialet også bliver minimeret. For det tredje kan det elementare betyde "det oprindelige" i f.eks. kultur eller børns natur. For det fjerde kan det elementare forstås som "det essentielle" eller "væsen", et

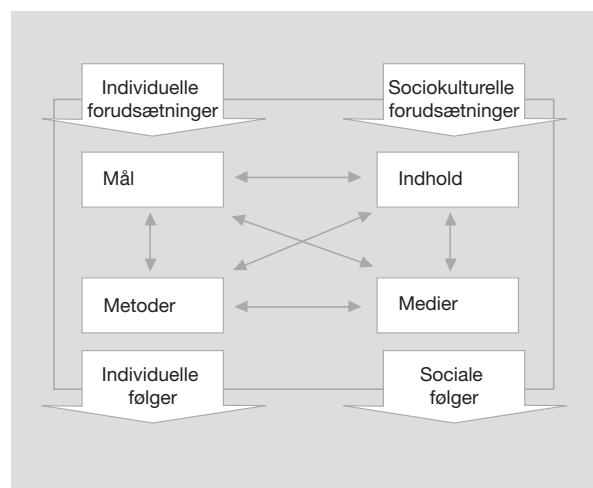


3.6 Didaktik

Som fælles arbejdsredskab til forsøgsprojektet er der blevet taget udgangspunkt i teorier om didaktik og dannelse, som Frede V. Nielsen har beskrevet i sin bog ”Almen musikdidaktik”.

Didaktikbegrebet dækker over alle spørgsmål vedrørende undervisningens begrundelse, indhold og undervisningsmetoder. Det er kort sagt alle de forudsætninger læreren sætter op for undervisningen inden han går ind til eleverne.

De enkelte forsøgslærere har forholdt sig individuelt til nedenstående model (Frede V. Nielsen, p.22)



fænomen som er svært at definere, men som dog opleves og forstås.

Kritisk orienteret dannelse er den sidste af Klafki's teorikategorier. Her handler det om det handlingsrettede og forandrende potentiale. Dette gælder ændringer af den objektive verden såvel som den psykiske. I kritisk teori snakker man om fremmedgørelse, hvis den objektive verden bliver tilgodeset på bekostning af menneskelige behov. Der lægges vægt på menneskers selvforvaltning og bevidstgørelse.

Klafki's dannelsesteorier er gode til at indfange og kategorisere det udviklede mønster som forestillinger om dannelse er sammensat af. Der er dog forhold, som Klafki nævner specifikt, men som er et væsentligt kernepunkt indenfor konstruktivistisk teori. Det er kommunikationens betydning.

Jeg mener, at den ligger implicit i den kritisk orienterede dannelse, men vigtigheden af kommunikation på et personligt og socialt plan er så afgørende for dannelse til kommunikationssamfundet, at jeg mener at den skal fremhæves.





4. TEXTILFAG PÅ KUNSTHØJSKOLEN THORSTEDLUND

Ved Lisbeth Heinesen

Højskolelærer på Kunsthøjskolen Thorstedlund i 14 år. Underviser i tekstil og billedpsykologi. Textildesigner. Autodidakt filter. Uddannet lærer og cand. pæd. i billedkunst fra Danmarks Pædagogiske Universitet.



Højskole og elever

Kunsthøjskolen Thorstedlund har primært æstetiske fag. Højskolens elever er fortrinsvis unge, men der er også en del ældre (over 30 år) og en del udlændinge. De fleste unge kommer for at blive mere afklaret om deres interesser og talenter matcher forestillinger om mulige erhvervsvalg. Andre elever vil gerne kvalificere deres kreative evner og gøre det sammen med andre, som har de samme interesser. Mange af de ældre elever kommer, fordi de er i en overgangsfase i deres liv, eller de bruger højskoleopholdet som en erhvervsfaglig efteruddannelse. På højskolens lange hold indgår 5-uges elever, som primært er ældre. Flertallet på de lange kurser er unge.

Forårssemestret 2005 var opdelt i to 12-ugers perioder. Textil-faget havde 9 timer om ugen fordelt på mandag og tirsdag.

Formål med undervisningen i tekstilfag

Undervisningen sigter mod, at eleven udvikler faglige og personlige kompetencer.

- Evne til selvrefleksion og dermed større selvindsigt. Værdiafklaringer.

- Sociale og kommunikative kompetencer
- Metodiske kompetencer f.eks. kendskab til egne arbejdsprocesser.
- Form- og farvesans og materialefornemmelse.
- Materialekendskab og håndværksmæssige færdigheder.
- Eksperimentere med personlig stil
- Kendskab til tekstilfagets kulturelle, historiske og samfundsmæssige aspekter.
- Få erfaringer med tekstilfaget som design og tekstilfaget som kunstfag

Undervisningens faglige indhold

Fagskel mellem tekstil som håndværksfag og kunstfag er for længst udvisket. I dag lapper alle fagområder ind over hinanden. Det er derfor den enkelte lærer, som definerer sit valg af indhold og begrundelser herfor.

Jeg har valgt tekstilfagets faglige indhold ud fra følgende kriterier

1. På en kunsthøjskole skal tekstilfaget indeholde både design og kunst. Begge indfaldsvinkler findes i uddannelsessystemet.
2. Tekstilfaget skal både tilgodese elever der ønsker at bruge højskoleopholdet som springbræt til et videregående uddannelse, og elever som ønsker at bruge det til personlig berigelse. Alle elever skal kunne opnå gode resultater uanset deres forkundskaber og formåen.
3. Mine egen faglige baggrund og personlige interesser.

Det faglige indhold i tekstilfaget er forskelligt fra hold til hold, idet jeg hele tiden tilpasser det til elevgruppen og mine egne behov for fornyelse. Hovedoverskrifterne er dog de samme.

Undervisningen er i store træk opdelt i 5 fagperioder á 5 uger og en temaperiode på 3 uger. Fagperioderne er:

1. Filtning. (design, materialeeksperimenter, koncept).
2. Eksperimenterende Mode (design, skulptur, identitet, krop og tøj).
3. Tema ”Kunst og Eksistens”.
4. Textiltryk.
5. Egne projekter.

Fagperioderne er defineret ud fra et håndværk med tilhørende materialer og teknikker. I forbindelse hermed er der oplæg og samtaler om historiske og kulturelle forhold. Indenfor de enkelte fagperioder indgår forskellige former for arbejdsprocesser og dermed også erkendelsesprocesser.

Fagperioderne kan virke meget forskellige, men der er mange lighedspunkter og overføringsværdier mellem beklædning, skulptur, billede og konceptkunst.

I det følgende vil jeg gennemgå nogle overordnede betragtninger om det faglige indhold. Desuden vil jeg komme ind på dets erfarings- og erkendelsespotentialer for eleverne.



Filtning

Filtning er valgt, fordi jeg er vild med filtningens materialer og arbejdsprocesser. Det har været et hovedfag i alle mine år på højskolen. For 14 år siden var filt næsten ukendt, nu er det blevet meget moderne og kan ses overalt. Filt laves af uld, et naturmateriale med mange gode egenskaber. Det er unikt i vores teknologiske verden, at man kan klippe ulden af et får og filte sig en jakke af den. I filtning kan man nemt og hurtigt opnå overraskende gode resultater, men filtning kan også give selv

den dygtigste håndværker store udfordringer. Det magiske ved filtning er at beherske forvandlingsprocessen. Når det løse uld filter sammen til en sammenhængende flade ved hjælp af sæbevand og en lang række manuelle teknikker. At filte aktiverer hele kroppen. I begyndelsen bruger man finmotorikken, senere er der brug for store og voldsomme bevægelser. Gennem håndens og kroppens gentagelser af bestemte bevægelser opnås en rytme, som kan virke beroligende. Kroppen arbejder, mens tankerne kan flyve frit. Dette sker først, når man er blevet fortrolig med selve filteprocessen. Filtning indebærer også arbejdsprocesser, som kræver stor mental opmærksomhed. Når der laves billeder i uld forandres helheden ved at en lille tot farvet uld lægges på eller fjernes.

At jeg igennem mange år har kunnet gennemføre en undervisning med et fagindhold, som eleverne ikke kendte på forhånd, er tegn på, at eleverne er meget åbne for at prøve noget nyt. Hvis fagindholdet og undervisningen fænger bliver eleverne og arbejder ihærdigt - hvis ikke, har de trang til at holde mange og lange pauser. Sådan aflæses højskoleelevers nådesløse dom over undervisningen meget let.

I fagperioden med filtning inddrages arbejdsprocesser, som relaterer sig til design og kunst.



Design

Textildesign handler om at skabe funktionelle ting med en æstetisk kvalitet. Tings brugsværdi skal forenes med materialers egenskaber og et stilrig-

tigt form og farvevalg. Textildesign kan være alt lige fra beklædning til boligtextiler. Design afspejler samtidens tanker og holdninger igennem farvevalg, mønstre, formgivning. En designopgave kan være at fremstille en taske i filt. Her indgår skitsetegning, modellfremstilling i papir, indlæring af mange forskellige filteknikker, formgivning, farvesætning.

Ved at gennemføre en designproces får eleverne erfaring med forbindelsen mellem forestillingsevne, viden om materialer og teknikker og vurdering af det færdige resultat.



Materialeeksperimenter

Når man arbejder med et materiale, skal man lære dets forcer og svagheder at kende. Det er som at få en samtalepartner, man skal lære at kommunikere med. Kun derved kan man få tingene til at lykkes. Materialer er en designers med- og modspiller. De har deres forcer og begrænsninger.

Undervisningsopgaven er, at eleverne skal kaste sig ud i at afprøve hvorledes uld, garn og stoffer kan filtes sammen og skabe helt nye kombinationer. Fremgangsmåden er "Prøv dig frem og se hvad der sker!" Dette er en helt anden type arbejdsproces end den strukturerede designproces.

Koncept

Textilfaget er også et kunstfag. Textilkunstnere inddrager i dag alverdens materialer og teknikker. Det karakteristiske er en optagethed af struktur, stofflighed, farve og rum.

I konceptkunst inddrages disse aspekter, men

ikke for deres egen skyld. Her er det betydninger og tings udsagn, der lægges vægt på. At faggrænserne i dag er flydende, afspejler sig i fagudbuddet på de videregående kunstuddannelser. Det skal også afspejle sig i textilfaget på en kunsthøjskole. Konceptkunst er idékunst, som har til formål at skabe kommunikation og refleksion. Udgangspunktet for konceptkunst er et betydningsindhold, som gennemarbejdes gennem refleksion enten i tanken eller ved at eksperimentere med fysiske ting. Udformningen kan være sammenstilling af ting, ready-mades, video, foto, personer. Rummet inddrages. Alt har betydning. Placering af genstande, farver, tings udsagn, lyde, beskuerens position. Der kræves stor omhyggelighed med detaljerne.

For at give eleverne et fælles udgangspunkt for et koncept, udsatte jeg eleverne for en oplevelse, en fåreklipping. På baggrund heraf skulle de selv finde betydninger og skabe koncepter. Eleverne registrerede og dokumenterede ved hjælp af foto, video, skitser og skrift. Herefter producerede de konceptuelle værker. Fællesgennemgangen af alle værkerne foregik ved, at producenten lyttende til de andres samtaler. Afslutningsvis fortalte producenten om sine egne hensigter og overvejelser. Metoden havde til formål at give eleverne indblik i hvordan andre aflæste deres værker, samt at skærpe deres indsigt i, at aflæsning af værker sker på baggrund af tidligere kulturelle og personlige erfaringer. Nogle tolkninger bliver derfor meget subjektive, mens andre vækker almindelig genklang. Udtalelser siger lige så meget om fortolkeren, som om værket. Metoden havde også til hensigt at få eleverne til at lytte og uddybe deres kendskab til hinanden.

Eksperimenterende mode

I det senmoderne samfund er identitetsdannelse et nøgleord. En af vejene hertil er at skabe sig en livsstil. Her spiller tøj er en vigtig rolle. Gennem tøj signalerer vi hvem vi er, og hvem vi gerne vil ses som. Derudover har tøj også en praktisk funktion til at beskytte os mod kulde og varme. Materiale typerne er medbestemmende til at give os et behageligt ”indeklima” i vores tøj. Genbrugstøj er heldigvis på mode. Der kan klippes og sættes sammen uden at det koster penge. Eleverne



kan eksperimentere og hurtigt få erfaringer med forskellige stilarter og dermed afprøve egen stil og dermed identitet. De kan finde ud af hvad der klæder dem, og hvad de kan lide rent kropsligt. Som i konceptkunsten er der store signalværdier i genstande. De kan sættes på tøjet eller fungere som smykker.

Elevernes behov for at kunne beherske håndværksmæssige færdigheder varierer meget. Når eleverne eksperimenterer, opstår der af sig selv problemstillinger, som skal løses. Eleverne accepterer håndværksmæssigt ”sjusk” som en bestemt stil, men deres behov for også at kunne beherske gode håndværksmæssige løsninger vokser i takt med deres bestræbelser på at få det bedste mulige udtryk.

Eleven kan i formgivningsprocessen tage udgangspunkt i egen krop, et stykke lækkert stof, fascinationen af en teknik f.eks. strikning etc. Det vigtigste er, at de følger en fascination. Når elever kaster sig ud i projekter trækker de på deres tidligere erfaringer. Det er her, jeg starter. Ved at eleverne laver noget, de har lyst til, forsøger jeg at



hjælpe dem til at opkvalificere det, de kan i forvejen. Det er lysten, der skal drive værket.

Textilprint

Tryk på tekstiler er en stor fagdisciplin som bl.a. kan bruges i kombination med genbrugstøj. Eleverne bliver præsenteret for forskellige former for rammetryk. De udformer et design, som de trykker på beklædning. I textilprint kan eleverne lære noget om den kraftige signalværdi i tegn og symboler. Skrift tiltrækker sig opmærksomhed på samme måde som billeder. Udsagn kan blive skreget ud med stor styrke, eller de kan være meget diskrete og nærmest kun have en dekorativ virkning.

De kan lære noget om gentagelsens betydning og at skabe rytmer på stof. De kan også lære noget om arbejdsdisciplin og rengøring. Det kræver stor omhyggelighed at undgå afsmitning, og trykkene skal være præcise. Denne udfordring tiltaler nogle elever, mens andre står af.

Land Art

En undervisningsplan skal holdes, men der skal være plads til indfald. I påskeugen var det pludselig et herligt forårsvejr. Derfor inddrog jeg Land Art som emne.

Land Art er landskabskunst. Udgangspunktet for et projekt er en bestemt lokalitets referencer.

Det kan være historie, biologi, antropologi, sociologi. Ved at ændre, tilføje eller fjerne materialer, gør man opmærksom på stedets betydningslag. Der skal tages stilling til lokalitetens rumforhold, lysforhold, genstande og deres taktile værdier, interaktivitet, beskuerens bevægelse i rummet. Det blev et par gode dage med en spændende fællesgennemgang, hvor eleverne fremlagde deres projekter.

”Kunst og Eksistens”

I tre uger i foråret havde vi et tema med ”Kunst og Eksistens”. Her blev livets store spørgsmål sat i spil. På baggrund af oplæg fandt eleverne frem til personlige formuleringer af, hvad de forbandt med emnet eksistens. Der var frit medievalg for eleverne. Formgivning skulle underbygge indholdet. Eleverne fik brug for alle de erfaringer de tidligere havde gjort sig med materialer, teknikker m.v. Afslutningsvis fremlagde alle eleverne deres projekter for hinanden. Det blev en rigtig god oplevelse. Det fælles var temaet, det individuelle de enkelte eleveres udlægning af temaets indhold. Et tema har indholdet som udgangspunkt. Den fysiske formgivning skal underbygge ideen. I tema-ugerne fik eleverne tid til deres projekter, og da temaet gjaldt for hele højskolen, kunne de lave tværfaglige projekter.

Egne projekter

I slutningen af hver fagperiode er der afsat tid til elevernes egne projekter. Hele det sidste 5-ugers forløb er ligeledes afsat til, at eleverne kan udføre selvdefinerede opgaver. For nogle elever giver det et pusterum til at få færdiggjort det, de allerede har sat i gang. For andre er det en kærkommen chance til at få tid til at kaste sig ud i nye projekter, som ofte bygger på de erfaringer, de allerede har gjort sig.

Historie og kultur

Undervejs i forløbet forbinder jeg indholdet i undervisningen med foredrag om historie og kultur. Det er med til at give eleverne en viden om og oplevelse af, at de kan se sig selv i et historisk perspektiv.

Museer og udstillingsbesøg.

Textilholdet tager på museer og udstillingsbesøg. Vi besøger bl.a. små designerbutikker, for at eleverne kan få et indblik i hvad en videregående uddannelse indenfor tekstilfaget kan føre til. Museumsbesøget på Kunstindustrimuseet giver indblik i stilhistorie. Nationalmuseets etnografiske afdeling er et sandt eldorado for inspiration. Det virker overvældende at se hvordan mennesker over hele jorden har forarbejdet materialer og benyttet dem til klædedrager, udsmykning og religiøse formål. Det er tydeligt, at der skal megen dygtighed og tid til at udføre tingene. Dette står i stor kontrast til nutidens hastige arbejdsprocesser.

Åbent hus

Ved afslutningen af semestret holder højskolen åbent hus. Arrangementet er vigtigt, fordi eleverne får en deadline, hvor de skal præsentere deres ting. Her handler det om at kunne færdiggøre og iscenesætte resultaterne. Åbent Hus er en fællesdag, hvor alle får overblik over opnåede resultater. Det er en festdag og evalueringsdag for både lærere og elever.

Forårsholdet 2005 valgte at vise deres tøj gennem en udstilling og et stort tekstilshow. Hver elev iscenesatte deres tøj i en "fortælling". De skulle tage stilling til lokalitet, kropsattituder og musik. Der blev taget billeder, som blev redigeret og sat sammen til et powerpointshow, som vist i et meget stort format. Billeder, skulpturer og tøj blev udstil-

let i tekstilværkstedet. Alt i alt var det var en meget fin og tilfredsstillende oplevelse for både mig og eleverne.



Undervisningsmetode

Jeg starter med en lærerstyret undervisning, hvor jeg stiller veldefinerede opgaver og præsenterer nye teknikker og indfaldsvinkler til faget. Dette skal sikre, at holdet kan etablere et fælles sprog og en fælles forståelsesramme. Derefter opfordrer jeg eleverne til selv at formulere egne opgaver ud fra de inspirationer, de har fået. Der er afsat tid til dette i slutningen af hver fagperiode, og derudover kan eleverne bruge deres fritid.

De enkelte elevers arbejdsprocesser bliver gjort til genstand for fællesgennemgange. Derved får



alle mange informationer og indtryk. Eleverne inspirerer hinanden. Når de færdes sammen i tekstilværkstedet, kan de hele tiden følge med i de andres arbejde og udveksle synspunkter. Det helt specielle ved værkstedet på en højskole er, at eleverne er sammen over lang tid - også i fritiden. Der er rig lejlighed til at få samtaler om æstetik, etik, holdninger, personlige problemstillinger m.v.

På tekstilholdet har jeg altid flere elever mellem 30 og 65. De har ofte et andet syn på, hvad der er smukt og værdifuldt, end det de unge har. Når vi gennemgår elevernes arbejder, viser denne forskellighed sig meget tydelig. Det giver anledning til meningsudvekslinger om etik, æstetik, værdier, generationsforskelle, personlige erfaringer m.v. Fordi samtalerne foregår mellem mennesker, som kender hinanden, får disse meningstilkendegivelser dybde. Det er min ambition, at eleverne bliver åbne for at se og anerkende andre menneskers livssyn, og at det sætter deres eget livssyn i perspektiv. Det handler om respekt og tolerance.

Undervisningsmetodisk set er der et forhold, som kræver en konstant balancegang for mig og for eleverne. Eleverne vil gerne have individuel undervisning, men det tager megen tid i forhold til holdundervisning.

Det er vigtigt at skabe rum for elevernes motivation og engagement. Det gøres bedst ved, at eleverne finder ind til det, de er fascineret af, det der optager dem, det de vil bruge tid og kræfter på. Når eleven først har fundet enden af ”den røde tråd” kan de følge den. Der kan tages afstikkere ud af andre røde tråde, som opstår undervejs, og det kan ende med at en afstikker bliver hovedtråden. Det er denne proces, hvor eleven lader sig forføre af intuition og associationer, at refleksionsprocesser opstår og kreative og innovative evner udvikles. Det sker en hermeneutisk erfaringsopbygning ved at erfaringer og refleksioner skaber nye ståsteder, som giver afsæt til ny erfaringsopbygning. Det er imidlertid vigtigt, at eleven er bevidst om egen arbejdsproces. Det er utilfredsstillende at lade sig forføre i en sådan grad, at der kun bliver eksperimenter og ingen færdige resultater.

Resultaterne af elevernes anstrengelser er kronen på værket. Vejen dertil kan være let eller lang og sej. Kreative arbejdsprocesser er forbundet med lykkelige stunder - og det modsatte. Eleven kan føle, at hun bliver kastet ud i et tomrum, hvor hun selv skal definere det, der skal ske. En sådan fordring kan forårsage præstationsangst, specielt hvis hun har store ambitioner. Hun bliver konfronteret med ting der ikke lykkes, hun skal forsøges igen og igen, hun skal tænke nyt,

hun skal acceptere at bortvælge noget for at nå det bedst mulige resultat osv. Det kræver tålmodighed, stædighed og vilje at nå et mål.

På højskolen får eleverne opbakning til at gennemføre noget, de gerne vil. De skal påtage sig ansvaret for at nå de mål de sætter sig. De skal udvikle en erkendelse af, om deres ønsker stemmer overens med det, de yder for at opnå ønskede mål. De får et indblik i deres eget talent ved at sammenligne sig selv med andre elever.

Arbejdsprocessen kan også være fyldt med mange gode oplevelser. Der kan pludselig opstå en lille detalje som er yderst interessant. Der kan opstå farve og formkombinationer, som vækker glæde og forundring. Så er det med at holde fast og videreudvikle disse for at opnå bedre og bedre resultater. Under sådanne processer kan det ske, at eleven løftes ud af hverdagstænkningen, og pludselig erfarer og erkender sammenhænge i sin egen tilværelse.

Når resultatet lykkes, er det en lykkelig stund. Når lang tids intense anstrengelser til sidst giver et tilfredsstillende resultat giver det en fylde og mening, som ikke kun begrænser sig til glæden over det færdige resultat. Det er en følelse af at være lykkedes både fagligt og som menneske - og bedre kan det ikke blive.

Lærerrolle

Min undervisning er præget af stor differentiering. De meget forskellige elevforudsætninger og elevmålsætninger og den omsiggribende individualisering nødvendiggør dette. Jeg ser individualiseringen som en force, idet de mange forskellige indfaldsvinkler til faget giver en mangfoldighed, hvor eleverne kan inspirere hinanden.

Det er vigtigt at tilgodese den enkelte elevs specielle behov og zone for nærmeste udvikling. Kun derved kan eleverne finde tryk for afsæt til nye landvindinger.

Som lærer er det mit ansvar, at elevernes arbejdsprocesser og faglige landvindinger bliver gjort til genstand for fælles refleksion. Vi kan alle lære meget af hinandens overvejelser, sorger og glæder. Hermed lærer eleverne meget om det, de har tilfælles og det, der er individuelt, hvilket

giver dem gode erfaringer i et alment dannende perspektiv.

Værkstedsmiljøet skal fungere så optimalt som muligt. Det er vigtigt, at jeg som lærer er med til at skabe en god stemning på holdet. Det fordrer, at jeg både tager hensyn til den enkelte og helheden. Hvis jeg er agtpågivende overfor dette, smitter det af på eleverne. Jeg er hovedansvarlig for den fælleskultur, der skabes på værkstedet. Det gælder alt fra oprydning til omgangstone.

Min indfaldsvinkel til undervisningen er, at jeg underviser ”i fag”. Jeg tilstræber, at eleverne bliver dygtigere rent fagligt. Jeg underviser også ”med fag”, idet jeg lægger meget vægt på de processer, som eleverne gennemløber under arbejdet og i samværet med mig og de andre elever.

Ved starten af et undervisningsforløb er det vigtigt, at jeg ”vinder” elevernes tillid. Jeg må demonstrere, at jeg er fagligt velfunderet, at jeg har noget interessant at give dem. Jeg må også vise, at jeg kan høre hvad de siger og ønsker, og at jeg på baggrund heraf er i stand til at hjælpe dem. Jeg prøver at etablere et tillidsforhold.

Jeg vil betegne min lærerrolle som ”demokratisk”, idet den både indebærer en overordnet tilrettelæggelse og styring af undervisningen samt en fleksibel holdning overfor elevernes egne ønsker. Som højskolelærer har jeg mange roller. Jeg er både faglig og personlig vejleder. Dette kræver evnen til empati, men også evnen til at kunne sige til og fra når det kræves. Som lærer er jeg en rollemodel for eleverne både fagligt og menneskeligt. Dermed påtager jeg mig et stort ansvar som fordrer konstant selvrefleksion.





Elevernes kommentarer

Undervejs i forårssemestret har jeg afholdt 3 interviews med eleverne. Et i starten, som fortrinsvis var en afsøgning af elevforventninger, en individuel samtale midtvejs og en individuel samtale afslutningsvis samt en fællesevaluering. Samtalerne fungerede samtidig som vejledningssamtaler. Citaterne nedenunder stammer fra udtalelser fra midtvejsamtalerne, de afsluttende individuelle samtaler samt den afsluttende evaluering. Mit kriterium for valg af nedenstående citater har været, at de primært skal afspejle elevernes udtalelser om deres udbytte af undervisningen. Jeg har bestræbt mig på at bringe citaterne så nøjagtigt som muligt. Opfattelsen og gengivelsen af citaterne og udvælgelsen vil dog altid være påvirket af min subjektive vurdering.

Kvinde, 20 år: *"I design lærte jeg noget om hvad det giver at tænke over præcise teknikker og farver og hvad detaljen betyder. I koncept var tænkningen anderledes. Det handlede om at få ideen ud. I materialeeksperimenter lærte jeg, at små variationer var betydningsfulde. Jeg lærte at eksperimentere - at starte et sted, hvor jeg ikke vidste hvor det ville ende. Det kender jeg fra maleri. Generelt har jeg lært at "tænke" på forskellige måder. Jeg kan få mine følelser ud. At filte med varmt sæbevand er ren terapi. Jeg ser verden på en anden måde. Det, der ser let ud, kan være svært - og omvendt. Jeg har haft op- og nedture - ikke altid som jeg forventede. Jeg har lyst til at stå i min egen verden, lyst til at bruge min intuition. Jeg har fået meget inspiration fra de andre. Det har været spændende at møde x, som kommer fra en helt anden kultur. Jeg snakker ikke så meget, men almindelig socialt samvær bliver udvidet gennem at se det, der bliver lavet, og måden det bliver lavet på"*

Mand, udlænding, 25år: *"Det er svært at finde ud af, hvad man skal lave. Det er OK at eksperimentere. Jeg har lært at gøre ting anderledes omkring æstetiske spørgsmål. Betydninger er vigtige. Vores "jeg" fortæller os altid om noget er gammelt eller nyt. Vi stræber hele tiden efter noget nyt"*

Kvinde: *"Da jeg kom var jeg forstyrret. Nu er jeg faldet mere til ro. Her er stabilitet og tryghed. Kreativitet giver tid til eftertanke. Kreativitet åbner op for indre liv. Fordybelse gør rolig. Det kræver tålmodighed. Det var svært tidlige. Den kreative proces er en ny opdagelse - at ting tager tid. I starten havde jeg svært ved at se, hvad det skulle gøre godt for. Sjælen bliver rørt. Det er som en slags "kropsorgasme"*

Kvinde: *"Jeg får meget fra andre, når de præsenterer deres ideer og ting. Det er socialt godt. I koncept er det spændende med en intellektuel tankegang, men også skræmmende fordi det bliver mere ligegyldigt. Nu laver jeg mere maleri fordi det er ren oplevelse. Begge dele er interessante, det er godt at svinge frem og tilbage mellem de to måder at lave kunst på. Først oplevelse, siden analyse. Det giver glæde at kunne mestre en færdighed. Der er modgang undervejs, men når man føler der er fremgang gør det godt. Der er sanselighed i tøj, i stoffets kvalitet. Materiale eller stof kan inspirere. Jeg er ikke så god til at eksperimentere. X prøver bare løs med materialer. Hun handler. Opgaver hindrer mig i at eksperimentere. Når jeg arbejder kan jeg koble af fra problemer. Det er som meditation. Jeg får tid til at tænke. Jeg bliver frustreret, hvis noget ikke fungerer, men jeg har erfaringer med, at det løser sig, hvis jeg bliver ved. Jeg har tvivl om jeg er dygtig nok til at have kunst som levevej. Er måske realistisk. Jeg har behov for anerkendelse, men stoler mere og mere på egen dømmekraft. Jeg ved, at der er langt igen. Jeg vil gerne frigøre mig fra andres mening, fordi det bliver mere ægte. Jeg vil være uafhængig, stå stærkt alene, have frihed. Jeg vil gerne kommunikere med andre men på mine præmisser. Jeg vil gerne have ægte respons. Jeg har et ideal om at være kunstner med æstetiske, politiske, eksistentielle problemstillinger. Måske er jeg et egoistisk barn. Det er både positivt og negativt. Det vigtigste er at være lykkelig"*

Kvinde: "I materialeeksperimenter fik jeg min største oplevelse. Fik set at materialer kan mikses. Textilfag har åbnet en ny verden. Jeg vil kende et materiale fra bunden. Jeg vil udforske det. Det er vigtigt at være klar over processen, udnytte processen og ikke kun være resultatorienteret. Tingene ændrer sig undervejs. Ideen har man, men det er spændene at se hvor det udvikler sig hen. Jeg har lært at få struktur i tankegangen. Jeg bliver gal, hvis det ikke flasker sig. Tager det op igen. Jeg går i stå, hvis noget udvikler sig helt anderledes. Hvor skal jeg hen nu? Måske handler jeg for meget - kan virkelig brænde. Så går det for hurtigt. Så tænker jeg ikke frem. I filtning med chiffon og uld får jeg en harmonisk proces. Jeg når at få tanke og handling med. Jeg har svært ved at få tingene gjort færdige. Der opstår hele tiden nye ideer. Det kræver selvdisciplin. Det er svært at administrere perfektionisme og mange ideer på samme tid. I tekstilfaget tager jeg mod påvirkninger fra andre. Jeg lærer mig selv at kende - finde min egen stil. Jeg har et kreativt flow. Tidligere var jeg blufærdig over at lave ting og sætte dem på kroppen. Nu har jeg accept af egen krop. Mit udgangspunkt var, at æstetik skulle være smukt. Men undervejs involverer jeg egne følelser og krop, fordi det er mig selv. Måske er det ikke hipt. Men skidt! Før efterlignede jeg andre. Nu har jeg min egen personlige stil. Det er modenhed. Designet rører dybt inde. Det er svært at stå ved sig selv. Designet er med til at afklare hvem jeg er"

Kvinde: "Jeg har følt at jeg har fået opbakning og feed-back, og det styrker jo. Jeg er blevet provokeret til at gå over grænser, hos dig er intet umuligt. Da jeg var ung, ville jeg være designer, men det "kunne man ikke". Nu er jeg overbevist om, at jeg godt kunne. Jeg har arbejdet i døgn drift".

Kvinde: "Det er et stort plus, at tekstilfaget er så alsidigt. Godt at der er så mange materialer, de virker inspirerende. Det var godt med faste oplæg i starten, men også godt at have fået plads til at gå i krig med eksperimenter. Jeg troede ikke jeg havde evner til at lave noget fra bunden af. Jeg er glad for at det lykkedes. Af og til er det hårdt med al den kreativitet. Det kræver pauser. Jeg har været glad for, at jeg også er blevet udfordret intel-

lektuelt. Det er en god modvægt til den "frie" udfoldelse. Jeg har fundet ud af at få inspiration fra mange ting: mit maleri, sjove ting, lyde, historier, musik. Jeg har fået realiseret nogle ideer. Det er godt med ældre og unge sammen. Også godt med folk fra andre kulturer".

Andre udtalelser:

"Man lærer at udtrykke sig. Det er godt at udtrykket bliver vurderet. Ikke kun teknikken, men også indholdet. Det er meget vigtigt"

"Jeg har lært, at jeg skal arbejde ekstra meget for at få noget færdigt. Jeg er overrasket over at jeg fik lavet kjolen færdig"

"Jeg har lært, at det er godt at prøve ting af, at bruge tid og tanker på det"

"Jeg har lært at spørge: Hvad er vigtigt nu mht. farver osv."

"Jeg har lært nogle nye ord - f.eks. innovation. Det er et godt ord"



Konklusion

I undervisningen i tekstilfaget indgår både kendskab til materialer og teknikker, men også eksperimenter og elevernes egne projekter. Elevernes motivation er drivkraften, og den styrkes ved, at de selv definerer deres mål. Formålet er, at eleverne både udvikler sig fagligt og personligt. Det faglige skal forstås meget bredt lige fra helt faglige færdigheder til forståelse for de faglige arbejdsmetoder, der er forbundet med kreative fag. Den personlige udvikling er ligeså vigtig. Hvis eleverne får større selvsigt og redskaber til at håndtere forandringer, vil de være godt rustet til at indgå i det moderne samfund. Jeg underviser således både ”i fag” og ”med fag”.

Elevernes personlige processer afspejler sig i de elevcitater, jeg har valgt at gengive ovenover. Min tolkning af elevernes udtalelser er, at eleverne har taget det til sig, som de kunne bruge, hvilket er meget individuelt. Generelt afspejler citaterne elevernes meget fine refleksioner over, hvad de har fået ud af undervisningen. Det drejer sig bl.a. om opmærksomhed og indsigt i arbejdsprocesser, forhold til egen krop, beklædning og identitet, bekræftelse på egen værdi, interaktion med de andre på holdet, den healende effekt ved kreativt arbejde, opdagelsen af det fascinerende og hensigtsmæssige ved at eksperimentere sig frem til ny viden, udvidelse af inspirationskilder, øget opmærksomhed overfor taktile fornemmelser.

Elevudtalelserne til interviewene og elevernes præsentation af deres Powerpointshow og udstillingen til Åbent Hus var for mig et bevis på, at eleverne havde lært noget, både fagligt og menneskeligt. Nogle af billederne fra showet er blevet brugt som illustrationer til denne artikel. Musikken kan desværre ikke gengives her.

En fremtidsvision for tekstilfaget og lignende fag kunne være at optimere den teoretiske del og skabe større tværfaglighed på højskolen. En større kobling mellem de manuelle fag og de teoretiske som æstetik, psykologi, sociologi, historie og kulturhistorie, ville give eleverne mere sammenhæng i undervisningsforløbet. En sådan fagkombination ville samtidig ruste eleverne til en lang række videregående uddannelser som i et stigende omfang bliver tværfaglige.

Litteratur:

- Giddens, Anthony, *Modernitet og selvidentitet*, Hans Reitzels forlag A/S, København 1996
- Holm, Kirsten Holm, *Værdier, virke og vækst - voksenlivets udviklingspsykologi*, Systime, Århus 2002
- Illeris, Helene, *Billede, pædagogik og magt - postmoderne optikker i det billedpædagogiske felt*, Samfundslitteratur, 2002
- Jacobsen, Bo, *Voksenundervisning og livserfaring*, Christian Ejlers' forlag, København 1998
- Qvortrup, Lars: *Det lærende samfund - hyperkompleksitet og viden*. Nordisk Forlag A/S, København, 2001





5. MUSIKFAG PÅ TESTRUP HØJSKOLE

Ole Toftdahl

Underviser i fagene musik og retorik. Har været ansat på Testrup Højskole siden 1991. Er cand. mag. i musik og historie.



Højskolen og eleverne

Den 2. februar ankommer 105 elever til min højskole. Heraf har 36 på forhånd valgt at deltage på skolens musiklinje. Eleverne befinder sig aldersmæssigt fra 19 - 27 år.

Gruppen deles i de første 8 uger i tre stamhold med hver sin lærer. Der er 12 ugentlige

musiktimer hvoraf 4 foregår i andre grupper end stamholdene. I disse timer arbejdes der i 2 ud af 3 workshops med hhv. med vokaltræning, rytmisk grundtræning eller studieteknik

Holdene arbejder sammen 8 timer ugentligt med sammenspil i forskellige genrer, og er sammensat af elever på forskelligt fagligt niveau. Niveaulet varierer fra MGK - niveau til lettere øvet. De musikalske genrer der arbejdes med, er fortrinsvis indenfor den rytmiske genre.

Undervisningsindhold

Undervisningen i sammenspil er normalt samlet i perioder på 4 lektioner. Den enkelte undervisningsgang er bygget op om følgende skabelon:

1. opvarmning
2. indstudering af nyt musikstykke
3. repetitioner af tidligere musikstykker.

Opvarmningen begynder som regel med en lettere fysisk opvarmning efterfulgt af en opvarmning af stemmen. Opvarmningen har dels det formål at ”varme op” men også at ”stemme instrumentet” - at komme i stemning. Ofte har den karakter af en musikalsk leg, men den kan også være en kamoufleret indstudering af det nye musikstykke, der

skal arbejdes med den pågældende dag. Den kan også bestå i ”skjult” hørelære, der har til formål at bevidstgøre om klang og harmonik, eller formålet kan være at lege vanskelige rytmiske fraseringer ind.

I opvarmningsprogrammet indgår således altid elementer af hørelære, teori og rytmelære.

Indstudering af et nyt musikstykke er ofte en del af opvarmningen, og opvarmningen glider derfor ofte over i spil på instrumenter. Her sendes vokalerne måske ind i et andet lokale for at lytte eller indstudere korstemmer med klaver. Imens arbejder rytmegruppen med de forskellige dele af musikstykket. Efter et stykke tid, mødes grupperne og forsøger at samle til et hele. Læreren arbejder med de forskellige grupper efter behov og sværhedsgrad og fungerer som dirigenten, når den samlede indstudering begynder.

Repetitioner af tidligere indstuderinger har karakter af fejlretning og intensiv lytning til resultatet af sammenspillet. Der foretages evt. ændringer i arrangementet, og der øves soloer og dynamik.

Det faglige mål for undervisningen i sammenspil er flersidigt, men for den enkelte elev er målet at flytte sig fagligt. Målet er dygtiggørelse på instrumenter, musikforståelse og i sammenspil.

For nogle er det første gang de deltager i sammenspil. For andre er det allerede rutine. For begynderne er der alt at lære, for de rutinerede er målene mere specifikke. Her er der mulighed for at dygtiggøre sig i rytmiske soloer, i at stille diagnoser i forhold til arrangementerne og forbedre dem. For alle er sammenspillet en øvelse i at spille musik og lytte intenst til helheden undervejs. Målet er naturligvis at få sammenspillet til at fungere optimalt.

Musikeleverne fungerer efter 8 uger i en række nye sammenhænge. Nogle er fortsat ”mine” elever, mens andre deltager i mine kollegers workshops. De nye workshops er defineret af eleverne og har i dette forår været: Worldmusic, Rock’n roll, jazz, vokalimprovisation, rytmisk kor, improvisation, elektronisk musik, teori for begyndere og universitets- og konservatorieforbereende teori.

Der har i forløbet været 2 præsentationer. Den første fandt sted efter 8 uger og var en aftenkoncert for skolens øvrige elever og gæster. Ved denne lejlighed medvirkede sammenspilsholdene med et repertoire af ca. en halv times varighed. Den anden præsentation fandt sted i forbindelse med en forældre- og vennedag 6 uger senere, hvor i alt 8 forskellige musikgrupper præsenterede hver 15 minutters musik.

Højskoleopholdet afsluttes med et 3 uger langt projektførløb, hvor enkelte af musikeleverne i stedet vælger at deltage i et kunstprojekt, der omfatter fagene billedkunst, keramik, foto og tekstil. De andre forbliver musikelever og fordyber sig i selvvalgte emner. I skrivende stund er disse projekter ikke igangsat, men vil omfatte 3 grupper. To mindre grupper arbejder med hhv. studieindspilning/komposition og med kompositioner af gruppen Radiohead. En stor gruppe på ca. 20 elever arbejder sammen om en musikteaterforestilling med udgangspunkt i musicalen ”Westside story”.

Hvis man skal vurdere den enkelte elevs udbytte af undervisningen, er det ikke kun sammenspilundervisning, der indgår i evalueringen. For eleverne fremstår udbyttet af musikundervisningen som et samlet udbytte af undervisningen på musiklinien.

At beskrive indholdet af undervisningen for hvert enkelt fag eller workshop vil føre for vidt. Derfor vil der i den følgende beskrivelse af og overvejelser over undervisningens indhold blot refereres til en eller flere af disse workshops, når det tjener som dokumentation for musikundervisningens indhold og dannelsesmæssige betydning.

Undervisningsform

Undervisningen på musiklinien er som udgangspunkt meget lærerstyret. Når der indgår gruppearbejde er opgaverne fastlagt af mål defineret af læreren. Elevernes indflydelse gør sig gældende, når indholdet defineres (dog først efter nogle uger), hvor de selv er med til at afgøre, hvilken musik de vil arbejde med. Formen forbliver lærerstyret.

Elevstyringen gælder bestemmelse af indholdet på et overordnet plan (hvilke musikstykker der skal arbejdes med), men overgår til læreren, når selve arbejdet med at indstudere musikken begynder. Læreren arrangerer musikken, så den kan spilles af de pågældende elever, og overvejer en række metoder i undervisningen for at lette indstuderingen. Metodevalget får her indflydelse på indholdssiden, da musikken måske kræver indlæring af en bestemt musikfaglig kunnen.

At lærerstyringen i undervisningen er nødvendig skyldes en række omstændigheder ved arbejdet med musik i højskolesammenhæng.

1. Sammenspilsholdene består af elevgrupper på 10-15 personer, der musikfagligt befinder sig på forskellige niveauer.
2. Sammenspil er netop karakteriseret ved at mange arbejder sammen om en musikalsk helhed, der består af enkeltdele, der indgår i en ofte kompleks sammenhæng.
3. At gøre en sådan mangfoldighed til enhed kræver både på amatørplan og på professionelt plan en dirigent.
4. Det er netop lærerens opgave at overskue denne mangfoldighed og at stille relevante opgaver til den enkelte, der svarer til netop det niveau og de færdigheder eleven kan honorere. Kun læreren kan forventes at overskue denne opgave, og løsningen af den er arbejdskrævende. Kun ganske få elever ville have forudsætningerne, men ville ikke have tiden til rådighed, da de deltager i en lang række af andre højskolefag og aktiviteter.

Metodikken

Sammenspil er en helhed og fremstår når det lykkes netop som en helhed. Hvis den ikke lykkes, er det ikke sammenspil, men en række enkeltdele, der blot klinger samtidigt. Sammenspil som fag drejer sig om at samle enkeltdele til en helhed,

at skabe enhed i mangfoldigheden. (Peter Bastian m. fl.)

I den metodiske tilgang til indstuderingen af et musikstykke indgår to processer, der kan betegnes som en hhv. digital og en analog proces. (Kirsten og Kjeld Fredens p. 27). Et eksempel:

Holdet skal spille et stykke musik i salsagenren. Læreren har inden overskuet, at der på holdet findes elever med færdigheder, der sandsynliggør, at musikstykket vil kunne komme til at fungere.

Inden holdet går i gang med instrumenternes enkeltstemmer, introduceres sangen som en opvarmning til timen. Så sættes en 2. stemme og måske en 3. stemme på og sangerne er i gang. Imens bevæger hele gruppen sig med en rolig alla breve rytme i fødderne og vænner sig til, at i salsa mærkes pulsen kun på 1 og 3 slaget. Nogle sangere fastholder melodien, mens en gruppe sættes i gang med at sige congaens rytme; F.eks. Chokobar, chokolade, chokobar ah ah lade. Den rytme har vi tidligere arbejdet med i en workshop, så den er allerede kendt. Når den fungerer, bliver endnu nogle udvalgt til at synge klaverfiguren, der er stærkt synkoperet, som det er karakteristiske ved netop salsaklaver. Kun trænede pianister vil kunne spille stemmen på klaver, men alle kan synge den og forstå den med kroppen og stemmen. Når det er på plads igangsættes den sidste gruppe med basfiguren, som er den vanskeligste at integrere. Også her er der på forhånd tænkt på, at der faktisk findes en elev, der vil kunne lære at mestre salsabassen. Nu kan det være, at det hele bryder sammen, og man må begynde forfra i et roligere tempo. Det gør man så, og når det fungerer, introduceres de rigtige salsatrin, så der danses til. Langsomt breder smilene sig og vi har det sjovt og synes at vi mestrer fornemmelsen.

Processen på gulvet uden instrumenter har været en analog proces, der rummer det ene formål, at formidle en helhedsfornemmelse af salsamusik. Hvad der egentlig foregår på de enkelte instrumenter er ikke klart for ret mange. Kun de meget trænede elever forstår den komplekse sammenhæng, der opstår når alle stemmer klinger samtidigt.

Herefter følger en digital proces:

Congaspilleren skal lære sig en ganske bestemt rytme, der fordrer en bestemt slagteknik og et be-

stemt slagskema. Herefter skal rytmen trænes op, så den fungerer i et passende tempo. Rytmen skal spilles meget hurtigt og koncentrationen skal være i top for at fastholde tempoet. Bassen skal lære en figur, der i sin fornemmelse afviger væsentlig fra f.eks. rockmusik. Som udgangspunkt er det ikke vanskeligt at lære. Man tæller til fire og lærer sig den rigtige rytme og de rigtige toner. Klaveret gør det samme - arbejder langsomt og indøver en bestemt figur og form.

Arbejdet med instrumenter og stemmer har indtil nu fungeret som en digital proces. Det er 1 eller 0. Spil eller spil ikke, kraftigt eller svagt, staccato eller legato, grundtone eller kvint osv.

Når det er på plads, vender man tilbage til den analoge proces. Bas, klaver og congas skal nu til igen at opfatte en puls på 1 og 3 og må opgave at tælle til fire. Nu begynder arbejdet med at spille med samme puls; med at hver enkelt finder sin plads og funktion i sammenspillet. Først foregår det i et langsomt tempo. Så øges tempoet, og måske lægges musikstykket til side, for at instrumenterne kan øve sig (digitalt) til næste gang. I den følgende time repeteres gulvøvelsen med stemmer og dans, og man går i gang med at spille sammen. Sangerne har øvet sig på korsatsen og den spanske tekst.

Pludselig opstår der efter et stykke tid øjeblikke, hvor musikken swinger rigtigt som salsa. Man kan se det på sangerne, for pludselig får de lyst til

at danse. Smilene breder sig. Vi spiller rigtigt.

Vi er nu nået det vigtigste stykke af vejen i indstuderingen. Fra nu af skal vi sammen træne i at kunne blive i fornemmelsen og gøre øjeblikkene, hvor det swinger til lange forløb, for til sidst helt at kontrollere dem. Nu genopstår efterhånden den analoge forståelse hos eleverne, og de har lært at spille salsa. Lærerens funktion overgår nu til at være dirigent. Nu peger man blot på congaen eller bassen og beder dem spille med en bevægelse. Alle er opmærksomme på hinanden, dirigenten, forsangerne, eller hvem der nu dirigerer, og musikerne er blevet suveræne.

Lærerrollen

Musiklæreren er for eleven både en faglig person og en personlighed.

Som faglig person er han den, der ved hvordan. Han er mesteren og eleverne er lærlinge. Han påtager sig ansvaret for undervisningen og ser til, at hver enkelt elev får mulighed for at udvikle sig. Nogle elever har store ambitioner på musikkens vegne, andre har mere brug for at prøve sig selv af på en scene. Læreren accepterer alles lige ret til at være med uanset hvorfor. Det er hans opgave at skabe de optimale muligheder for faget og det bedste sammenspil på trods af forskellige tilgange





fra eleverne. De har ikke sammen besluttet et fælles mål. Det er læreren, der må sætte det. Til gengæld kan han regne med, at alle er enige i at få mest muligt ud af timerne.

Som faglig person underviser han i faget og ikke med faget. De digitale processer er håndværk, der skal læres. Over eleven sig ikke vil mesteren, som den faglige person han er, undre sig og spørge: Hvor meget vil du egentlig det her? I timerne er vi sammen af faglige grunde. Eleverne er der frivilligt. Ingen har bedt dem komme. Det er naturligt at sætte de fagligt højst mulige mål. At vi når derhen er et kollektivt anliggende, når man arbejder med musik. Det er lærerens opgave at formidle samarbejdet i orkestret. Han planlægger arbejdsgangene og dirigerer processen. Eleverne forventer det af ham, og de har ret til at forvente det af ham. Hvem skulle ellers styre processen? Også den analoge proces, at få musikken til at swinge rigtigt er en faglig proces. Vi arbejder med musikken som udtryksform og dygtiggør os i at kontrollere udtrykket. Målet er det enkle: at gøre det så godt som muligt. For læreren er målet for undervisningen, at eleverne tilegner sig musikken, så de bliver suveræne. At blive suveræn betyder i denne sammenhæng dels at mestre sin egen stemme, dels at mestre den sammen med de andre enkeltstemmer og ikke mindst at forstå enheden i mangfoldigheden. Til sidst er læreren overflødig og eleverne mestrer sammenspillet alene.

Undervejs i dette faglige arbejde med musikken, hvor der undervises i musik, vil der være brug for en undervisning, der peger ud over musikken, hvor der undervises med musikken.

For at forklare musikken for eleverne, refereres til ikke musikalske kategorier. Læreren bruger sproget og kroppen til at klargøre, hvad han vil have frem i musikken. Sangerne skal fortælle historien og for at gøre det, må de forstå den til bunds. Bassisten skal trække bandet og være så fremadlænet, at det kunne virke, som om han drillede pianisten mest muligt.

”Vær dig selv, men glæd dig over, at de andre er der sammen med dig.”

”Det kunne lyde som om vi lever i forskellige tempi, men vi er i den samme tid, nogen er bare mere fremme i skoene end andre.”

De sproglige metaforer rummer en række anvendelser, der er hentet fra det almene, og er derfor umiddelbart forståelige for alle. I første omgang forklarer de musikken, men bagefter, når musikken spiller rigtigt, forklarer musikken det almene.

I processen med sprogliggørelse og kropsliggørelse af musikken træder læreren i karakter som en person, der ikke blot er musikfaglig. Her bidrager han gennem metaforer og fortællinger om sit eget univers, sine egne referencer, om det han elsker eller frygter. Her forbinder han sit eget liv med elevernes og danner grundlag for et andet samvær end det rent faglige.

Det gør han både i kraft af de historier eller billeder han benytter og i kraft af måden de fortælles på. Han identificerer sig med eleverne og eleverne identificerer sig med ham.

Det særlige læringsmiljø, en højskole danner rammen om, giver mulighed for, at den personlige del af lærerrollen kan spille en større rolle her, end den kan komme til i det almene uddannelsessystem. Efter timerne spiser vi sammen, om aftenen mødes vi til andre aktiviteter, og i mange tilfælde bor læreren på skolens område. Der er derfor rig lejlighed til at følge op på de almene problemstillinger undervisningen i fag fører med sig. Det er den lejlighed mange elever og lærere benytter sig af, og som danner baggrund for, at

man om højskolen kan formulere, at her underviser vi med fagene og ikke i fagene.

Som lærer i faget musik vil jeg ikke bestride at det almene spiller en væsentlig rolle i samværet - også det faglige. Men samtidig vil jeg understrege, at jeg betragter mig som underviser i et fag - ikke med et fag. At muligheden for at undervise med faget er så flot til stede, er en omstændighed, som jeg glæder mig over, og som jeg gerne indgår i. Det skaber helheder for alle, og det skaber mulighed for en større og dybere faglighed.

Musik som æstetisk fag

Musik som fag har i uddannelsessammenhæng været rubriceret meget forskelligt.

Når det har været nødvendigt at uddybe musikfaget og andre æstetiske fags placering i højskolernes fagudbud, skyldes det ikke mindst de forestillinger, der knytter sig til forskellige måder at opfatte de æstetiske fag. Betegnelser som kreative fag, praktisk - musiske fag, de musiske fag eller simpelthen "ikke-kompetencegivende fag" bruges mere eller mindre bevidst om fag som musik, billedkunst og mere kunsthåndværksprægede fag. Kategoriseringen af de æstetiske fag fortæller først og fremmest noget om den betydning vi tillægger dem i forhold til et alment dannelsesbegreb. Hvor vigtige er fagene? Behøver vi at prioritere dem eller skulle vi hellere bruge tiden på dansk, fysik og matematik? I det følgende vil jeg med udgangspunkt i beskrivelsen af faget musik og dets indhold på min skole, undersøge hvordan undervisningen forholder sig til dannelsesaspektet.

Det er ikke min hensigt at diskutere om musikfaget er bedre eller dårligere, nødvendigt eller unødvendigt som dannelsesfag. Intentionen er udelukkende at beskrive hvad der foregår, hvordan det foregår og dernæst reflektere over de dannelsesmæssige perspektiver.

Den første og mest indlysende del af den læring, der finder sted i musikundervisningen, handler om musikken selv og det at kunne spille den. For at denne proces kan finde sted, må der foregå en musikfaglig bearbejdning hos eleverne. Undervisningen er først og fremmest planlagt efter at den-

ne proces muliggøres. Eleverne skal tilegne sig ekstatisk viden om melodi, rytme, harmonik, form osv. alt sammen interne musikfaglige kundskaber, hvor de dygtiggør sig i det man kunne beskrive som basisfaglige kompetencer. Vi forholder os til musikken som et håndværk, der skal læres og beherskes. Denne læringsproces er ikke i sig anderledes, end den der foregår i et hvilket som helst andet håndværk eller tilegnelsen af matematiske og sproglige færdigheder.

Dernæst foregår en læring, der med sit udgangspunkt i den enkelte elevs faglige niveau, drejer sig om at lykkes, med det man gør. Den lærerstyring, der er nævnt i det foregående afsnit, har som udgangspunkt, at eleven skal kunne løse opgaven i orkestret; at eleven bagefter kan fortælle sig selv: "jeg kan, jeg er god til at lære".

Man kan diskutere hvilken dannelse dette forhold overordnet repræsenterer, men en side af begrebet dannelse kunne beskrives som viljen og evnen til at handle og deltage i demokratiske processer i det omgivende samfund. At udfylde sin plads i orkestret er et billede på denne deltagelse, der selvom det synes poetisk, også fungerer meget konkret. Man deltager på forskellige niveauer men er dog uundværlig i helheden. Møder man ikke op, spiller man udisciplineret eller forkert, har det konsekvenser for helheden. Spiller man engageret med, så godt man kan, er selv fejl uvæsentlige for helheden. Man opdrages altså til kollektive processer og deltagelse i dem. Og man opdrages for-



håbentlig også til at tro på, at man kan, og at man er en vigtig deltager.

Det næste aspekt vedrører selve indholdet i undervisningen. At arbejde med f.eks. salsa er udtryk for en tematisk udvælgelse i forhold til musik som fag.

Samlet rummer musikfaget en uoverskuelig mængde information, så man må vælge. Som udgangspunkt er undervisningen begrænset til rytmisk musik (uden at det er en programmerklæring). Af de rytmiske genrer er f.eks. salsa valgt. Salsa er et væsentligt kulturelt udtryk i hele Mellemamerika og lever som indhold op til det, man kunne betegne som et væsentlighedskriterium. Der eksisterer med valget salsa en mulighed for global dannelse som del af musikundervisningen. Tidligere spillede et sådant dannesperspektiv en stor rolle. Det indgik som formulerede normer i betænkninger osv. Man ville måske have benyttet lejligheden til et tværfagligt projekt. I dag er det ikke udtrykt som normer, men der ligger en klar mulighed for global dannelse, hvis man vil. At spille ”etnisk” musik bidrager til åbenhed for og interesse i andre kulturer.

Den sidste kategori jeg vil nævne, er den mest diffuse, men måske den der traditionelt er mest brugt, når man diskuterer nødvendigheden af musik som undervisningsfag. Det er den der ligger til grund for udsagn som: ”jeg spiller musik, fordi det er dejligt at spille musik”. Et sådant udsagn

understreger æstetikken som væsentligt livsgrundlag i sig selv. Jeg nyder udsigten, fordi den er smuk. Den kan ikke bruges til noget konkret, men den gør mig glad for at være til. Hvis nogen ville afskaffe musik, ville vi protestere. Den er et grundlæggende livsvilkår for alle. Musik er livsvigtig. Musikken er hvad man med Løgstrup kunne kalde en grundlæggende livsyttring, og at stille spørgsmålstegn ved dens nødvendighed virker dumt. At udfolde sig med musik har at gøre med det at være et helt menneske. Det vedrører vores eksistens. Når vi efter digitale og analoge processer, efter intellektuelle og motoriske udfordringer, globale tanker og gruppeterapeutiske processer når slutmålet: ”Vi spiller salsa, der swinger, - jeg må danse”, så bærer læringsprocessen lønnen i sig selv. Verden er vidunderlig og jeg har lyst til at leve.

maj 2005, Ole Toftdahl

Litteratur:

- Kirsten og Kjeld Fredens: *Musikalsk Odysé*. Folkeskolens Musiklærerforening 1991.
- Frede W. Nielsen: *Almen Musikdidaktik*. Akademisk forlag 1998
- Peter Bastian: *Ind i musikken*





Elevernes kommentarer

Undervejs i forårssemestret har jeg afholdt 2 interviews med eleverne. Det første umiddelbart efter ankomsten. Det andet interview foregik 2 mdr. inde i forløbet, mens den afsluttende evaluering er foretaget skriftligt 6 uger efter opholdets afslutning.

Pige 20 år:

Første interview: *Jeg synger og spiller klaver. Har gået på musikskole, har højniveau fra gymnasiet og er skolet i teori, horelære og noder. Jeg kan ikke udtrykke mig frit. Har ikke praksiserfaringer, der svarer til min skoling i det teoretiske. Jeg vil gerne have et friere forhold til musik. Jeg vil ikke spille bare for at optræde, men bruge musikken som en måde at være sammen med andre på. Jeg vil gerne spille bas. Er optaget på musikinstituttet i Kbh. Niveaulet på sammenspilsholdet er ikke det afgørende. Jeg har ikke noget præcist mål. Jeg er mere på at have det sjovt med musikken sammen med andre. Det primære er at være sammen. Musikken er for mig et bevidst valg i forhold til at arbejde sammen med andre.*

Andet interview: *Som jeg har det nu med holdet, er det bare det bedste. Vi har virkelig lært noget og lavet noget. Vi havde en svær tid, Peter der ville holde op osv. Vi stod stille, der skete ikke noget. De andre for af sted med stor fart. Koncerten tirsdag var forrygende. Det med at det skal være sjovt har vi virkelig opnået. Fagligt er jeg kommet omkring en masse, har lært alt mulig nyt også på de andre workshops. Jeg er godt tilfreds.*

Evaluering: *Jeg kom til Testrup med et ønske om at spille en masse musik sammen med en bunke mennesker på min egen alder med samme ønske. Og det blev opfyldt fuldt ud. I og med vi havde så meget musik på skemaet, så gode faciliteter og så mange musikaftener (kultur-*

café osv.), var det uundgåeligt at komme tættere på musikken, det blev en meget stor del af hverdagen. Undervisningen var helt i top. Der var i de første uger en plan at følge, men efterhånden var det os elever, der dikterede, hvad vi havde behov for, og på den måde fik jeg præcis den undervisning jeg gerne ville have, på det niveau, der passede til mig.

Pige 21 år:

Første interview: *Jeg kan lidt af hvert, men jeg er ikke rigtig god til noget. Jeg kan ikke noder og lukker af når der kommer teori. Jeg vil gerne udvikle det vokale, men bliver meget nervøs. Jeg vil gerne af med nervøsiteten. Der er ikke noget jeg hellere vil end musik. Vil gerne lære at øve mig disciplineret. Hvis jeg ikke synger godt nok, vil jeg hellere spille bas.*

Andet interview: *Nervøsiteten er ved at være væk. Måske fordi vi var ved at være godt op at køre. Måske fordi jeg til koncerten viste, at jeg kunne det rigtig godt. I det vokale var det duetten med Erik, der løste mig fra det nervøse. Det gør mig ikke noget at spille bas. Det er jeg rigtig glad for. Jeg ved endnu ikke hvor tonerne er. Det vil jeg gerne lære. Vil også gerne synge igen. Jeg vil rigtig gerne blive bedre til bas. Det er sjovt. Jeg er meget tilfreds med det vi har været igennem. Jeg lærer en hel masse nyt. Det var godt, at vi spiste sammen og havde en aften sammen.*

Tredje interview: *Nervøsiteten er jeg stort set kommet helt af med - det har jeg tydeligt mærket i forhold til før (eksempel optræden til mine forældres sølvbryllup). Jeg har nok lært at tro mere på mig selv. I starten meldte jeg mig til guitar og sang, og endte vist mere eller mindre med at være bassist. Det har jeg været utrolig glad for - det har været fedt at mærke, hvor hurtigt jeg kunne lære at spille et andet instrument og samtidig være ganske god til det. Til sidst havde vi projekt med musikken fra West side story. Det var en virkelig god afslutning på opholdet med tæt samarbejde med lærer og de andre elever - og samtidig et intenst arbejde med musikken. I det hele taget har jeg holdt meget af lærernes og elevernes samarbejde, og at der var plads til alle på trods alt for mange sangere. Jeg*

håber inderligt at jeg vil vedligeholde de ting jeg lærte på Testrup.

Pige 21 år:

Jeg sætter stor pris på musik både som lytter og udøver. Jeg har spillet meget (tværføjte, klaver, sang) i mange forskellige sammenhænge. (øvning, koncerter, kammermusik, bigband). Står i en situation, hvor jeg ikke rigtig ved om jeg vil udvikle min musik professionelt eller bare på hobbyplan. Jeg har primært spillet klassisk musik og vil derfor gerne arbejde med mere rytmiske og lære at improvisere elementært. Jeg håber også på at få det rigtig sjovt med musikken og de personer jeg spiller med. Personligt vil jeg gerne komme frem til om jeg vil noget professionelt eller ej. Vil gerne arbejde med improvisation og gerne have opgaver med arrangement. Fagligt håber jeg at få nogle inputs fra min lærer og mine medspillere. Har spillet et år på MGK i Randers med tværføjte. Er i tvivl om jeg vil leve et liv i konstant konkurrence, som musikere jo skal. Jeg overvejer konservatoriet eller universitetet. Vil gerne spille noget klassisk trio med cello og klaver.

Andet interview: Jeg har fået lov til at improvisere og blevet kastet meget godt ud i det. Men glæder mig til rigtig at fordybe mig i det tekniske fremover. Improvisationen har været min egentlige udfordring. Det har været sjovt at spille sammen, men selve sammenspillet har ikke i sig selv været udfordrende. Jeg er tilfreds med resultatet, ville



egentlig godt spille klaver eller synge, men det er der så mange andre, der skal have lov til. Vi er blevet bedre sammenspillet. En sjov proces at se fra starten til nu. Den langsomme fase i midten af forløbet, fordi en var ved at rejse, var irriterende. Men det var en udfordring at få gruppen til at fungere. Det kunne være sjovt at spille med den skrappe rytmegruppe. Mine overvejelser om MGK er sat på standby. Jeg har også tænkt meget på universitetsmusik. Nu spiller jeg rytmisk, og det er sjovt.

Tredje interview: Når jeg ser tilbage på tiden på Testrups musiklinie i foråret, vil jeg helt klart betegne den som meget vellykket. Jeg fik indfriet mine forventninger om at jeg skulle have det sjovt med musik, spille rytmisk musik og udfordre min egen opfattelse af musik og sammenspil. I hele forløbet var der mulighed for at gøre hvad man havde lyst til, men samtidig var man forpligtet til at arbejde med musik på lærernes og de andre fra musikliniens præmisser. Der var altså en god blanding af egen udfoldelse af musik og ideer og masser af mulighed for at gribe og forsøge at forstå andres. Det var nok især givende at få dette samarbejde til at fungere optimalt, måske var det ikke altid lige sjov - selvfølgelig opstod der til tider konflikter, men overordnet set har netop processen i at få det til at fungere også været brugbar og årsag til mange gode resultater. Til slut vil jeg nævne det 3 ugers lange afslutningsprojekt som jeg lavede med to andre fra musiklinien. Vi lånte skolens studie og producerede og indspillede 4 numre. Vi arbejdede primært selv, men lærerne kom af til med gode ideer. Det var netop vores ide, at vi selv skulle lave alt og det var positivt at lærerne stolede på, at vi kunne magte opgaven. Nogle gange kan det helt klart være en fordel ikke at få hjælp til alt. Det kan man tit lære rigtig meget af, afhængig af i hvor høj grad man har dyrket musik. Nogle havde i løbet af hele forløbet klart mere behov for lærernes kompetencer og hjælp, mens andre faktisk havde mere brug for at blive udfordret og "skubbet" ud i sammenhænge hvor man selv skulle arbejde. Alt i alt kan jeg konkludere, at det i høj grad var meget givende at gå på Testrups musiklinie, og at det helt sikkert har skærpet min interesse for musik. Jeg har endelig



fået besluttet mig for hvad jeg skal i fremtiden: Jeg vil fortsætte med at arbejde med musik, nemlig på Musikvidenskab på Københavns Universitet.

Opsamlende kommentarer til elevinterviews:

De udvalgte interviews belyser den musikalske proces på forårsholdet fra tre forskellige vinkler. Den første elev havde først og fremmest en social forventning og evaluerer forløbet ud fra dette perspektiv. Hun var allerede før højskolen tilmeldt et universitetsstudium i musik. Hun er undervejs blevet styrket i sit valg af uddannelse.

Den anden elev var i sit udgangspunkt bange for ikke personligt at slå til og havde som et vigtigt perspektiv at komme af med nervøsiteten og blive rigtig god til noget. Hun har aldrig forestillet sig at gøre musik til en professionel beskæftigelse. Hun har haft en personlig sejr og håber på at musikken fortsat kan være en del af hendes aktivitet.

Den tredje var i sit udgangspunkt mere orienteret

mod det basisfaglige, dygtiggørelse af specifikke områder og mod at afklare, hvorvidt hun skulle vælge en professionel musikuddannelse. Hun havde gennemført 1 år på MGK og havde forberedt sig på en konservatorieuddannelse, men var blevet i tvivl. Hun fandt en afklaring og er nu i gang med en universitetsuddannelse i musik.

Alle udsagn udtrykker sig om fire forhold i musikundervisningen. At der i gruppen sker noget fagligt, at man personligt udvikler sig på sit instrument, betydningen af de positive samarbejds erfaringer og betydningen af det velklingende resultat. Musikundervisningen rummer muligheden for en personlig udvikling, der finder sted i en faglig fordybelse, hvor man udfolder og udvikler egne færdigheder i en stadig lytten til og respekt for andres udfoldelse.

De interviewedes udsagn bekræfter dannelsesteoriernes kategorier og er derfor ikke overraskende. Til gengæld er de glædelige.



6. BILLEDFAG PÅ GRUNDTVIGS HØJSKOLE

Kræsten Krum Byskov

Underviser i fagene tegning, maleri, maleri med kunsthistorie, skulptur og konceptkunst, samt illustration. Har undervist på Grundtvigs Højskole siden 2001. Levede fra 1986 til 2001 udelukkende af at lave illustrationer og malerier. Denne virksomhed er fortsat efter starten på Grundtvigs Højskole.



Eleverne og Højskole

Januar 2005 startede 51 danske og udenlandske elever på Grundtvigs Højskole hovedsalig i alderen fra 19 - 25 år.

Den skole jeg underviser på er en ”traditionel” højskole med vægt på de traditionelle dannelsesfag. Nogle elever har valgt skolen på grund af kunstlinien, andre har valgt den grundet andre fag eller omstændigheder, derfor er forudsætningerne og formålene meget forskellige. Nogle elever vil søge en bestemt uddannelsesinstitution, f. eks arkitektskolen eller skolen for design, andre prøver bare et kunsthøgskolefag.

Indholdet må altså rette sig mod elever med meget forskellige evner og praktisk kunnen. Alligevel prøver jeg at lære eleverne nogle elementer, jeg betragter som en basisviden fra faget, som jeg har brugt det i mit professionelle arbejdsliv.

Undervisningens formål og indhold

Fagene tegning, maleri, maleri med kunsthistorie, skulptur og konceptkunst, samt illustration består af moduler på ca. to måneder, og ender med en udstilling af elevernes arbejde. Vi har billedanalyser af elevernes arbejde og undervejs i undervisningsforløbet ser vi udstillinger, enten på museer eller gallerier. På vores rejse, 2005 til Barcelona, så vi også kunst.

Der bliver holdt foredrag af lærerne i løbet af året og endelig har vi temauger, hvor man vælger sig ind på forskellige fag med et specifikt tema.

Jeg har gennem årene bemærket i min undervisning, at en af de største forhindringer for at udvikle sig kunstnerisk er at iagttage uden at være styret af sine indre stereotyper. Mange er tilbøjelige til at kopiere andres billeder og ikke udvikle sit eget syn. Det forhindrer ikke, at man kan bruge andres måder at organisere sansningen på, bare man selv med sine *egne sanser* bruger denne eller hin måde.

Jeg har lænet mig op ad forskellige tænkere for at kunne forklare lidt om mine erfaringer. Det betyder ikke, at jeg er helliget en bestemt retning, men der er dele af nogle forklaringsmodeller, der egner sig til min undervisning. Disse modeller prøver jeg at inddrage i introduktionen.

Ofte er det i modstillingen mellem to positioner at et synspunkt er forståeligt både som kunstnerisk udtryk og som en eksistentiel optik. F. eks starter jeg med at forklare eleverne om *mimisis* og *khartasis*, fra Platon (ca. 427 F.kr.-347 f.kr.) og Aristoteles (384 F.kr.-322 F.kr.). *Mimisis* kan ses hos Polikleitos i hans figur ”spydbæreren” der er en kanon i ideal balance, og *Khartarsis* kan ses bl.a. i Laokoongruppen der udtrykker ekspressiv følelsesudladning. To udtryk der tydeligt kan ses i deres formmæssige fremstilling, men også tematiserer den afbalancerede fornufts idealitet mod den kaotiske følelsesladede ekspressivitet, som grundlæggende modpoler i den europæiske kunst. Denne modstilling optræder herefter på forskellige måder op gennem historien, og man kan bruge denne modstilling i nutidens forskellige udtryk lige fra billedkunst til film.

Jeg kan ikke undgå at inddrage den historiske

og religiøse udvikling, da den har så stor indflydelse på kunstens udvikling, f. eks. er reformationen og modreformationen dybt vævet ind i hvordan verden viser sig og dermed hvilke doktriner kunsten skal fremstilles efter.

I oplysningstiden begynder en egentlig stillingtagen til æstetikken. Men der er sandelig mange bud på hvordan kunsten kan bruges og om den skal bruges eller bare er der. Allerede modstillingen mellem de engelske empirister, der taler om sansningen, f. eks. Locke (1632-1704) og Descartes (1596-1650) kontinentale udlægning ”Jeg tænker, derfor er jeg” lægger op til en splittelse mellem sansningen og tanken som tyngdepunktet, og det ses i kunsten. Det er selvfølgelig i England det udendørs landskabsmaleri opstår, mens man i Frankrig laver idealiserede landskaber indendørs. Man befinder sig inde i hovedet og inde i atelieret på kontinentet. Dette er egentlig det samme problem mine elever ofte har, man er vant til at tænke kunst frem for at se. En uundgåelig vending står Kant (1724-1804) for, idet man kan føle behag i det skønne, og denne æstetiske dom er fri. Man kan ikke besidde nogen genstand, men man kan opleve det skønne desinteressert (interessefrit). Kunsten giver anledning til frit og harmonisk samspil mellem erkendelseskræfterne. Kunsten har ikke andet formål end at overskride regler og hensigter som frihed. Denne tanke om at kunsten ikke har et praktisk formål kan være ganske svær at arbejde med, da den ofte ramler sammen med vores trang til at behage andre for at accepteres. Eleven vil så gerne at billedet ligner noget velkendt, og især synes det betryggende, når det ligner andre billeder.

Hegel (1770-1831) kunne være en modstilling til Kant, idet Hegel mener, at kun den antikke kunst virkelig udtrykker vejen til verdensånden, og dermed Hegels eget system. Hvor Kant ikke definerer nogen bestemt kunst, gør Hegel kunsten til redskab for hans verdensånd, (funktionsbestemmer æstetikken) og dette modsætningspar tematiserer modernismens splittelse mellem unyttig og nyttig kunst. Man ser tendensen til nyttiggørelse i nyklassicismen der bl.a. ligger til grund for den danske guldalder, og dermed dannelsen af den nationale identitet. I dag er spørgsmålet bl. a. om kunsten skal tjene oplevelsesøkonomien, være



en demokratisk ventil, eller være en ren æstetisk oplevelse.

Det rejser spørgsmålet om, hvornår man skal agere efter konventioner eller umiddelbar sansning. Dertil er fænomenologien og semiotikken et inspirerende værktøj i forhold til den figurative kunst. Især har jeg kunnet bruge Edmund Husserl (1859-1938) som det er fremstillet i "Kunst og filosofi" af Dan Zahavi (Det kongelige danske kunstakademi 2002, side 9- 27) og Charles Sanders Pierce (1839-1914) , som det bliver fremstillet i "Semiotik" af Søren Kjærup (Roskilde Universitetsforlag 2002).

Her fremstilles forskellen mellem de indre billedskemaer som konventionelle symboler (hvortil vi knytter begreber) og den umiddelbare sansning som ikke altid passer ind i disse billedskemaer. I undervisningen oplever jeg en konflikt mellem det man ser og det man tænker. Kroppens sansning styres ofte af de indre billedskemaer, men ved visse øvelser bryder sansningen ind i disse billedskemaer.

Billedskemaerne opfattes ofte ubevidst, som noget der ikke kan laves om på, næsten som noget universelt. Kroppens sansning kan derimod opfatte "et træ" på flere måder, f. eks efter placering i forhold til træet, eller om man bruger lys

og skygge eller linier eller noget helt tredje. Det betyder at der er flere måder at se på, i forhold til materialer, kroppens tilstand og placering, men også efter hvilket system man vælger at ordne sine sanseindtryk på.

Det er ikke min opfattelse, at der er et system der står for en sand eller realistisk udtryksform, men der er en forskel på, om der er en sammenhæng mellem forholdene i elevens sanseindtryk og forholdene i elevens system, der ordner sanseindtrykkene. Altså en korrespondens mellem den fysiske sansning og synsmåden. Og i dette arbejde korrigerer sansningen billedskemaernes konventionelle dominans og nuancerer dermed måderne verden kan ses på.

Jeg lader også eleverne arbejde med materialerne uden det skal forholde sig til en iagttagelse, altså både abstrakt og fabulerende kunst. Den abstrakte kunst lader materialet blive meget vedkommende, og den fabulerende kunst åbner associationer. Jeg oplever, at det er i iagttagelsesprocessen forholdet mellem konvention og sansning står tydeligst frem.

Undervisningsmetode

Man kan ikke blot forklare dette forhold, at eleven kan se mere og anderledes, end man umiddelbart tror, i teorien. Dette skal eleven selv erfare i praksis.

Jeg har en række øvelser der optræner elevens evne til at se med forskellige metoder. Disse metoder er forbundet med det eleven skal kigge efter. Et rum opleves på flere forskellige måder, og dermed også fremstilles på forskellige måder. F. eks kan man opleve rummets linier, man kan opleve rummets flader, eller man kan opleve rummets lys. Man kan også opleve rummets navngivne genstande, det er det mest almindelige. For at skærpe opmærksomheden på en synsvinkel, en særlig optik, forenkler jeg ved opgaven således at man koncentrerer sig om en enkelt udtryksform. F. eks at se hvordan lyset beskriver et rum ved kun at bruge hvid farve på sort papir, eller at beskrive rummene mellem genstande med linier. Disse specielle optikker bevirker at synet overskrider billedskemaerne, der gengiver symboler for navngivne genstande. Eleven bliver her tvunget til at forholde sig til sansning frem for tænkning. Dette er en proces der tager en vis tid, og jeg har lagt rækkefølgen i en bestemt orden således at processen veksler mellem nedbrydning af stereotypier og opbygning af optikker, der samler sig, og bliver til flere samtidige sansninger i handlingen.

Den teoretiske introduktion består i en gennemgang af nogle få principper før en øvelse, eksempelvis perspektiv, farvecirkel e.l. Den teoretiske side kan også være udvidet til gennemgang af kunsthistoriske perioder en gang om ugen og en indførelse i nogle områder der fagligt er grænseområder mellem to traditionelle fag. F. eks kunsthistorie og den europæiske udvikling af demokrati.

Mit udgangspunkt er at den måde verden bliver forstået på er afhængig af den måde verden bliver vist på, altså den måde eksempelvis billeder fremstiller verden på. Dette fører problemstillingerne ned i mellem hænderne på eleven, når man går fra foredragssal over i værkstedet.

Jeg prøver at gøre opmærksom på kroppens fysiske enkeltdele og om hvordan pensler, blyanter er en forlængelse af kroppen. Disse elementer,

øjet, armen, hånden, pensel eller blyant skal smelte sammen til en oplevende, udtrykkende enhed.

I Skulptur og koncept bliver det rummelige skærpet. Her har jeg også brugt dette, at man skal fornemme sin egen krop som et legemes udstrækning i en opgave hvor eleverne skulle lave deres egen torso. Kroppen er det sted, hvor sansningen foregår et givent øjeblik, hvor erkendelsen er situeret.

Endelig er der problemerne omkring de retninger eleven begiver sig ud på for at finde et personligt udtryk. Her kan det være inspirerende for eleven at se værker fra kunsthistorien som trækker på de samme problemstillinger. Det er en fornemmelssag at finde ind til en persons klangbund via udvalgte værker som kan bruges i fremstillingen. Her opstår den selvudviklende proces i dialog med de æstetiske muligheder.

Museer og rejser

Vi går på museer i Danmark og på vore rejser her møder eleverne den rigtige kunst som originaler. Rejsernes kunst giver nogle begrebshorisonter, med store nuancer, og i bedste fald også indtrykket af en egn eller nation som en foranderlig konstruktion kastet ind i et historisk tidsrum.



Udstilling

Eleverne skal holde udstilling ved afslutningen af deres forløb, til ”Åben hus”.

Her gælder det først og fremmest om at få et produkt færdigt. Friheden i kunsten og den tilsyneladende endeløse selvudfoldelse bliver mødt med et konkret krav om at noget skal gøres færdigt og forlades. Kreativiteten og pligten mødes.

Lærerrolle

Jeg er ikke pædagogisk uddannet.

Jeg levede af at lave billeder, tegninger og malerier til aviser blade, bøger, udstillinger osv. i 15 år inden jeg begyndte at undervise, og jeg er fortsat med den aktivitet siden.

Da jeg startede uden pædagogiske metoder anvendte jeg udelukkende erfaringer fra mit arbejdsliv. Siden har jeg udviklet mine egne metoder ud fra erfaringen i undervisningen.

Brændstoffet i min undervisning er hvad jeg selv har kæmpet med af problemer og hvilke værker i kunsten jeg holder af især rettet mod fremstillingens problematik.

For at gennemføre en undervisning der indebærer et element af svære forandringer, der ikke lader sig forklare i første omgang, forsøger jeg at opbygge en tillid og samtidig indtage en autoritær position.

Billedanalysens samtale kræver en nænsom indlevelse i de forskellige elever og dermed en fornemmelse for, hvornår en elev skal trækkes frem i lyset. For at undgå en uproduktiv forsvarssituation grundet præstationsangst, prøver jeg altid at finde et område, der peger fremad hos hver elev.

Jeg spørger ikke hvad eleverne har lyst til, jeg giver dem det, jeg synes er vigtigt.

Jeg lægger ikke skjul på mine egne meninger, men jeg gør det også klart at mine metoder ikke er de eneste, - og ikke nødvendigvis er sande. Jeg siger at de kan bruge, det de har lært hos mig, og så vende tilbage til det de selv har lyst til bagefter.

Metodikken

Min metode til at lære eleverne praksis har været nogle opgaver der skulle udvikle elevernes evner ud fra deres egne erfaringer i nogle snævre opgaver. Opgaverne har ikke kun været at udvide sin viden og praktiske erfaring, men også bestået i at nedbryde forprogrammerede opfattelser. Dette er ikke altid behageligt. Men det opdager eleven som regel først, når man er kommet ind i forløbet af øvelsen.

Jeg nævnte under indhold, at jeg bruger elementer i min undervisning, jeg betragter som basisviden. Det er jo et åbent spørgsmål hvad kunstvidenskab er? Man kan beskæftige sig med værkernes historie, æstetikens historie, erkendelsen historie osv. grænserne er svære at sætte.

Imidlertid er der værker og erkendelsesteoretiske positioner, der synes at krydse hinanden og samtidig give en vigtig indsigt i fremstillingens problematik.

I en introduktion til en øvelse bruger jeg sådanne sammenfald. Det har tre formål dels at forklare nogle fremstillingsproblematikker, men også at give en let indføring i æstetikens grundpositioner, samt at give et kendskab til nogle få betydningsfulde værker.

Men velvidende at disse temaer virker fjerne og teoretiske for unge mennesker, lader jeg praksis være den afgørende faktor.

Fagdidaktikkens fokus bliver koblingen mellem elevernes værkstedserfaring i atelieret med de forskellige tankesæt som beskrevet under indhold.



Elevudtalelser

Som led i forundersøgelsen til denne rapport gennemførte jeg en række interviews med nogle af eleverne fra kunstholdene fra foråret 2005.

Interviewene blev foretaget i flere runder. Første gang umiddelbart efter ankomsten. De næste runder fandt sted midt i og sidst i forløbet. Jeg har inddraget nogle elevcitater fra interviewene, der belyser didaktikken.

Forventninger

Pige: *"Jeg forventer at få lov til at arbejde med forskellige materialer, og at beskæftige mig med noget man normalt ikke laver i fag som billedkunst, f.eks. på gymnasiet. Jeg syntes det lød meget spændende at skulle omsætte et koncept, eller en idé, til en fysisk form."*

Dreng: *"Jeg vil ikke sige, at jeg er god, fordi der stadigvæk så mange ting jeg kan lære. Det som jeg tænker er at føle efter og lære noget, som jeg kan bruge i fremtiden f. eks. designuddannelse, som jeg gerne vil ind på."*

Pige: *"Jeg skal bruge de kreative ideer, idet jeg godt vil uddanne mig til arkitekt, og der ser jeg det, som en stor forudsætning, at kunne få mange nye og anderledes ideer på relativ kort tid."*

Oplevelsen af øvelsesforløbet

Pige: *"Jeg havde ikke regnet med at få så faste opgaver, men jeg synes at det virkede rigtig godt på den måde. Opgaverne hang rigtig godt sammen hele vejen igennem, f.eks. hele forløbet med torsoen, der var en lang udvikling. Vi kom igennem mange spændende materialer og afprøvede forskellige formudtryk. Hvis vi ikke havde fået disse opgaver, tror jeg at forløbet var blevet meget ustruktureret og forvirrende, og sammenhængen ville nok ikke vise sig i så høj grad som nu."*

Pige: *"De faste opgaver var generelt gode. Det gjorde, at man kunne se hvordan man udviklede sig fra gang til gang. På den anden side var det måske en lidt ensidig indføring i maleri, men med så kort tid synes jeg, det var godt at vi ikke kastede os ud i nye ting hele tiden, men byggede videre på det, vi havde lært."*

Dreng: *"Rammer er godt til en start. Men det var fedt at det blev friere til sidst, og at man stadig har en at stille spørgsmål til."*

lagttagelsesøvelser

Pige: *"Vi blev enige om, at jeg skulle prøve nogle forskellige metoder. Jeg har lært at male, det jeg ser og ikke det, jeg tror jeg ser. Denne proces er dog stadig i gang, da det tager længere tid, at gøre denne teknik til en vane."*

Pige: *"Jeg øver i at blive bedre til at male komposition og perspektiv rigtig, men det er igen, det med at male det man ser i stedet for at male det man tror at man ser."*

Pige: *"Jeg er blevet bedre til at tegne. Jeg har lært at se det, man skal male som former og ikke symboler, hvis man vil have det til at ligne. I det hele taget har jeg lært, hvor afgørende det er, at man ser rigtigt på det, man vil male og ikke lader sig styre af de skabeloner, man har i hovedet."*

Dreng: *"Jeg har fået bedre styr på proportionerne i et ansigt og lært at bruge strøg i stedet for linier. Jeg har lært at slippe tegningen og dyrke de glidende overgange."*

Pige: *"Jeg kunne også godt lide øvelsen med træet. Det var sjovt at fange et billede af naturen, som jo netop er præget af forskellighed, og så at skulle forenkle det til et mønster. Det var spændende fordi det viste sig at være rigtigt, at der virkelig er et mønster der går igen i naturen, f.eks. i form af lys og skygge."*

Materialerne

Pige: *"Det har været meget spændende at arbejde med de forskellige materialer."*

Pige: *"Især kunne jeg godt lide forløbet med lerfigurerne. Jeg foretrækker helt klart følelsen af, at man kan forme med hænder og fingre, og at man kan skabe detaljer og udtryk ved hjælp af mere bløde former end f.eks. pappet tillader. Derfor var det spændende at gå fra papirtorsoen til lertorsoen, og forskellen i både udseende og udtryk er stor. Med ler kan man pludselig skabe en situation, en følelse, en stemning, hvor papirets stivhed gør det vanskeligt at få denne følelsesmæssige idé ind over figuren. Hvor mine papirtorsoer, de sorte, er meget lige og lange og til dels symmetriske, er min lertorso meget flyvsk, rund og kantet på samme tid, lidt benet. Forskellen på de to er spændende, især fordi de også har fællestræk, nemlig dynamikken, bevægeligheden som strækker sig frem og op."*

Dreng: *"Purpurkvinde i bøjet pap på piedestal"*

af træ og aluminiumsfolie”

Den unge kvindes bagkrop er afbilledet på figuren. Kontrasten står imellem den skarpe ydre kant og formernes bløde runding. Både det maskuline; de hårde og markerede træk, og det feminine; det yndefulde, ømme og milde, er repræsenteret.”

Kunsthistorie

Pige: ”Jeg har fået genopfrisket en del af det jeg lærte i gymnasiet og lært en del jeg ikke vidste før. Men mest er det den praktiske side af faget jeg har fået udfordret, og det har været meget spændende!”

Dreng: ”Jeg interesserer mig meget for kunsthistorie så det har været meget spændende, men også det at lære forskellige maleteknikker har været rigtig godt. Især brugen af lys og skygge og farveblanding kan man jo bruge i sine egne ting med stor effekt.”

Pige: ”Gipsfiguren blev jeg grebet af, da jeg ved en tilfældighed kom til at lave en fold i gipsen mens jeg satte det på metallet. Dette fik mig straks til at tænke på de gamle græske figurer, hvor tøjet ofte er tydeligt. Det var meget spændende at lave og danne, følelsen af at forme folderne, at vise hvordan tøjet falder over kroppen og danner nye former på figurens form.”

Pige: Skulptur: ”Amor og Psyke”

Mine torsoer er inspireret af kubismen og delt ind i en masse felter. Jeg har brugt gult, grønt og sort pap, for at få farvespil. Mandens fundament er firkantet og kvindens rundt.”

Udstillinger

Pige: ”Forårsudstillingen var inspirerende fordi den bestod af relativ ny og moderne kunst, her fik vi lov til selv og gå rundt og kigge. På Glyptoteket guidede Kræsten os rundt hvilket var godt, for her er der mere historie bag billederne. Det at stå foran det værk der bliver fortalt om har også en rigtig god effekt, man bliver mere interesseret i at lytte efter og efterfølgende studere værkerne. Kræstens foredrag, hvor han anvender lysbilleder, har meget samme effekt, det er rart at have nogle billeder at sætte sammen med de ord man får fortalt.”

Arbejdsstemningen

Pige: ”Jeg syntes den gennemgående har været hyggelig og spændende. Det at flere mennesker er kreative sammen, på samme tidspunkt, har ofte givet en rigtig god stemning. Der har været masser af ideer i luften og måske er vi en gang imellem blevet inspireret af hinanden, hvilket har været rigtig godt.”

Dreng: ”Stemningen har været fin, og man kunne hente inspiration hos de andre hvis man sad fast. Der er alligevel blevet lavet mange forskellige stilarter. Vi har arbejdet meget på enehånd - måske man kunne lave et miniprojekt hvor 2 skulle kombinere flere materialer i samarbejde.”

Kroppen

Dreng: ”Jeg ved godt hvordan min krop er, så jeg lavede den bare. Jeg begyndte fra neden og arbejdede op.”

Dreng: ”Det har været en udfordring, at jeg har været nødt til at tage seriøst, så det har været lidt krævende og optaget en del af min koncentration, men samtidig har det været godt at se hvordan det man roder med udvikler sig, fra at være ret uformeligt til at være rimelig vellykket.

Det var en udfordring at få det til at ligne ordentligt - men at kunne betragte sig selv i spejlet, mærke efter hvordan ens overkrop er skruet sammen og studere div. Anatomi-tegninger var en god måde at få indsigt i kroppens bygning.”

Pige før opgaven med egen torso: ”At det bliver ubehageligt at skulle forme sin egen krop. Men samtidig sjovt at arbejde i ler, det skal nok lære os at se realistisk på ting.”

lagttagelse og virkelighed

Pige før opgaven med sin egen torso: ”En svær opgave, men også meget interessant, for stemmer fornemmelsen for ens krop nu også overens med virkeligheden?”

”Gjorde den det?”

”Ja, det syntes jeg egentlig den gjorde. Men fra at have en god fornemmelse for sin krop, og til at få den naturalistisk gengivet i en ler skulptur, syntes jeg var utroligt svært. Der er jo utallige små detaljer ved ens krop, der gør den unik og det var, trods lang tids studie foran spejlet, noget nær umuligt for mig, at få dem udtrykt i skulpturen.”

”Og hvad var virkeligheden i den forbindelse?”

”Faktisk er virkeligheden jo, at min krop, ligesom enhver anden krop, er fantastisk! Specielt kvinder har nok en tendens til, at hele tiden skulle finde fejl ved sin krop og bygning, i et ofte desperat forsøg på, at leve op til tidens ideal kvindebillede. Da mange ikke lever op til det ultra tynde, perfekt proportioneret ideal, bruger vi ofte tiden på, at nedgøre vores krop pga. alle de ting den ikke er, i stedet for at glæde sig over, og nyde alt det den er!

Arbejdet med at skulle studere sin egen krop, fra alle vinkler og kanter, syntes jeg i første omgang var lidt mærkelig. Men efter lidt tid foran spejlet, blev det faktisk helt rart, at kunne udforske og ”gennemsøge” den og opleve alle dens udtryk. Selv de ”fejl” jeg så tit har brokket mig over, kunne jeg pludselig se som ganske charmerende og ydermere helt unikke for lige præcis mig!

Og i bund og grund er kroppen jo det mest fantastiske instrument vi nogen sinde kommer i besiddelse af, uanset hvordan den er formet!”

Skønhed og dannelse

”Har du ændret på din opfattelse af hvad der er interessant og smukt?”

Pige: ”Det har jeg nok til dels. Jeg tror, jeg stadig har nogenlunde samme smag overordnet. Forskellen fra før til nu tror jeg ligger i, at jeg bedre kan se noget smukt i noget jeg egentlig ikke syntes er ”smukt”. Forstået på den måde, at jeg kan se det smukke i en ide, tanke eller udførsel bag et værk, og dermed se det smukke.

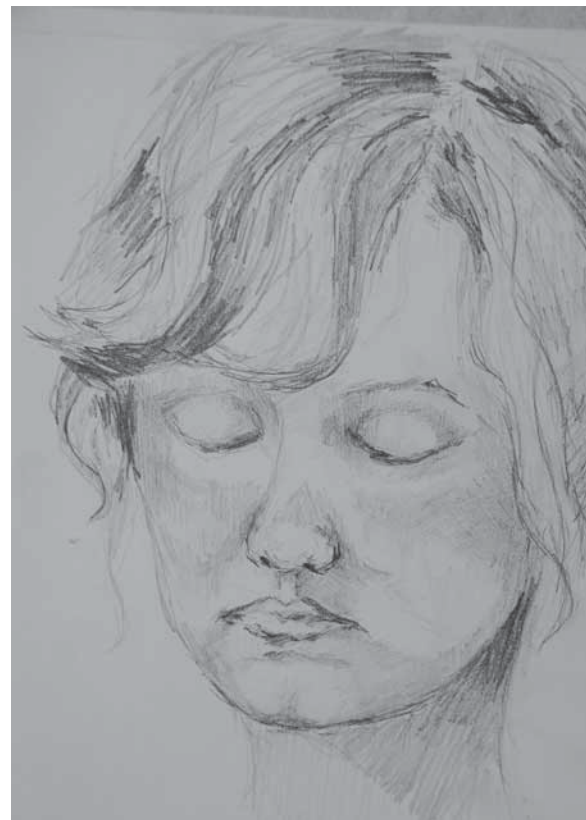
Jeg har nok også fået udvidet min horisont, i forhold til hvad jeg finder interessant. Før kurset kunne jeg ikke helt se det spændende i konceptkunst, jeg syntes nok mere, at det var en rodet og lidt ligegyldig (for mig) kunstart. Men nu er jeg alligevel begyndt at kunne se noget fascinerende i det ”.

Dreng: ”Det hjælper at tænke udenfor kassen og det hjælper at tænke kreativt. Med det kan man også se hvor begrænset det var i gamle dage og hvordan moderne torsoer ser ud.”

Processen som dannelse

Pige: ”Mange af de ting, som Kræsten har sagt, at vi skulle afprøve, har jeg ikke altid kunne følge. Men jeg stolede på, at han vidste, hvad han snakkede om. Og jeg har derfor erfaret, at jeg er blevet bedre til at se maleriet både som en helhed, men også små dele, som skal danne den store helhed. Igen noget jeg kan bruge i mit liv, hvis man har et problem eller skal træffe et valg.”

Pige: ”Jeg kan bruge det, at ikke altid dømme og afvise noget, uden egentlig at have noget belæg for det. Jeg tror vi



i dag er meget hurtige til at danne en mening om noget vi bliver præsenteret for, fordi vi konstant er udsat for indtryk, "happenings" af alle mulige arter og udtryk. Derfor dømmes, og fordømmes, vi nok ofte for hurtigt, og går dermed også glip af meget. Så en større åbenhed overfor ting, jeg umiddelbart ikke forstår, eller bryder mig om, kan jeg bruge processen til at opøve."

Konklusion

Denne undersøgelse har været et større og mere forstyrrende arbejde, end jeg havde troet. Når man underviser på den måde jeg gør, er man dybt inde i elevens forløb. Derfor er det forstyrrende at skulle stille objektive spørgsmål. Men på trods af disse vanskeligheder kaster undersøgelsen interessante oplysninger af sig.

Det har været interessant at lave disse interviews da vi sammen kom ord på nogle forhold, der er vanskelige at beskrive, måske ikke kun i værkstedet, men også generelt. Værkerne taler jo deres eget og allertydeligste sprog, men samtalen er også en nødvendig medspiller.

Jeg oplever at den æstetiske læring former sig stærkest når kunsthistorie, teori og praksis er forbundet.

De grundlæggende kundskaber skal udvikle elevens færdigheder og dermed handlingskompetence. Det er helt tydeligt, at værkstedsarbejde gør de større perspektiver nærværende, idet elevernes problemstillinger ikke kun er forstået, men oplevede.

Det er her i øvelserne hvor eleverne bliver udfordret og "kommer igennem", at nogle begynder at snakke om åbenhed og fordybelse i andre af livets forhold.

Det er min erfaring at det, der er tæt på elevernes nære fysiske elementer virker mest vedkommende, og kan være et tema for øvelserne. F. eks portrætter, modeltegning/maleri og tegning af forskellige egne legemsdele, f. eks. hænder og fødder. Men en opgave, der går særlig tæt på, er at lave sin egen torso.

Her er det også min skjulte hensigt at tematisere "det idealiserede" over for "det situerede" eller evighed og timelighed. Desuden var det også min

hensigt, at man skulle bruge andre sanser til at registrere verden med, f. eks kroppens fornemmelse for rumlighed. Udtalelserne viser også, at det gik tæt på eleverne og dermed blev noget de husker.

Opgaven med at lave sin egen torso viser mange andre interessante ting.

En afledt tendens var forskellen mellem måden drenge og piger opfatter deres krop og hvordan den skal fremstilles. Drengene gik ubekymret i gang med opgaven, derimod var pigerne længere om at komme i gang.

Drengen lavede en torso, der på den ene side lignede deres krop, men samtidig også på en idealiseret måde. Drengene bekymrede sig ikke om at se på deres krop, de mente at vide hvordan den så ud.

Udtalelserne fra pigerne viste, at de i første omgang havde svært ved at gå til opgaven. Pigerne tog dette "at se" sig selv bogstaveligt. Ja, næsten mere end bogstaveligt, de overdrev deres "fejl".

Jeg må indrømme, at det var mere grænseoverskridende end jeg havde forestillet mig ifølge udtalelserne, og dermed ganske intenst. Jeg spurgte: "Hvordan har du oplevet det under forløbet?"

Pige: "Jeg syntes faktisk det har været lidt grænseoverskridende, for selvom man har det fint med sin krop, er det jo udstillende, at man viser den i lerskulpturen til alle andre. Med så mange grænser og intimgrænser, der dagligt bliver overskredet idet man er så meget og tæt sammen, er det faktisk den sidste grænse der bliver nedbrudt, ved at udstille sig selv, helt og aldeles nøgen!!"

Når man udskifter indre billedstereotyper med et sanset billedsprog, etablerer man en kontakt mellem elevens individuelle fysiske væren og andre kunstværkers forskellige måder at ordne sansindtryk på. I evalueringerne kom det også frem at klassiske temaer var involverede, trods udtalelserne om kunsthistorie som noget sekundært. Dreng:" Selv at lave kontrapost og egentlig anatomi var godt." Her nævner han pludselig kontraposten fra kunsthistorien som element i sin egen torso; et formsprog var levendegjort. I et citat tidligere brugte en pige kubismen til at udtrykke det hun så, det virker som om at både den ældre og nyere kunst inspirerede eleverne.

Jeg prøver at videregive oplevelsen af nogle store og vigtige kunstværker der både har histo-

riske værdier og værdi som ”det skønne”. De indeholder efter min mening en skønhedsværdi, der også indebærer det kaotiske, dramatiske, sentimentale, hæslige og uskønne, men som alt i alt overskrider den historiske betydning.

Jeg har i dette projekt gerne ville vide noget om ”det skønne” på nogen måde er blevet opfanget som en værdi. Selvom man forklarer ”det skønne” i klassisk forstand, er det et ord der virker u håndterligt og fjern.

Pige: ”Tror ikke, jeg har ændret mit indtryk af hvad der er smukt, men hvad der er interessant, har jeg nok rykket mig, og min lyst til at være mere åben overfor nye ting. Dette ville være at lægge mere mærke til detaljer, og hvorfor kunstneren lige præcist har fremhævet den detalje som personen har, men også hvad kunstneren vil fortælle, med sit værk.”

Eleverne taler ikke om skønt eller smukt, men foretrækker at tale om ”det interessante” at være åben, ”tænke uden for kassen” e.l. Altså dette at kunne se og opleve noget mere og andet.

Den æstetiske dannelse begynder hos eleven når de personlige værkstedserfaringer smelter sammen med teorien og kunsthistorien. Det er ikke sikkert undervisningen giver en udenadslære og et teoretisk overblik, men idet erfaringen bliver personlig og kropslig, er det mit håb at den æstetiske dannelsesproces sætter sine spor i elevens videre liv.

Litteratur

- ”Kunst og æstetik”, Det Kgl. Danske Kunstakademi. 1996
- ”Kunst og filosofi”, Det Kgl. Danske kunstakademi 2002
- ”Semiotik” af Søren Kjærup, Roskilde Universitetsforlag 2002





7. ANALYSE OG KONKLUSION PÅ FORSØGS-PROJEKTERNE

Forsøgene afspejler, at der er store forskelle på de dannelsesprocesser der foregår i de tre æstetiske fag. Dette skyldes både forskelle i fagenes egenart, men også forskelligheder i lærernes dannelsessyn og dermed valg af didaktik. I det følgende vil jeg bruge Klafkis kategoriseringer af dannelsessyn til at analysere de tre forsøgsprojekter, og derefter vil jeg se på nogle iøjefaldende elementer i forsøgsprojekterne, som ikke er indbefattet i Klafkis model.

Material dannelse er tilstede i alle tre fag, men med forskellig vægt og på forskellig måde. I tekstilfaget bruges basisviden til at skabe det mest nødvendige grundlag for elevernes egne projekter. Herefter inddrages basisviden i analysen af elevernes arbejder. I musikfaget og billedfaget lægges vægt på, at eleverne tilegner sig en basisviden fra starten. Dette danner grundlag for resten af undervisningen, og på baggrund heraf udarbejder eleverne egne projekter. Den ”klassiske” dannelse er fremtrædende i billedfaget. Den bruges til at skabe ramme for en fælles forståelse for de fænomener, som fremtræder i undervisningen.

Undervisning på baggrund af basisviden forekommer altså i alle tre fag, men der er forskel på, i hvor høj grad den bliver brugt som fundament for hele undervisningen, og i hvor høj grad den inddrages, når det er relevant.

Formal dannelse i form af den funktionelle og den metodiske dannelse, handler om at udvikle personlige redskaber til at håndtere livet med, hvilket også indbefatter at kunne strukturere og systematisere. Essensen er udtrykt i følgende ord-sprog: ”Giv en mand en fisk, og han bliver mæt. Vis en mand hvordan han skal fiske, og han kan blive mæt resten af livet”. Dette dannelsessyn er fremherskende i tekstilfaget. Der lægges vægt på elevernes egne selvdefinerede opgaver og eksperimenter. Det er også tilstede i musikfaget, men ikke så udtalt. I billedfaget lægges vægt på det funktionelle ved, at undervisningen forsøger at få eleverne til at forandre ”synsmåder”, dvs. etablere selvrefleksion, som sætter spørgsmålstegn ved forudfattede meninger og holdninger.

Kategorial dannelse er en blanding af de to foregående dannelsessyn, men udspecificerer enkelte elementer. I alle tre fag er det tydeligt, at undervisningen sigter mod, at eleverne møder virkelighedsfænomener, som giver eleverne oplevelser og erfaringer, som åbner op til en større verden. Det er også tydeligt, at oplevelsessiden er meget vigtig i alle tre fag. Det er ”mødet” med verden og én selv, der står i centrum. Samtidig er der i alle tre fag en forståelse for, at eleverne igennem fagene får specielle oplevelser, erfaringer og erkendelser

som har overførselsværdier til andre livsforhold.

I billedfaget og musikfaget er meget undervisning tilrettelagt ved at gå fra del til helhed. Dette er ikke fremherskende i tekstilfaget, hvor ideen, følelsen og intuitionen i større grad er udgangspunktet.

Kritisk orienteret dannelse er tilstede i alle tre fag, idet det handlingsrettede er et vigtigt formål med undervisningen. Eleverne skal udfordre sig selv i praksis. Især i billedfaget og tekstilfaget ses en bevidst stræben efter at eleverne gennemgår en personlig bevidstgørelsesproces, som sætter dem i stand til større selvforvaltning.

Fællesskab og samarbejde

Fællesskabet indgår på forskellig måde i de forskellige fag. I musikundervisningen, som her er defineret som samspilsundervisning, er individets udfoldelse et delmål i sig selv, men det endelige mål nås først, når det individuelle sættes ind i en sammenhæng. Samarbejde er altafgørende. I billedfag og tekstilfaget er individet i centrum i selve skabelsesprocessen, men kommunikationen i den sociale kontekst har stor indflydelse på processen og resultatet.

Kroppen

Kroppens betydning fremhæves som et vigtigt element i alle tre forsøgsprojekter. Musikken kædes sammen med rytmiske kropsbevægelser for at forstærke integrationen af musikken. I tekstil og billedfag, er der opmærksomheden mod at samspillet mellem krop, redskaber og objekt forstærker oplevelsen og derved erkendelsen. Kroppen indgår som en vigtig medspiller både når æstetik bliver skabt, oplevet og kommunikeret, men dog tydeligst i musikundervisningen.

Oplevelse og analyse

I fagene gøres oplevelse til genstand for analyse. Oplevelsesdelen er knyttet til formålet og resultatet. I analysen oversættes oplevelsen til talesprog og tegnsprog, og de faglige aspekter opdeles i enkeltdele og analyseres, for at forklare deres virkninger dvs. hvorledes de frembringer oplevelsen.

Den oplevelsesmæssige kommunikation forgår på et individuelt plan og på gruppeplan. Grup-

pedynamikken og musikkens indvirkning på den enkelte er vigtige elementer i musikoplevelsen. Oplevelsen i tekstilfaget og billedfaget er primært knyttet til interaktionen mellem subjekt og objekter. Det kan være taktile eller visuelle oplevelser. I alle tre fag kan man tale om forbindelse mellem objekt, afsender, modtager.

Elevcitaterne

Elevcitaterne afspejler ikke en ”sandhed” om elevernes erkendelsesprocesser og evaluering af faget, idet citaterne er udvalgt af lærerne selv og dermed behæftet med lærernes subjektive vurderinger af indhold, gengivelse og udvælgelse. Alligevel rummer citaterne nogle meget fine refleksioner, som afspejler, at eleverne har gennemgået mange forskellige typer erkendelsesprocesser.

Lærerrollen

Det bemærkelsesværdige ved elevudtalelserne er, at de falder i tråd med lærernes intentioner. Dette kan være et udtryk for elevernes åbenhed overfor at lære nyt. Flere elever nævner, at tilliden til læreren har betydning. Dette vækker til eftertanke. Højskolelærere påtager sig et stort ansvar ved at undervise højskoleelever. Dette gælder både fagligt og menneskeligt.

Hvis vi tager et overordnet og meget forsimplet view over de tre læreres overordnede målsætninger for elevernes dannelsesprocesser, er der markante forskelle. I tekstilfaget er elevens personlige udvikling hen imod større funktionsduelighed i nutidens samtid i centrum. I musikfaget er det den rene oplevelse og glæde, der er det mest centrale og i billedfaget er det elevernes selvrefleksion, der er det primære.

Dette afspejler betydningen af den enkelte lærers holdninger og pædagogiske virke.

Lærerengagement spiller en vigtig rolle. At alle tre forsøgslærere ejer et stort engagement i deres arbejde, afspejler sig måske allerbedst ved, at de har sagt ja til at deltage i nærværende forsøgsprojekt.

Kreativitet og innovativ tænkning

Forsøgsprojekterne afspejler, at de æstetiske fag i høj grad beforder kreativitet og innovativ tænk-

ning. Hvis man tager udgangspunkt i Institutet for Fremtidsforskning's beskrivelse af fremtidens "Creative Man" har de æstetiske fag et stort potentiale til at udvikle kreativitet, som er en vigtig kompetence i fremtidens samfund.

Konklusion

Forsøgsprojekterne afspejler, at de æstetiske fag bidrager til elevernes faglige udvikling i form af større basisviden og færdigheder. De bidrager til elevernes personlige selvrefleksion, kommunikationsevne og innovative tænkning.





8. PERSPEKTIVERINGER

På højskolerne er der mange og forskelligartede æstetiske fag, og eleverne vælger dem. I det etablerede uddannelsessystem ses i øjeblikket en nedprioritering af de æstetiske fag til fordel for en mere eksakt almenviden. Ifølge Institutet for fremtidsforskning er dette en fejlvurdering. I et samfund, som er karakteriseret ved konstant

forandring, er der brug for en almen viden og almindelige færdigheder som at læse og skrive, men der er mest af alt brug for at styrke menneskers kreativitet og innovative tænkning, så de kan blive glade, stærke og livsduelige til glæde for sig selv og andre.

De æstetiske fag kan i høj grad medvirke hertil.

