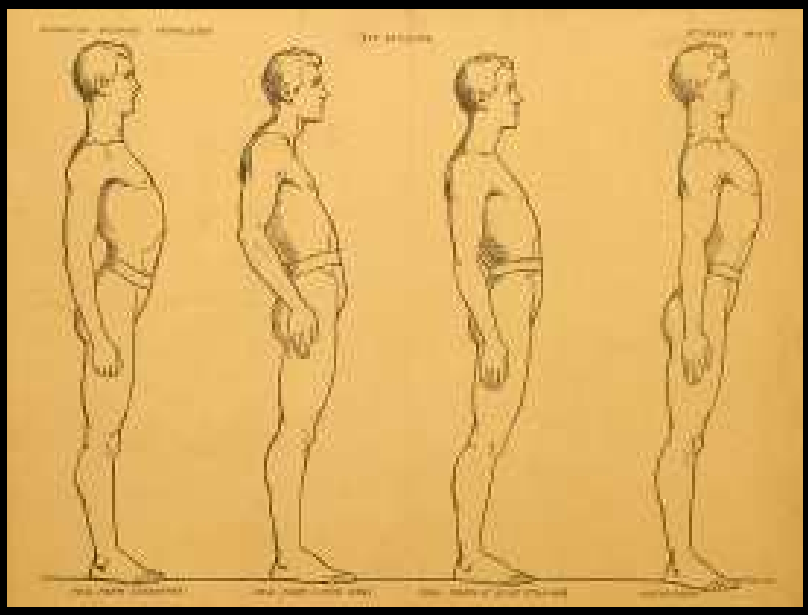
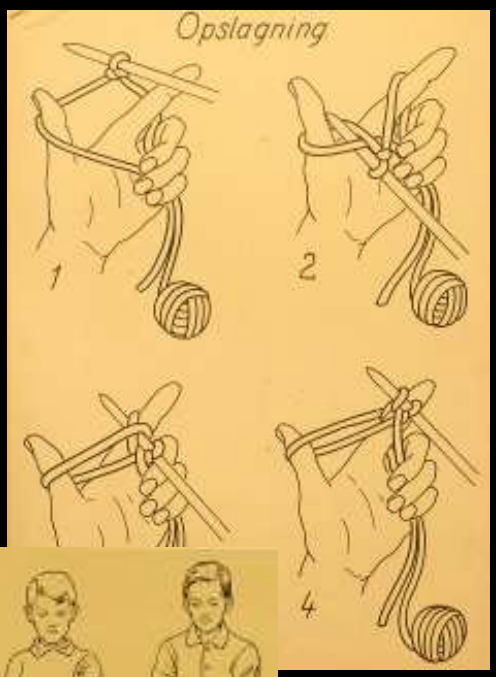
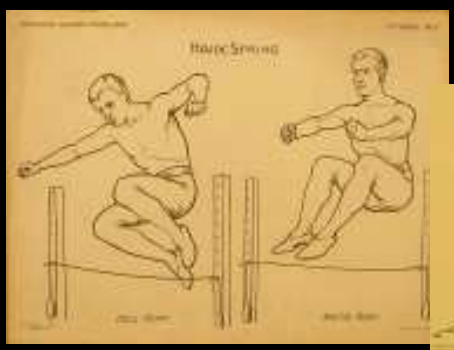
CURSIV · NR. 4 · 2009

Krop, Kultur & Kundskaber



Institut for Didaktik,
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole,
Aarhus Universitet





ISSN 1901-8878

CURSIV
Skriftserie udgivet af Institut for Didaktik, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole (DPU), Aarhus Universitet.

Hensigten med at udgive skriftserien ***CURSIV*** på Institut for Didaktik er at formidle instituttets forskning til forskere, lærere, studerende, politikere og andre, der er interesserede i didaktik, fagdidaktik og curriculumforskning.
Skriftserien indeholder overvejende artikler skrevet af instituttets medarbejdere. Hvor intet andet er anført er artiklerne referee bedømt. Skriftserien udkommer to gange om året.

Redaktionsgruppen
Martin Bayer, lektor, institutleder (ansvarshavende redaktør), Bente Meyer, lektor, Lisa Gjedde, lektor, Marianne Grønholdt, sekretær, Mads Th. Haugsted, lektor og Leif Glud Holm, IT-konsulent. Alle er ansat på Institut for Didaktik, DPU.

Redaktion af dette nummer
Adjunkt, ph.d. Pia Lundberg, Institut for Didaktik, DPU.

Abonnement
CURSIV udgives i papirformat. Pris 75 pr. eksemplar. Desuden kan der tegnes et gratis abonnement på en on-line udgave af skriftserien. Dette gøres via *www.dpu.dk/cursiv*.

Kontakt og adresse
CURSIV
att. Marianne Grønholdt
Institut for Didaktik,
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole ved Aarhus Universitet
Tuborgvej 164
2400 København NV.

marg@dpu.dk
Tlf.: 8888 9821
www.dpu.dk/cursiv

Grafik og layout: Leif Glud Holm

Tekstpleje af dette nummer: Pia Lundberg

Tryk: One Way Tryk a/s - e-tryk.dk

Alle rettigheder forbeholdes. Mekanisk, fotografisk eller anden gengivelse af eller kopiering fra denne skriftserie eller dele heraf er kun tilladt i overensstemmelse med overenskomst mellem Undervisningsministeriet og Copy-Dan. Enhver anden udnyttelse er uden skriftseriens og forfatternes skriftlige samtykke forbudt ifølge gældende dansk lov om ophavsret. Undtaget herfra er korte uddrag til brug for anmeldelse.

© CURSIV 2009 samt forfatterne.

ISSN: 1901-8878

Illustrationerne på omslaget er historiske anskuelsestavler fra det nu nedlagte Danmarks Skolemuseum. Illustrationerne forvaltes nu af Danmarks Pædagogiske Bibliotek, DPB.

En stor tak til pensioneret museumsinspektør Christian Glenstrup for hjælpen med at søge blandt de ca. 14.000 historiske tavler.

Forsidens "væg-billede" hedder: 'Rigtige og forkerte kropsstillinger', fra Gymnastisk Selskab fra 1906.

Bagsidens collage indeholder: 'Forkert kropstilling i sløjd' fra 1889, 'Rigtig krops- hoved og håndstilling i håndarbejde' – eller 'kvindelig sløjd' som det kaldtes i 1930, 'Arbejdsstilling i sløjd' fra 1924, 'Rigtig og forkert højdespring' fra 1906 (bemærk i øvrigt at det er den 'rette' metode, den der anvendtes før den såkaldte Fosbury Flop-tekniks indtog i 1968), Håndarbejdstavle fra 1934 og Ret og fejl kropsform fra 1906.

CURSIV • NR. 4 • 2009

Krop, Kultur & Kundskaber

Institut for Didaktik,
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole,
Aarhus Universitet

Indhold

Pia Lundberg (red.)
Krop, Kultur & Kundskaber
Indledning 5

Sara Hanghøj
Kropsviden
Et handlingsorienteret professionaliseringsbegreb set fra det tekstile felt 23

Ingelise Flensborg
Omgangskvaliteter 41

Mie Buhl
Virtuelle kroppe
- og didaktiske potentialer 67

Jette Benn
Hvad er hjemkundskabslæreren? En reflekteret praktiker, en kreativ husholder eller en omsorgsfuld husmor 85

Helene Illeris
Æstetiske læreprocesser som performative handlinger
- overvejelser over subjektivitet, identitet og form 115

Frederik Pio
Sanselig-æstetisk erfaring
- om den sanlig-æstetiske erfarings privatisering og den tekniske reformering af uddannelsessystemet 131

Lisbeth Haastrup
Positioner og potentialer på vej mod en kulturdidaktik
Mål og midler for de praktisk-musisk-kunstneriske fag set fra et materielt kulturelt perspektiv 163

Pia Lundberg (red.)

Krop, Kultur & Kundskaber

Denne udgave af Cursiv fremlægger nye forskningsresultater om de kulturæstetiske fag-uddannelser – både om de klassisk, traditionelle fag-uddannelser som håndværksfaget, musikfaget, billedkunstfaget og om nyopståede, postmoderne uddannelsesdomæner som virtuel teknologi, materiel kultur mv.

Fælles for de forskellige æstetiske faguddannelser er, at kroppen og kropslig dannelse altid har indtaget en central og afgørende betydning igennem læringsforløbet såvel som i erhvervelse og den endelige opnåelse af faglige kundskaber. Det kan umiddelbart virke indlysende, at menneskets krop indtager en væsentlig position netop inden for de æstetiske fagområder (hænder og håndelag i håndarbejde, håndværk og i billedkunst etc.). Men til trods for det umiddelbart indlysende har det videnskabelige fokus på krop først inden for de sidste årtier gradvist frembragt resultater, der viser hvilken enorm betydning kroppen rent faktisk har for menneskets læring og erhvervelse af faglige kundskaber.

En vifte af videnskabelige studier har påvist, at krop, kropslighed, kropskultur spiller en afgørende og uomgængelig rolle for menneskets dannelse generelt. Dette Cursiv tidsskrifts artikler tilvejebringer en række nye perspektiver på betydninger af krop, kultur og kundskaber i uddannelse (og uddannelsesforskningen) – fx betydningen af stimulering af nysgerrighedens motiv og lysten til opdagelse, betydningen af teknologisk eksperimentering, betydningen af at fremme legende kreativitet med madens smagfuldheder, kunsthåndværkets muligheder med meget mere. Men førend tidsskriftets interessante artikler præsenteres, skal jeg skitsere den videnskabelige præmis for arbejdet med kropskultur og kundskaber.

Krop og historie: Videnskabens 'opdagelse' af kroppen

Fokus på krop og kropslighed som markante elementer er ikke en ny opdagelse. Men det er nyt, at kroppen igen placeres som afgørende i fx kulturstudier, lærings- og erkendelsesstudier.

Fokus på krop og kropslighed rækker helt tilbage til det antikke Grækenland, hvor kroppen blev ophøjet og lovprist i en krops-centreret kultur af filosoffer som fx Sokrates, Platon, Aristoteles (jf. Synnott 1993: 8). I antikken diskuteredes krop, ånd og sjæl i relation til moralsk eksistens, essens og kundskaber. Den næste længerevarende kropsdominante epoke inden for filosofien betrædes af erfaringsfilosofferne, som fx John Locke (1632-1704), George Berkeley (1685-1753), David Hume (1711-1776), der alle opererede med krop og især kropsæstetik, som afgørende i forståelse af mennesket tilegnelse af erfaring, indsigt og viden (hvilket er fremlagt og analyseret andetsteds (Lundberg 2005)). Vægbillederne, der figurerer på dette tidsskrifts for- og bagside reflekterer datidens formelle forskrifter for *kropsholdning* (Ibid.: 259-270) og *kropshandling* (Ibid.: 277-306) – hvor den pædagogiske idé består i en (re-)præsentation af den 'rette' kropslig 'statur' og hvorfor en specifik statur skal respekteres; og den didaktiske pointe er baseret på mim–sis-princippet (i platons forstand, efterligningskunsten).

I 1970 og 1980'erne dukkede fokus på kroppen op på ny, og voksede gradvist indtil i 1990'erne, hvor et videnskabeligt fokus på kroppen blev anerkendt som et helt afgørende fænomen i udforskningen af menneskets gøren og laden (og denne gang i videnskabelige arbejder og ikke blot i de filosofiske). Den gradvist stigende betydning af krop og kropslighed inden for en række forskellige videnskabsgrene aflæses tydeligt i diverse titler – det gælder inden for eksempelvis udforskning af medicin og sygdom i fx *The Body in Pain* (Scarry 1985), *The mindfull Body* (Scheper-Hughes & Lock 1987); inden for udforskning af religion og tro i fx *Body as Spirit. The Nature of Religious feeling* (Davis 1976); inden for udforskning af kønspolitiske forhold *Body Politics* (Henley 1977), *The Woman in the Body* (Martin 1987), *The Body Traps* (Rodin 1992); hjertetransplantation pioneeren Barnard i *The Body Machine* (1981); inden for udforskning af forskellige samfunds sociale og rituelle kontrol af dets borgere i fx *Of torture in Primitive Societies* (Clastres 1977); udforskning af den æstetiske krop i fx *The Body Decorated* (Ebin 1979), *The Painted Body* (Thevoz 1981), *Body – the ultimate Symbol* (Vlahos 1979); udforskning af den sociale krop i fx *Natural Symbols of Bodies* (Douglas 1966), *The Body Social* (Synnott 1993); udforskning af kropslig erfaring i fx *The absent Body* (Leder 1990); historisk udforskning af krop i fx *Fragments for a History of the Body* (Feher 1989); filosofisk udforskning af kroppen i fx *The philosophy of the Body* (Spicker 1970) etc.

Indtil ca. 30 år siden var kroppen på forunderlig vis fraværende i videnskabelige studier af mennesket (sociologi, psykologi, pædagogik oa.). Den canadiske sociolog Anthony Synnott forklarer i sin samfunds- og kulturhistoriske udforskning af kroppen, at det kropslige fravær i videnskaben har en forklarende sammenhæng med de traditionelle menneskeopfattelser, der følger "en anti-krop og pro-intellekt tradition, der er kendetegnende for den græsk antikke tradition, den kristne tradition og den kartesianske tradition" (Synnott 1993: 251).

Synnotts kulturhistoriske og sociologiske studie af kroppen (der i dag må regnes for et af de klassiske kropsstudier), demonstrerer, at den måde mennesker i forskellige kulturer over forskellige epoker har 'tænkt og følt' kroppen på, har haft en afgørende indflydelse på den *måde liv leves på*, den *måde en person oplever og udfoldes på*, den måde tro udføres på etc. Der er fx tydelig forskel på, om kroppen opfattes som "en grav (Platon), et tempel (Sankt Paul), en fjende (Teresa af Avila), en maskine (Descartes), eller et selv (Sartre)" (Ibid: 7-37).[1] Der er forskel på, hvordan krop og kropslighed opfattes; hvilket er en forskel, der har betydning for de forskellige måder, lærdom og viden opfattes på.

> Anskues kroppen fx som det fysiske, der *blokerer* for tilegnelse af lærdom, erkendelse, viden, koncentration eller motivation? Eller hersker anskuelsen, at lyst, vilje, motivation til at lære, opdage, erkende og vide *udspringer* fra kroppen? Eller antages det, at viden er noget, der kan 'sidde fast i kroppen'?

Antagelser om menneskets krop og dets betydning kan siges at spille en væsentlig betydning for hvordan læring, erkendelse og undervisning kan betragtes. For uddannelsesforskere indebærer Synnotts pointe om kroppens centralitet et overbevisende motiv til at undersøge og afsøge kroppens (og samtidens *antagelser* om kroppens) indflydelse på den måde lærdom tilegnes, læres og erkendes på, og den måde kundskaber erhverves, indarbejdes og udføres på, samt den måde viden skabes, dannes og udfoldes på. Kroppen er altså igen blevet gjort til objekt for en række videnskabers udforskende opmærksomhed. Det gælder også inden for udforskning af pædagogik, læring og didaktik. Kroppen er omdrejningspunktet for menneskets dannelse og uddannelse af diverse kundskaber, hvilket er en pointe, der rækker ud over de æstetiske fag og også gælder for andre fag – såsom matematik, dansk, historie, naturfag, sprogfag mv. Kroppens centralitet, hvis videnskabelige pointer udfoldes af de syv æstetisk-faglige eksperter i dette tidsskrift, er at betragte som eksemplariske for menneskets dannelse og uddannelse generelt.

Krop og kultur

Forskelle på kropsforståelse og kropspraksis er ikke udelukkende noget, der gør sig gældende over tid (historisk), eller mellem forskellige samfundssystemer (sociologisk); men forskelle på kropsforståelse og kropspraksis gør sig også gældende på tværs af kulturer (antropologisk).

En kulturanalytisk tilgang til forståelse af krop og kundskaber rækker udover en biologisk kropsforståelse mod spørgsmålet om, hvordan menneskekroppen lærer på kulturelt forskellige måder. Allerede i 1935 forelagde den franske antropolog og sociolog Marcel Mauss en ny indsigt i, at kropsbaserede kundskaber ikke kun var et fysisk og biologisk anliggende, men at kropslige kundskaber og viden var under markant indflydelse af kulturelle forhold. Mauss foreslog, at menneskers kropsteknikker, kropslige bevægelsesmåder, forskellige måder at anvende diverse teknologier på var kulturspecifikke (Mauss 1979). Det afgørende ved Mauss' pointe om kulturspecifik variation af menneskers kropsteknikker, kropsbevægelser og forskellige måder at anvende de samme teknologier på er, at alle disse fordrer læring – *kropslig læring!*

Denne indsigt er stadig væsentlig i dag på en lang række af områder for uddannelsesforskere. For det første at læringsprocesser er at betragte som grundlæggende kropslige – kropslige læringsprocesser. For det andet at lærdom, erkendelse, viden og kundskaber er fænomener, der tilegnes kropsligt – og kan udforskes som sådanne. For det tredje at læring er et socialt fænomen, hvor flere lærende kroppe lærer samtidig (dog ikke nødvendigvis ens!) og af hinanden i fællesskab. Det sociale aspekt af kropslighed er også blevet kaldt "det korporeale felt" (Leder 1990: 24, Hastrup 1994: 277). For det fjerde at kropslige kundskaber, og ikke mindst læring af kropslige kundskaber, har en kulturspecifik dimension, der på den ene side udfordrer elementer af den biologisk baserede kropsopfattelse, som har betydning for antagelser om menneskekroppens læringsmuligheder (den biologiske udfordring er udforsket og analyseret andetsteds (Lundberg 2005, 2007)). På den anden side åbner den kulturspecifikke dimension for en række nye muligheder for at udforske andre kulturelle opfattelser af kropslige læringsprocesser, kropslige kundskaber mm. Eksempler på udforskning af kulturspecifikke læringsprocesser og kundskaber finder bl.a. sted i USA (fx *indigenous ways of learning and the nurturing of the learning spirit, duo-ethnography in cultural diverse knowledge creation*[2]). I Danmark tager det socio-kulturelle forskningsperspektiv en særlig drejning, når der fx fokuseres på børn med forældre (eller bedsteforældre) af anden etnisk herkomst, den multikulturelle skole (fx Gilliam 2008, 2008a, Valentin 2009). Især etnografiske feltarbejder i danske skoler bidrager med værdifuld viden om de socio-kulturelle tra-

ditioner, forandringer og brydninger inden for danske uddannelses-institutioner (fx Anderson 2004, Gulløv 2009).

De æstetiske spørgsmål

Det bemærkelsesværdige er, at de, som beskæftiger sig videnskabeligt eller filosofisk med menneskets læringsprocesser og videntilegnelse, altid ender med at skulle forholde sig til det, jeg vil kalde *de æstetiske spørgsmål*. Jeg anvender æstetikbegrebet, som det er forstået i dets oprindelige, etymologiske betydning fra aist-kós (græsk) og awisdh (indoeuropæisk) – at *udvirke sanseopfattelse*. Æstetik begrebet angår både dét, der sanses og den måde der sanses på – samt forholdet mellem disse.

De æstetiske spørgsmål udgør grundforskningsspørgsmål, idet de består i udforskning af menneskets *vej* til erkendelse, indsigt og viden – og hvorvidt der eksisterer en slags lovmæssigheder for menneskets erkendelse, for menneskets læring og for menneskets opfattelse?

Der er tydeligvis forskel på, om menneskets vej til erkendelse fx er erfaringsbaseret eller empirisk baseret (som erfaringsfilosofferne fremhævede), forstands- og fornuftsbaseret (som fx oplysningsfilosoffer fremhævede – eksempelvis Descartes[3] hvis pointer med nogle forbehold kan sidestilles med idébaseret erkendelse, som er centralt i Platons filosofi[4] (jf. Johansen 1966), som i øvrigt er blevet alvorligt kritiseret og udskældt af Rousseau (1930[1762]), eller som en særlig læsestrategisk tilgang (som eksempelvis Althusser fremlagde[5]). De æstetiske spørgsmål drejer sig om forholdet mellem mennesket og menneskets omverden (dvs. andre mennesker – det sociale), samt om forholdet mellem mennesker og menneskets omgivelser (dvs. det materielle såvel som det immaterielle).

De æstetiske spørgsmål indgår som konstant, nærværende i netop de æstetiske fag – hvor praktisk (såvel som teoretisk) erfaring mellem menneske/mennesker og materiale spiller en central rolle.

Det fremgår med overbevisende tydelighed i de fag, der fx beskæftiger sig med mad, ernæring og sundhed, hvor forholdet mellem mennesket og materiale er mangefacetteret skabende og innovativt, der dels rækker langt ind i det biologiske og fysiologiske vidensområde, og dels i madens materielle betydningsforhold (fx i tilblivelsesforhold, vækstforhold for både mad og menneske). Tilsvarende gælder det for billedkunstfaget, håndværksfaget eller håndarbejdsfaget, at forholdet mellem materialitet og mennesket spiller en åbenlys central rolle.

Antropolog og filosof Bruno Latour udarbejdede en overbevisende analytisk argumentation i *Science in Action* (1987), der gjorde det muligt at inddrage de materielle objekter, der findes i menneskets omgivelser, i videnskabelige forsøg på at forstå menneskers handling i et dialektisk forhold med ting/omgivelser, der påvirker mennesker og vice versa. Det afgørende nye i Latours analyse er, at non-humane ting i omverdenen tillægges 'agens' – altså handlingspotentiale. Med afsæt i netop 'handling' forstås menneskers handling i sociale, kulturelle sammenhænge – forholdet mellem menneske og materialitet udfoldes af Latour som en aktør-aktant (acteur-actant) relation.

Også Drew Leder har beskæftiget sig med forholdet menneskets erfaring med og erkendelse af sin omverden og sine omgivelser. I *The Absent Body* (1990) præsenterede Leder en omfangsrig bio-filosofisk analyse af menneskets krop. Heri videnskabeliggør Leder koncepter som 'internalisering af oplevelse' i sin analyse af kroppens anatomiske perceptionelle kompleksitet via filosofisk uddybende forståelse af kroppens perceptionsorganer og deres struktur. Leder demonstrerer, at kroppen udgør et erkendelsesmatrix, som et "ground of experience[...] The body is never just an object in the world, but that very medium whereby the world comes into being" (Ibid.: 5). Leder præsenterer to kropslige opmærksomhedsbevægelser – den ekstatiske og den recessive (hvoraf jeg kun skal præsentere førstnævnte). Den ekstatiske kropslige opmærksomhed er kendetegnet ved kroppens aktive, dynamiske udfoldelse – der paradoksalt nok forbliver *fraværende* i menneskets bevidsthed, når den ekstatiske opmærksomhedsbevægelse aktiveres. Det betyder ikke, at den bevidsthed om den kropslige opmærksomhed er væk, men at det er fra-værende. Fraværet er karakteriseret ved et implicit "omnipresence, nowhere to be seen" (Ibid.: 112). Fraværet er altså stadig 'værende', det er ikke et andet sted, eller udenfor kroppen, men er dog skjult (self-concealed, Ibid.).[6] Leders analyse har åbnet nye muligheder for samfundshumanvidenskabelig indtænkning af kroppen, idet rammerne for at teoretisere handlinger som 'oplevelse', 'opmærksomhed' 'tilegnelse' og ikke mindst læring og erkendelse (en mere omfattende beskrivelse af de analytiske værktøjer er præsenteret andetsteds (Lundberg 1998: 45-53)).

De pointer fra Leders arbejde, der har særlig relevans for æstetikfaglig videnskabelig beskæftigelse med kroppen, er Leders tilgang til at anskueliggøre det lærende subjekt, som en lærende og oplevende krop (i et socialt 'corporeal field') – og samtidig en begrundet årsagsforklaring til at det lærende subjekt *ikke skal* opfordres til at iværksætte en dobbeltopmærksomhed på materiale og egen krop *samtidigt*. Den form for dobbeltopmærksomhed er et uhensigtsmæssigt, netop fordi mennesket ikke kan opleve sig selv opleve, mens det oplever. Det er dog et krav, der ofte stilles i læringssituationer både direkte og indirekte.

De æstetiske spørgsmål kan sikres videnskabelig opmærksomhed på forskellig vis. En tilgang er at udvide definitionen af didaktik til at omhandle den kulturelle dimension. Jeg vil foreslå begrebet *kulturdidaktik,* som en konceptuel tilgang til at imødekomme kropslige kundskaber, og de æstetiske spørgsmål, der er relevante for uddannelsesforskere. I forsøget på, at kanalisere de kulturæstetiske spørgsmål mod uddannelsesforskning skal det nye begreb *kulturdidaktik* præsenteres i den foreløbige og pionerende form, som en så ny idé nødvendigvis må have.

Kulturdidaktik – et forslag

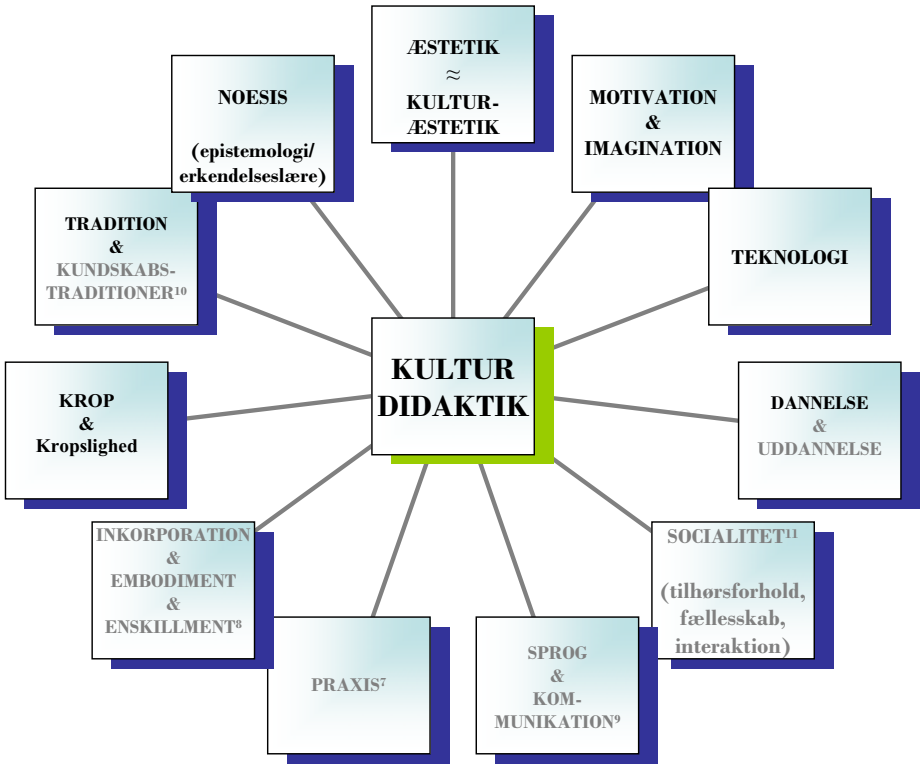
I dette forslag om en decideret *kultur*didaktik indgår følgende kulturdidaktiske elementer:

Motivation & Imagination – Noesis – Æstetik – Praxis – Tradition & kundskabstraditioner – Krop & kropslighed – Teknologi – Dannelse – Socialitet – Sprog & Kommunikation – Inkorporering & Embodiment & enskillment. Nogle af disse kulturdidaktiske elementer bliver ikke præsenteret nærmere i denne artikel, idet de kun mere indirekte omhandler de relevante tematikker om krop, kultur og kundskaber. Min hensigt med alligevel at nævne dem er at fremlægge den kulturdidaktiske idés omfang så redeligt som muligt uanset. Det skal fremhæves, at den kulturdidaktiske idé er under stadig udvikling, hvorfor det er præliminære elementer i den kulturdidaktiske tilgang til uddannelse og uddannelsesforskning, som jeg tentativt vil fremsætte her – præsenteret i skitseform. I følgende kulturdidaktiske figur fokuserer jeg primært på følgende elementer (kultur)-æstetik, motivation & imagination, noesis, teknologi, krop og tradition; mens elementerne kundskabstraditioner, dannelse, socialitet, sprog & kommunikation, praksis, inkorporation & embodiment & enskillment må efterlades til senere redegørelser (forventeligt i 2010).

Figuren kulturdidaktik (se næste side) er intenderet som et visuelt overblik over de elementer, der kan indgå i forskning af didaktiske forhold og fænomener, hvor det er det kulturelle, der udgør omdrejningspunktet. De elementer skrevet i sort skal skitseres i det følgende, mens de elementer skrevet i grå skygge fremlægges ved anden lejlighed.

Æstetik drejer sig i realiteten om *kulturæstetik* (et begreb fremsat allerede i artiklens begyndelse). Som afsnittet 'de æstetiske spørgsmål' forsøgte at redegøre for, handler kulturæstetik om kulturspecifikke opfattelser af relationen mellem mennesket og dets omverden (såvel ting som mennesker). Det kulturæstetiske domæne handler derfor primært om *relationen* mellem kulturspecifik ontologi

og epistemologi. En af kulturvidenskabens væsentlige ambitioner er at udforske menneskers virkelighedsforståelse, påpeger antropologen Michael Taussig (1993), hvilket implicerer, at *indfødt læringspraksis*, *erkendelsesmodalitet* og opfattelse af, hvad *viden* er, endeligt tages alvorligt.



Motivation & imagination drejer sig om intention, vilje, lyst, nysgerrighed og opdagelsestrang. Det kulturspecifikke ved motivation handler om de opfattelser, der eksisterer om hvad det er, der *driver* menneskers nysgerrighed og vilje til viden og videntilegnelse. Det drejer sig om det, der skal til for at skabe *forestillingen* om en slags skattekiste af faglige områder, der kan opdages – som det enkelte lærende subjekt (eller et socialt, fællesskab af lærende subjekter) kan iværksætte, når (og hvis) lysten og viljen til videntilegnelse opstår.

Noesis (erkendelseslære) drejer sig om mangfoldige erkendelsesmodaliteter, og er derfor et velegnet begreb til at sætte fokus på kulturspecifikke antagelser om menneskets måder at tilegne erkendelse på (jf. Ong 1976). Det noetiske domæne i kulturdidaktikken beskæftiger sig med erkendelses kulturelle opfattelser af erkendelsens art og tekniske modalitet.

Teknologi elementet i kulturdidaktikken handler om kulturspecifikke opfattelser af forholdet mellem teknologi, teknik, menneske og viden. Antropologen

Gregory Bateson var én af forløberne i den videnskabelige debat om, hvordan forholdet mellem kundskaber (teknik), viden & teknologi, det lærende menneske (noetik), det anvendte materiale kan begribes. Med afsæt i en eksemplarisk anekdote om manden: øksen: træet (Bateson 1972: 465) demonstrerede Bateson en vifte af potentielle, måder at begribe og forstå de enkelte elementer hver for sig samt deres indbyrdes sammenhæng.

Dannelse drejer sig om erhvervelse af faglige og sociale kundskaber – og er relateret til identitet og tilblivelse af identitet. Her bliver sammenhængen mellem krop og identitet/persona fremhævet.

Tradition domænet i kulturdidaktik figuren sætter fokus på kulturspecifik opfattelse af de historiske elementer, der udgør baggrunden for det menneskesyn, samfundsopfattelse og moral, der eksisterer i det pågældende samfund (inspireret af Hobsbawm og Rangers pointer fra *The Inventions of Tradition* (1983)).

Krop og kropslighed domænet i kulturdidaktikken omhandler de kulturspecifikke forestillinger om menneskekroppen, som allerede skitseret i kapitlets indledende historiske afsnit og i afsnittet om krop og kultur. I Norbert Elias' sociokultur-historiske analyse af tilblivelsen af ideen om *civilisationen* i renæssancen (Elias 1939), påviste Elias, at opfattelsen af kroppen som *bærer* af civiliseret kultur, blandt andet var resultat af de kropscentrerede standarder for civiliserede manerer og handling, der udarbejdedes i renæssancen. De nye kropslige standarder skulle indgå i børns (ud)dannelse (Lundberg 2005: 43-56). Uddannelse af 'propre' kropslige standarder præsenteredes fx i Erasmus fra Rotterdams værk *'om drenges civilitet'* fra 1530, hvor han beskrev nødvendigheden af samfundets (sociale) kontrol med kropslige funktioner såsom at spise, drikke, spytte, pudse næse, måde at se på andre mennesker på etc. (jf. Elias 1994 [1939]). Kroppen fik en vigtig placering i tidens uddannelse af det civiliserede menneske – det var kroppen, der skulle uddannes, kroppen der skulle lære, kroppen der skulle dannes! Kroppen kan ligeledes udforskes som en social markør (Comaroff & Comaroff 1992), og vedrører et aspekt i det element, der i den kulturdidaktiske figur kaldes socialitet. Kroppen er en social markør i den forstand, at kroppen medierer den sociale samme, som den indgår i. Det er dobbelttydigt i den forstand, at kroppen medierer verden samtidig med, at kroppen medierer i verden. I forsøget på at indkredse metodiske og analytiske strategier til at udforske og forstå kroppen, som medierende mellem det individuelle eksistensniveau og det sociale eksistensniveau anvendes en række kulturforskere (antropologer, filosoffer og sociologer).

De kulturdidaktiske elementer kan også siges at blive adresseret af tidsskriftets forfattere. Eksempelvis det kulturæstetiske element behandles i flere af tidsskrif-

tets artikler på forskellig vis, blandt andre af Hanghøj i kapitel 1 og Flensborg i kapitel 2. Motivation & imaginations domænet behandles i flere af tidsskriftets artikler på forskellig vis, blandt andre af Buhl i kapitel 3. Noesis elementet behandles i flere af tidsskriftets artikler på forskellig vis, blandt andre af Pio i kapitel 6. Traditionselementet adresseres af flere blandt andre af Benn i kapitel 4 og Haastrup i kapitel 7. Æstetikelementet og kropselementet behandles i alle artikler.

Forslaget til ideen om *kulturdidaktik* – er udtryk for et forsøg på at lade de kulturelle forhold og fænomener udgøre såvel udgangspunkt som omdrejningspunkt i didaktisk forskningsarbejde. Perspektiverne for den kulturdidaktiske ramme for uddannelsesforskningen er at sikre muligheden for at udpege de kvalitative elementer, der skal til, for at fremme et stærkt uddannelsesniveau og uddannelsesklima med en høj pædagogisk, faglig standard.

Et uddannelsespolitisk kompas – præsentation af artikler

De artikelbidrag, der er udarbejdet til tidsskriftet Cursiv tematiserer *Krop, Kultur & Kundskaber*, og fremlægger nye perspektiver på betydninger af disse temaer i uddannelse og uddannelsesforskningen. Artiklerne er også tænkt som et uddannelsespolitisk kompas, idet de præsenterede forskningsresultater peger på væsentlige elementer, der bør indgå i uddannelsespolitiske overvejelser og nye tiltag. Såfremt der skulle være noget i rygterne om, at de æstetiske fag i grundskolen er blevet nedprioriteret siden fagenes stortid i 1970'erne, fordi de ikke kunne bidrage med noget af faglig og læringsmæssig værdi, kan det i dag smilende afvises med klask på de videnskabelige lår.

I kapitel 1 *KROPSVIDEN* sætter Sara Hanghøj fokus på håndværksfaget, og argumenterer for, at kropsviden skal indtage en afgørende position i den videnskabelige forståelse af håndarbejdets profession. Ligesom antropologen Igor Kopytoff, der lancerede teorien om tingenes kulturelle biografi som indebar, at forskeren fulgte genstande (snarere end menneskene) gennem deres 'livshistorie' (Kopytoff 1986) – har Hanghøj fulgt en håndvævet pude gennem dens skabelseshistorie, dens håndværksfaglige baggrund og tilblivelse, dens anvendelse og dens betydning. Hanghøj præsenterer en detaljeret beskrivelse af kroppens interaktive samarbejde med væveredskabet i sin udfoldelse af sammenhængen mellem krop, kultur og kundskaber – og pointerer, at det er væsentligt at anerkende *kropsviden,* som et kvalificeret og afgørende element i håndarbejds-

professionen. Det er en specifik tilgang til at indkredse en forståelse af profession og professionalisme, som Hanghøj advokerer for, der placerer erhvervelsen af kropslige kundskaber centralt i den lærendes tilblivelsesproces.

I kapitel 2 *OMGANGSKVALITETER* problematiserer Ingelise Flensborg tendenser til forsimplede løsningstilgange til skabelse af gode rammer for dynamiske miljøer, der kan udvikle skoleelevers demokratiske, omgangsformer. Flensborg opererer med et analytisk begreb *omgangskvaliteter,* der muliggør en eksperimenterende undersøgelse af rammerne for skoleelevers dannelse og uddannelse af intersubjektive sociale- og materielle kundskaber. Flensborg demonstrerer, at empirisk baserede undersøgelser ikke blot handler om at indhente og vurdere elever og læreres ønsker og behov for gode miljøer – men også om at inddrage undersøgelse af de kulturelle rammer og vilkår, der eksisterer (for elevernes baggrund for overhovedet at kunne forestille sig det gode miljø og udvikling af det gode miljø).

I kapitel 3 *VIRTUELLE KROPPE* præsenterer Mie Buhl nye læringspotentialer i de nye digitale teknologier. Buhl demonstrerer, at de digitale teknologier tilbyder en ny slags sociale fællesskaber for menneskers midlertidige virtuelle kroppe. De virtuelle kroppe skaber adgang til nye virtuelle sociale fællesskaber og nye virkelige/virtuelle landskaber. Buhl øjner mulighed for at indarbejde de virtuelle teknologier til at skabe radikalt nye læringspotentialer. Digitale teknologier ændrer de sociale platforme, hvor mennesker er sammen og kommunikerer med hinanden, hvilket Buhl fremhæver bør indtænkes aktivt i didaktikken – som nye tilgange til læringsrum, læringsforhold og læringsfænomener.

I kapitel 4 *HVAD ER HJEMKUNDSKABSLÆREREN* sætter Jette Benn fokus på opfattelser af maduddannelser på det videnskabelige bord. Benn præsenterer sine undersøgelser af studerendes, de kommende underviseres og lærernes opfattelse af faget – og deres opfattelse af fagets potentialer. Med brug af en række madretter metaforer udfoldes hjemkundskabsfagets historiske, samtidige og fremtidige kreative og æstetiske forhold og muligheder.

I kapitel 5 *ÆSTETISKE LÆREPROCESSER SOM PERFORMATIVE HANDLINGER* præsenterer Helene Illeris en ny tilgang til at udforske og forstå æstetiske læreprocesser på. Illeris sætter fokus på anvendelse af det performative udtryk, som en måde for det lærende subjekt at lære på og argumenterer for at performative handlinger indeholder frugtbare pædagogiske potentialer.

I kapitel 6 *SANSE-ÆSTETISK ERFARING* anlægger Frederik Pio en filosofisk vinkel på spørgsmål om menneskets sanselighed i dets lærings- og dannelsesproces. Pio viser vigtigheden af, at det er *menneskets åbenhed* der næres i (ud)dannelsesprocessen for at skabe de optimale betingelser for menneskets hele dannelse såvel som dets specifikke skole *ud*dannelse. Pios artikel udgør også et vagt-i-ge-

vær råb især overfor uddannelsesreformen, der forårsager en decideret *afvikling* ag menneskets åbenhed. Afviklingen forårsages af en uddannelsespolitisk tendens til tilskyndelse til en privatisering af 'sanse-æstetisk erfaring' i danske skoler.

I kapitel 7 *POSITIONER OG POTENTIALER PÅ VEJ MOD EN KULTURDIDKTIK* præsenterer Lisbeth Haastrup en begrebsanalytisk tilgang til at udfolde de æstetiske fags vifte af kundskabs- og viden potentialer. Haastrup diskuterer gamle og nye begreber for de æstetiske fag – samt forskellige uddannelsespolitiske standpunkter og forslag til bevarelse/omstrukturering af de æstetiske fag. Haastrup giver udfordrende bud på især de *betydninger* nye begreber og nye 'policies' har for de kundskaber, skoleelever kan få mulighed for at udvikle. Haastrup præsenterer de gode intentioner i de uddannelsespolitiske udspil, og priser de forhold, der reelt skaber muligheder for elever i skolen; men går også bagom de gode intentioner og peger på de mere skjulte sider af vægtning af 'opfindsomhed', innovation, eksperimenter, kreativitet mv.

Hensigter

Denne udgave af Cursiv kom i stand da en række af de videnskabsfolk, der udforsker de æstetiske fag vurderede, at det er nødvendigt at gøre nogle af de nyeste uddannelsesfaglige forskningsundersøgelser kendt for uddannelsespolitikere, fagfolk og andre fagfæller.

KROP, KULTUR & KUNDSKABER tidsskriftsnummeret af Cursiv skal, udover at fremlægge forskningsresultater på det æstetiske fagområde, også anvendes som et kvalificeret oplæg til en dialog mellem uddannelsespolitikere, videnskabsfolk og fagfolk, der finder sted ved konferencen *Kulturelle og kreative kompetencer i fremtidens undervisning og uddannelse* den 14. september 2009. Konferencens poster er placeret bagerst i tidsskriftet.

Referencer

Anderson, Sally (2004), Kunsten at drille en vikar. I: *Pædagogisk antropologi*. København: Hans Reitzels Forlag. 100-121.

Barnard, Christiaan (1981), (Ed.), *The Body Machine. Your health in Perspective*. London: Hamlyn.

Bateson, Gregory (1972), *Steps to an ecology of mind*. London: Fontana.

Clastres, Pierre (1977 [1974]), Of Torture in Primitive Society. In: *Society against the State*. Transl. Robert Hurley. Oxford: Basil Blackwell.

Comaroff , Jean & Comaroff, John (1992), Ethnography and the Historical Imagination. SanFrancisco and Oxford: Westview Press.

Csordas, Thomas J. (1994), Introduction: The body as representation and being in-the-world. In: *Embodiment and experience. The existential ground of culture and self*. Red. Cambridge: Cambridge University Press. 1-27.

Davis, Charles (1976), *The Body as Spirit. The Nature of Religious Feeling*. New York: Seabury Press.

Douglas, Mary (1966), Natural symbols of bodies. In: *Natural symbols. Explorations in Cosmology* London: The Cresset Press. 93-112.

Ebin, Victoria (1979), *The Body Decorated*. London: Thames and Hudson.

Elias, Norbert (1994 [1939]), The Civilizing Process. Sociogenetic and Sociogenetic Investigations. Oxford and Massachusetts: Blackwell Publishers.

Feher, Michel, (1989), Ed., *Fragments for a History of the Human Body*. New York: Zone.

Gilliam, Laura (2008), Balladens fornuft. I: Tidsskriftet *Ungdomsforskning 1.2*.

- (2008a) Svinekød, shorts og ballade: Børns forståelse af den danske og den muslimske identitet i skolen. I: *Tidsskrift for Islamforskning 3*.

Gulløv, Eva (2009) Integration eller segregering i børnehaven. I: *Tosprogede børn i institution*. Red. Billesø & Mikkelsen. København: Hans Reitzels Forlag.

Hastrup, Kirsten (1994), Anthropological Knowledge incorporated: Discussion. In: *Social Experience and Anthropological Knowledge*. Ed. K. Hastrup & P. Hervik. London: Routledge. 224-237.

Henley, Nancy M. (1977), *Body Politics*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.

Hobsbawm, Eric & Ranger, Terence (eds.), (1983), *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambidge University Press.

Hymes, Dell (1972) *Directions in sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Ingold, Tim (2002[2000]), *The Perception of the environment. Essays in livelihood, dweeling and skill*. London & New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Johansen, Karsten F. (1966), *Platons filosofi: udvikling og enhed*. København: Gads Forlag.

Kopytoff, Igor (1986), The Cultural Biography of Things. I A. Appadurai (ed.): *The Social Life of Things: Commodities in a Cultural Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

Latour, Bruno (1999 [1987]), *Science in action. How to follow scientists and engineers through society*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Leder, Drew (1990), *The Absent Body*. Chicago and London: Chicago University Press.

Lundberg, Pia (2009), Dugfrisk forskning om vold, sammenstød og konflikt i skolen (til review).

- (2007), Synet på Blindhed. Det kulturelt selvfølgelige som metodiske og analytiske værktøjer. I: *Kultur og Forståelse*. Red. B. Pésceli. København: Hans Reitzels Forlag. 166-186.
- (2005), *Blindhed. En antropologisk analyse af de blindes verden fra renæssancen til i dag*. København: Akademisk Forlag.
- (2004), Perception. Kultur, opfattelsespraksis og viden. I: *Viden om verden. En grundbog i antropologisk analyse*. Red.: K. Hastrup. København: Hans Reitzels Forlag. 31-51
- (1998), *Etnografisk opmærksomhed. Teoretisering af den antropologiske Praksis*. Institut for Antropologi. Københavns Universitet. Speciale-afhandling. København: Akademisk Forlag.

Martin, Emily (1987), *The Woman in the Body*. Boston, Mass.: Beacon Press.

Mauss, Marcel (1979 [1935]), The Notion of Bodytechniques. In: *Sociology and Psychology. Essays*. London: Routledge and Keagan Paul. 97-123.

Merleau-Ponty, Maurice (2002 [1962/1945]), *Phenomenology of Perception*. Transl. C. Smith. London & New York: Routledge Classics.

Ong, Walter (1977), *Interfaces of the Word. Studies of consciousness and culture*. Ithaca: Cornell University Press.

Rousseau, Jean Jacques (1930 [1762]), *Emil*. Oversat af Vilh. Malling. Købehavn: Gyldendal Bibliotek. 67-95.

Rodin, Judith (1992) *Body Traps*. William Morrow an Co.

Scarry, Elaine (1985), *The Body in Pain*. New York: Oxford University Press.

Scheper-Hughes, Nancy & Lock, Margaret (1987), The Mindful Body. In: *Medical Anthropology Quarterly 1*. 5-41.

Schmidt, Lars-Henrik (1991), Marxistisk epistemologie. I: *Det videnskabelige perspektiv. Videnskabsteoretiske tekster.* (Red.). København: Akademisk Forlag A/S. 253-256.

Spicker, Stuart F. (1970), *The philosophy of the body. Rejections of Cartesian dualism.* Chicago: Quandrangle Books.

Synnott, Anthony (2003), *The Body Social. Symbolism, Self and Society.* London and New York: Routledge.

Taussig, Michael (1993), *Mimesis and Alterity; A Particular History of the Senses*. New York: Routledge.

Thévoz, Michel (1981), *The Painted Body*. New York: Rizolli

Valentin, Karen, Gulløv, Eva., Anderson, Sally (2009), Educational anthropology in a welfare state perspective - the case of Scandinavia. In: *Mapping Anthropologies of Education*. Red.: Anderson-Levitt, K. New York and Oxford: Berghahn Books.

Vlahos, Olivia (1979), *Body, the ultimate symbol*. New York: Lippincott.

Noter

1 Fokus på krop og kropslighed var meget dominant i det antikke Grækenland. Kroppen blev betragtet som noget ophøjet og blev lovprist i det, Synnott kalder en decideret krops-centreret kultur (skulptører, malere og pottemagere priste den nøgne kropsform i sten, malerkunst og ler (Synnott 1993:8)). Eksempler på filosoffer, der beskæftigede sig med kroppen er fx Aristippus (435-366), der forsvarede hedonisme, og Sokrates (466-399), der modsat forfægtede kroppen som sjælens fængsel, og en konstant, forhindrende, blokering for at kunne komme blot i nærheden af sandhed, og Platon (427-348) der endog mente, at krop og sjæl var hinandens ulige modsætning og at kroppen var at betragte som sjælens gravsted; eller fx Aristoteles (384-322), der var meget optaget af kroppen og anfægtede antagelsen om dualisme mellem krop og sjæl samt det kropsnegative perspektiv – og i stedet pointerede kroppens og sjælens sammensmeltning i én levende krop (jf. Synnott 1993).

2 Nogle af de nyeste forskningsprojekter og resultater i kulturspecifikke uddannelsesforhold foretages af amerikanske forskere inden for feltet *indfødt læring, pædagogik og didaktik,* som for nylig blev fremlagt ved konference i San Diego (beskrevet andetsteds (Lundberg 2009)). Forskning blev fremlagt ved AERA-konference i april i San Diego i år. AERA, American Educational Research Association afholder årligt en ca. fem dages konference med ca. 15.000 – 20.000 deltagere fra hele verden, og kan tilbyde foredrag, kurser og faglig dialog om alt det, en uddannelsesforsker måtte begære.

3 René Descartes' (1596-1650) distinktion mellem *res cognitans* og *res extensa* adskiller kroppen som maskinel og mekanisk fra intellektet (mind) som det mennesket er, det, 'jeg er'. Descartes distinktion bygger på Aristoteles' definition af homo sapiens som en 'ting, der tænker'. Pointen 'jeg tænker, derfor er jeg', der fejlagtig er tilskrevet Descartes' egen formulering, er nok *essensen* af hans tænkning; men rettelig formulerede Descartes følgende "It is certain that I, that is to say my mind, by which I am what I am, is entirely and truly distinct from my body" (Descartes 1637 i Synnott 1993: 139).

4 I sit værk *Staten* fremsatte PlátMn (427-347) fx *hulelignelsen,* hvor fanger indelukkede og lænkede i et fangehul – med et bål bag sig, der var placeret ude af fangernes syne. Dette arrangement bliver et erkendelsesvilkår, der giver fangerne indtryk af, at deres egne skyggebilleder på hule-væggen foran dem er kødeligt levende og virkelige (hvilket kun forstærker deres oplevelse af de lyde, der kastes tilbage fra væggen); kun kan opnå *en* form for erkendelse af omverdenen, der udgør en 'skygge erkendelse' af virkeligheden, som ville være en radikal anden form for erkendelse, hvis fangerne blev sat fri (jf. Staten VII 514A i Johansen 1988).

5 Louis Althusser (1918-1980) foreslog en *aflæsningsstrategi* for menneskets erkendelse, der fordrede en intens arbejdsindsats – for at læseren kan opnå en tilstand, hvor han kan fravriste et materiales erkendelse (jf. Schmidt 1991).

6 Leders pointe om det *fra-værende* kropsbevidsthed udfordrer Merleau-Pontys forslag, at 'kroppen er taktilt forstået ud fra 'the figure-background perceptual structure of the body' (Merleau-Ponty 1962).

7 Praxis domænet drejer sig om kulturspecifikke måder at engagere sig i eksperimentel erfaring (behandlet andetsteds (Lundberg 2005: 215-342).

8 De tre begreber er behandlet andetsteds (Lundberg 2004) – men skal udvikles yderligere i udarbejdelsen af den kulturdidaktiske idé. Det teoretiske grundlag for udvikling af disse elementer tager indledningsvist udgangspunkt i følgende akademiske arbejder. Inkorporation (jf. Leder 1990, Hastrup 1994), Embodiment (Jf. Csordas 1994), Enskillment (jf. Ingold 2002 [2000]).

9 Kommunikation & sprog er et uudtømmeligt domæne med et utal af teoretiske tilgange og hypoteser. Ud fra en kropskulturel tilgang til dette domæne foreslås de sprogetnografiske arbejder som blandt andre Dell Hymes har produceret (fx Hymes 1972), der præsenterer måder at kommunikere som særlige sprog- og kommunikationspraksis, hvor de specifikke tidspunkter, steder og begivenheder udgør væsentlige faktorer. Begreber som talehandling, talesituationer, talebegivenheder udgør Hymes' analytiske værktøjer.

10 Kundskabstraditionsbegrebet blev lanceret af etnografen Frederik Barth fx i *Manifestation og Proces* (Barth 1994 [1990]). Det der fokuseres på er primært indkredsning af kundskaber og deres betydning, og derudover kundskabers *tilblivelsesprocesser.* Barths pointe er, at kundskab bør udforskes over tid i en praktisk kontekst med det formål at erhverve indsigt i menneskets produktion af kundskab og indsigt, der anvendes til en specifik måde at forstå og tolke, den livsverden, mennesket lever i.

11 Socialitetsdomænet anslås indledningsvist i afsnittet om "krop og kultur" om 'det korporeale felt' (jf. Leder 1990, Hastrup 2004). Kulturelle fællesskaber, tilhørsforhold – om hvor, hvordan og hvorfor mennesker føler sig hjemme og knyttet til et sted og blandt specifikke andre mennesker, blev pionerende udforsket af Anthony Cohen i "Belonging" (1982).

De æstetiske spørgsmål udgør grundforsknings-spørgsmål

Pia Lundberg
Adjunkt, ph.d.
Institut for Didaktik
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet
pilu@dpu.dk
www.dpu.dk/om/pilu

Sara Hanghøj

Kropsviden

Et handlingsorienteret professionaliserings-begreb set fra det tekstile felt

Artiklen peger på nødvendigheden af at nytænke det akademiske vidensgrundlag, der traditionelt ligger bag professionaliseringsbegrebet.

I dag akademiseres mange uddannelser inden for design, kunst og tekstilformidling, mens de praktisk-musiske fagområder på læreruddannelsen og i grundskolen er inde i en overgangstid med diskussion og reform af både mål, indhold og tidsnormer.

Hvis kontinuiteten fra grundskole til akademia inden for det praktisk-musiske og æstetiske felt skal styrkes, så skal både kroppens viden og tingenes handlepotentiale tages alvorligt set i et professionaliseringsperspektiv.

Med udgangspunkt i analytiske og empiriske eksempler fra forfatterens egen didaktiske tekstilforskning, plæderes der i artiklen for et mere handlingsorienteret professionaliseringsbegreb, hvor professionalisme og de professionelle ikke kun er forankrede i teoretisk og kognitiv viden, men bl.a. bliver til gennem kroppens handlingsmønstre og gennem interaktionen mellem krop og ting (fx redskaber, artefakter og materialer).

Med erfaringer fra mit eget professionelle liv inden for undervisning, uddannelse, arbejdsprocesser og didaktisk forskning i det tekstilfaglige felt er begreberne kropsviden, handling og professionalisering blevet tre nærværende begreber, der udfordrer hinanden.

Hvorfor er det vedkommende at beskæftige sig med kropsviden i et dannelses- og uddannelsesmæssigt perspektiv? Kropsviden udgør en vidensform, der ligger implicit i mange erhverv i dag. I diskussionen af de praktisk-musiske fags berettigelse og betydning i folkeskolen berøres kropsviden som begreb kun pe-

rifert, hvis det overhovedet berøres. I den del af uddannelsesverdenen, hvor elevens eller den studerendes præstationer evalueres gennem prøver og eksamen, fx i folkeskolen, på gymnasiet, på professionshøjskoler og på universitetet står kropsviden ikke just på dagsordenen som kompetencebegreb – måske fordi det ikke anerkendes som en del den akademiske verdens professionalismebegreb.

Professionalisering er til debat i uddannelsesdiskussionerne i dag, hvor de mellemlange videregående uddannelser akademiseres. Men at nå frem til en entydig definition på profession og professionalisme er et projekt i sig selv. Definitionerne på profession og professionalisme synes traditionelt at bevæge sig inden for to forskellige forståelsesrammer: *en videnskabelig forståelse* og *en hverdagsforståelse*.

I den *videnskabelige forståelse* ligger kravet om, at vidensgrundlaget for en profession bør være abstrakt, dokumenteret, specifikt og erhvervet gennem en selvstændig, formel uddannelse med basis i en videnskabelig institution (Laursen 2005). Denne forståelse udelukker i sig selv mange uddannelser inden for håndværks- og kunstfag. Det er fag, hvor vidensgrundlaget i akademisk forstand ikke kan lede til professionalisme, men som alligevel indgår i uddannelser, der i dag er blevet akademiserede, som fx Designskolerne og uddannelsen i tekstile fag og formidling på professionshøjskolerne University College Capital (UCC) og VIA University College. Denne diskrepans mellem videnskabelig professionsforståelse og vidensgrundlg er anledning til, at der opstår en uddannelsesmæssig gråzone, hvor den videnskabelige forståelsesramme ikke er tilstrækkelig.

I *hverdagsforståelsen* udgør professionsbegrebet noget andet – i hverdagssproget anses profession for at være en lønnet virksomhed, der bedrives erhvervsmæssigt med et vist kvalitetsniveau, passende uddannelse, personlige kompetencer og tilstrækkelig erfaring til at kunne opnå et resultat som kunden, eleven eller klienten kan være tilfreds med (Silvén 2004). Men er en sådan forståelse tilstrækkelig som professionsramme, for den der uddannes og akademiseres inden for designfag eller tekstilformidling? I hverdagsforståelsen stilles på den ene side intet krav om et specifikt abstrakt vidensgrundlag, men på den anden side lades man tilbage med en usikkerhed, måske fordi forståelsesrammen bliver så bred, at den synes ligegyldig.

Udover de nævnte rammer vil jeg foreslå en tredje tilgang til professionsforståelse, der bryder med den videnskabelige forståelse og inddrager kroppen i det, jeg vil kalde *en handlingsforståelse*. Der er tale om en forståelse af profession og professionalisme, hvor læring og udvikling af fagspecifikke kropslige handlinger anerkendes som centrale i den faglige professionaliseringsproces. Med reference til poststrukturalistisk tankegang er professionalisme noget, der på samme måde som kønnethed konstrueres, gøres, produceres og reproduceres gen-

nem *materielle, kropslige* og *æstetiske* praktikker. Det er et handlingsperspektiv der påpeger, at professionalisme skabes i tiden, bl.a. gennem en række stiliserede kropslige handlinger, som etnolog Eva Silvén dokumenterer det i bogen "Bekänna färg.Modernitet, maskulinitet, professionalitet" (Silvén 2004: 22). Silvén beskriver i et sådant handlingsperspektiv, hvordan malersvenden dokumenterer sin professionalisme gennem sine bevægelser, når han i en symbiose med sit redskab og sit materiale optræder som en professional koreograf og på den måde adskiller sig fra amatøren (Silvén 2004).

Handlingsperspektivet nuancerer professionsbegrebet, men kan ikke stå alene. Handlingsperspektivet skal inddrages i den videnskabelige tilgang til at definere profession og professionalisme. Handlingsperspektivet baner vejen for en større anerkendelse af kropsviden, som bør sættes på dagsordenen i uddannelsesdiskussionerne på linje med den abstrakte viden og være med til at ophæve den gråzone, der er opstået i akademiseringens kølvand. Det er et sådant handlingsorienteret professionaliseringsbegreb, jeg plæderer for i denne artikel.

En sofapude akademiseres

En handlingsorienteret professionsforståelse og praksis indgår allerede inden for akademia. På kandidatuddannelsen i didaktik med grendeling i materiel kultur på institut for didaktik ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet, indgår kropsviden som et fagligt, akademisk begreb.

Som argumentation for anerkendelse af et mere handlingsorienteret professionaliseringsbegreb vil jeg inddrage empiri og resultater fra mit eget forskningsarbejde inden for håndværksfaget. Udforskningen af håndværksfaget udmundede i analysen "Den konstituerende sofapude – materialisering set i et kulturanalytisk perspektiv" (Hanghøj 2007). Jeg vil fremhæve tre af analysens pointer som relevante for denne artikels fokus. De drejer sig om kroppens og håndgjorte tings handlepotentiale set fra det tekstile felt; om forholdet mellem tingsliggørelse og materialisering; samt om krop-redskab interaktion og interaktionens betydning for en anerkendelse af kropsviden som en del af et mere handlingsorienteret professionaliseringsbegreb. I analysen problematiserede jeg håndgjorte tings aktive rolle som faktor for konstituering af menneskers handlinger og selvforståelse. En håndvævet sofapude, en dagligstue og en håndarbejdslærer udgjorde mit empiriske felt. Den danske folkehøjskoles professionalisering af håndarbejdsfaget 1930 – 1960 udgjorde mit historiske undersøgelsesfelt. I disse felter udforskede jeg pudens faglige forhistorie, pudens tilblivelse og anvendelse samt pudens tilstedeværelse. Håndarbejdslæreren byggede bro mellem de to felter – og tydeliggjorde forbindelsen til historiske håndværksfaglige tra-

ditioner. Det blev synliggjort, hvordan informanten greb den grundtvigianske håndarbejdskulturs distinktioner, konstruktioner og vidensredskaber og inkorporerede dem i sit kropsskema, i sin undervisning og i sin hverdag, og fokus blev lagt på hvordan den håndvævede sofapude fastholdt informantens kropsviden og omsorgsviden som en del af hendes livsværdi, professionsidentitet og dannelse.

Både kroppen, genstanden og rummet blev sat i spil i undersøgelsen, men med udgangspunkt i genstanden eller artefaktet, den håndvævede sofapude, opfattet som primærkilde. Igennem analyserne blev sofapuden en materiel dokumentation på en proces, hvor både modernitet, kvindelighed og professionalitet konstrueres, gøres, produceres og reproduceres gennem *materielle, kropslige* og *æstetiske* praktikker (Hanghøj 2007; Silvén 2004)

Krop og genstande indgår i handlinger, og det er her fokus vil ligge i de næste afsnit med henblik på at komme nærmere ind på handlingsbegrebet og handlingsforståelsen

En materiel vending

Jeg vil præsentere et uddrag af mit empiriske datamateriale, der indkredser en handling fra håndarbejdslærerens hverdag.

> *En kvinde passerer sofaen i sin dagligstue. Hendes blik fanges af en pude, som står i sofaen. Hun har selv vævet puden for mange år siden. Puden ser lidt uformelig ud, fordi nogen har siddet på den, og i forbifarten standser hun kort op, vender sofapuden, ryster og banker den, glatter den ud og sætter den tilbage i hjørnet af sofaen og går videre til andre gøremål. I det korte øjeblik hun fokuserede på puden, nåede hun visuelt og taktilt at registrere dens farver, mønster og det groftvævede uldne materiale.*

En tilsyneladende ubetydelig, selvfølgelig handling, en detalje som måske ikke ville bemærkes af andre end en besøgende forsker. I en kulturel-materiel analyse af håndværksfaget, der netop anvender den handlingsorienterede tilgang udgør dette et eksempel på et undersøgelsesfelt. Kvinden er håndarbejdslæreren. Hun foretog specifikke handlinger. Forskeren spørger; Hvorfor netop disse handlinger? Hvilke betydninger kan udledes af disse handlinger? Og hvilken rolle spillede puden i disse handlinger?

Det har en betydning, at kvinden er professionaliseret inden for tekstile fag. Kropslig viden og omsorg for ting fremstillet af tekstile materialer er en del af hendes professionsidentitet og livsværdi, og i hendes genkendelse af puden

materialiseres de erindringer, hun har om sin egen kropslige medvirken i pudens tilblivelse, den viden og de idealer hun har om fx dens materialer, farver og væveteknik samt den omsorg og viden, hun har om pudens vedligeholdelse. Puden 'gør' noget ved hende.

I pædagogiske, didaktiske, antropologiske og etnologiske sammenhænge har der i mange år været fokus på mennesket og dets handlinger som udgangspunkt for analyse og diskussion, men nye perspektiver viser sig, hvis kalejdoskopet drejes og fokus rettes på tingenes rolle i handlingerne. Især etnologerne har haft et stærkt fokus på ting,[1] som de gennem tiden har perspektiveret inden for skiftende teoretiske rammer. I de nordiske lande har dette skift bevæget sig fra kulturhistoriske over semiotiske til fænomenologiske rammer, hvilket har haft betydning for det tværvidenskabelige fokus, der i dag er på materialitet[2] og materiel kultur i Norden – den såkaldte materielle vending (Löfgren 1997; Frykman 2005; Palmsköld 2007).

Så snart forskningsspørgsmålene fokuserer på tingenes handlepotentiale og tingenes indvirkning på mennesket og dets handlinger frem for menneskets intentioner med handlingen, kan pædagogen, etnologen eller antropologen pludselig stå med en række ubesvarede spørgsmål. Hvis problematikken vendes og tingene også bliver anerkendt som aktører, så fremkommer der et endnu mere mangfoldigt og nuanceret billede af verden og af de materielle komponenter, som mennesker fremstiller og anvender, ting som er med til at danne verden for os mennesker og som er med til at danne os. At væve en pude og anvende den i en dagligstue handler altså ikke udelukkende om, hvad mennesket gør med puden, men også hvad puden gør ved mennesket under dens tilblivelse og anvendelse.

Når kropsviden reflekteres og problematiseres i forhold til ting, er det ikke kun mennesket der handler, tingene har også et vist handlepotentiale.

Tings handlepotentiale

Hvor er mulighederne og hvor er grænserne da for en tings handlepotentiale set i en akademisk materiel-kulturel og didaktisk sammenhæng? Kan en ting handle?

For at besvare spørgsmålet er det nødvendigt at gå en lille omvej og indledningsvis fokusere på udtrykket "gør noget ved"[3] – hentet fra den tværvidenskabelige og internationale forskning i materiel kultur, der betoner, at fokus har ændret sig – at der er sket en materiel vending. I den seneste udgave af "Kulturanalys" (Ehn og Löfgren 2001) redegør etnologerne Billy Ehn og Orvar Löfgren i afsnittet "Analytisk korsbefruktning" for den befordrende indflydelse post-

strukturalistisk kritik og social konstruktionsteori siden 1980'erne har haft på det tværvidenskabelige studieområde "Cultural Studies". Tidligere spurgte kulturanalytikeren om, hvad vi gør med tingene. Nu betones det, hvad tingene og fænomenerne "gør med os". Det tidligere entydige identitetsbegreb inden for kulturforskningen samt fokus på enkelte kulturers harmoniske sammenhænge er sat under kritik, og i dag fokuseres der i stedet på, hvordan identitet konstrueres og forandres, og hvordan menneskers måde at leve på indebærer modsigelser, kompleksitet og konflikt bl.a. med materialitet som med - og modspiller (Ehn og Löfgren 2001: 11-14).

Udtrykket "gør noget ved" er ved nærmere eftersyn et ret upræcist udtryk, som overvejende tilhører talesproget. Læseren kan derfor med rette spørge om et sådant udtryk overhovedet er anvendeligt i en akademisk sammenhæng, og hvad menes der egentlig, når et sådan udtryk anvendes inden for forskning? Er det en talemåde eller måske et indforstået begreb, der har sin egen afgrænsning i en bestemt kontekst? Umiddelbart er det en meget bred betegnelse, og når nye tværvidenskabelige forskningsfelter som materielle kulturstudier skal afsøges og etableres kan udtrykket forsvares med, at det giver plads til mange definitioner og afprøvninger. "Gør" lægger op til et kropsligt eller mentalt handlingsperspektiv – et forandringsperspektiv. På samme måde som mennesket gør noget med tingene, forandrer deres tilstand - forventes det her at tingene gør noget, dvs. forandrer noget, ved mennesket og dermed indgår i en læringsproces (Wenger 2006: 256-258).

I nuværende forskning af materialitet i sociologiske, pædagogiske og kulturelle sammenhænge er der forskellige kvalificerede bud på tingenes handlepotentiale og den interaktion, der foregår mellem mennesker og ting. Ifølge den franske antropolog og filosof Bruno Latour gør tingen en forskel. Hvis handling tolkes som intentionel og meningsfuld handling, så er det svært at se, at fx en hammer kan handle. Ikke desto mindre er den med til at ændre tingenes tilstand, den gør en forskel; og objekter, der gør en forskel er i Latours øjne aktører – kaldet aktanter, eller sagt med andre ord: de er objekter, der optræder som deltagere i et handlingsforløb. Dermed ikke sagt, at hammeren som deltager determinerer handlingen, siger Latour, hammeren er ikke den egentlige årsag til slaget på sømmet, og Latour påstår heller ikke, at objekter kan erstatte menneskelige aktører, men påpeger at studier i sociale sammenhænge ikke kan udføres, uden at det problematiseres og undersøges, hvem og hvad der optræder som deltagere i handlingsforløb, herunder også deltagere i kategorien non-humane aktører. Følger forskeren en social forbindelse mellem humane aktører vil der efter Latours mening før eller senere dukke et objekt op. Objekters tavse tilstedeværelse og de mange vidensområder, der knytter sig til objekters tilblivelse og anvendelse,

fx teknologiske og æstetiske, kan komplicere forskningsprocessen, men dette vidner blot om behovet for flere tværvidenskabelige redskaber, mener Latour og opfordrer til vedholdende forfølgelse af objektets eller aktørens rolle uanset forhindringer (Latour 2005: 78).

Læringsteoretiker i materiel kultur Bent Illum har udviklet en model for "processens dialog" – en dialog mellem menneske, værktøj, materiale og produkt/hensigt eksemplificeret gennem arbejdsprocesser i sløjd. Illum beskriver, hvordan redskab og materiale svarer tilbage i sløjdprocessens dialog. Auditivt, visuelt og taktilt sanses svarene, når hammeren rammer sømmet; og mennesket aflæser et argument, genstandens argument for hvordan og hvornår det næste slag skal falde! Der er tale om et samspil mellem sansning, perception, erfaring og refleksion i en interaktion med genstanden, som kan betyde en ændring i menneskets handlemønster under arbejdsprocessen (Illum 2005).

Fælles for Latour og Illum er, at de anerkender tingenes handlepotentiale, men kun som *en del* af en interaktion mellem menneske og ting. Det nye ved den handlingsorienterede forståelse af ting og materialitet, er at den bryder med de lingvistiske og semiotiske teorier om ting, der retter sig mod tegn og signaler. Tingene er ikke kun tegn i semiotisk forstand, de udgør deciderede aktører i en handlingsproces.

En materialiseringsmodel

Hvordan kan menneskets fysiske krop da placeres i denne sammenhæng med ting, artefakter og handlinger? Materialitet er ikke kun ting og artefakter. Handlinger og relationer, der involverer ting, artefakter, krop og rum er også en del af materialiteten. Materialitet er en *relation* mellem kroppen og verden. Kroppen forbinder sig med verden gennem materialitet, gennem skabende virksomhed og gennem anvendelse af ting og artefakter, og igennem disse relationer og handlinger mellem kroppen og verden kan livsværdi materialiseres (Hanghøj 2007). Dette er illustreret gennem en materialiseringsmodel (fig. 1) som er konstrueret til at visualisere materialisering af livsværdi. Her tænkes der på den materialisering af livsværdi, der sker gennem tilblivelse og anvendelse af håndgjorte artefakter og som i min konstruktion kan udledes af tre materielle relationer. Dels af relationen mellem krop og artefakt forstået som *tilblivelsen*, dels af relationen mellem artefakt og rum forstået som *anvendelsen* og dels af relationen mellem rum og krop forstået som det håndgjorte artefakts *tilstedeværelse*. Disse relationer leder til materialisering af værdier og idealer som illustreret i modellens midte.

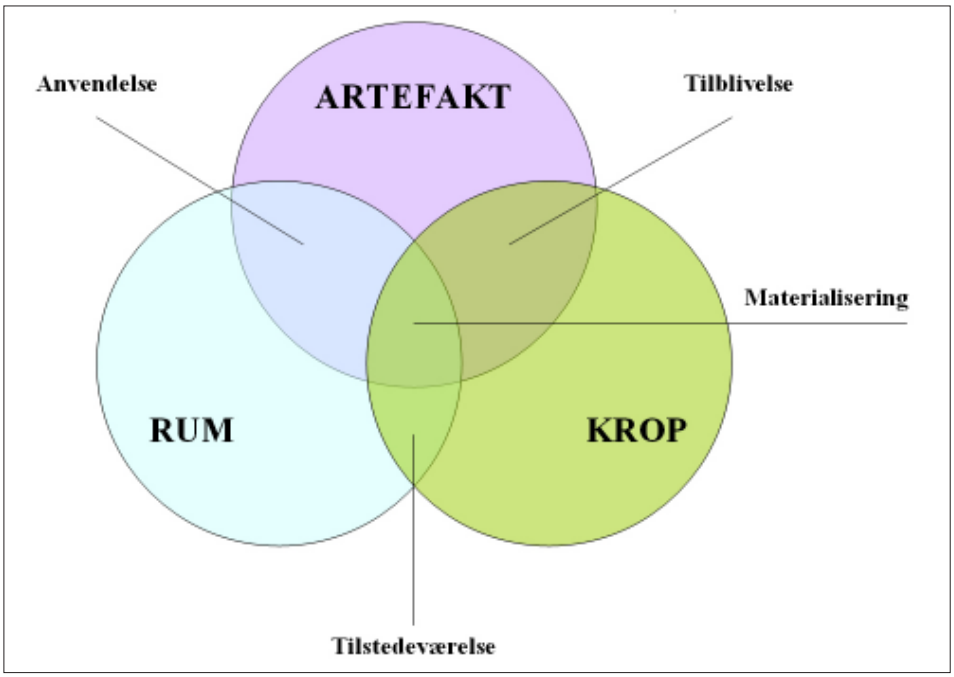


Fig.1. Materialiseringsmodel (Hanghøj 2007: 58)

Materialisering som meningsforhandling gennem tingsliggørelse?

Hvorfor inddrage materialisering af livsværdi i denne forbindelse? Komplicerer det ikke bare spørgsmålet om kropsviden som en del af et mere handlingsorienteret professionaliseringsbegreb? Jo, måske, men hvis kropsviden og omsorgsviden kan optræde som livsværdi i en professionsidentitet, og hvis denne livsværdi kan materialisere sig gennem håndgjorte ting, så er materialiseringsbegrebet værd at give lidt opmærksomhed.

Materialiseringsbegrebet er ikke et entydigt begreb. I daglig tale bruges det almindeligvis i betydningen af, at noget antager materiel form eller legemliggøres, at noget ellers immaterielt træder frem for en og bliver konkret og synligt. Det er en anden betydning af begrebet som anvendes i denne artikel, hvor jeg problematiserer det, tingene i deres materialitet gør ved mennesker bl.a. gennem den materialisering af livsværdi, der har indflydelse på skaberen og brugeren under tilblivelsen og anvendelsen af artefaktet.

Nogle vil måske indvende, at der dermed ikke er tale om en materialisering, men snarere om en tolkning, som handler om de associationer, der dukker op hos skaber og bruger under tilblivelse og anvendelse. Men når det drejer sig om artefakter, skabt og også anvendt af skaberen selv, er der ikke kun tale om en

hermeneutisk eller semiotisk tolkning og læsning af ting som tegn, for skaberens kropslige viden og kropslige erindring samt artefakternes handlepotentiale gør en forskel. Artefakter er redskaber for et værdisyn og en dannelse, der fx som her er genereret af den formelle uddannelse som skaberen af sofapuden har gennemgået. Sofapuden er blevet til i en dobbelthed, i et læringsrum, der ligger mellem to poler, der kort kan beskrives som: aktørens forståelse af praksis og aktørens praktisering af forståelsen (Søndergård 2000: 76-77). Aktørens eller informantens forståelse af praksis er her den pol, hvor informanten har inkorporeret en særlig forståelse af praksis genereret af den formelle håndarbejdslæreruddannelse, som hun har gennemgået og informantens eller aktørens praktisering af forståelsen er den pol, hvor informanten praktiserer sin forståelse i en mere uformel sammenhæng fx derhjemme eller i en formel sammenhæng, hvor hun selv optræder som underviser eller formidler. Med andre ord er der sket en dannelse og en transformation af kropslig viden fra forståelse af praksis til praktisering af forståelsen.

Med henblik på at komme begrebet materialisering endnu nærmere, er en diskussion med læringsteoretiker Etienne Wenger påtrængende. Wenger taler ikke om materialisering, men om meningsforhandling gennem tingsliggørelse ud fra den opfattelse, at menneskets engagement i verden først og fremmest er en meningsforhandlingsproces (Wenger 2006: 63 – 88). Tingsliggørelse er en proces, der ifølge Wenger "former vores oplevelse ved at skabe objekter, der bringer denne oplevelse til at stivne i tingslighed" (Ibid.: 73). At nedskrive en lov, skabe en procedure, frembringe et værktøj eller væve en sofapude er tingsliggørelse, hvor en bestemt forståelse får form, og hvor fx sofapuden bliver fokus for meningsforhandling, når den anvendes i dagligstuen. De to begreber tingsliggørelse og materialisering ligner hinanden, men der er en nuanceforskel i betydningen af tingsliggørelse som proces og betydningen af materialisering som proces. Nuanceforskellen ligger i tidsforskydningen. Sofapuden optræder igen som eksempel: Wengers tingsliggørelsesproces starter i en forståelse, før sofapuden bliver til. Under tilblivelsen af sofapuden får forståelsen, idealerne og hensigten en bestemt form, og der sker en forhandling af mening under tingsliggørelsen, som fortsætter under anvendelsen af sofapuden. Hvis materialiseringsprocessen forstås som materialisering af livsværdi gennem artefakter, er der tale om en proces, som ikke alene kan finde sted under tilblivelsen, men også under den daglige anvendelse af sofapuden; men den har ikke hjemme i forståelsen, før sofapuden bliver til.

Materialisering af livsværdi, fx gennem en sofapude, er betinget af, at puden allerede er tilstede som en fysikalitet og en kendsgerning, samt at den enten er under tilblivelse eller er parat til anvendelse. Er materialisering af livs-

værdi da ensbetydende med Wengers meningsforhandling gennem tingsliggørelse? Ja, på en måde. En meningsforhandling, der involverer kropslig viden og kropslig erindring. I Wengers terminologi er meningsforhandling en meget bred og generel proces, hvorigennem vi oplever verden og vores engagement deri som meningsfuld. Forhandlet mening omfatter både fortolkning og handling, og er på en gang historisk, dynamisk, kontekstuel og unik, siger han. Der er tale om en kontinuerlig genforhandlingsproces, der hele tiden skaber nye relationer til og i verden (Ibid.: 68). Materialisering af livsværdi gennem en sofapude kan betragtes ud fra disse pointer – og ses som en del af den meningsforhandling og den genforhandlingsproces, der foregår gennem tingsliggørelse. Dermed kan fx en håndvævet sofapude 'gøre noget' ved sin skaber og bruger gennem sin materielle tilblivelse, anvendelse og blotte tilstedeværelse, hvis der altså vel at mærke er tale om en meningsforhandling, dvs. hvis skaberen og /eller brugeren forhandler eller responderer på de værdier, kommandoer eller forforståelser, der på en dannende måde synes nedlagt i sofapuden gennem tingsliggørelsen, og som medvirker til fastholdelse af fx sociale relationer, identitetskonstruktion og livsværdier. Denne forhandling af mening kan fortsætte langt ud over artefaktets tilblivelse som en livslang genforhandling af mening gennem den daglige omgang med artefaktet over tid og i rum.

I lyset af en meningsforhandlingsproces, der involverer kropslig viden og kropslig erindring, kan man sige, at tingene "kalder" på os mennesker, og mennesket må "svare", hvilket det netop ofte gør på en mere kropslig end kognitiv måde (Merleau-Ponty 1962: 139; Cerbone 2006: 131). Det er interessant, for det betyder, at kropsviden sættes på dagsordenen i en dannelsesforståelse.

Kropslig dannelse

Hvad skal der til, før det enkelte menneske opfatter 'tingenes kalden' og svarer kropsligt? Hvordan dannes mennesket til at svare kropsligt på bestemte måder? Hvis der vendes tilbage til artiklens empiriske eksempel om kvinden og hendes sofapude, så ligger der et narrativ i fortællingen, der handler om dannelse til at høre pudens 'kalden' og til at svare på en bestemt kropslig måde. Håndarbejdslæreren og hendes handling og ikke mindst sofapuden, og dagligstuen kan indgå i en ganske bestemt historisk kontekst. Sofapuden tilhørte en pensioneret håndarbejds- og højskolelærer Edith Bukh som er født i 1919. Edith Bukh havde selv vævet puden på et aftenskolekursus i 1988. Edith Bukh var uddannet og professionaliseret som håndarbejdslærer inden for den danske folkehøjskoles professionalisering af håndarbejdsfaget 1930-1960. Hendes karriere inden for højskolen startede i 1946 og varede indtil hun blev pensioneret i 1987.

I min kulturhistoriske analyse anvender jeg også det omtalte handlingsperspektiv i forståelse af professionalisering. En af mine analytiske pointer er, at professionaliseringen af kvinder inden for håndarbejdsfaget i første halvdel af 1900-tallet dels udvidede kvindernes uddannelsesmuligheder, men også påvirkede kvindeligheden som kønsidentitetskonstruktion. Det kom blandt andet til at betyde, at æstetiske og kønnede idealer blev to sider af samme sag. Gennem kønnede og æstetiske idealer var sofapuden med til at konstituere handlinger og selvdannelse.

Med reference til materialiseringsmodellen (fig.1.) befinder vi os med den lille fortælling fra artiklens indledning i relationen mellem rum og artefakt, inden for *anvendelsens* felt

Når en gæst satte sig på den håndvævede sofapude, blev den deformeret, og Edith Bukh svarede på pudens "kalden" ved at ryste, banke og forme den og på den måde bringe den tilbage til dens oprindelige form og struktur. Dette var i øvrigt kun muligt på grund af pudens formbare dunfyld. En anden type fyld, som fx et skummateriale, ville måske gøre denne handling overflødig eller umuliggøre, at informanten gennem en kropslig handling kunne demonstrere sin omsorg og professionalisme. Også valget af fyld er en praktisering af en forståelse opnået gennem uddannelse og dannelse. Edith Bukhs dagligstue var domineret af funktionalisme og enkelhed. Når hendes hushjælp havde gjort rent i huset følte Edith Bukh, at hun måtte rette på puder og genstande, så de stod på den rette måde, fx lige i stedet for på skrå – det var en kropslig fornemmelse, forklarede hun, hun kunne simpelthen ikke lade være. Ifølge filosof og fænomenolog Maurice Merleau-Ponty kan dette forklares gennem teorien om et subjektivt kropsskema (Merleau-Ponty 1994: 96, 111), en tilpasning af egenkroppen til subjektive rumopfattelser baseret på fysiske erfaringer og motorisk vane. I dette tilfælde er det klassiske kompositionsideal D*et gyldne snit,*[4] som Edith Bukh lærte at kende og anvende gennem sin uddannelse, blevet en del af hendes personlige kropsskema. "De enkelte dele skal mere ligne hinanden end være forskellige fra hinanden" var Edith Bukhs valgsprog (Hanghøj 2007: 134). Det var Edith Bukhs måde at udtrykke enkelhedens og det gyldne snits regler og principper på. Håndarbejdslæreren overførte disse regler fra den måde, hvorpå hun tidligere havde valgt at anvende mønstre i sine tekstile arbejder (vævning, patchwork og beklædningssyning) til den måde, hvorpå hun holdt orden i sit hjem på en særlig kønnet måde. På den måde blev idealerne både æstetiske og kønnede.

Hvis viden om komposition af mønstre bl.a. er knyttet til viden om det klassiske kompositionsideal *det gyldne snit*, er der tale om en viden, der rummer både geometrisk, teknisk, filosofisk, æstetisk, historisk, psykologisk og rumlig viden.

I disse syv former for viden er både kropslige og abstrakte vidensformer implicitte. Det er ofte den abstrakte viden, der fremhæves, idet den opfattes som mere tilgængelig og mulig at sætte ord på. Men også kropsviden kan der sættes ord på, og det er en viden, der kan gøres tilgængelig.

Kroppen som redskab – redskabet som krop

I det følgende præsenteres et empirisk eksempel fra det tekstile fagområde – uddrag af en væveproces. I eksemplet fremgår det, at et redskab inddrages til fremstilling af et produkt; at væverens krop og redskab samarbejder om at bearbejde og beherske et materiale; og at processen opleves af den observerende forsker (alt i en motorisk symbiose). Til beskrivelse af den motoriske symbiose er det nødvendigt at gå i detaljer:

> *Når det vandrette islæt slås sammen i en rammevæv, anvendes vævekammen, som er placeret midt i væven. Den holder trendtrådene, som er opsat lodret i væven, adskilt i en vis orden og tæthed, og den anvendes endvidere til at skifte skel med. Den kan indtage tre positioner ved hjælp af de kamholdere, den er placeret i. Den har en neutral position, hvor alle trendtråde ligger i samme niveau samt to yderpositioner, hvor trendtrådene kan løftes og sænkes i en bestemt orden og rækkefølge. Når der er lagt et islæt ind i et skel, løftes kammen med hænderne ud af sin yderposition og trækkes ind mod kroppen og ind mod det vandrette islæt, der skal slås sammen. Det er fristende og ofte let at slå hårdt til. Hvis idealet er en let og åben vævning skal den vævende beherske sit slag. Rammevæven er, hvad vægten angår, et meget let redskab og må derfor fastholdes med kroppen under slaget. Med kroppen eller nærmere betegnet med bugmuskulaturen er væveren den, der stabiliserer og fastholder selve vævens ramme, mens islættet slås til. Det er altså ikke kun hænderne og armene, der fører kammen, som er årsag til, at islættet slås sammen, det er også kroppen, der gør modstand eller som modvægt tager imod slaget. Der er en kropslig trang til med nogle faste slag og kropsmodstand at fastholde det islæt, som lægges ind. Hvis væverammen ikke har et fodstativ, ligger den på et bord, eller hviler på skrå op ad en bordkant med vævesiden ind mod væverens skød eller mave. Hvis væven har et fodstativ, må væveren i visse tilfælde, fx ved vævning af tæpper, hvor islætten skal bankes meget tæt sammen evt. med en vævegaffel, holde fodstativet på plads med knæ eller fødder, for at den lette væveramme ikke vælter eller flytter sig.*

> *Væven bliver en del af kroppen eller kroppen bliver en del af væven, fordi kroppen næsten omgiver væven og medvirker, især ved sammenslåningen af islættet. Væveren må altså under vævningen beherske sin krop eller med andre ord, med sin krop styre og fornemme bugmodstand og armkræfter for at overholde den ønskede tæthed. Selve rytmen og lyden af vævekammens hvislen mod trendens uldgarn før islættet slås til, bliver en del af kontrollen med tætheden. Varigheden af den hviskende lyd før kammen standses af islætten med en større eller mindre eller måske næsten uhørlig slaglyd er en del af processen. Denne slaglyd og antallet af slaglyde er netop afhængig af kroppens beherskelse. Få, forsigtige og uhørlige slaglyde er ensbetydende med, at væveren kan beherske sig.*

Edith Bukhs sofapude var håndvævet på en rammevæv, og eksemplet er taget fra den del af en væveproces, hvor selve vævningen er i gang, og hvor hele kroppen involveres. Væveprocessen – et håndværksfelt – vil forekomme ukendt for nogle læsere, og er præsenteret for at eksemplificere relationen mellem krop og artefakt inden for *tilblivelsens* felt. Eksemplet forsøger at tydeliggøre det komplekse samarbejde, der finder sted mellem krop og redskab – og skal belyse, hvordan væverens professionalisme er noget, der bliver til gennem kropslige og æstetiske praktikker med brug af kroppens viden. Den konkrete betydning af Merleau-Pontys pointe, at vanen har hjemme i kroppen, kan eksemplificeres og udfoldes i en beskrivelse af samarbejdet mellem krop, redskab og materiale i den del af væveprocessen, hvor islættet lægges ind og slås sammen, og i den måde, hvorpå redskabet bliver en del af kroppen. Som den blindes stok i Merleau-Pontys eksempel er vævekammen forvandlet til et sanseområde. Vævekammen får del i egenkroppens voluminøsitet og udvider den kropslige syntese (jf. Merleau-Pontys pointe om 'egenkrop' 1994: 109 -110).

"Vanen er udtryk for vor evne til at udvide vor væren-i-verden eller ændre eksistens ved at indlemme nye redskaber" (Merleau-Ponty 1994: 98-99). "Det drejer sig om en viden, der ligger i hænderne", siger han videre og understreger, at det er kroppen, der "forstår" under erhvervelsen af en vane, at vanen hverken har hjemme i tanken, eller i den objektive krop, men i kroppen som formidler af en verden (Ibid.: 100).

Vævekammen er ikke et redskab, som væveren perciperer – men bliver et redskab, væveren perciperer *med* (Ibid.: 110). Brugen af vævekammen over tid bliver en vane gennem motorisk tilegnelse. I denne vane ligger beherskelse og selvdisciplin. Vævekammen integreres så at sige i væverens kropsrum og udgør derefter en del af væverens kropsviden, der er en indarbejdet *del* af væverens professionalisme.

Opsamling

I denne artikel har jeg præsenteret et handlingsorienteret professionaliseringsbegreb, der anerkender kroppen som formidler af en verden, og anerkender at kroppen forbinder sig med verden gennem materialitet og handling. Det er en professionsforståelse, der udvider den videnskabelige forståelse af vidensgrundlaget for professionalisme og anerkender, at tilblivelsen af professionalisme også sker gennem krop og bevægelser med integration af redskaber, ting og artefakter. Dermed inddrages også den kropslige meningsforhandling, der foregår mellem mennesker, rum og artefakter.

Handlingsperspektivet til forståelse af profession anerkender ikke kun kropsviden som forsknings- og analyse felt, men også som en del af det vidensgrundlag, som undervisning, evaluering og akademisering skal bygge på i fremtiden. Her tænker jeg ikke kun på de nyligt akademiserede uddannelser på designskolerne og på tekstilformidleruddannelserne på professionshøjskolerne, men også på grundskolen og på andre uddannelser indenfor håndværksfag, design- og kunstfag. Både folkeskolens fremtidige fag håndværk og design og læreruddannelsens nye fag materiel design bør bygge på et mere handlingsorienteret professionaliseringsbegreb.

Summary

The article points out the necessity of reconsidering the type of knowledge, which traditionally grounds the academic concept of professionalism.

Today many Danish educations in the area of design, art and communication of textiles are made academic, while the goals, the subject matters and the time schedules for the areas of practical subjects and the aesthetics in the primary school and in the education of teachers are being discussed, reconsidered and changed.

If the continuity from primary school to Academia in the areas of practical subjects and the aesthetics should be improved, it is necessary to be serious about the professional potentials of bodily knowledge and about how bodies and objects are acting and interacting.

Based on analytic and empirical examples from the authors own didactic textile research, the article plead for the cause of including action as part of the idea of professionalism, so that professionalism and the professionals are not only grounded in theories and cognition, but also appear through the action lines of the body and through the interaction between body and objects (e.g. tools, artefacts and materials).

Sara Hanghøj
Lektor, ph.d.
Institut for Didaktik
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet
saha@dpu.dk
www.dpu.dk/om/saha

Referencer

Cerbone, David A. (2006), *Understanding phenomenology*. London: Acumen.

Ehn, Billy og Löfgren, Orvar (2004 [2001]), *Kulturanalyser*. Malmø: Gleerups Förlag.

Frykman, Jonas (2005), "När ting bliver redskap". I: Kragelund, Minna og Otto, Lene (red.): *Materialitet og Dannelse*, s. 19 – 31. København. Danmarks Pædagogiske Universitet.

Hanghøj, Sara Agnete Bjerre (2007), *Den konstituerende sofapude – materialisering set i et kulturanalytisk perspektiv*. København. Ph.d. – afhandling. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.

Hohr, Hansjörg (1994), Det estetiske som kunnskapsform. Kursusrapport udgivet Kursusadministrationen ved Lærerseminariernes Efteruddannelse.

Illum, Bent (2005), *Det manuelle håndværksmæssige og læring – processens dialog*. Ph.d. – afhandling. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.

Latour, Bruno (2005), *Reassembling the Social*. Oxford: Oxford University Press.

Laursen, Per Fibæk. Moos, Lejf. Salling Olesen, Henning og Weber, Kirsten (2005), *Professionalisering. En grundbog*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Löfgren, Orvar (1997), *Scenes from a Troubled Marriage. Swedish Material Culture Studies*. I: Journal of Material Culture. Vol. 2, Number 1: 95 – 113. London. Sage Publications Ltd. Thousand Oaks and New Delphi.

Merleau-Ponty, Maurice (1994), *Kroppens fænomenologi*. Redaktion Filosofi, Frederiksberg: DET lille FORLAG.

- (1962), *Phenomenology of Perception*. London: Routledge.

Palmsköld, Anneli (2007), *Textila tolkningar. Om hängkläden, drättar, lister och takdukar*. Stockholm. Nordiska Museets Förlag.

Silvén, Eva (2004), *Bekänna färg. Modernitet, maskulinitet, professionalitet*. Stockholm: Nordiska Museets Förlag.

Søndergaard, Dorte Marie (2000), "Destabiliserende diskursanalyse: veje ind i poststrukturalistisk inspireret empirisk forskning", Haavind, Hanne red. *Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag Akademisk.

Wenger, Etienne (2006), *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag.

Noter

1 Ting, objekt, artefakt og genstand – i definitionernes jungle er der forskel på hvornår tales der om tingens fysikalitet og hvornår om en mere immateriel forståelse Fx kan der i akademisk sammenhæng tales om forskningens genstand eller et forskningsobjekt, uden at det drejer sig om en materiel genstand. For at understrege denne artikels fokus på materialitet og fysikalitet foretrækker jeg herefter enten at anvende ordet ting i en hverdagsforståelse eller ordet artefakt, sidstnævnte er anvendt i undersøgelsen om sofapuden i betydningen genstand skabt og forarbejdet af menneskehånd i tilsigtet form. Hansjörg Hohr definerer det æstetiske som skabt og tilsigtet form (Hohr 1994: 4).

2 Materialitet er ikke kun ting og artefakter. Handlinger og relationer, der involverer ting, artefakter, krop og rum er også en del af materialiteten – dette tages op i afsnittet "En materialiseringsmodel".

3 Ikke her at forveksle med det mere poststrukturalistiske begreb "gør", der peger på at bl.a. køn, kultur, etnicitet og professionalisme er noget, der "gøres".

4 Det gyldne snit kan spores tilbage til Pythagoras (ca. 580 - ca.500 f. Kr.). Hos Euclid (ca. 365-300 f. Kr.) i Elementerne - hans 13 bind om geometri - skriver han i bog 6 om at dele en linie efter følgende princip: "Den mindste del skal forholde sig til den største del som den største del til hele linien" (Mortensen, Jørgen: http://www.pernoergaard.dk/da/strukturer/gyldne/gyldne.html 22.6.2009).

Ingelise Flensborg

Omgangskvaliteter

Ud fra en analyse af københavnske skolegårde vises det, hvilke rum og hvilke funktioner elever på mellemtrinnet finder brugbare for aktiviteter i deres skolegård. Analysen, der er baseret på en undersøgelse af elevers fotografering, som jeg iværksatte i 2004, stiller skarpt på elevernes fotoregistreringer af de elementer i skolegården, som tilbyder aktivitetsydelser. Hvilke steder opholder de sig? Hvilke genstande bruger de i deres leg? Hvilke aktiviteter finder sted? Samtalen med eleverne om fotografierne benyttes til at få adgang til respondenternes meninger og indkredser de betydninger, der konstrueres af eleverne gennem fotograferingen og i deres valg af steder og genstande.

Analysen drejer sig om den sociale praksis og de interaktioner som finder sted mellem eleverne i skolegården og med genstandene.

Motivation for skolegårdsprojektet

Denne artikel præsenterer en række analytiske pointer om de *omgangskvaliteter,* der eksisterer og skabes for og af skoleelever i skolegården med eksempler fra en feltundersøgelse, jeg foretog i 2004. Skolegården forstås som et miljø, der består af geografiske, kulturelle, sociale og byggede komponenter, som sammen 'tilbyder' forskellige former for interaktion. Et bestemt miljøs omgangskvaliteter skal forstås som det, der udgør det potentielle rum for menneskelig praksis på dette sted. Begrebet omgangskvaliteter er inspireret af det perceptionspsykologiske begreb 'affordances' udviklet af James Gibson (1979). Fysiske ting signalerer mulige ydelser eller omgangskvaliteter (affordances). Mennesket perciperer ydelsen eller kvaliteten direkte i sammenhængen med tingens overflade, selvom

samme ting kan have forskellige ydelser. For skolegårdsundersøgelsen fra 2004 gælder det, at det er ikke alle omgangskvaliteter eller tilbud, som opfattes af eleverne, og de benytter heller ikke altid de tilbud, som de har opfattet. Elevernes benyttelse og opfattelse af muligheder (dvs. opfattelse af mulig benyttelse) afhænger af deres motivationer, erfaringer og værdier og af de mulige omkostninger eller belønninger, der er ved at være deltager i en bestemt form for aktiviteter. Omgangskvaliteter bør således ses i et sociologisk perspektiv, da hver elev eller elevgruppe vil anvende de fysiske forhold i relation til ovenstående. Ethvert individ har en række kompetencer i omgangen med det fysiske miljø. Nogle af disse kompetencer er fysiologiske, og nogle er sociale og kulturelle. Disse forskelle påvirker den måde hvorpå miljøet, skolegården opfattes. Opfattelser af skolegårdsmiljøet drejer sig om de forestillinger eleverne har om en skolegård, og de måder de kan bruge skolegården på.

1. Skolegård fra Enghaveplads

> *Pointen med undersøgelse af fænomenet omgangskvaliteter er, at sætte fokus på det miljø, som eleverne socialiseres i, som det, der former deres kompetencer, både deres praktiske-produktive kompetencer og deres viden (med afsæt i antagelsen om, at det, vi mennesker ved og det, vi lærer at være opmærksomme på, er formet af det, som omgivelserne tilbyder os).*

Omgangskvaliteter kan deles i to kategorier: Direkte og indirekte. *De direkte* består af muligheder for aktiviteter, mens *de indirekte* inkluderer symbolske betydninger, som kan konstrueres ved at bruge de mønstre, der er udformet i miljøets sammensætning. De symbolske konstruktioner har stor betydning for identitetsdannelse og gruppedannelse i skolegårdsmiljøet, hvor der ofte er ganske andre normer og regler, der gør sig gældende end i klasseværelset.

Skolegårdsprojektet fortsætter tidligere undersøgelser af pladser og udearealer i institutioner (Flensborg 1990, 2000, 2002, Skantze 1986). Projektet bygger på en opfattelse af en samfundsmæssig gennemtrængning af kroppen og en kropslig konstitueret socialverden. Ud fra denne opfattelse undersøges skolegårdens muligheder og begrænsninger i forhold til kroppens bevægelse og udvikling af sociale relationer. Det anses for nødvendigt i et pluralistisk, demokratisk samfund at skabe muligheder for sansemæssig orientering og erfaring i en forståelse af, at disse erfaringer udvikler såvel fælles forestillinger som social praksis mellem mennesker.

Kroppens æstetiske iscenesættelse i skolegården

Moderne fænomenologi og æstetik er optaget af udforskningen af interaktionen mellem krop, erfaring og subjektivitet, dvs. udforskningen af de psykosociale relationer mellem dynamiske mønstre i inkorporering, sansemæssig praksis og subjektivitet (jf. Gebauer & Wulf 2001). Disse praksisser indeholder processer af æstetisk læring og kommunikation. De æstetiske og fænomenologiske dimensioner af inkorporeringen (embodiment) af bevægelses- og opmærksomhedsmønstre er en del af undersøgelsen. Elevernes bevægelses- og sansemønstre blev i skolegårdsundersøgelsen set i sammenhæng med de sociale relationer, der udvikles parallelt med disse. I undersøgelsen satte jeg fokus på hvilke rum, der giver muligheder for hvilke bevægelser, hvilke 'territorier' bruges af hvem, og på hvilke måder relaterer børnene sig til rummene og til hinanden?

Kulturelle afstande mellem mennesker giver et tavst sæt sociale regler, som er med til at konstruere et givent sted (Hall 1973). Jeg har anvendt fotograferingen som indsamlingsmetode, som indebærer et fokus på materielle og sociale interaktioner med rummet. Det har givet adgang til data, der viser eksempler på individuelle iscenesættelser, hvor der er tale om en æstetisk iscenesættelse af kroppen i skolerummet, som en form for performance eller ritual for at etablere nye kreative tilhørsforhold til stedet gennem billedet.

Det er påvist, at menneskers forståelse af objekter og redskaber er relateret til de praksisser, som involverer et objekt eller redskab (Gebauer & Wulf 2001). Mennesket udvikler herigennem en færdighedsmæssig kundskab, som indeholder en tavs kundskab. Den tavse kundskab er knyttet til kroppen og kroppen har igen altid været et aspekt i udformningen af teknologi (som eksempelvis 'proteser' til at høre med, 'proteser' for synet og 'proteser' for hjernen). Kroppens funktioner danner udgangspunkt for kundskaber og færdigheder, og rummene vi mennesker færdes i med vore kroppe er grundlæggende for udvikling af orientering i både konkret som overført forstand: At kunne finde vej, at føle sig på

plads, at kunne overskue en situation, at føle sig hjemløs er metaforer for denne grundlæggende orientering

Skolegården som kulturelt mødested

I skolegården på de fleste københavnske skoler mødes mange nationaliteter og kulturer. På den undersøgte skole havde 85% en anden baggrund end dansk. I frikvarterne ses stor forskel på hvordan man forholder sig i sociale situationer og hvilke muligheder man har for selvudfoldelse, men der ses også flere fællesskabende muligheder i det samvær, som etableres blandt børnene selv.

I skolegården er der fælleslege og boldspil med faste regler, som sagtens kan udfolde sig, men der er også udvekslinger af gestik og mimik, som kan være så forskellige, at konfrontationer opstår og barske ord eller næver farer gennem luften. Skolegårdsprojektet tager afsæt i antagelsen om, at flere og flere møder mellem børn med meget forskellige baggrunde i et rum, her skolegården, peger på nødvendigheden af at skabe muligheder for nye sansemæssig orienteringsmuligheder og erfaringer i en forståelse af, at gentagne erfaringer igennem aktiviteter i rum, udvikler såvel fælles betydninger som fælles verdener. Igennem "gentagelser og øvelser kommer handlingsmåder og adfærdsformer og de sociale værdier og normer de rummer, til at præge et menneskes indre" (Gebauer & Wulf 2001: 149).

- Hvilke rum giver muligheder for kulturelle mødesteder, sanselig erfaring og læring?
- Hvilke interaktioner mellem børn og mellem børn og rum finder sted i skolegården?
- Hvilke konventioner og omgangsformer læres?
- Hvad orienterer forskellige børn sig efter i forskellige kontekster i skolegården rum?
- Hvordan kan en sådan undersøgelse kvalificere virksomhedsrum og offentlige rum i forhold til udvikling af samarbejde og fællesskab? Til udvikling af integrations-og interaktionsrum?

I forhold til disse spørgsmål fremlægges 3 antagelser forud for undersøgelsen:

1. At vi i forskellige former for (nydelsesorienteret) praksis fx et spil, en dans, en sportsgren, en leg og en konstruktionsproces, opbygger nye relationsformer.
2. At sanselige erfaringer konstituerer meningssammenhænge, som medvirker til dannelsen af den sociale virkelighed

3. At forskellige former for kropslig positionering og rumlig praksis giver forskellige perceptionsmuligheder (syn, hørelse, berøring mv) og kommunikationsmuligheder.

De fysiske rum, vi færdes i, er grundlæggende for menneskets udvikling af orientering i både konkret som overført forstand. Intentioner har stor betydning. F.eks. kan det *at gå* ned ad en gade være formet af det, man ser efter (tøjforretninger eller offentlige skulpturer) om man har travlt eller om man føler sig forkert klædt på. Også den baggrund man har med sig, de dispositioner man har på et givet tidspunkt vil medføre en perceptuel selektion og en tilføjelse af tavs viden, som farver den opfattede situation.

Socialt rum udvikler sig som et produkt af menneskelig praksis og er både rumlig praksis, rumlige repræsentationer og symbolsk rum (Rogoff 2000, Lefebvre 1996, Rønholdt 1996, Fink-Jensen 1996, Holgersen 2001). Rumlig praksis udvikler sensibilitet overfor sanselige kvaliteter i omverden, og haptisk orientering former det, der ses (Rogoff 2000, Flensborg 1991, Gibson 1979, Larsen 1985).

Socialt og kulturelt rum

Rummet er et produkt af menneskelig praksis. Vi kan sige at *den rumlige praksis* er det, der sker i terrænet af alle former for social praksis (jf. Lefebvre 1996). *Rumlig praksis* bliver observeret, beskrevet og analyseret på mange niveauer: I arkitektur, i byplanlægning, i design af veje og lokaliteter og i organiseringen af hverdagslivet. Begrebet rumlig praksis er kun én komponent af socialt rum. Rumlig praksis refererer til det materielle udtryk for sociale relationer i rum, så som en markedsplads, et soveværelse, en kirke, en skolegård.

Et andet begreb er *rumlige repræsentationer*, som henviser til konfigurationen af de rumlige praksisser i form af de 'modeller', der er baggrund for deres udformning, som fx Cartesiansk geometri, linearperspektivet eller Corbusier's 'modular'. De rumlige repræsentationer, som en kultur benytter sig af, influerer også på opfattelsen af de fysiske omgivende rum. Det, man kan vise og navngive, influerer på det, man ved.

Det tredje begreb er *repræsentativt rum*. Dette henviser til rum, som vi har forestillinger om, rum som opfattes symbolsk, og som blander sig med de rumlige omgivelser, vi faktisk færdes i. Mentale rum og sociale realiteter er uadskillelige komponenter i vor forståelse og oplevelse af rum.

En skolegård er på samme tid vor oplevelse af et faktisk eksisterende sted, de vaner, som vi tillægger os ved at se, hvad andre gør, samt skolegårdsforestillinger, som kan stamme fra billedmæssige repræsentationer i form af fotografi-

er og malerier, fra fortællinger i bøger og fra vore forældre eller andre, samt fra filmens verden.

Fænomenologisk tilgang til projektet:

Bevægelser i rum

Bevægelser er det medium, hvormed mennesker deltager i andres verdener og selv bliver en del af deres samfund.

I et symbolsk konstitueret bevægelsesrum (som bl.a. skolen) bliver kroppen gjort disciplineret, civiliseret og lærevillig. Derigennem opnår den en praktisk evne til at agere direkte og i overensstemmelse med andre uden at skulle foretage teoretiske refleksioner (Gebauer & Wulf 2001).

2. Skolegård på Vesterbro

Børn orienterer sig i høj grad efter de bevægelsesforbilleder, som de ser hos andre. De overtager adfærdsmønstre og kropsholdninger, samt ofte de samme former for fysisk udfoldelse. At studere interaktive mønstre afslører de kulturelle aspekter af vor kropliggørelse (embodiment). Kroppen bliver hele tiden forandret. Den påvirkes af de mennesker, man omgås eller af nye miljøer. Herved lærer kroppen sig nye ting, tilpasser sig, glider ind i nye sammenhænge og omdanner sig selv (Wallon 1968). Efterligningsprocessen har også en affektiv side. Ud over efterligningen af modellen frembringer mimetiske handlinger en form for fordobling: Ud fra en objektiv given model laver barnet sin subjektive version. I sin mimetiske ageren producerer barnetforbilledet med sin egen krop (Gebauer & Wulf 2001). Allerede i den tidlige barndom frembringer barnets mimetiske bevægelser en slags afbildninger af andres bevægelser i barnets krop og dertil kommer den sanselige iagttagelse og de følelser, der retter sig mod handlingsforbilledet.

Hvilke handlingsforbilleder findes der i skolens rum? Energiske drenges hurtige bevægelser, store gruppers samtalemåder og placeringer i gården, pigernes rundgang og bevægelser i området, de sysler, der finder sted siddende på bæn-

kene, boldspil og forskellige lege giver anledning til både efterligning og variation. De grupperinger som ses i skolegården har bestemte væremåder, der har baggrund i normer og traditioner. De ældre børn fremviser i deres grupperinger og aktiviteter også måder at være sammen på, som sætter 'standarter' for de mindre børn. Gårdvagten intervenerer og irettesætter i de forskellige konfliktsituationer og hele blandingen af konstruktion og korrektion danner baggrunden for adfærden i skolegården.

'Geografi' og rumliggørelse

Hvad er geografi udover kortlægning af landmasser, klimazoner, vandmasser, beboede områder, nationalstater, geologiske lag og naturlige ressourcesteder, spørger Irit Rogoff i sin bog Terra Infirma (2000). Rogoff anvender en kritisk tilgang inden for geografifeltet til at forfølge en aktiv måde til at revidere de magtstrukturer, der indeholder relationer mellem subjekter og steder.

Rogoff deler begrebet geografi i følgende kategorier (en geografisk kategorisering som jeg anvendte i mine undersøgelser af skolegården):

- en erkendelses teori, et klassifikationssystem
- en måde at lokalisere på
- et sted for kollektive, kulturelle, sproglige og topografiske historier
- et homogent sted, som bliver en orden af viden gennem universelle, indexikale opmålinger af landet.

I traditionel forstand er geografi viden, der er influeret af nationalisme og understøttet af regulerende statsbureaukratier, men vi kan også se på geografi som 'et fysisk sted der er fyldt med sociale intentioner'. Begrebet socialt rum (Lefebvre 1996) implicerer et skift i synet på rum som en kontekst for materiel aktivitet eller manifestation til rum, i hvilke subjektiviteter og psykiske tilstande produceres, og i hvilke der også finder sociale relationer sted. Geografiske grænser og territorier er socialt bestemte afgrænsninger, der kan forandres (Rogoff 2000: 21).

Når vi tilføjer dimensioner af subjektivitet og differentiering til et givent rum, betyder det, at rummet ikke bare skal forstås gennem den benævnte aktivitet, som det bruges til (en tennisbane er et sted, hvor der spilles tennis), eller gennem de titler som dets bygninger eller andre faste objekter i det måtte have. I stedet erstattes det statiske begreb om navngivne steder med en aktiv rumliggørelsesproces, og i denne proces er det muligt at bringe de angivne aktiviteter og de fysiske egenskaber på det nævnte sted sammen med psykiske strukturer som fx ambition, ængstelse, begær eller tvang. Hvem føler hvad på hvilket sted?

Hvem kan gøre hvad på hvilket sted og hvorfor? Hvem føler sig tilpas, hjemme og hvem føler sig utilpas, hjemløs eller bange?

Betydningen af et sted er aldrig blot dets angivne aktivitet eller fysiske egenskaber, men deres interaktion med langt mindre tydelige subjektiviteter og med handlinger og betydningsgivende praksisser, som fremkalder disse eller måske skjuler dem. En kritisk proces af rumliggørelse må insistere på en slags 'multibeboelse' af rum gennem kroppe, sociale relationer og psykiske dynamikker. Et givent rum er konstant i gang med at blive produceret. Rumlig praksis består af en projektion på et rumligt område i alle aspekter, momenter og elementer af social praksis. Et rum er ikke 'gennemsigtigt', uskyldigt og åbent, der er altid elementer af social praksis, som finder sted, uden at det ses direkte. Når rumlige forhold undersøges, må vi se rummene fra brugernes positioner, før vi bestemmer dem, og denne bestemmelse kan altid kun blive foreløbig, eftersom rummene forandrer sig alt efter brugernes hensigter og praktikker. Geografi og rum er altid kønsbestemt, racebestemt, altid økonomisk bestemt og altid seksuelt. De teksturer, der binder rum sammen bliver dagligt genvævet gennem et ord, et blik en gestus (Rogoff 2000).

I forhold til skolegården findes der forestillinger om dens brug og karakteren af den tilstedeværelse og det ophold, elever kan gøre i den, som ofte lægger en hindring i vejen for at udvikle nye sociale praksisser. Skolegården er så fyldt med faste ritualer og så fast 'kodet', at det måske blokerer for, at nye forestillinger om skolegårdens funktioner kan komme til udtryk. Det kan derfor være interessant at finde, om der er steder, hvor vante forestillinger om skolegårdens rum udfordres eller viser et brud på vanetænkningen. Måske kan vi identificere nogle af de mulighedsbetingelser, der formes gennem skolegårdens layout og identificere aktiviteter, der kan tilbyde nye og fællesskabende sociale praksisser?

Undersøgelsens elementer

I skolegårdsundersøgelsen ses eleverne som sociale aktører ud fra bl.a. en forståelse af, at videnskonstruktion er influeret af personlige erfaringer og positioner. Viden ses som socialt konstrueret, der reflekterer interesser, værdier og handlinger, selv når idealet inden for en disciplin er objektiv viden. Positionering betyder, at væsentlige aspekter af fx vor identitet, vort køn, vor race vort klassetilhørsforhold og vor alder er relative positioner snarere end essentielle kvaliteter. Effekterne og kvaliteten af disse sociale konstruktioner skifter altså efter, hvilken kontekst de indgår i. I en forestilling om en skole, hvor eleverne kunne tilbydes muligheder for at deltage i medproduktionen af rum og aktivi-

teter for at kunne fungere effektivt i et pluralistisk demokratisk samfund, må eleverne lære at skabe deres egne fortolkninger af fortiden og nutiden, såvel som at identificere deres egne positioner, interesser, ideologier og antagelser. De må udvikles til kritiske tænkere. Den deltagerkonstruerede skole er endnu et ideologisk alternativ, selvom den omfattende multikulturelle elevpopulation er en realitet i de københavnske skoler.

I skolegårdsundersøgelsen ses eleverne som sociale aktører ud fra en ide om, at en skole med børn fra mange forskellige kulturelle baggrunde, hvorfra forskellige skoletraditioner medbringes, må tage sin begyndelse i små aktioner, som giver alle deltagere muligheder for anerkendelse.

Metode - fotografi som undersøgelsesmetode

Fotografering er blevet anvendt i antropologisk forskning siden forrige århundrede, hvor fotografiet blev set som et objektivt registreringsmiddel til vore dages fotografier, hvor opmærksomheden på den individuelle fotografs subjektive indstilling og hensigter, sammenholdt med kulturelle diskurser, sociale relationer og bredere politiske, økonomiske og historiske kontekster er udgangspunkter for analyser af fotografier (Pink 2001). En faktor, der påvirker en undersøgelse af visuelle udtryk som disse, er den indflydelse rumlige repræsentationer som fx kendte fotografier af steder og bygninger som sådan har på valget af motiv i undersøgelsen. Den visuelle kulturs omfattende repræsentationer af steder influerer på mange måder de udsnit, der fokuseres på. Vi mennesker ser gennem vor kulturs billeder og er i vor opmærksomhed fokuseret på de træk, som traditionen har lagt vægt på. Det drejer sig både om udsnit, synsvinkel og billedkomposition (bl.a. Ziff 1995).

Det er vanskeligt umiddelbart at skelne mellem de fotografier, der tages for 'objektivt ' at vise nogle fysiske forhold på skolen og de fotografier, der tages for at lege fotografer eller lade sine kammerater deltage i en slags performance for fotografen og hinanden. Denne skelnen blev foretaget igennem interview med eleverne om deres fotos. Gennem interview med eleverne indkredsedes elevernes intentioner med fotografierne - og viste elevernes præferencer både i forhold til det fysiske miljø, men også i forhold til elevernes vægtlægning af enten æstetik, materiale eller brug, deres optagethed af sociale fællesskabende steder, eller deres brug af fotoet som billedudsagn i en selvoplevelse- og subjektiveringsproces (jf. Foucaults subjektiveringsbegreb (Foucault i Lindgren 2002: 331)). Den fotografiske praksis kan desuden bidrage til elevgruppens integration igennem udvekslingen af de forskellige synspunkter på og ønsker om det fælles rum (Bourdieu 1986).

Med en metode, der anvender eleverne som fotografer, er det selvfølgelig nødvendigt at kombinere forskerens og informanternes hensigter i en forhandling om indholdsbestemmelsen.

Elevernes fotografier betragtes i denne undersøgelse som visuelle ytringer og selvstændige fortællinger og de fotografiske billeders status som lige så primær og informativ som det talte ord (jf. Rasmussen 1999). I skolegårdsprojektet blev eleverne bedt om at tage fotos fra forskellige 'stoppesteder' (jf. Colds stoppested begreb 2002), samt arrangere eller iscenesætte nogle fotos med deres kammerater, så de aktiviteter, der blev anset for relevante og ønskelige på det pågældende sted kunne finde udtryk i visuel form. Projektets fotometode tager afsæt i de følgende 5 teser:

1. Børneautonomi-tesen
Børn kan godt ud fra enkle instruktioner på egen hånd udvælge og fotografere forskellige kvaliteter i skolegården (jf. Rasmussen 1999).

2. Foto-interview-tesen
Børns fotografier kan danne udgangspunkt for interview, hvor barnet bliver subjekt og er med til at sætte dagsordenen for interviewet. Barnet har med sine fotos konkretiseret udgangspunktet for spørgsmålene.

3. Den visuelle kultur-tese
Den visuelle kultur, som børn møder og har mødt i deres opvækst, lægger en 'matrice' ind over de billeder, der kan tages. De forskellige børn har både forskellige og sammenfaldende visuelle kulturer, som påvirker fotograferingen.

4. Formidlings-tesen
Fotografier og fortællinger kan dokumentere og formidle væsentlige aspekter af børns præferencer og ønsker om miljøet.

5. Subjektiverings-tesen
(jf. Foucalts subjektiveringspointe (Lindgren (2002)).

Børnene får gennem fotoundersøgelsesprocessen mulighed for at ytre sig. De får valg-og fokuseringsmuligheder. De får muligheder for at skabe og fastholde betydninger både i forhold til de fysiske omgivelser i og forhold til betydningsfulde relationer. De får muligheder for at visualisere ønsker for samværsmuligheder og sociale relationer, og de får muligheder for selv-eksponering. I subjektiveringsprocesser kan selveksponering bevirke en ny tilknytning til stedet fra en konkret rumlig sammenfletning: 'Jeg er i billedet på det og det sted. Jeg er 'knyttet' til stedet'. Det gør sig gældende i fotoeksemplerne i illustration 3. Også kønnede subjektiveringer produceres af de rum, mennesket befinder sig i, og det betyder, at stedet har betydning for, hvordan det bliver muligt at opleve sig selv som

3. Selviscenesættelse

mand eller kvinde. Et af fotoprojekterne har en sariklædt pige i centrum (-illustration 3). På forskellig vis benytter hun rummet som scene for forskellige positioner og positionerer dermed sig selv i skolemiljøet. Hendes udseende, hendes beklædning og hendes kropssprog signalerer en erobring af rummet og en iscenesættelse, der kendes fra bl.a. reklamefotos.

Ligeledes når subjekter taler om ting på bestemte måder, handler på bestemte måder og/eller opfører sig på bestemte måder, er det enkelte subjekt med til at opretholde en diskurs (med diskurs menes samlinger af udsagn, der strukturerer den måde, der tænkes på og den måde, hvorpå der handles på baggrund af denne tænkning. Diskurs er en bestemt viden om verden, som former den måde verden forstås på og handles i (jf. Foucault 1972)). Det enkelte subjekt opretholder ikke en diskurs alene, men i et fællesskab med andre subjekter. De diskurser, som opstår gennem subjekternes ageren, giver anledning til subjektiveringsprocesserne, hvilket udgøres af de forskellige måder, hvorpå vi mennesker bliver subjekter i vor kultur (jf. Foucault i Lindgren 2002).

Fotografiet reflekterer udsnit af en fysisk, sanselig virkelighed, og det reflekterer samtidig barnets måde at se på, og sidst men ikke mindst reflekterer det den visuelle kultur, barnet er opvokset i. Denne sidste refleksion er dobbelt i den betydning, at barnets måde at se på både stammer fra direkte sanselige erfaringer med miljøets visuelle udtryk, og fra de visuelle repræsentationer det har set.

Såvel ved interviewene som i analysen valgte jeg en metode, der både fokuserede på det *denotative* niveau i billederne (dvs. fotografiernes umiddelbare meddelelser) og på det *konnotative* niveau (dvs. fotografiernes medbetydninger og symbolske niveau), samt det sted i fotografierne, der kunne give afsæt til yderligere associationer over motivvalg og udtryk. Dette 'sted' [1] varierede fra barn til barn og var ikke muligt at inddrage i en analyse af selve billedet. Først i sam-

talen viste elevernes fotograferede steder deres fortællende potentiale. Andre betydningsdannelser i billedmaterialet (ud over det at vise de gode og de mindre gode steder) ses i forsøgene på at iscenesætte sig selv i miljøet eller at performe en bestemt stilling, som etablerer en ny betydning og dermed giver et bud på en anden mulig relation mellem individet og miljøet. "Visual culture (her fotografi) is the visual construction of the social, not just the social construction of vision" (Mitchell 2002: 170)

Empirisk materiale

Jeg vil forsøge at 'visualisere' det, der konkret foregik i et almindeligt stort frikvarter, når jeg observerede hvilke forskellige aktiviteter, der fandt sted. I tre observationer (båndoptager - maj måned 2004) af skolegården viste sig følgende aktivitetsmønstre inden for de 20 minutter frikvarteret varede.

- Fodboldspil flere steder i gårdene – i alt registret 15 situationer (en med store piger)
- Boldspil op ad mur med tennisbolde – i alt 3 situationer
- Fangeleg – 3 situationer
- Bytning af fx brevpapir – i alt 4 steder
- Leg på legestativ – 6 situationer
- Snak på bænke og i grønt område – 12 situationer
- Større konfliktsituationer med 5 eller flere involverede – 7 situationer
- Mindre konfliktsituationer med 2-5 deltagere – 16 situationer.

Konflikterne varede mellem 5 og 15 min. og gav gårdvagterne en travl tid. Der var overraskende mange konflikter af større dimensioner, som mundede ud i højrøstede trusler. Gennem gestik og kropsholdninger vistes en afstandtagen og en fjendtlighed, der virkede truende på de mindre elever. Der fandt dog også venskabelige aktiviteter sted i kølvandet på konflikterne. Fx tog to piger trøstende en tredje under armen eller gik som vagter ved siden af en moppet dreng. Undertiden dannede de store grupper en ring rundt om en 'afviger', som kunne være en elev, der havde sagt noget fornærmende. De store drenge bevægede sig i en stor gruppe som en organisme gennem skolegården. Kom 'et fremmedlegeme' (som fx en pige eller en lærer) ind i en gruppe ved en fejltagelse delte den sig for igen at samles lidt længere henne i gården. Konflikterne blev oftest udløst af de elever, som ikke indgik i nogen aktivitetsgrupper, men som drev lidt rastløst rundt i frikvarteret. De startede som verbale fornærmelser eller indbrud i lege. Her var trusler om sanktioner efter skoletid almindelige. Det var tydeligt, at de

børn, som legede sammen, tilpassede sig efter hinanden i legen og udviklede et fællesskab via de fælles aktiviteter, hvorimod de, der var udenfor, ikke fik samme muligheder for tilpasning og derfor ofte greb til stereotyper og klicheer i deres udskældning af de andre.

De elever, som deltog i fotoopgaven koncentrerede sig om de steder, hvor der kunne leges eller hvor man kunne være sammen. Det var tydeligt, at de søgte fællesskab frem for konflikt.

Interview om betydningsdannelser i billedsamtalen

I en række interview benyttede jeg 10 billedopgaver som udgangspunkt for en række spørgsmål om elevernes anvendelser af skolegården. I alt 9 elever fra 6. klasse blev interviewet. Det følgende er et sammendrag af børnenes udtalelser i forbindelse med vores samtaler om billederne.

Drengene

Drengene fremhæver primært fodboldmulighederne som deres foretrukne elementer og områder, i vores samtale om fotografier som eksempelvis illustration 2. I skolegården findes tre forskellige arealer til fodbold, og det spilles også flere andre steder. Drengene nævner også, at de i små enklaver bruger bænkene til at sidde og tale sammen og evt. bytte kort og lign. Bænkene er et sted med en særlig kvalitet, hvor man ikke bliver "forstyrret af de små" børn.

4. Bytteleg i skolegården

En af drengene er meget opmærksom på de forskellige behov som små og store kan have. Fx er klatrestativet godt for de små. Drengene giver generelt udtryk for en omsorg med de små, idet de i deres ønsker påpeger, at der gerne måtte være en legeplads, hvor man kan hinke, rutsche og lege i sandkasse.

Af æstetiske kvaliteter i skolegården nævnes amfiteatret som "pænt". De steder, hvor der er bænke og grønne træer synes de også om. Disse steder er også gode at se fodbold fra og fungerer som en slags tilskuerpladser til boldspil. Drengene fortæller, at de savner æbletræer og et lille klubhus, som de gerne selv vil stå for at bygge. En af drengene viser gennem sine billeder en ud-

præget interesse i arkitekturen, hvor de æstetiske funktioner klart er af betydning gennem alle hans billeder. Drengene fortæller også om overvågning, og om deres behov for at tale sammen i frikvarterne. De viser lidt kendskab til skolegårdens historie, og fortæller om tidligere tiders opdeling i drenge- og pigegård.

Pigerne

Pigerne fremhæver lege som fx fangeleg, at spille bold op ad muren eller at gå rundt om den nye bygning i hele frikvarteret. De sætter pris på "de hyggelige steder, hvor man kan sidde og tale sammen". Der er tale om siddepladser, hvor der er rygdækning og læ, som op mod en mur eller med buske bagved.

5. Et hyggested

Af æstetiske kvaliteter nævnes den nye skolebygning som "flot - selvom der lugter inde i den af sure strømpesokker". Atriumgården er populært som siddested, hvorfra man bl.a. kan se fodbold. Træet med bænken omkring er nævnt af alle pigerne som et godt sidde- og mødested, og træets form og størrelse kommenteres positivt. Toiletterne bruges ikke. Pigerne siger, at de "aldrig går derind", undtaget en pigegruppe, som fortæller, at de varmer hænderne ved toilettets håndtørrer, og at de i øvrigt savner varmt vand. Pigerne synes meget opmærksomme på snavs og rodede områder, som de nævner flere gange med afsky i stemmen. Herunder nævnes også et tidligere rygeareal.

Pigerne synes, at "deres skole ligner mange andre skoler", men at "den da er meget pæn". De fremhæver som sagt den nye bygning og har ikke rigtig opmærksomhed på de mange udsmykninger og håndværksmæssige detaljer, som findes på den gamle bygning. Alle pigerne nævner gynger, som noget de gerne vil have. Der skal være gynger til de små og gynger til de store, hvor de kan sidde og tale sammen, mens de gynger. Pigerne vil desuden gerne have en have, som de selv kunne dyrke.

Elementer i skolegården værdsættes oftest i forhold til om de er nye eller gamle. Gårdskulpturens rustne sokkel giver den betegnelsen "gammeldags" (modernistisk skulptur).

Både drenge og piger pointerer, at det er lærerne og lederen, der bestemmer i skolegården – og det synes de "er helt ok!". Der er brug for en gårdvagt. Pigerne hjælper ofte selv til i situationer, der kræver konfliktløsninger. Både drenge og piger viser omsorg for de små elever – 'de store har tilstrækkelig plads!'. Deres ønsker er ofte rettet mod forbedring af forholdene for de små, selvom disse småbørn også 'irriterer lidt'.

Flere intentioner hos børnene

På grund af de mange konflikter, der opstod mens jeg foretog mine observationer, var det vanskeligt at identificere nogle tydelige og entydige hensigter i elevernes handlinger. Derfor iværksatte jeg fotometoden som en mulighed for at se de intentioner, som måske blev forhindrede eller forandrede i frikvarteret.

De intentioner og opmærksomhedsområder, som jeg og børnene foreløbig har identificeret udfra vores samtaler om børnenes billeder, tyder på en koncentration om steder for samvær med en eller to kammerater, steder for boldspil, steder, hvor man kan vise sig frem, steder for stillelege, aktive bevægelseslege og støjende lege. I flere andre undersøgelser er sådanne steder også synlige (se bl.a. Hart 1979, Eriksen 1988, Flensborg 1990, Cold 2000). De viser hen til forskellige typer af brugbarheder - som ledes af børnenes interesser.

I én kategorisering af undersøgelsens billeder er der en stor mængde billeder af steder, hvor et par venner sidder sammen om en aktivitet (som eksempelvis billede 4 og 5), og disse billedserier indeholder desuden mange portrætter af kammerater, samt selvportrætter, der viser informanterne i forskellige iscenesatte situationer (eksempelvis billederne i illustration 3). Således blev en af 8. klassernes tyrkiske piger fotograferet som central figur på 14 forskellige steder i forskellige positioner, og hendes dansk-etniske veninde i fotogruppen er tilsvarende fotograferet i 10 situationer, hvor hun på en eller anden måde viser sin krop og ansigt i forhold til arkitektur og miljø. Der ses således mange former for subjektiverings-forsøg i billederne fra både drenge og piger. Den fotografiske proces har givet rig anledning til disse forsøg på at vise sit tilhørsforhold til stedet og opstille sig selv i en slags ønskeposition.

6. Gavl

7. Hyggekrog

Billeder uden personer som billede 6 og 7, hvor børnene har lagt vægt på arkitektoniske scenerier, design af klatrestativer eller boldspilsanlæg udgør knap en tredjedel af alle billederne, bortset fra en række billeder taget af 'Hassan'. Her vises skolebygningens mange facetter i en arkitektonisk fascination af den smukke gamle skolebygning. Kun i ganske få andre tilfælde er en direkte interesse for æstetiske kvaliteter synlig. Dette er sammenfaldende med Roger Harts undersøgelser af børns udemiljøer (Hart 1973). Ingen af de involverede børn interesserede sig for den æstetiske udformning af skolegården, i betydningen af æstetik som "det skønne". Der fokuseres derimod i mange af pigernes fotos på forskellige former for niveauforskelle, som et amfiteater, en række trappetrin og lign. Om disse steder bruges til performances eller skuespil vides ikke endnu, men der er noget der tyder på, at der her kunne ske en større fokusering på anvendelsesmuligheder ved fx en dansk eller dramalærers mellemkomst. Her kunne nye *omgangskvaliteter* fokuseres og konstrueres gennem en ny inspiration.

Mimetisk integration

Den, der genskaber andres verden, begynder dermed at dele sin egen verden med dem. Det giver ingen mening at spørge om det er den samme verden – det eneste vigtige er, at mimetisk adfærd har fællesskabende virkninger (jf. Gebauer & Wulf 2001). Frembringelsen af verdener sker ikke ud fra en væren sig selv nok, ud fra et privat rum, ligesom vi heller ikke frembringer dem ved hjælp af refleksion eller vores egen bevidsthed, men i relation til andre.

I en idrætstime forberedte de store piger en dans til en skoleforestilling. I blandt dem var en muslimsk pige med den foreskrevne hovedbeklædning, der med samme iver som de andre kiggede i det store spejl for at kopiere de bevægelser, som dansekoreografien krævede. Pigernes bevægelsesmønstre lagde sig op ad hinanden i deres fælles rytmiske forsøg på at imitere de bevægelser, de havde set i en backinggruppe for en af Grandprix deltagerne sidste år. De blev gennem bevægelserne en midlertidig homogen gruppe. De muslimske piger ('vi er muslimer, I er danskere') i Vester-

8. Tørklæde variationer

bros skoler ses i gang med lignende kropslige udfordringer af deres konventioner. De spiller basket eller andet boldspil i nærkontakt med de andre kammerater fra klassen og binder undertiden deres tørklæder bag nakken. At tage dele af andres kropssprog og inkorporere det i sit eget kropssprog skaber samhørighed med de pågældende. At undersøge i hvor høj grad mimesis finder sted i skolegårdens halvofficielle rum må bero på længerevarende studier og observationer, end jeg havde mulighed for skolegårdsundersøgelsen. Noget tyder dog på, at de meget forskellige elever finder sammen om udtryksformer, der kan rummes i flere kulturer, samt om sport og lege, hvortil der hører faste regler.

Perspektiver for skolegårdens omgangskvaliteter

Hvis eleverne skal have mulighed for at komme med ønsker for en fremtidig skolegård, er det nødvendigt at nære deres forestillinger bl.a. ved at vise forskellige ting man kan foretage sig, så som sanglege, fangelege, spil og andre sociale aktiviteter. De kunne også se eksempler på andre skolegårde med andre former for rumanvendelser, som de så selv kunne vælge blandt og være med i konstruktionen af.

Det er min vurdering, at eleverne er *meget* begrænsede i deres ønsker. Men hvor skal de hente inspiration til andet end gynger og sandkasser, som er det legeredskab, de *ikke* finder i deres skolegård, men som fx findes i deres beboelseskvarters legeplads? Børnene mangler i høj grad stof til at gøre sig forestillinger med. Og det er det, de er pointen med det analytiske begreb *omgangskvaliteter*. Det rum, der findes udgør *rammen* for de forestillinger, der er muligt at gøre sig. Det er ikke muligt at danne forestillinger uden at have noget 'at stille foran sig'. Børnene kan ikke udtrykke nye ideer uden at have noget at kombinere mellem. Derfor bliver forestillingerne meget begrænsede og undertiden stereotype. Der er ikke noget i deres skolegårdsomgivelser, som umiddelbart udfordrer dem.

Børnene ser og ved en masse om forskellige verdener fra andre sammenhænge som fx rejser, videospil og tegneserier, men kan denne viden overføres til forestillinger om en konkret plads? Her er det nødvendigt med en pædagogisk indsats, der kunne kvalificere og præcisere elevernes ønsker og valg. Ligeledes kunne en kvalificer et samtale om de roller, de indtager i deres opstillede fotos måske udpege nye retninger for udnyttelsen af pladsen.

Socialt engagement – omsorg i ønskerne

De 9 elever fra 6. klasse, der deltog i undersøgelsen fortalte i interviewene, at de ønskede bedre forhold for de små elever. Disse ønsker kommer før deres ønsker

for egne rum. Undertiden er ønskerne for anlæg til de små præget af, at de områder, de allerede benytter, ikke rigtig fungerer, så de små blander sig for meget i de stores territorier. Men i ligeså mange tilfælde er ønskerne præget af en oprigtig omsorg for de små.

I en anden undersøgelse lavet på Vesterbro ny Skole gav et flertal af eleverne fra 6.-8. klasse udtryk for, at de gerne ville lære andre kulturer at kende – 68% af eleverne (jf. Jensen og Balfelt)[2]. Den udfordring, der ligger i dette ønske, bør også tages op. Et projektarbejde om forskellige kulturers fritidsinteresser kunne indkredse nogle relevante aktiviteter, som der så kunne skabes plads for. I undersøgelsen med kunstneren Kenneth Balfelt blev eleverne også spurgt, om de var enige eller uenige i, at der mangler udsmykning på skolen. Hertil svarede ca. 80 %, at de var enige eller ret enige. Udsmykningsprojekter kunne tage højde for ønsket om at lære andre kulturer at kende gennem indblik i andre kulturers symboler og håndværksmæssige traditioner, bl.a. gennem historieundervisning, billedkunst eller i samfundsfag, hvor eksempler på arkitektur og kunstformer kunne inddrages i undervisningen. Rummet kan spille en rolle som 'den tredje lærer'.

Eleverne på de skoler på Vesterbro, jeg har undersøgt, var meget engagerede i spørgsmålene om deres skolegård. Det er af stor betydning for dem, at der er hyggelige steder, og at der er grønne områder og fodboldmuligheder. Men de udtrykker også et ønske om steder, der er varme. Pigerne i 6. klasse løser dette ved konstant at bevæge sig i frikvarterne og gå rundt om bygningerne. Dette viser et stort behov for varierede sti-anlæg. Drengene spiller fodbold eller leger fangeleg ved nogle forhøjninger i den lille gård. Et forslag til etablering af niveauforskelle i skolegårdens indretning kunne medvirke til, at disse lege blev stimulerede.

I den skolegårdsundersøgelse, jeg foretog, var forskellene mellem de kulturelt forskellige grupper i skolegården ikke så store som først forventet. Kulturelle faktorer kan dog sætte sig igennem i de gruppedannelser, der finder sted i skolegården. De store drenge dyrker en form for diskussionsklub, når de ikke spiller fodbold. Her er ikke adgang for de små, selvom de små alligevel 'svæver som måner omkring planeten'. De forskellige pigegrupper består af langt færre deltagere. I pige-grupperne er omsorg for de små en betydningsfuld del af deres sociale praksis i frikvarteret.

De mindre børn mangler forbilleder i deres lege. Der er kun reminiscenser af fx tidligere boldspil på mur, men der foregår en række bytninger af brevpapir eller andre samlinger, ofte blandt de små drenge af anden (kulturel) baggrund end dansk. Der er tale om meget begrænsede rumlige forestillinger hos alle de forskellige grupper af børn. De fleste kender ikke historien om det land, de kom-

mer fra, og de definerer sig i forhold til religion i langt højere grad end til nationalitet. På flere skoler er der tale om 'danskere' og 'muslimer' som to grupper, der skal definere forskelle, til trods for at disse ikke bliver identificeret, når det angår konkrete ønsker for ude-arealet. Mange af eleverne ville gerne have frugttræer og grønne arealer, mest for hyggens skyld, men begrundelsen er som ovenfor nævnt meget begrænset af deres viden og forestillingsevne.

Skolegården udgør et væsentligt men ofte overset rum. Det er vigtigt at fremhæve, at skolens samfundsmæssige opdragelse af den kommende generation også finder sted i skolegården. Den socialisering, der foregår i skolegården, realiseres gennem rituelle handlinger. Børnenes mimetiske trang gør, at de prøver at ligne de andre for derigennem at opnå anerkendelse i gruppen. Skolens rituelle arrangementer virker ind på eleverne gennem deres gentagne og iscenesættende karakter og forankres i børnenes kroppe, og efterhånden bliver skolens orden til en social orden i barnet (Gebauer & Wulf 2001). Barnet inkorporerer de handlingsmønstre, som de ser i skolegården og skolegårdens ritualer indgår i barnets/elevens habitus. I skolen lægger børnene mange af de adfærdsformer bag sig, som de praktiserer i hjemmet og i fritiden – og skolegårdens 'liv' er med til at knytte eleverne følelsesmæssigt til stedet. Skolegårdens halvofficielle rum er et mellemrum mellem hjemmet, skolen, fritiden og selve skolens samfundsmæssige opdragelsesfunktion.

Der lægges med god grund vægt på sproglig udvikling i integrationsdebatten, men det overses i for mange diskussioner om integration, at de mimetiske processer ligger som baggrund for en god sprogudvikling. Den tavse viden som inkorporeres i fælleslegene er af stor betydning for det talte sprog. Rumlige dispositioner vi mennesker har, erhverver og udvikler afspejles også i vore sprog. Vi befinder os *i* en skolegård og *på* en plads. Sproget forbinder sig med kropslige metaforer der genkalder oplevelsen af et miljø og påvirker forestillingen om dets brug og tilgængelighed. Den tavse viden stammer fra selve handlingerne og de praktiske aktiviteter (Gustavsson 2000).

Det er ikke ved at se på ting, at vi forstår deres fælles mening, men ved at *befinde os i dem* – og her er sociale afstande, selvpræsentation og territorialitet af stor betydning. Hverdagssproget bliver en del af vores handlinger og får sin betydning for, hvordan det anvendes. Eleverne har nogle givne udgangspunkter for tilegnelse af viden, som er givne ud fra de traditioner, de er vokset op med og som er indbyggede i de sociale og kulturelle fællesskaber, som de indgår i. Men hvis de ikke får muligheder for at blande sig og være med, befinde sig i, andre sociale og kulturelle fællesskaber, undtagen gennem tv og medier, isoleres denne viden fra det, de ser, hører og læser. Begreber dannes på baggrund af sanse-begribelser, som dannes via krop og bevægelse (jf. Hansen 1997). Sprogets forudsætninger erhverves igennem væren-i-verden,

Udvidede omgangskvaliteter

Rummenes udformning har betydning for udvikling af sociale praksisser, men min analytiske pointe er, at deltagerne må have viden om forskellige muligheder, før de er i stand til at formulere alternative forslag til den traditionelle skolegård! Deltagelse i andre former for samvær kan også give en anledning til, at elever kan udvikle ideer. På Gerlev Idrætshøjskole findes eksempelvis et legeværksted, hvor gamle lege udfoldes til stor glæde for deltagerne. En instruktør kunne fx komme ind på skolen og være sammen med en klasse ad gangen for at introducere de gamle lege, så nye bevægelser kunne afprøves og give nye og fælles erfaringer. Skolegården har ligeledes langt større potentialer i forbindelse med undervisningen. Her kan materialer om miljøundervisning på udearealer være en inspiration (Københavns kommune 2005, Edlev 2004).

I etableringen af en sanselig og 'multi-beboelig 'skolegård må indgå muligheder for stadige forandringer af de fysiske rum. Dette betyder ikke, at hele skolegården skal være en stor legokasse med flytbare elementer, men at der er skiftende fokuseringer på rummene og de aktuelle deltagere. Et år kan der arbejdes med at udvikle forskellige planteområder, et andet kan det være pergolaer, scenerum eller boldspilsområder. Det er tydeligt at se på de steder, hvor man bibeholder en grønnegård eller et biomiljø i længere tid, at dette område forsømmes og gror til så snart de medvirkende konstruktører ikke længere er i skolen.

9. Skrammellegeplads fra 1955

På den gamle skrammellegeplads i Emdrup, hvor jeg tilbragte en stor del af min barndom fra 10-14 år, skulle børnene hvert efterår rive det hus ned, de havde bygget om foråret. Derefter kunne en ny og frisk byggesæson starte og nye haveanlæg, nye planter, nye sociale relationer kunne opstå i et handlings-og bevægelsesfællesskab. Processen med i fællesskab at skabe et sted var både livgivende og kreativitetsfremmende. Tilbuddene på pladsen var begrænsede af det tildelte jordstykke, af de tilgængelige materialer og af kravene til byggeriet. Materialerne bidrog til forskellige omgangskvaliteter, som udvidede sig under byggeriet. Flere muligheder blev

synlige, når konstruktionerne tog form. Dertil kom forskellige pligter i forhold til fællesskabet på pladsen, som også gav rammer for udfoldelsen. Igennem den sociale praksis udviklede kreativiteten sig. Hvis alt var tilladt ville der ikke være nogen udfordring og ikke noget fællesskab.

> *Rummenes udformning har betydning for udvikling af sociale praksisser*

Summary

From an analysis of schoolyards in Copenhagen it is shown which places and which functions that the pupils find useful for activities here. The analysis which is based on an examination of children's photographing which was initiated in 2004 focus on the registrations of places and elements/objects in the schoolyard which afford activities. Which places do the pupils dwell, play, and exchange objects? The analysis is concerned about the social praxis and the interaction between the physical possibilities and the subjective intentions. The interviews with the pupils about their photography's give access to the opinions of the respondents and try to circumscribe the meanings that are constructed by the pupils during the process of photographing and in the selections of places and objects.

Ingelise Flensborg
Lektor, ph.d.
Institut for Didaktik
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet
ingelise@dpu.dk
www.dpu.dk/om/ingelise

Referencer

Bek, Lise og Oxvig, Henrik (2000), *Rumanalyser*. Fonden til Udgivelse af Arkitekturtidsskrifter B.

Barthes, Roland (1983), *Det lyse kammer*. København: Politisk Revy.

Bourdieu, Pierre og L.J.D.Wacquant (1996), *Refleksiv Sociologi: Mål og midler*. København: Hans Reitzels Forlag.

- (1995 [1979]). *Distinktionen: En sociologisk kritik af dømmekraften*. Helsingør. Det lille forlag.

Cold, Birgit (2002), *Skoleanlegget som lesebok, Evaluering af reform 97*, Projekt innen Norges forskningsrådsprogram, NTNU.

Edlev, Lasse T. (2004), *Natur og miljø i pædagogisk arbejde*. København: Munksgaard.

Eriksen, Aase (1988), *Nabolagspark*. Aase Eriksen APS.

Flensborg, Ingelise (2000) *Skolebyggeri og kulturmiljø i Min ønskeskole –børn bygger skoler*. Københavns Kommune.

- (1990), Skolens udeareal –et lære-og værested. I: *At lære- og være i hvilke rammer* (red.) Nørgaard, Ellen og Schmidt, Ning de Coninck. Vejle: Kroghs Forlag.
- (2002), *Skolegården –en pause i undervisningen –et rum for kommunikation*. I: Uddannelse nr. 1.
- (2002), *Genius non-loci*. I: Billedpædagogisk Tidsskrift nr. 3.
- (2003), *Hjemløs geografi – om skabende rumlige relationer*. I: Unge Pædagoger nr. 7/8.

Foucault, Michel (1972), The Archaeology of Knowledge. Translated by A.M.Sheridan Smith. London: Tavistock Publications.

- (1998), Of other spaces. In: *Visual Culture reader*. (Ed.) Mirzoeff, Nicholas. London and New York: Routledge.

Gebauer, Gunter & Christoph Wulf (2001), *Kroppens sprog*. København: Gyldendal Uddannelse.

Gibson, James Jerome (1979), *The ecological Approach to Visual perception*.

Hart, Roger (1973), *Children's Experience of place*. New York: Irvington Publishers.

Hall, Edward T (1973), *Den skjulte dimension*. København: Nyt Nordisk Forlag, Arnold Busch.

Hansen, Mogens (1997), *Billedtænkning*. Brædstrup: Forlaget Åløkke.

Københavns Kommune (2005), *Miljøundervisning på udearealer*. Miljøtjenesten Islands Brygge 37, 2300 Kbh. S.

Lefebvre, Henri (1996 [1974]), *The Production of Space*. Oxford: Basil Blackwell.

Lindgren, Sven-Åke (2002), Michel Foucault. I: *Klassisk og moderne samfundsteori.* (red.) Andersen, Heine & Kaspersen, Lars Bo. København: Hans Reitzels Forlag.

Lynch, Kevin (1960), *The Image of the City*. Boston: MIT Press.

Mitchell, William J.Thomas (2002), "Showing Seeing: A Critique of Visual Culture" I: *Journal of Visual Culture London*: Sage Publications, vol. 1 issue 2.

Pink, Sarah (2001), *Doing Visual Ethnography*. London: Sage Publications.

Gustavsson, Bernt (2000), *Vidensfilosofi*. Klim: Aarhus.

Rasmussen, Kim (1999), Om fotografering og fotografi som forskningsstrategi. I: *Barndomsforskning,* Dansk Sociologi.

Rogoff, Irit (2000), *Terra Infirma. Geography's Visual Culture*. London and New York: Routledge.

Skantze, Ann (1986), Elevaspekter på skolemiljø I skriftserien Centrum för barnkulturforskning,Stockholm: Akademitryck AB (55-65).

Wallon, Henri (1970), *De l'Acte á la pensée*. Essai de psychologie comparée, Paris: Flammarion) (195-196).

Ziff, Steward (1995), *Beyond the Context Landscapes, Pictures and the Epistemology of Image-Making*. Leonardo Vol.28.No.5 (437-449).

Noter

1 Denne tilgang til forståelse af 'sted' er inspireret af Roland Barthes analytiske *punktum*-begreb (jf. Barthes 1983). Associative medbetydninger kan opstå i aflæsningen af billedet. De er individuelle og ligger ud over analysen af billedets denotative og konnotative niveau og kan skifte karakter alt efter den visuelle begivenhed, konteksten eller situationen, hvorunder billedet aflæses.

2 *http://www.google.dk/search?hl=da&newwindow=1&ei=cA1SStO0Ioje-QaXxIypBw&sa=X&oi=spell&resnum=0&ct=result&cd=1&q=Kenneth+Balfelt&spell=1*

Mie Buhl

Virtuelle kroppe

- og didaktiske potentialer

Denne artikel sætter fokus på, hvordan vi mennesker afprøver forskellige muligheder for selvpræsentationer. Selvpræsentationerne tager form af midlertidige, virtuelle kroppe – forstået som en mulig krop for en tid. Afsættet for udforskning af det virtuelle fænomen er, at digital teknologi nok eksponerer, men ikke er afgørende for realiseringen af den virtuelle krop, idet denne krop skaber en social billedfortælling på tværs af traditionelle grænser mellem fysiske og digitaliserede kommunikationsrum ligesom den overskrider områdegrænser for medier, kunst og uddannelse. Den virtuelle krop formes gennem gestikker, ritualiseringer og attributter – og det sammen med andre virtuelle kroppe. Herved etableres nye platforme for sociale praktikker og betydningsdannelse og nye platforme for udvikling af faglige, kreative, innovative og sociale kompetencer.

Illustration 1

Illustration 2

Illustration 3

I kraft af den digitale teknologi foregår mange aktiviteter i dag via computer og mobiltelefoner, fx når børn og unge spiller computerspil, chatter på nettet, deltager i sociale netværk med deres avatarer, præsenterer sig med videoklip på Arto og You Tube, eller indgår i fællesskaber om interessen for et bestemt univers som fx manga/anime figur.[1] Internettet tilbyder sociale platforme og stedfortrædende kroppe (avatarer), der kan ses som en form for selvpræsentation på tværs af tid og rum. Disse selvpræsentationer, argumenterer medieforsker Benjamin Jörrisen for som værende *hybride* (Jörrisen 2008: 290). Med hybrid mener Jörrisen, at den visuelle fremtræden af en avatar i digitale 3D verdener (som fx *Second life*) både har indflydelse på avataren selv, og på den der vælger avataren at agere med.

Det er imidlertid min tese, at denne form for selvpræsentation i lige så høj grad finder sted, når en digital manga/animefigur 'hopper ud' af den digitale sammenhæng og forvandler sig til et *cosplay* (kostumespil) af kød og blod. Processer, hvor individet deltager i forskellige kontekster og med forskellige selvpræsentationsformer, betegner jeg *virtuelle kroppe* i den betydning, at det virtuelle indikerer *en mulig krop for en tid*.

Den virtuelle krop er formen, hvormed man vælger sin selvpræsentation i skiftende kontekster. Denne mulighed er ikke betinget af at foregå ved hjælp af digitale teknologier, men de kan sagtens være en integreret del, og er det ofte. For med de digitale teknologier er kroppen ikke den fysiske grænse for, hvor, hvornår og hvordan man præsenterer sig selv. Spørgsmålet er, hvordan digital teknologi på radikal vis ændrer vigtige dele af de platforme, hvor mennesker interagerer, kommunikerer og skaber betydninger. Spørgsmålet er ligeledes hvor og hvordan kroppen er til stede, når kommunikation og etableringen af sociale relationer sker forankret i såvel fysiske og geografiske lokaliteter og digitaliserede 'globaliteter'.

Ordet *bebo* synes at være det passende ord for, hvordan det senmoderne individ håndterer forskellige modsatrettede udfordringer i det senmoderne hverdagsliv, fordi det i højere grad er et spørgsmål om at vælge at deltage i nye mulige kropslige kontekster, end at identificere grænser for kroppens karakter af stedlige lokalisering og fysiske virkelighed.

Denne artikel sætter fokus på, *hvordan* vi mennesker kan bebo verden med forskellige virtuelle kroppe og på den måde etablere nye platforme for sociale praktikker. Dette reflekteres med afsæt i antropologiske, systemteoretiske, it- og medievidenskabelige ansatser i et visuelt medie- og kulturpædagogisk perspektiv, og det diskuteres med inddragelse af tre empiriske eksempler. Det pædagogiske forskningsperspektiv er, hvordan nye platforme for sociale praktikker genererer didaktiske potentialer på tværs af traditionelle distinktioner mellem it,

medier og kunst og på tværs af fysiske og digitaliserede kommunikationsrum. Disse potentialer skaber nye platforme for, hvor og hvordan undervisning og læreprocessers indhold og organisering kan realiseres.

Tilgang til udforskning af virtuelle kroppe – det tværdisciplinære og refleksive fokus

Kroppens fysiske og digitale selvpræsentationer blander sig i en række af forskellige sociale praktikker. Disse selvpræsentationer kan identificeres ud fra den måde, hvorpå de udspiller sig visuelt.

I nærværende tekst reflekteres dette med afsæt i den pædagogisk antropologiske forsker Christoph Wulfs arbejde med gestikker, ritualer og performativitet og det eksemplificeres med tre parallelle hændelser, der udgør en art 'virtuelle hændelser', der overskrider de nævnte traditionelle distinktioner mellem medier og kunst, mellem fysiske og digitale kommunikationsrum, og mellem institutionaliserede og ikke-institutionaliserede uddannelsessammenhænge. Det fælles ved eksemplerne er 'kjolen' som rekvisit i tre forskellige selvpræsentationer. Eksemplerne stammer fra et feltstudie, jeg gennemførte i 2007 ved den internationale udstilling Dokumenta 12 i Kassel, Tyskland og som ledte mig til tesen om den virtuelle krop som midlertidig formdannelse af selvpræsentationer.

Feltstudiets metodologi tog afsæt i Kirsten Hastrups antropologisk åbnende forbløffelser, som jeg anvender i et kontinuum af det deskriptive etnografiske nærvær til den analytiske antropologiske distance (Hastrup 1992) og med min tilføjelse af en refleksiv positionering med reference til sociologen Niklas Luhmanns refleksivitetsbegreb (Luhmann 2000: 507). Med et visuelt kulturfokus i operationaliseringen i af Hastrups åbnende forbløffelser, kan jeg identificere de selvfølgeligheder, der viser sig i den virtuelle krops æstetiske formgivning gennem tøj, attributter, gestikker og ritualer, og undersøge hvordan de er kommet i stand samt under hvilke betingelser (Buhl 2003: 18, 2005: 45f). Visuel kultur som refleksionsstrategi, gør det muligt at udfolde og udforske forudsætningerne for dannelsen af de forståelseskategorier, vi mennesker møder verden med. Dette er et væsentligt aspekt i at kunne forstå og rumme, det der er anderledes end man forventer. Med min tilføjelse af den refleksive positionering, der bygger på en Luhmannsk tænkning om muligheden for at distancere sig til egne kommunikationsbetingelser i selve kommunikationsprocessen, kan jeg betone den *processuelle* karakter af en given kommunikation i mit møde med et undersøgelsesfelt (Luhmann 2000: 507). Forskerens valg af positionering rummer altid en mulighed for en anderledeshed i samme valg. Fra mit perspektiv rummer dette valg en performativ dimension i at kunne agere i undersøgelsesfeltet, idet

det gør det muligt at spille på forholdet mellem at vælge og pege på valget som ét blandt flere (Buhl 2005: 192). Herved opretholdes kompleksiteten af flere muligheder for betydningsdannelser under og af feltstudierne, mens de pågår.

En refleksiv positionering rummer således forskningsmetodiske potentialer, idet forskeren bevidst kan arbejde med positionsskift og dermed konstruere nye blik på feltet (Buhl 2005). I et uddannelsesperspektiv rummer en refleksiv positionering visuel kultur-didaktiske potentialer, idet der kan arbejdes med forskellige organiseringer og praktikker af et fagligt indhold med henblik på at vise betingelserne såvel som implikationerne af, hvad et bestemt blik på omverdenen gør det muligt at se og få øje på (Mitchell 2002, Buhl 2008).

I det aktuelle studie ved Dokumenta 12 i Kassel havde jeg til hensigt at undersøge, hvordan de sociale praktikker, jeg mødte, udspillede sig som sociale billedfortællinger om at bebo en mulighed med en virtuel krops forskellige attributter, ritualer og gestikker. Min anvendelse af visuel kultur som refleksionsstrategi kan her identificere, hvad der er på spil i sammenhænge, hvor man har brug for at få øje på, hvordan man ser og forstår kontekster, eller hvordan læringspotentialer findes både i og uden for institutionaliserede sammenhænge.

Unge virtuelle kroppe og sociale billedfortællinger

Unge tilhører en generation, der synes at kunne bevæge sig i kontekster inden for og på tværs af forskellige institutionaliserede områder som fx kunst, medier og uddannelse. I dette spændingsfelt produceres visuelle udsagn/visuel kommunikation både som artefakter og som iscenesættelser af egen væren forstået som æstetisk formulerede 'personligheder', der skifter afhængigt af situationen. De unge praktiserer en visuel selvpræsentation, som ses fx i valg af gestik, tøj, attituder, ritualer og billedpræferencer (Werler & Wulf 2006). Her tænkes på de situationer, som den enkelte skal tilpasse sig som kammerat, som pige/dreng, som tilhørende en etnicitet, som samfundsborger, som Facebook-ven, som familiemedlem, Second Life-indbygger, som institutionsdeltager osv. Disse situationer består med andre ord af en strøm af virtuelle kroppe.

Uanset hvordan kroppen medvirker og i hvilke former, opfattes den almindeligvis som centrum for mange af de aktiviteter, man udfører til daglig. Den bevæger sig, den opfatter sin omverden, og den agerer i verden. Når man går, står, sidder, løber, kravler eller danser, former kroppen sig på forskellige måder. Når man smiler, græder, måber eller rødmer. Når man hilser på hinanden, giver hinanden hånden eller giver en krammer. Kroppen viser, hvordan vi møder hinanden. Kroppen bruges til at til lære af hinanden, og vi bruger kroppen til at danne betydninger med. De fleste kender til sprogets procentfordeling: 10% af

det vi siger, siges med ord, 90% siges med kroppen. Dette har i høj grad noget at gøre med at se og at kunne få øje på.

Med kroppen i fokus har Christoph Wulf i en årrække forsket i – senest med et stort anlagt forskningsprojekt de såkaldte Berlin ritualstudier (1999-2010) – dels hvordan mennesker ser og afkoder hinandens bevægelser, og dels hvordan man bruger disse bevægelser til at danne betydninger i de måder, man omgås hinanden på i skolen. Her spiller opfattelsen af ritualer og ritualisering, pædagogiske og sociale gestikker, sociale praktikkers performativitet, og læringens mimetiske former en stor rolle. Bevægelserne udforsker Wulf ud fra forskellige kategorier bl.a. *ritualer, gestik, performativitet*. Det, der gør Wulfs forskning særlig interessant for skoleområdet og måske i særlig grad for undervisere i billedfag og visuel kultur, er, at han kobler kroppens visuelle formidling af betydninger til en *pædagogisk kontekst*. Kroppen viser og afkoder uafbrudt udtryk, og skaber hvad jeg betegner *sociale billedfortællinger* (Buhl 2009). Også i møder i undervisningslokaler, laver kroppen sociale billedfortællinger, som andre mennesker/kroppe aflæser og lærer af – og ikke mindst orienterer sig efter. Wulf har kategoriseret disse billedfortællinger, som han udforsker betydninger af. Et af de analytiske begreber Wulf anvender, er begrebet *mimesis*. Sammen med sin kollega Gunther Gebauer har Wulf introduceret en forståelse af mimesis, der er karakteriseret ved at være en selvstændig handling, der forholder sig til andre handlinger i verden (Gebauer og Wulf 1999). Mimesis rummer et fremstillende eller fremvisende aspekt i social handling. Der er således tale om mere end efterligning eller kopiering af det, man ser – som klassiske definitioner af mimesis foreskriver. Der er tale om en social handling, hvor man fortolker det, man ser og giver det nyt udtryk. Herved tilføres mimesis et æstetisk aspekt, idet det indeholder en performativ og betydningsdannende dimension. Mimesis ses som en måde at lære på igennem at se, afkode og danne betydning af kroppens bevægelser. Wulf er optaget af mimesis i relation til uddannelse og dannelse – også kaldet 'kulturel læring' (Wulf 2008: 74). Wulf mener, at vigtige dele af den kulturelle læring sker gennem mimetiske processer. Her bliver billeder, skemata og forestillinger om andre mennesker, om sociale situationer, begivenheder og handlinger kropsliggjorte og internaliseret i den mentale forestillingsverden. Derved skabes en praktisk viden, hvorigennem børn og unge erhverver sig færdigheder i at lære og handle fælles, at leve og at være. Ritualer har en performativ karakter, dvs. børn og unge handler gennem fremstillinger og iscenesættelser såvel alene som i fællesskab med voksne. Denne performativitet har en kropslig dimension, og performativiteten udspiller sig i de sammenhænge, hvor børn og unge på forskellig måde indgår i eller selv etablerer læreprocesser. Derfor spiller ritualer og ritualiseringer en central rolle i opdragelse, uddannelse og socialisering i uddannelsessystemet.

Den mimetiske proces er central for Wulf, når han undersøger de andre kategorier for kroppens bevægelser: ritualer, gestikker, performativitet, og hvordan de udfolder sig. I et visuelt perspektiv er mimesis en måde at *deltage* i sociale billedfortællinger på, hvor man danner betydninger gennem iagttagelse af og tilegnelse af selvpræsentationer. Anvendes Wulfs tilgang til at udforske de sociale billedfortællinger, der udspiller sig via digitale teknologier på tværs af geografiske afgrænsninger og tidslig kronologi, må jeg inddrage endnu et perspektiv til at indkredse en forståelse af, hvordan sociale billedfortællinger udspiller sig. Jeg anvender Niklas Luhmanns teori om forskellige sociale systemer af kommunikation. Med Luhmann kan samfundets sociale systemer af kommunikation forstås i kraft af de funktionsområder de har.[2] Anvendes Luhmanns systemteoretiske pointer kan de sociale billedfortællinger belyses ud fra, hvordan de er *kodet* som kommunikation (Luhmann 2000). En konkret billedfortælling, der udspiller sig, kan dermed tilskrives forskellige betydninger afhængigt af, hvilket socialt system, der koder det. Det vil fx sige, at hvis man er i færd med at betjene et mobiltastatur og sende en mms/sms, er det kommunikationens kodning i beskeden, der afgør om det med udsagnet: "Jeg er uenig" er en læringssituation, en politisk forhandling eller en kunstproduktion, der finder sted. Funktionsområdernes kodning er indlejret i kroppens gestikker og i en række ritualer og ritualiseringer.

Tre kjoler og virtuelle kroppe i Kassel

Jeg vil præsentere tre empiriske eksempler af virtuelle kroppe – og beskrive hvordan de virtuelle kroppe positionerer sig på forskellige måder og bebor verden. Eksemplerne er fra et feltstudie i byen Kassel, jeg gennemførte både via Internettet og via fysisk ophold i forbindelse med udstillingen Dokumenta[3] i 2007. De tre eksempler er begivenheder, der tiltrak sig min opmærksomhed på forskellige tidspunkter. To af dem indgik i Dokumenta, men alle tre knyttede an til byen Kassel. Fællesnævneren blev 'kjolen', der som klædningsstykke og attribut indikerer kroppens form og repræsenterer kroppen. De tre begivenheder var:

- En national Manga/anime festival som fandt sted ved siden af mit hotel i Kassel (ill.1),
- Dokumenta-kunstprojektet *A Fairy Tale* udført af den kinesiske kunstner Ai Weiwei,[4] og repræsenteret ved en deltager: en ung kinesisk pige (ill.2)
- En kunstrundvisning Dokumentaudstillingen, der var organiseret og gennemført af to gymnasieelever bosiddende i Kassel (ill.3).

Mit visuel kulturfokus på de tre begivenheder er repræsenteret ved tre 'kjolebilleder' – en manga udklædt person, en eventyr udklædt person, og en elektrisk udklædning. De tre kjolebillede begivenheder udgøres af tre virtuelle kroppe, der tilbyder en mulighed for at skabe en social billedfortælling. De virtuelle kroppe indgår alle i sociale praktikker, der er båret af forskellige former for ritualiseringer, som giver dem adgang til den specifikke kontekst, hvor de bliver set og set på.

Illustration 1

Illustration 2

Illustration 3

Den første begivenhed betegner jeg *Ung tysk pige i kjole, der deltager i Anime og Manga festival i Kassel* (ill.1). Rammen er Manga/animee festivalen, som løb af stablen i Kassel uafhængigt af, men i et tidsrum, der lå inden for den 100 dage lange udstillingsperiode for Dokumenta. Festivalen var organiseret af *Den officielle sammenslutning af Anime og Manga venner (Verein für Anime- und Mangafreunde e. V)*, hvor medlemmerne almindeligvis mødes på sammenslutningens hjemmeside.

Festivalen i Tyskland indikerer, at fænomenet Manga/anime er veletableret. Formålet med den festival, jeg blev vidne til i Kassel, var udover at være en social sammenkomst også en platform til dels at udveksle Manga rekvisitter (kort, figurer, billeder osv.) dels til afholdelse af en konkurrence for bedste kostume.

Sammenslutningen af Manga og Anime-venner kan siges at udgøre *rammerne* om de virtuelle kroppe. Rammerne foreskriver, hvordan bestemte ritualiseringer og dresscodes gør det muligt at bebo mangauniverset. Festivalen udgør en *del* af den uafsluttelige sociale billedfortælling, der udspiller sig på digitale sites med udvekslinger af fotooptagelser af medlemmernes egenproducerede kostumer, egenproducerede tegneserier, videoklip med poseringer og chat mv.

Den næste begivenhed betegner jeg *ung kinesisk pige i kjole, der deltager i det kinesiske kunstprojekt: Fairytale i Dokumenta I Kassel* (ill.2). Rammen for *Fairytale* er specielt designet til Dokumenta af den kinesiske kunstner Ai Weiwei. Weiwei samlede 1001 kinesere fra et blog-medieret netværk, hvor de kunne ansøge om at blive deltagere i kunstprojektet og dermed bliver midlertidige indbyggere i Kassel i en måned. Weiwei arrangerede en samlet flyrejse til Kassel og indkvarterede de udvalgte deltagere i en gammel tekstilfabrik, ekviperede dem med matchende tøj og kufferter. Min pointe er, at Weiwei skabte rammerne for 1001 kinesere til at indtage en mulig virtuel krop gennem Fairytale kunstprojektet. Det vil sige at de 1001 kinesere fik en mulighed for at bebo en mulig krop for en tid – og afprøve nye, europæiske rammer for at skabe sociale billedfortællinger. Iført Weiwei-designet tøj og tilbehør var deltagerne synlige som gruppe i byen og etablerede ad den vej en kontekst for betydningsdannelse, der handlede om at skille sig ud og blive set. Ved at spille på eventyrtemaet med reference til brødrene Grimm,[5] lavede WeiWei samtidigt en kontrast til Kassels meget moderne fysiognomi, en by, der blev ødelagt i 2. verdenskrig, og som fremstår med en postkrigsarkitektur i dag.

De 1001 kinesiske deltagere havde for længst forladt Kassel, da jeg ankom, men sporene efter kunstprojektets virtuelle kroppe levede videre, dels via 1001 kinesiske stole fra Ming og Qing dynastiet, der stod placeret forskellige steder på Dokumentas udstillingsområde, dels via de billeder og interview der dokumenterede projektet, og som jeg kunne finde på Dokumentas hjemmeside.

Den tredje begivenhed er den japanske *Elektriske kjole fra udstillingen Dokumenta i Kassel udvalgt til en rundvisning af to unge piger* (ill.3). Den tredje kjole – uden person i – er et kunstværk udført af den japanske avantgarde artist Atsuko Tanaka. Værket *Electric Dress* (fra 1956) består af en komposition af elpærer i alle former, størrelser og farver, som er lavet til at kunne have på og i udformningen har referencer til den japanske kimono. Efter fremstillingen af denne skulptur iklædte Tanaka sig den som en del af en japansk vielsesceremoni. Hundredvis af elpærer lyste op omkring hendes krop som en moderne kimono. Tanaka ville sætte fokus på relationen mellem det traditionelle Japan og den moderne verden – med det formål at udviske fortiden og udviske grænserne mellem kunst og liv i efterkrigstids-Japan for derigennem at lægge krigens rædsler bag sig.

Værket var en del af en rundvisning på Dokumenta som var skabt, organiseret og gennemført af to gymnasielever. Involveringen af unge i udstillingen var en del af at virkeliggøre det overordnede mål for Dokumentaudstillingen, de tre ledemotiver: Modernity, Life! Education? De to piger havde selv udvalgt et antal værker fra udstillingen, som de havde gennemarbejdet med henblik på at præsentere det for de besøgende.

I et analytisk perspektiv indikerer den elektriske kjole den virtuelle krops mulighed for at bebo verden, men kunstinstitutionens ritualer forhindrer, at man kan iføre sig den. Den elektriske kjole fungerer i stedet som attribut for de to unge pigers afprøvning en anden virtuel kro: kunstformidleren med kunstinstitutionens regler og ritualer. Selv om den elektriske kjole tilvejebringer en anledning til at bebo en virtuel krop, er den virtuelle krop i dette tilfælde forskudt til at være kunstformidleren. De to unge kunstformidlere var selv iklædt ungt hverdagstøj, den ene i nederdel, bluse og løsthængende hår, den anden i streetwear med store bukser, footlockers og en hat. De var således ikke uniformerede, som fx deltagerne i Weiweis projekt. Alligevel havde de en rekvisit, der gav dem status af formidlere: en badge.

De tre begivenheder udspiller tre typer af virtuelle kroppe i betydningen at bebo en mulighed for en tid:

- et *mangaunivers*, hvor den *virtuelle krop* er målet for selvpræsentation i en prædefineret kontekst og midlet for en stadig forbedring af den æstetiske formgivning, performance og ritualiseringer for dermed at bidrage til den fortsatte billedfortælling.
- et *kulturudvekslingsunivers*, hvor den *virtuelle krop* er målet for deltagernes oplevelse af et midlertidigt kulturskifte og midlet for en kunstners selvpræsentation i afprøvning af et koncept.
- et *institutionsunivers*, hvor den *virtuelle krop* er målet for kunstverdenens institutionaliserede selvpræsentation og midlet for deltagernes afprøvning af prædefinerede positioneringer og ritualiseringer inden for institutionaliserede rammer.

I mit virtuelle og fysiske ophold i Kassel udforskede jeg, hvordan unge kroppe bebor verden i forskellige former, hvordan adgang til at lære går udover de institutionaliserede sammenhænge, og udvisker grænserne for, hvor og hvordan læringspotentialer og performative former for selvpræsentationer kan finde sted. Mine iagttagelser indikerer, at der skabes en kontekst, hvor virtuelle kroppe i situationerne afprøver en defineret position, hvorfra en midlertidig selvpræsentation giver mulighed for at indgå som deltager med andre virtuelle kroppe i en konstruktion af en social billedfortælling. De forskellige virtuelle kroppe handler tilsyneladende ud fra, hvordan en konkret situation tilskrives betydning gennem kommunikative udvekslinger. De kommunikative udvekslinger kan udspille sig som betydningsdannelse med brug af digitale medier (fx deltagelse via computerens interface i et *community/fællesskab* med et bestemt tema) og de kan udspille sig via mediekodede erfaringer på en geografisk lokalitet, hvor der

performes en bestemt selvpræsentation (fx et cosplay, der bygger på mangauniverset). Udvekslingerne indgår således i skiftende situationer med den virtuelle krop som aktør for erfaringsdannelse.

Den virtuelle krop er på én gang nærværende og distanceret til stede i de sociale praktikker, hvor den producerer sociale billedfortællinger. Den er nærværende, fordi muligheden for at bebo verden skaber et handleaspekt, hvor deltagelsen i den specifikke sammenhæng udleves. Den er distanceret, fordi valget af positionering tvinger til en bevidsthed om at indgå i virtuelle ritualiseringer og afkode og anvende, attributter, attituder, rekvisitter og gestikker, som de virtuelle situationer tilbyder. Derved indikerer bevidstheden om valget også bevidstheden om, at valget kunne have været anderledes, det vil sige, at den sociale billedfortælling kunne have udspillet sig anderledes og deltagerne kunne have ageret anderledes. Den virtuelle krop fungerer i kraft af de kommunikative processer, der udfolder sig på nye grænseoverskridende platforme. Dette betyder, at de traditionelle opfattelser af, hvor og hvordan man er til stede suspenderes til fordel for, hvilke muligheder man bebor, hvordan man former sine muligheder og hvordan man deltager i sociale praktikker og koder de kommunikative udvekslinger som sociale billedfortællinger.

De tre begivenheders didaktiske potentialer

De tre begivenheder rejser didaktiske spørgsmål som: På hvilke måder er indholdet i de tre virtuelle begivenheder vigtige? Hvilke kompetencer udvikles fagligt, kreativt, innovativt og socialt, og hvordan er læreprocesserne gjort mulige? I et didaktisk perspektiv kan de tre eksempler bruges til at illustrere nye platforme for sociale praktikker, nye måder at erfare med kroppen på, nye måder at lære på og nye steder, hvor undervisning og læring kan udspille sig. Umiddelbart er læringspotentialerne er mest åbenbare hos de unge kunstformidlere, fordi de har skullet tilegne sig viden om en række kunstværker og på den måde honorerer identificerbare færdigheder. Men hvordan forholder det sig med de to andre piger?

Pigen fra Mangafestivalen, der iklædt en prinsessekjole, udlever sin prinsessedrøm ved at performe en figur, der almindeligvis hører til i en tegneserie, har designet og syet sin kjole selv. Hun er drevet af interessen for et tegneserieunivers og af ønsket om at deltage i en konkurrence. Hendes deltagelse i sammenslutningen giver hende adgang til at udvikle ideer og få respons på sit design via Internettet. Festivalen er et show-off for hende og andre unge, der kan lide at optræde og vise sig frem – så snart, der var et kamera poserede hun (og andre) beredvilligt. Uanset hvad pigens motiver er, besidder hun åbenlyse design-

og produktionsfærdigheder, og hun er i stand til at bebo en figur ved at skabe og iføre sig dens form, stil og gestikker og på den måde deltage i mangauniverset. Disse er færdigheder, der kun i begrænset omgang stimuleres og udvikles i uddannelsessystemet, men færdigheder hun bruger i nye kombinationer og sammenhænge.

Deltageren i *Fairytale* bebor muligheden som eventyrprinsesse ved at være med i en andens projekt. Pigen Yue Luan, poserer i sin blå kjole og oplever sit ophold gennem andres reaktion på hendes performance. Hun understreger eventyraspektet, når hun taler om projektet i det opfølgende dokumentationssite: "This really is a fairytale!"(...) "I really was a princess!" (...) "Everybody took a picture of me!"[6]

For eventyrprinsessen Yue Luan handler begivenheden om at blive set og smage 'the 15 minutes of fame', af at være en berømthed. Hun bebor med sin krop prinsessefiguren.

Spørgsmålet er imidlertid, om det har nogen afgørende betydning for udlevelsen af hendes prinsessedrømme, at hun deltager i netop et *kunst*projekt og ikke et hvilket som helst andet projekt? Om læringspotentialet for hende ikke nærmere realiseres på betingelser, der minder om Mangaprinsessen, bortset fra, at hun er en figur i en andens projekt og dermed får en funktion som en slags rekvisit? Hvad har Yue Luan lært: at vesteuropa er et eventyr, hvor alt fremmed bliver mødt med knipsende kameraer?

Pigerne, der vælger den elektriske kjole, bebor en mulighed for at være kunstformidlere. De startede hvert ophold ved et værk med åbne spørgsmål som: "hvad synes I om dette, hvad tror I det handler om, hvorfor tror I det..." osv. De sikrede sig, at gruppen fulgte deres anvisninger, og de anvendte den rette terminologi. De kendte og udlevede spillereglerne for at guide en gruppe, og for hvordan man opfører sig på en kunstudstilling. De var venlige, professionelle og åbne. De ritualiserede rundvisningen ved fra starten at gøre deltagerne til en gruppe ved at indskrive dem ved et bestemt mødested og derefter lede dem ad deres kortlagte sti gennem udstillingen. Rundvisningen endte med, at gruppen sad i stole i en cirkel (Fairytale-projektets rekvisitter), hvor de unge formidlere opfordrede deltagerne til at evaluere rundvisningen. Formidlerne var trænede i at skabe en klassisk formidling og var 'repræsentanter for den professionelle kunstinstitution'. De performede med andre ord som rigtige, opmærksomme og voksne kunstformidlere.

Men hvad lærte de unge formidlere selv? Ideen om at lade to gymnasieelever være kunstformidlere virkeliggør nok Dokumentas ledemotiv om *Uddannelse*. Og dog er spørgsmålet, hvad de lærer om moderniteten eller livet, som pigen på Mangafestivalen ikke gør? Kan Mangafestivalen ikke på samme måde siges at

reflektere moderniteten, unges liv, unge for hvem Mangauniverset spiller en væsentlig rolle og initierer til, at de uddanner sig i spillets roller? Hvor ligger potentialerne i at være en eventyrprinsesse i fairytaleprojektet og mangafestivalen og så leve det ud ved at formidle den elektriske kjole?

Læringspotentialerne ligger i de virtuelle kroppe på et niveau, som har at gøre med udvikling af faglige, praktiske og intellektuelle kompetencer (Herting mfl. 2003) i relation til formdannelsen af den virtuelle krop ligger læringspotentialet i muligheden for at erfare, afprøve og forstå de virkemidler, der anvendes i formdannelsen af kontekster, de indgår i, færdigheder i at bruge ritualer og skabe ritualiseringer, præcision i brugen af og aflæsning af gestikker. Læringspotentialerne ligger endvidere i valg af æstetiske virkemidler i design og valg af tøj og rekvisitter.

På et andet niveau, som har at gøre med udvikling af faglige, praktiske og intellektuelle kompetencer i relation til den virtuelle krops betydningsdannelse, ligger læringspotentialet i muligheden for at tilegne sig viden inden for de tre følgende områder:

- viden om de valg, man hele tiden tager i hverdagslivet fra en bestemt position af at bebo en mulighed for en tid og dermed generere kreative kompetencer.
- viden om, hvilke reaktioner forskellige visuelle selvpræsentationer giver for nye produktive kombinationer af valg og dermed genererer innovative kompetencer.
- viden om, vilkår for at se og forstå andre betingelser for valg og dermed generere sociale kompetencer.

Platforme for realisering af disse læringspotentialer finder sted på tværs af traditionelle institutioner som medier og kunst, ligesom de overskrider traditionelle grænser mellem fysiske lokaliteter og digitale 'globaliteter'. Selvpræsentationer grænsesætter ud fra positionering af virtuelle kroppe for at bebo en mulighed for en tid.

Studiet af de tre begivenheder viser kompleksiteten i at forstå, hvordan hvilke kroppe bebor verden, og hvordan kroppenes platforme for at vise sig og producere sociale billedfortællinger konstrueres. Dette peger på vanskelighederne med at kortlægge sociale praktikker ud fra lokale, regionale eller nationale kriterier eller ud fra institutionaliseringer, der er geografisk eller tidsligt afgrænsede. Sociale billedfortællinger fordrer en udvikling af didaktiske designs, der vælger nye stier for at kortlægge de platforme, de udspiller sig på og nye mønstre for, hvordan de kan beskrives og reflekteres. Den måde visuelle fæno-

mener erfares forskelligt på i forskellige kontekster rummer potentiale for at producere ny viden om betingelserne for sociale billedfortællinger.

Den virtuelle krops læringspotentiale:

Kreative, innovative sociale kompetencer

Summery

'How do we inhabit the world through virtual bodies?'

In this article, I discuss how self presentations emerge from various contexts across traditional distinctions between art, media and culture and between physical and digital spaces. I use the notion of virtual bodies to investigate this new display for possible self presentations beyond the traditional distinctions. The notion of virtual bodies indicates that digital media exposes but does not necessarily technological condition how we experiment with various self presentations. The meaning making takes place through gestures, rituals and props and constructs social practices. The notion of the virtual body is argued to have potential for new learning processes.

The empirical outset is a visual ethnographic study of three events which took place in during the Dokumenta 12 exhibition in Kassel 2007:

1. A national Manga Festival which took place next to my hotel in Kassel
2. The attributes of the art work: A fairy tale (by the Chinese artist Ai WeWe)
3. A conducted art tour prepared and organized by two high school students.

Firstly, I discuss the three event's potentials for performing virtual bodies
Secondly, I discuss the three event's potential for the development of creative, innovative and social competences.

Mie Buhl
Lektor, ph.d.
Institut for Didaktik
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet
mib@dpu.dk
www.dpu.dk/om/mib

Referencer

Andreasen, Lars B. mfl. red. (2008) *Digitale medier og didaktisk design*. København: DPUs Forlag.

Art MoCo (2008) Electric dress. Source: Schimmel, Paul (1998). Leap into the Void: Performance and the Object, in: Out of Actions: between performance and the object, 1949–1979, MoCA Los Angeles, New York/London, 28f. *http://mocoloco.com/art/archives/001083.php* 27/3

Buhl, Mie (2003) Hvem skal jeg nu være...?*Unge Pædagoger* 7/8.

- (2004) Visual Culture as a strategy of reflection in Education*, Nordisk Pedagogik* 4 277-293.
- (2005) Visual culture as a strategy of art production in education, In: *International Journal of Education Through* Art, vol. 1 (2), 103-114.
- (2005) Pædagogisk Antropologi - forandrende forbløffelser. I: Krejsler, J., et al., *Pædagogisk antropologi - et fag i tilblivelse* (1 ed., 31-50). Danmarks Pædagogiske Universitet: Institut for pædagogisk antropologi.
- (2008) New Teacher functions in Cyberspace. On Technology, Mass media and Education. *Seminar.net* 1/2008. *http://www.seminar.net/current-issue/new-teacher-functions-in-cyberspace-on-technology-mass-media-and-education.*
- (2008) Manga, Fairytale and Electric Dress - A visual cultural study of globalised youth, art and education. Osaka: Insea, Paper.

Fukomoto, Kinichi (2008) ArtLunchProject. In: *International Journal of Education Through* Art, vol. 3 (1), Dokumenta (2007). Fairytale. *http://www.documenta12.de 987.html?&L=1&no_cache=1&sword_list%5b%5d=tale*

Hastrup, Kirsten (1992) *Det antropologiske projekt. Om forbløffelse*. København: Gyldendal.

Herting, Sven et. Al. Red.(2003) *Kompetencelandskabet - oplæg til arbejdsproces for kompetencebeskrivelser af de humanistiske uddannelser. København:* Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet. *www.hum.ku.dk/studiereform*

Jörrisen, Benjamin (2008) The body is the message. Avatare als visuelle artikulationen, sociale aktanten und hybride akteure. In: Poster, M. and Wulf, C. *Paragrana*. Akadmie Verlag.

Luhmann, Niklas (2000) *Sociale systemer*. København: Reitzels Forlag.

Mitchell, William J.T. (2002) Showing seeing: a critique of visual culture in *Journal of Visual Culture* vol.1 nr.2) 165-181.

Media Art Net
http://www.medienkunstnetz.de/works/electric-dress/

Rogoff, Irit (1998) Studying visual culture, In: Mirzoeff. N. (ed.) *Visual cultural reader*, p. 14-2.

- (2000) *Terra infirma: Geography's Visual Culture,* London: Routledge.

Werler, Tobias & Wulf, Christoph (2006) *Hidden Dimensions of Education. Rhetoric, Rituals and Anthropology*. Münster: Waxman.

Wikipedia The free encyklopidia: Manga.
http://en.wikipedia.org/wiki/Manga

Wikipedia Den frie encyklopædi: Manga.
http://da.wikipedia.org/wiki/Manga

Wulf, Christoph (2008) Rituale im Grundschulalter: Performativität, Mimeis und Interkulturalität. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 1/8.

Illustrationer

Ill. 1: Mie Buhl, Mangafestival, Kassel 2007.

Ill. 2: Ai Weiwei Fairytale 2007.
http://www.documenta12.de/987.html?&L=1&no_cache=1&sword_list[]=fairytale

Ill. 3: Atsuko Tanaka, «Electric Dress», 1956 (rekonstruktion Kassel /2007), You Tube.
http://www.youtube.com/watch?v=JdXcZq16yFc&feature=related

Noter

1 Manga (tegnede figurer) og Anime (tegnefilm) har sin oprindelse i Japan. Selv om Japan har en lang historie i kunsten at tegne blev termen 'manga' først populær i 1800-tallet og Mangas popularitet tog til efter 2. verdenskrig. I Japan bruges termen for alle tegneserier/film. I den vestlige kultur betyder Manga imidlertid kun japanske tegneserier. I Danmark er adgangen til Manga ret ny (fra år 2000), men der er en stigende interesse. Eksempelvis lavede kunstmuseet Louisiana i Humlebæk. I efteråret 2008 en udstilling med titlen Manga.

2 Her refererer jeg til Luhmanns teori om samfundets funktionssystemer (Luhmann 2000). Dette har jeg tidligere anvendt i en analyse af læreruddannelsens liniefag: billedkunst. En udfoldelse heraf har jeg fremlagt i Paradoksal billedpædagogik (Buhl 2002).

3 Dokumenta er en tilbagevendende samtidskunstbegivenhed, der løber af stablen hver 5. år, altid på samme sted, i Kassel, og løber over 100 dage. Årets Dokumentaudstilling i 2007 var den 12. i rækken. Den første løb af stablen i 1955 og havde sit udspring i en gruppe kunstneres erklærede ønske om et Tyskland efter 2. verdenskrig, der dels skulle være en del af det moderne samfund, dels konfrontere sig med nazismens fejlprojekt.

4 Den kinesiske kunstner Ai Weiwei er aktuel med udførelsen af det olympiske stadion i Beijing 2008 – kaldet Birds Nest, fordi stadions udformning giver associationer til en fuglerede.

5 Brødrene Grimm boede og arbejdede i Kassel (1798-1830).

6 http://www.documenta12.de/987.html?&L=1&no_cache=1&sword_list%5b%5d=tale:2007.

Jette Benn

Hvad er hjemkundskabslæreren? En reflekteret praktiker, en kreativ husholder eller en omsorgsfuld husmor

Artiklen undersøger synet på hjemkundskabsprofessionen, faget i læreruddannelsen og i skolen ud fra studerendes og faglæreres perspektiv. Resultaterne fra et kvalitativt interviewstudie med 11 hjemkundskabsstuderende og deres 5 lærere i 2008 fremsættes og fortolkes. Spørgsmålene i undersøgelsens mange interview rettedes bl.a. mod svagheder, styrker, trusler og muligheder for faget. Artiklen stiller spørgsmålstegn ved hvorvidt strukturelle og økonomiske barrierer forekommer som et essentielt problem for faget i grundskolen ligesom fagets bredde gør det, samtidig med at fagets bredde tilsyneladende også forekommer som en styrke.

Artiklen fremsætter nye visioner og målsætninger for faget – nye måder at tænke fagområdet på, der gør brug af en varietet af undervisningsmetoder, som både tilgodeser den praktiske og æstetiske side, og inddrager en mere teoretisk viden. Det udgør den primære pointe, der er uddraget af undersøgelsen af studerende og faglæreres syn på faget hjemkundskab.

En appetizer: De praktisk-musiske fag på dagsordenen

Temaet for denne artikel er hjemkundskabsfaget, -professionen og dens praktisering belyst gennem et interviewstudie fra 2008 af lærerstuderende og deres lærere. Dette studie relateres til mit tidligere studie af fag og profession igennem tiden, som gav grundlag for at tegne 4 idealtyper af hjemkundskabslæreren som husholder, håndværker, (hus)moder og æstet, med hver deres prioriteringer af fag og syn på (Benn 1996). Undersøgelsen drejer sig således om synet på faget set fra uddannelsessiden.

Som appetizer tages fat på nogle af de politiske og pædagogiske syn på faget præsenteret i den senere tid. Dernæst følger en kort historisk introduktion til fagområdet med en afsluttende præsentation af professionens idealtyper og den betydning de har for prioritering af indhold, arbejds-og erkendeformer og i sidste ende for dannelse.

I Danmark er de praktisk-musiske fag nyligt sat på den politiske dagsorden. Det diskuteres, hvordan de skal indgå i skole og i læreruddannelse, hvem der skal varetage fagene, og hvorfor de skal tilbydes. Men generelt skal fag, undervisning og uddannelse både almendanne og nytte noget, samtidig med det bevises *what works*. Det er hvad PISA undersøgelserne redegør for. De omfatter dog ikke de praktisk-musiske fag. Måske er det, som Methfessel også diskuterer i artiklen Hauswirtschaft nach Pisa (Methfessel 2004), en af årsagerne til, at fagene trods såvel undervisningsministeren som kulturministerens påstande (Hårder og Christensen 2008) om det modsatte ikke regnes helt med i det gode selskab, men mere som en slags 'kit' til at få skoledagen til at glide (se Haastrup, dette nummer). Oppositionspolitikere kræver en kreativ skole, som de linker til de såkaldt kreative fag, trods det, at kreativiteten bør ses i alle fag, ligesom såvel praktiske som teoretiske elementer er del af alle fag og fagområder trods forskellene på dem (Antorini og Jensen 2008). I Bamford rapporten fra 2006 vedrørende de 'kreative' fag fremhæves det, at de har stor indflydelse på, hvordan skolen og eleverne kan udvikle sig, når det gælder kunstfagene, nyttefagene er ikke med (Bamford og Quortrup 2006). Fra *Rådgivningsgruppen om styrkelse af de praktisk musiske fag i folkeskolen* gives dog en række anbefalinger for de enkelte fagområder, hvor der for hjemkundskab først og fremmest peges på sundhedsdimensionen og samarbejde med idræt (Undervisningsudvalget u. a.). Udviklingen i grundskolen vil alt andet lige få indflydelse på læreruddannelsen og dens liniefag. Det kan for hjemkundskabs vedkommende også diskuteres om faget skal høre til i den praktisk-musiske gruppe eller snarere være et sundhedsfag, og måske ændre betegnelse til mad og sundhed, som betegnelsen blev i Norge eller madkundskab, som hjemkundskabslærerforeningen har foreslået undervisningsministeren,[1] et forslag der kan relateres til Rådgivningsgruppens forslag. Det vil måske kunne gøre faget mere spiseligt i uddannelsespolitisk sammenhæng og medvirke til en oppriioritering i uddannelse og skole, men det kan også få den betydning, at faget indsnævres.

Faget og uddannelsen har brug for en diskussion af sin egen forståelse og praksis, og det er emnet for denne artikel, dog begrænset til en undersøgelse af hvordan fagets studerende, de kommende lærere og deres lærere ser faget. Genstandsfeltet kræver indledningsvis en kort historisk introduktion, en hors d'oeuvre kunne den kaldes for at insistere på det madsprog, der lægges op til

for faget. Den kvalitative interviewundersøgelse præsenteres som hovedretten, hvor nogle af fagets lærere og studerende giver deres syn på faget i læreruddannelsen og i skolen, samt deres visioner for faget i fremtiden. Under desserten diskuteres undersøgelsen i forhold til andre undersøgelser og i relation til relevante teoretikere. Sluttelig forslås under kaffen en konklusion på undersøgelsen og en perspektivering af, hvilke veje faget kan gå.

Hors d'eouvre: Introduktion – en kort historik

Hjemkundskab har hjemmet og husholdningen som genstandsfelt – og tager betegnelsen for pålydende. Faget er knyttet til (skole)køkkenet og de arbejder, der gøres i dette rum. Primært er det madaktiviteter men med relation ud af rummet, idet virksomhederne har tilknytning til de materielle ting, artefakter, der hentes ind, bearbejdes, bruges og evt. indtages, og senere føres ud af rummet, men virksomhederne er knyttet til de personer, der arbejder i rummet, og deres samarbejde og samvirke.

Hus, husholdning, husgerning

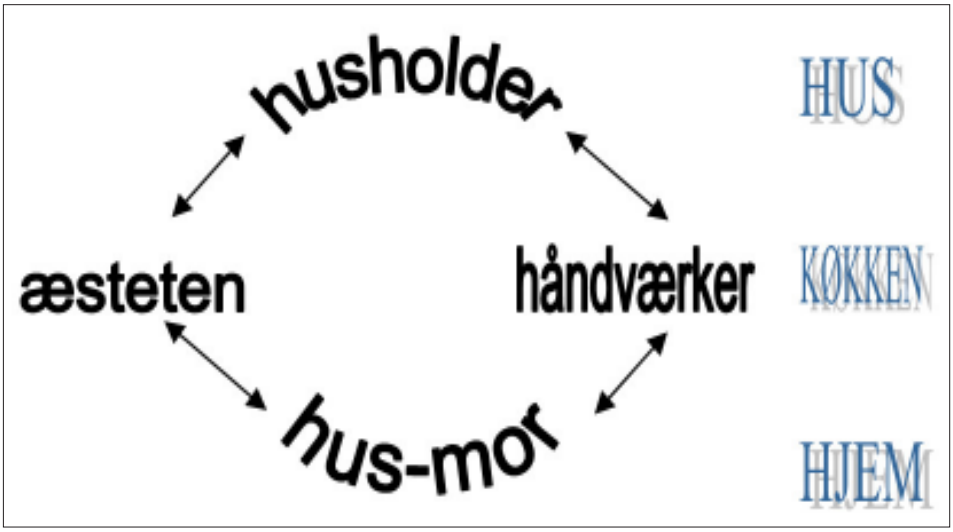
Gerda Tornieporth har "Studien zur Frauenbildung" givet en historisk analyse af de diskurser om hjem og husholdning, der blev ført i tiårene op til 1900 og dermed til, at faget husgerning bliver indført. Diskurserne blev af Tornieporth beskrevet som "Hausvaterliteratur", idet en række velmenende mænd gav deres bud på, hvad en (ud)dannelse af kvinder burde omfatte. Litteraturen fik stor indflydelse på forståelsen af fagets genstandsfelt både i Tyskland og her, idet de blev oversat til dansk (Tornieporth 1979, Benn 1996, 2000). I Danmark var der bortset fra fortalerne fra husfædre (præster og lærere) for indførelse af faget, en modstand fra Dansk Kvindesamfund mod at "binde kvinderne til køkkenet" (Ibid.). Trods det blev faget og dermed faget i læreruddannelsen indført. "Det gælder om at uddanne Lærerinder og ikke blot Kogersker", udtalte Hans Olrik, rektor for Statens Lærerhøjskole, hvor den første uddannelse til skolekøkkenlærerinde startede; "selv om det naturligvis forudsættes, at Eleverne møder med Anlæg for praktisk arbejde" (Olrik 1906). Kravet for optagelse på uddannelseskurset var, at ansøgeren allerede var lærerinde. Disse foregangskvinder skulle "have god Øvelse i Skolegerning, eftersom dette Kursus stiller særlig store Krav paa det pædagogiske Omraade". "For at Kursus'et skal kunne give et forsvarligt Grundlag for senere Skolekøkkenlærerinde-Virksomhed, er det overhovedet nødvendigt, at vedkommende har gode Forkundskaber, er i besiddelse af almindelig Dannelse og saa megen Modenhed og pædagogisk Erfaring, at den fulde Forstaa-

else af Undervisning kan opnaas" (Ibid.). I betegnelsen *husgerning* lå implicit en beskrivelse af fagets område, noget der foregår i et hus, og at det drejer sig om praktiske gerninger, men selvfølgelig også afledt af, at lærerens arbejde var skole*gerning*. "Kvindelig husgerning" blev fagets betegnelse ved introduktionen i skolen. Det var et fag forbeholdt piger og med kvindelige undervisere. Drengene blev først lukket ind i køkkenvarmen i 1971. Fra 1976 blev huset til hjem og gerningerne til kundskaber med betegnelsen *hjemkundskab* efter inspiration fra vore nordiske broderlande. Faget og uddannelsen har ikke som mange andre skolefag et enkelt videnskabsfag eller universitetsstudium som baggrund men et livsområde. I uddannelsen blev der til gengæld trukket på mange videnskabsfag først og fremmest de naturvidenskabelige, der var i kraftig fremvækst omkring århundredeskiftet. Den første begrundelse for faget og uddannelsen var, at det var "anvendt naturfag" og en af pionererne Helga Helgesen fremhævede, *"at det kan vel næppe miste sin almendannende evne ved, at eleverne lærer at anvende det lærte på fornuftig vis"* (Helgesen 1900).

Fra skolekøkkenlærerinde og håndværker over husmor til æstet

Fagets pioner udformede så at sige kogebogen og udstak opskriften på uddannelsen, faget, indrettede faglokalet, udviklede lærebøgerne – alt mod det mål at skulle lære 'at holde hus'. At holde hus handlede om økonomi, næringsstoffer og ressourcer af enhver art. Skulle man karakterisere lærertypen i en form for idealtype, var hun fra starten *husholderen,* optaget af at anvende naturvidenskabelige resultater i husholdningen og få mest muligt ud af ressourcerne (jf. analyse i Benn 1996). Alle nyintroducerede fag i skolen og dermed i læreruddannelsen må efter deres indledende visioner, stabilisere sig, finde deres metoder og materialer. Det skulle husgerning også. Det resulterede i *den rigtige opskrift på husgerning,* som den afspejledes i indholdet i læreruddannelsen gennem tiden, et indhold, der ikke ændrede sig meget fra starten af 1900 tallet op til 1960'erne. Faget var præget af få forandringer. I skolen fungerede lærebogen og årsplanen år efter år, teknikker og metoder kunne dog raffineres, *håndværkerrollen* i faget blev opprioriteret (Ibid.). Men bortset fra at brændekomfuret blev udskiftet med gasblus og senere med elektrisk apparatur skete der ikke de store ændringer i køkkenet og diverse husgernings artefakter. Først med 1960'ernes økonomiske opsving og med kvindefrigørelsen sat på dagsordenen fik husgerningen svære vilkår, skolekøkkenundervisning blev til 'frikadellesløjd'. Frikadellesløjd betød et sted, hvor man i temaugerne 'altid kunne gå ned og bage en bolle' (Benn 1996). Husgerningslærerinden blev i højere grad *(hus)moderen,* der kunne

hygge lidt om børnene, skolekøkkenet blev til et kreativt frirum i skoledagen, også fordi tiden blev beskåret. Det foregik i en tid, hvor det syntes sværere og sværere at gennemskue og begribe madens vej og påvirkning fra jord til bord og videre til jord for både lægmænd og lærde på området. I den seneste periode er gastronomien igen kommet på menuen, fx i form af smagens dag og hele beskæftigelsen med det æstetiske og musiske felt. *Gastronomen eller æsteten* er blevet den seneste lærerrolle for hjemkundskabslæreren. Det skal ikke forstås sådan, at husholderen er forsvundet, men tendenserne i de 100 års skolehistorie er gået fra husholderen, over håndværkeren, til (hus)moderen for lige nu at sætte fokus på gastronomen, men historiens roller følger med.



Figur 1. Ideallærertyper i hjemkundskab (Benn 1996)

I USA diskuterede man, om faget skulle betegnes *human ecology* eller *eutenics*. *Human ecology* er forståelig, idet betegnelsen ecology kommer fra ordet ecos eller oikos, der betyder husholdning; mens eutenics betyder betydningen af 'det rette liv', et meget normativt begreb, der som Attar's undersøgelse viste med rette kunne være brugt mange steder og i mange tider (Attar 1993). I Canada kaldtes faget i starten "Practical Arts" en betegnelse der kommer tæt på den nuværende danske gruppering af faget i det praktisk-musiske. Betegnelsen blev i USA *home economics* en betegnelse, der har holdt sig generelt.[2] Indkredsning fra de første konferencer om faget i USA omkring århundredeskiftet blev en bred definition af faget fra Lake Placid konferencen i 1902 til "studiet af de love, betingelser, principper og idealer, som på den ene side er forbundet med menneskets umiddelbare fysiske omgivelser og på den anden side med menneskets natur som socialt væsen, især relationen mellem disse to faktorer" (Richarz 1991: 244

forfatterens oversættelse). I 2008 (100 året for den internationale føderations – IFHE- eksistens) blev der udarbejdet et *'Position Statement'*, der fastslår, at "Home Economics is a field of study and a profession situated in the human sciences that draws from a range of disciplines to achieve optimal and sustainable living for individuals, families and communities. Its historical origins place Home Economics in the context of the home and household, and this is extended in the 21st century to include the wider living environments as we better understand that capicities, choices and priorities of individuals and families impact at all levels, ranging from the household, to the local and also the global (glocal) community. Home Economicsts are concerned with the empowerment and wellbeing of individuals, families and communities" (IFHE 2008). I USA som i flere andre lande blev uddannelsen knyttet til universiteter, dog ikke med sin 'egen' videnskab men som en uddannelse, der var en 'applied science'. Det har været en af udfordringerne gennem tiden, både da videnskab og teori blev forstået som naturvidenskab, og da man ikke opdyrkede en egen husholdningsvidenskab. Pædagogisk blev den praktiske undervisning og den teoretiske relativt adskilte størrelser, men i praksis blev dele af teorierne jo belyst i det praktiske arbejde med eller uden egentlig diskursiv og refleksiv analyse heraf. John Dewey blev i øvrigt en af de første pædagogiske teoretikere knyttet til uddannelsen. Derfor blev laboratorie-undervisningen også knyttet til praksissen i form af et egentligt køkkenlaboratorium fra starten. Med den historiske baggrund er det således spændende at få indsigt i, hvordan fagets uddannere og studerende tænker faget i dag og i morgen.

> *Home Economics is a field of study and a profession situated in the human sciences that draws from a range of disciplines...*

Hovedret: Situationen i dag – en empirisk undersøgelse

I Danmark i dag er situationen for skolen og læreruddannelsen, at den står midt i brydningstid. Der er startet ny læreruddannelse i 2008 med nye adgangskrav til liniefag. Der har været sammenlægninger af seminarier til CVU'er, som nu er blevet til University Colleges. Status for 2008 fremgår af tabel 1.

Temaer	**2007/ 2008**	**Fra efterår 2009/2010*** *nyt liniefag påbegyndes først egentligt 2009
Lov	Lov om læreruddannelse for folkeskolen fra 1997	Lov om læreruddannelse for folkeskolen fra 2007 start 1.8.09/2010
Udd.længde	4 år	4 år – 240 ects
Antal udd.institutioner	18 seminarier 16 med liniefaget hjemkundskab	7 University Colleges Liniefaget nedlægges nogle steder (indtil nu 5)
Adgangs-forudsætninger	Ingen kvalifikationer udover studentereksamen/HF	Krav kvalifikationer i naturfag eller bedømmelse af realkompetencer
Liniefag	Hjemkundskab 1 af 4 liniefag 0,55 årsværk	Ved valg af hjemkundskab 1 af 3 liniefag 36 ECTS-points - skal kunne læses på 1 år
Afgang	Bachelor opgave i pædagogik plus et liniefag (fx hjemkundskab)	Bachelor opgave i pædagogik plus et liniefag (fx hjemkundskab)
Antal nye hjk. studerende pr.år	Ca. 800	?

Tabel 1: Status for liniefaget hjemkundskab 2008 – en sammenligning 2007-2009 (Benn 2009)

Informanter og interviewguide

Interviewundersøgelsen initieret i slutningen af 2007 og udført foråret 2008 skete midt i en tid med ændringer, med læreruddannelsesloven fra 1997 som basis og dermed epoken med 4 liniefag. Den kvalitative interviewundersøgelse omfattede 5 af de gamle seminarier, 5 udvalgte seminarielærere repræsenterende 4 regioner og 4 forskellige CVU'er. Lærerne blev bedt om at udpege 2 studerende, der ville lade sig interviewe, det blev i alle tilfælde studerende, der inden for det følgende år ville afslutte liniefaget hjemkundskab. Af de 5 lærere var alle kvinder, der er pt. 2 mænd på landsplan. Deres alder lå mellem 49-61, med et gennemsnit på 55 år. Deres baggrund var alle at finde i en læreruddannelse, en af dem husholdningslærer, med praksis fra 9-22 år, i gennemsnit 15. 4 af lærerne havde derudover en cand.pæd. i ernæring/hjemkundskab (en af disse ernæring/

biokemi første betegnelse af studiet) og 1 havde yderligere en ph.d. Af de 11 lærerstuderende var 3 mænd og 8 kvinder mellem 22 og 46 år, gns. 26. Som nævnt er de valgt fra samme uddannelsesinstitutioner som deres lærere 2 havde dog haft en anden lærer på liniefaget, men den interviewede lærer på bacheloropgaven. 9 var ved at skulle afslutte læreruddannelsen 2 var midt i den. 6 af de 11 skulle skrive bacheloropgave i hjemkundskab, deres emner var: Sundhed, skolemad, sundhedspolitik, læring i hjemkundskab. Over halvdelen var meget optagede af det liniefag, de havde valgt som et af fire.

Den semistrukturerede interviewguide var udformet åbent. Den indeholdt indledningsvis spørgsmål om alder, studievalg og -år, tidligere uddannelse. Begge grupper blev bedt om at give deres syn på faget i uddannelse og skole i dag og deres syn på udviklingen i fremtiden. De blev spurgt om fagets særlige arbejds- og erkendeformer og mulighederne for at inddrage fagområdet på anden vis, ligesom de studerende blev spurgt til deres valg af liniefag og kombinationen heraf. Grupperne blev yderligere spurgt om SWOT analytiske elementer, hvor S gjaldt fagets styrker, W svagheder, O muligheder og T trusler i forhold til læreruddannelsen såvel som i forhold til folkeskolen. Informanterne blev også bedt om at give deres syn på fremtiden, på perspektiver og visioner for faget, ligesom de blev spurgt til om synet på fagets betegnelse hjemkundskab, og de karakteristika hjemkundskabsbetegnelsen associerede til. Resultaterne af undersøgelsen præsenteres efterfølgende, delt op på studerende og lærere og sluttelig studerendes og læreres karakterisering af faget og forslag til betegnelse af det, og en opsamling i form af en SWOT analyse.

SWOT analytiske elementer:
S, fagets styrker
W, fagets svagheder
O, fagets muligheder
T, fagets trusler

Studerende

Liniefagsvalget var for alle studerende et af fire (jf. lov 1997). Der er ingen klar tendens i de studerendes kombinationer af fag. En opgørelse af valgkombinationer og syn på faget i en skolesammenhæng ses i efterfølgende tabel 2.

Studerende/alder/køn Evt. foruddannelse	**Liniefag udover hjemkundskab**	**Begrundelser**
A1-36-kvinde Kok	Natur/teknik, dansk og historie	Kan undervise på alle klassetrin.
A2-42-kvinde	Dansk, idræt, geografi	Udfordring for mig selv.
B1-26-kvinde	Matematik, biologi, natur/teknik	Interesse for naturvidenskab. Bruge bacheloreksamen til adgang på videre studier.
B2-25-kvinde	Matematik, dansk, natur/teknik	Fagene supplerer hinanden.
C1-26-mand	Dansk, geografi, idræt	Idræt og hjemkundskab supplerer hinanden, tværfaglig sundhedsuv.
C2-26-kvinde	Dansk, engelsk, natur/teknik	Natur/teknik som 4.fag nødvendighed, dansk mellem pest og kolera, hjk. - fantastisk fag.
C3-22-kvinde	Dansk, religion, natur/teknik	Ville undervise i indskoling, mellemtrin og udskoling.
D1-33-kvinde Slagter	Dansk, samfundsfag, fysik/kemi	Slagter – fødevarer føres videre i hjemkundskab.
D2-28-mand	Matematik, fysik-kemi, musik	Den kreative side, håndværk og naturvidenskab er mig.
E1-24-mand	Dansk, idræt, historie	Alle fag har sammenhæng med sundhed.
E2-45-kvinde Reklamebranchen	Dansk, engelsk, historie	Fag valgt spontant ud fra interesse, liniefag valgt, hvor hjertet er med.

Tabel 2: Liniefagsvalg og -begrundelser

Synet på liniefaget er noget divergerende mellem studerende på de 5 uddannelsessteder, og også mellem de studerende indbyrdes. Det er dog tydelige sammenfald mellem de studerendes og liniefagslærernes prioriteringer på fagområdet. De studerende kæder i stor udstrækning synet på faget som liniefag og som fag i grundskolen sammen. Der skelnes derudover generelt mellem det praktiske og

teoretiske indhold, som det har været set gennem hele faget og uddannelsens historie. De tematikker, der er udvalgt og præsenteres i det følgende er synet på liniefaget, det praktiske og teoretiske i faget, faget i skolen og fremtidsvisioner. Diskussionen følger i det efterfølgende afsnit.

Lærere

De fem informanter blandt lærerne er alle kvinder i alderen 50-62år med lang praksis såvel fra undervisning i folkeskolen som i læreruddannelsen. Fire lærere har en lærerbaggrund, mens den femte har en husholdningslæreruddannelse, alle efterfulgt af et cand.pæd. grad i ernæring/hjemkundskab, en enkelt også med en ph.d., men trods den tilsyneladende fælles baggrund har de nogle forskellige faglige prioriteringer.

Liniefaget i læreruddannelsen

Studerende

Blandt de studerende er såvel positive som negative tilkendegivelser, dels rejses problematikken om 4 liniefag, som har været relevant for en tiårig periode, og dels oplevelsen af faget på seminariet. Det er her åbenlyst, at faget nogle steder har høj status og andre steder en lavere.

> *'Jeg synes faktisk, at i mange andre (linie)fag får man ikke den skolefaglige viden ind. I hjemkundskab får man nogle helt andre kompetencer, fordi man står i faglokalet (på seminariet). Det giver god baggrund, jeg føler mig helt klædt på til det. Det kan jeg godt lide hjemkundskabsfaget for.'* C3

Liniefagets kobling mellem teori og praksis ses som en styrke og en mulighed og en ballast for også at praktisere det i skolen. De studerende er blevet overraskede over bredden i faget.

> E2; *Meget overrasket, positivt, glad for at lave mad, at det lever op til hele det teoretiske fundament, giver ballast for at lave undervisning i skolen. Vi skal have teorien med, og ikke kun den håndværksmæssige faglighed. Liniefaget er lige så væsentligt her som de andre liniefag. Men på skolerne betragtes det som et pausefag.*

Flere fremhæver, at faget rummer både det kulturelle, humanistiske, sociale og naturvidenskab. Nogle oplever liniefaget som *'lige så krævende som de andre.*

Da jeg tog det, var det et fag, jeg blev overtalt til. Så mine forventninger var diffuse' (E1). Studiet har for nogle været en overraskelse i forhold til et højt naturfagligt indhold og kun begrænset praktisk madlavning, mens der på et enkelt andet uddannelssested var en kritik af, at man hverken gik i bredden eller dybden med faget og brugte al for megen tid på praktisk madlavning. De fire liniefag er kun få af de studerende begejstrede for, der mangler som én udtrykker det, tid til fordybelse og der er for meget selvstudium. Kritikken er sammenfattet i følgende udsagn: *'Fire liniefag er for meget, jeg kommer ud som en halv lærer'* (B1).

Lærere

Lærerne finder, at *'4 liniefag giver dem god baggrund for at undervise i folkeskolen'* (CL), og at faget er almendannende, samt at fagets indhold og arbejdsformer har en betydning for ligestilling mellem kønnene. Alle udtrykker, at det i en læreruddannelsessammenhæng er nødvendigt at begrunde og synliggøre liniefaget ikke mindst i lyset af den ny læreruddannelse og sammenlægninger af uddannelsessteder. Fagets bredde er lærerne som de studerende optagede af at fremhæve. *'Det er vanskeligt at forklare de studerende, hvor meget faget rummer'* (BL) og videre siges det af en anden: *'Seminarielæreren må være tilstrækkelig kvalificeret også inden for hjemkundskabsundervisning og de didaktiske og dannelsesmæssige teorier. Det engagement de selv oplever her, kan de bringe videre til folkeskolen'* (EL). Liniefagets muligheder i forbindelse med bacheloropgaven ser lærerne som en mulighed for, at *'de kommer langt og kan forsvare og begrunde hjemkundskab. De gør det tit i en sundhedsmæssig sammenhæng, men det kan også være forbrugermæssig'* (BL).

Praktiske og teoretiske elementer i hjemkundskab

Studerende

I interview beskrives antydningsvist erfaringer med glæden ved praktisk arbejde – og til mere motivations- og dannelsesmæssige aspekter.

> E2; *At få det i hænderne. Der er svage elever, der kan få succesoplevelser ved, at det er et praktisk fag. Man lærer på en anden måde ved at få det i hænderne. Det er mere praktisk orienteret. Det kribler i fingrene på dem. Det er vigtigt, at du kan nogle ting, der ikke bare er boglige ting, at du kan noget med dine hænder.*
> C2; *Teori er både naturvidenskab og teknikker i køkkenet, men når man får det i hænderne bliver det noget andet.*
> [Enkelte udtrykte dog kritik af det praktiske i faget].

B2; *Det er praktisk ligesom i natur/teknik – og jeg ville nu gerne have en mere boglig tilgang.*

Det er kendetegnende, at studerende savner tid til at kunne arbejde mere praktisk, så for de fleste studerende er det praktiske et plus, når de taler om det i uddannelsen såvel som i praktikken i folkeskolen. *'Liniefaget er meget spændende fordi det er praktisk. Det er den praktiske dimension. Jeg kunne godt tænke mig, at flere fag var praktiske. Det tror jeg, at børnene lærer bedre af!'* (A1).

Det at lære gennem praksis kædes sammen med en mesterlære tilgang og med erfaringspædagogikken. Der er megen teori, og det er flere blevet overraskede over, og som en studerende nævner *'det er svær teori, kemiske sammensætninger.'* Men heller ikke til teoridelen er der tid nok, de studerende savner at kunne komme i dybden med fagets elementer, især de naturvidenskabelige, men kædes det sammen med noget praktisk opleves det anderledes: *'Teori er både naturvidenskab, teknikker i køkkenet, men når man får det i hænderne bliver det noget andet.'* Nogle studerende bemærkede, at der ikke i dette liniefag stilles samme krav om en faglig teoretisk indsats som i de øvrige liniefag. Der er en generel efterlysning af mere studielitteratur, der går udover pjecer og skrifter fra offentlige styrelser, mens andre udtrykker, at *'litteraturen er dækkende, der er fundet relevante artikler, CL (læreren) er dygtig.'* (C2). Nogle beskriver, at deres undervisere har taget udgangspunkt i de problematikker, der dukkede op – og tilvejebragt undervisningsmateriale ud fra temaer. En studerende nævner dog, at han ved bachelorskrivning lige *'mangler de 15 bøger med faglig litteratur om hjemkundskab'* (A1).

Eksamensformen har varieret på uddannelsesstederne, nogle steder har det praktiske fyldt og taget det meste af tiden (i parentes bemærket udgjorde eksamen tidligere 'den lille kokkeprøve'). Der er i dag en eksamen med noget praktisk, mundtligt og et skriftligt oplæg. Det praktiske kan stadig være fokuseret på madlavningsmetoder eller på et mere praktisk fagdidaktisk oplæg. Kun få af de studerende havde dog afsluttet eksamen på interviewtidspunktet. *'Den praktiske del fylder alt for meget. Det var helt vildt, at synopsen var på 5 sider og der er ikke tid til det'* (B2).

Lærere

For at give den teoretiske baggrund har alle lærere udvalgt nogle ernæringsvidenskabelige bøger som grundbøger, og derudover litteratur i artikel eller pjeceform ofte samlet i kompendier. Der gives udtryk for en vis kanontankegang, og ønsket om bedre studielitteratur, samtidig med, at lærere udtrykker en bevidsthed om, at et bredt fagområde som hjemkundskab i et komplekst samfund

ikke nødvendigvis løses ved hjælp af en lærebog. *'Der er ikke hele bøger som studielitteratur, der må man plukke og lave kompendier. Vi bruger ernæringslæren og fødevarebogen og hygiejnen. Det er grundbøgerne. Til alt det andet og forbrugerområdet er jeg nødt til at finde det hist og pist. Vi mangler bøger på området'* (CL). Udover manglen på grundbøger er problemet også iflg. et par af lærerne at eleverne ikke møder tilstrækkelig forberedte, som det siges i det følgende: *'Jeg synes, det er svært at forvente, de har læst. Andre smider 700 artikler ud, men deres studerende har ikke læst mere end mine. Jeg har også opgaver, hvor de skal fremlægge, som ikke er pligtige. Hvis de har en opgave og skal stille sig op så får de læst noget, men det giver mindre fælles litteratur'* (DL).

Spørgsmålet er hvad det er for en viden den kommende lærer har brug for i fremtiden, og hvordan de kritisk kan forholde sig til ny viden i et vidensamfund. Fagdidaktisk teori inden for hjemkundskab synes lærere er svær at finde udover små artikler i bladet hjemkundskab. Alle er enige om, at det praktiske er væsentligt i liniefaget blandt andet for at kunne belyse den teoretiske del og vise, at det kan integreres i praksis. Men den praktiske, håndværksmæssige side kræver tid til øvelse og gentagelse, *'og det har vi jo ikke. Jeg troede faktisk, vi skulle lære at lave mad her, sagde en studerende, han troede han skulle i gang med en kokkeuddannelse'* (DL).

Lærerne er ligesom de studerende opmærksomme på betydningen af, at *'den praktiske dimension er lystbetonet, at arbejde i praksis, smage på, sanser på. Det er vigtigt i forhold til den teoretiske viden. Aha oplevelser er det, der sker, og fællesskabet – at lave noget til andre'* (AL).

Evalueringen af liniefaget i form af eksamen er decentralt bestemt, hvor der tidligere har været centralt stillede skriftlige opgaver. Det praktiske kan være det, der tidsmæssigt prioriteres på bekostning af det mundtlige og skriftlige, hvor det teoretiske og fagdidaktiske i højere grad kunne komme i spil. Iflg en lærer *'viser eksamen ikke den bredde i uddannelsen. Der bliver for meget vægt på det praktiske, det tæller for meget. Det er ikke hensigtsmæssigt' (*BL), og en anden mener, de studerende kommer for let igennem.

Faget i skolen i dag og i fremtiden

Studerende

Praktikbeskrivelserne de studerende præsenterer i interviewene udviser store forskelle, der er både positive og negative oplevelser. Blandt de negative er, at faget ikke har udviklet sig siden de selv havde hjemkundskab i folkeskolen og at fagets lærere ikke alle er uddannede og at det så bliver *'mere frikadellesløjd,'* end den bredde og dybde de kommende lærere ønsker at give faget, *'den gene-*

relle holdning, eleverne skulle bare lave mad og spise og så var det det' (A1). De studerende har i deres egen praktik forsøgt andre veje. *'I praktikken gav vi dem lektier for og så tog vi mad ind fra forskellige kulturer, hvor de skulle forberede sig. Der skal mere faglighed ind'* (C1). Blandt fagligheden nævnes, at teknikker er vigtige at holde fast i, ligesom kulturelle traditioner forbundet med mad og hjem er det. Visionerne var for de flestes vedkommende tilstede blot var deres praktikoplevelser for nogle af de studerende en stor hurdle at overvinde, ligesom ressource-perspektivet (tid, økonomi og materialer) var en faktor, der var svær at se bort fra. Men både traditioner at fastholde og nytænkning var i spil. Eksempel på nytænkning omfattede en udvikling af faglokale med et forslag om *'et multirum til hjemkundskabsundervisning med alt muligt udstyr både til praktisk og teoretisk og eksperimentelle og æstetiske læreprocesser'* (E2).

Andre forslag rettedes mod bedre skemalægning, placering af undervisning på klassetrin, tværfaglige samarbejder og ændring af lærerrolle herunder også større involvering af elever. *'Jeg har en mission. Vi må hæve faget og give det nogle ressourcer. Det er en god måde for børnene at lære på – det at bruge sanserne. De latente muligheder er at ændre på lokalerne, det kræver det. At få kulturerne til at spille sammen, få en forforståelse for hinanden, at mødes på lige fod, inddrage forældrene, flerkulturelle dage, få sluset børnene ind i systemet. Der er nogle udfordringer, det må kunne løses'* (E2).

Faget opfattes som særligt egnet til at kunne påtage sig nogle af skolens nye udfordringer. De studerende ser det påtrængende nødvendigt, at eleverne i folkeskolen lærer at *'kunne navigere i mad, kunne vælge, vi skal have viden, forstand og teori. Jeg vil sørge for at det eksisterer, vi skal frem i skoene. Hvordan? Sammen med andre skolefag, læring om hjemmet som vi har brug for'* (D2). Flere studerende peger på, at faget kan bidrage til udfordring og til at forstå sammenhænge om nutidige problemer fx i relation til fødevarer, og at man så arbejder mere tværfagligt og projektorienteret.

Lærere

Der er en bevidsthed om at skulle forberede de studerende til virkeligheden og til fremtiden blandt andet i lyset af, at hjemkundskabsundervisningen i folkeskolen har meget varierende vilkår, men også fordi faget forstås og praktiseres meget forskelligt – lige fra 'frikadellesløjd' med lærervalgt opskrift til en bred undervisning, der ansvarliggør og delagtiggør eleverne i bredden af faget. Der udtrykkes en del bekymring over fagets fremtid i en tidspresset folkeskole, hvor faget ikke tildeles tilstrækkelige ressourcer, men *'vi tager udgangspunkt i den virkelighed, de skal ud til. Vi er nødt til at synliggøre hjemkundskabsfagets potentialer og at se muligheder frem for barrierer. Jeg kan undre mig over, at man ikke*

alle steder skal aflevere årsplaner i hjemkundskab, der er nogle fag, der skønnes vigtigere end andre' (AL).

Fagets styrke i skolen er iflg. en lærer, at det er et konkret og oplevelsespræget fag, men også et fag hvor der må stilles krav, derfor bliver *'praktikken er enorm vigtig, og de skal prøve en masse af. De sidste 3-4 uger skal de inden skal de anmelde et undervisningsmateriale, som de anmelder og sætte sig ind i faghæftet, og de skal lave en årsplan, som bliver vist frem.'*

Karakteristika, betegnelse og fremtidsvisioner for faget

'Hjemkundskab er det håndværksmæssige, madlavning, læren om at blive kritisk forbruger, blive i stand til at lave mad, få et sundere liv. Æstetikken er en del af begrundelsen' (E2). En bred karakteristik af faget gives af både studerende og lærere. Som i ovenstående udsagn, hvor såvel det praktiske og æstetiske nævnes relateret til et indhold med forbrug, ressourcer og sundhed.
I tabel 3 er både studerendes og læreres karakterisering af fag og uddannelse samlet i stikord.

Tabel 3	**Studerende**	**Lærere**
Karakteristika	• Erfaringer, kompetencer, projekter • Nytte, bredde, livsglæde • Håndværk, kritisk tilgang, sundt liv • Teknikker, traditioner, socialt fællesskab	• Naturvidenskab, samfunds- og kulturvidenskab, humanvidenskab • Konkret, oplevelse, praktisk • Bredden, samfundsaktualitet, kropsaktuelt • Forbrug, sundhed, æstetik • Hverdagslivskompetence, forbrug, ressourcer, miljø og mad og livskvalitet

Tabel 3

Informanterne blev bedt om at forholde sig til, om fag betegnelsen hjemkundskab skulle ændres. Nogle få både blandt lærere og studerende ville gerne bibeholde *hjemkundskab* som betegnelse, mens en del og herunder alle de mandlige studerende gerne vil have bortraderet fagets relation til hjem, betegnelsen findes forældet og gammeldags og ikke særlig rammende. Ved forslag om andre navne er sundheds dimensionen i højsædet fx mad og helse, men også forbrugerdimensionen kunne indgå finder flere. En enkelt lærer mener, at hverdagslivskundskab kunne blive den fremtidige betegnelse. Der er en bekymring i forhold til ny læreruddannelse, idet hjemkundskab bliver grupperet blandt 'de små liniefag', og også liniefagets position i de (på interviewtidspunktet) nye sammen-

lagte uddannelsesinstitutioner. Dernæst er der bekymring om fagets forbliven som selvstændigt fag, men også visioner om hvilke overordnede tilgange der vil blive dominerende. Sundhed, miljø og ressourcer er nogle af de temaer, der bringes frem. Det nævnes også at professionen nødvendigvis må blive mere offensiv, for at forblive i uddannelse og almendannelse og det gælder både i skolen og mere politisk. *'Ti år ud i fremtiden, måske var der så et sundhedsfag, men frygten er, at man vil reducere hjemkundskab i sådan en sammenhæng, at hjemkundskab bare bliver en pendant, lidt praktisk og kostlære, det er nok ikke urealistisk'* (BL), og derfor ønsker en anden af lærerne *'at nogle fik øje på at alle disse naturfag, kunne relateres til hjemkundskab. Kunne godt tænke mig at vores fags konkrete og hverdagdaglige tilgang var noget man fik øje på'* (DL).

Uddannerne ser de kommende lærere som dækkende alle idealtyper (figur 2), men blandt de 5 lærere ses dog meget tydelige og forskellige prioriteringer, en især med det æstetiske som udgangspunkt, en anden det ernæringsmæssige, en tredje det miljø-og forbrugermæssige koblet til husholderen, idet forbrug, ressourcer og miljø iflg læreren, må komme til at betyde mere, hel- og halvfabrikata er det der ryger i indkøbskurven, og det må de lære at forholde sig til. Alle er enige om, at håndværkeren er nødvendig, mens husmor idealtypen er svagest repræsenteret. *'Den dannelse eleverne i folkeskolen skal have, er at danne fremtidens forbruger, give dem evner og færdigheder til at kunne navigere. Gammeldags færdigheder som at kunne lave frikadeller og holde hygiejne. Det er nødvendigt for ikke at fødevareproducenterne overtager. Der går ellers noget helt fundamentalt tabt'* (BL).

SWOT-analyse af svar

Analysen indledes med en opsummering af informanternes syn på professionens og fagets styrker, svagheder, trusler og muligheder. Styrker og muligheder hænger meget sammen og ligeledes gør svagheder og trusler. Det samles der op på afslutningsvis.

Fagets styrker

De studerende fremhæver generelt, at hjemkundskab kan noget andre fag ikke kan, idet man kan arbejde praktisk og derigennem lære at handle kritisk og det kan relateres til privatlivssfæren og til sundhed og miljø og ressourcer. Bredden i fagets virksomhedsformer støtter læring i mange intelligencer og giver især eleverne muligheder for at opleve succes gennem praktisk arbejde. Samlet set finder en studerende, at faget kan bidrage til dannelsen i senmoderniteten.

Lærerne i uddannelserne fremhæver hjemkundskab som et basalt og generelt studieområde og livsområde, der indeholder nogle fælles menneskelige aspekter som er af betydning for alle mennesker. Dermed bliver det som en lærer udtrykker *'en basal dannelse af mennesket. Vi kan blive bevidste om, hvad vi gør, få en hverdagslivs kompetence.'* Det hænger sammen med hverdagskulturen som blandt andet kan ses som den kulturelle dimension måltidet repræsenterer. En anden styrkeside, der nævnes af både lærere og studerende, er tværfagligheden, der optimalt set kan bidrage til en sammenhængsforståelse. Endelig rejses omsorgsaspektet som noget essentielt, der kan læres i hjemkundskab. Af udsagnene fremgår det, at faget optimalt set fra både studerende og lærere har store læringsmæssige potentialer i og med de muligheder, der ligger i at arbejde praktisk og sansemæssigt samtidig med at de praktiske handlinger kan analyseres ud fra teoretiske perspektiver og få den enkelte til at forholde sig kritisk i og til sine valg både for sig selv alene og i forhold til hjemmet. Derudover mulighederne for at inddrage en omsorgsetik og kunne udnytte potentialerne i fællesskabet blandt andet i det fælles måltid.

Svaghederne er informanterne kun til dels enige om. Blandt de svagheder, der er oplevet på et af uddannelsesstederne er for megen praktisk undervisning i form af madlavning og for lidt teoretisk udfordring. Både lærere og studerende finder, at fagområdets bredde gør det vanskeligt at komme i dybden med såvel de naturvidenskabelige, samfundsvidenskabelige som de humanistiske områder af faget. Det skyldes den tid, der er afsat til teoretisk fordybelse, men også manglen på relevant studielitteratur. En lærer fortæller, at der er lærere på uddannelsen, der ikke har den tilstrækkelige fagdidaktiske viden.

Bredden i faget ses både som en svaghed og en styrke, som udtrykt af en lærer: *'Svagheden er den samme som styrken, der er så meget, og jeg ved ikke hvad der skal væk'*. Hjemkundskabfaget finder både lærere og studerende i nogle tilfælde, *'ikke betragtes lige så vigtigt som andre fag i folkeskolen, inspektørerne forlanger ikke det samme i hjemkundskab som i andre fag, fx skrevne undervisningsplaner'*. Det kan forklares med, at praksis mange steder er at uddele en opskrift og lave noget mad, der ikke på nogen måde kædes sammen med fagets teoretiske elementer. Truslerne ses i læreruddannelsen i forhold til ny læreruddannelseslov og dermed færre liniefagsudbud og -studerende. Samtidig ses truslen især fra lærerside i, at strukturændringerne for uddannelsesstederne med dannelsen af de nye university colleges kan betyde færre hold på det enkelte uddannelsessted. I folkeskolen ser begge parter trusler forbundet med, at faget er et praktisk-musisk fag, og ikke et PISA fag, som så ikke bliver taget seriøst at undervisningsmyndigheder og ledere. Det kan også hænge sammen med, at det er vanskeligt at dokumentere, hvad man lærer i et praktisk-musisk fag, og det kan så

igen have betydning for hvor seriøst man tager faget og uddannelsen politisk og dermed hvilke ressourcer, uddannelse og fag tildeles og hvilken prestige der forbindes med faget Det opleves at der ikke er den samme seriøsitet og ambition for et nyttefag i skolen som ikke er et 'byttefag' for videre uddannelse, og måske også derfor er underprioriteret.

Forslag til muligheder for faget rettes primært mod folkeskolen. Såvel studerende som lærere fremhæver at kunne kombinere det praktiske og teoretiske og udnytte de potentialer der ligger i hjemkundskab faget, som et centralt aspekt, der er relevant for både uddannelse og folkeskole. Det at kunne tage afsæt i de studerendes/elevernes egne hverdagslivserfaringer er et andet aspekt. Fagets potentialer består også i at kunne eksperimentere og nytænke, og få de innovative kompetencer udviklet gennem faglige problemstillinger. Lærere og studerende fremhæver også muligheder for at inddrage faget i tværfaglige forløb, og fx udvikle specifikke områder som fx miljø og ressourcer og sundhed og dermed bidrage til en større forståelse af sammenhænge. Der er som en studerende nævner *'tusindvis af muligheder',* når man som en lærer udtaler *'bruger fødevarer som undervisningsmateriale'*.

Generelt er lærere og studerende enige om en række vurderinger. Med hensyn til *svagheder* opleves bredden som en sådan, og også den bevidstløse madlavning efter lærerens opskrifter. *Truslen* er fagtrængsel i folkeskolen og i læreruddannelsen den begrænsede mulighed for at vælge faget. Til gengæld ses *fagets styrker og muligheder* af begge parter som, at faget gerne med en ny betegnelse kan bidrage til

- at kombinere teori og praksis
- at opleve af succes i et praktisk emne
- at der er en bredde i faget
- at opleve æstetiske arbejds- og erkendeformer
- at udvikle forbrugerkompetencer samt at det giver muligheder for
- tværfaglighed
- socialisering og fællesskab
- handlekompetence og kritisk valg

Dessert: diskussion af fag, uddannelse og undervisning

Desserter plejer at være søde og fyldige, men kan også have en syrlig smag, det samme gælder tænkningen hos studerende og lærere i forhold til profession, uddannelse og fag i skolen.

Interviewene har afsløret positive og negative træk og tendenser og måske givet anledning til flere spørgsmål end svar. Blandt de negative tendenser er der er ingen tvivl om, at 4 liniefag ikke har været optimalt for læreruddannelsen. Set i forhold til fremtiden og resultaterne fra denne undersøgelse må det pointeres, at der heller ikke i den kommende læreruddannelse gives mere tid til denne type liniefag, undersøgelsen kan således pege på nogle forhold, der er problematiske. Samtidig må det siges, at det drejer sig om 5 lærere ud af de 20, der i alt tegnede faget på de 15 uddannelsesteder i 2008, og 11 studerende. Men alle på den sidste del af uddannelsen.

Det står klart, at de studerende har lyst til at gå ud i skolen, bortset fra den ene studerende, der ville læse videre. De har også visioner om, hvordan de skal gøre det, trods det at ikke alle bevidst havde ønske om at tage netop dette liniefag. Valget er lærerprofessionen, eller gerningen, som det ville være udtrykt tidligere, hvori der implicit lå en forpligtigelse en dedikation. Her har de studerende valgt et professionsbachelorstudium, der rummer mange fag at forpligte sig på. Danmarks Lærerforening udtaler, at "lærernes kompetencer er grundlaget for al god undervisning, og for lærernes muligheder for at give et godt undervisningstilbud til alle elever. Derfor er fokus også rettet mod lærernes kompetencer i de fag de underviser" (DLF). Det fokus har jeg i denne artikel rettet mod hjemkundskabsliniefaget, uddannelsen og synet på fagområdet.

Det er synligt, at de studerende har erhvervet sig visse kompetencer i liniefaget og er mere eller mindre parate til at gå ud *'og kæmpe for det'*. Liniefagslærerne har formået *'at vise engagement'*, som én udtrykte og overføre det til de studerende. Men er engagementet bærende for en tilstrækkelig faglighed? Er fagets problem den bredde det har fået? Vil en navnforandring betyde et mere fokuseret fag, der kan indsnævre basis og det teoretiske fundament, hvis det går over til noget med mad og sundhed eller mad og forbrug, som er de indholdsemner, der står tydeligst? I Norge er faget ændret til mad og helse, i Sverige til *hem- och konsumentkunskap*, i Tyskland sidder en gruppe og arbejder med læreruddannelsen under kodeordet EVIS, *Ernährung und Vernraucherbildung*,[3] mens man i Finland har bibeholdt betegnelsen huslig økonomi, *home economics*. I Finland er læreruddannelsen en kandidatuddannelse på universitetsniveau med et fag, hvilket stiller det anderledes end de øvrige lande. Faget tilbydes kun 3 steder i landet. I Sverige er liniefaget et af to og det tilbydes i dag ved 4 universiteter, der har forskellig lokal profil, et sted rettet mod miljø og husholdsperspektivet, et andet mere mod det ernæringsmæssige og et tredje mod det gastronomiske.[4] Alle aspekter der er rejst som mulige fremtidstilgange i undersøgelsen i Danmark.

Ser vi på indholdet i Danmark i dag, er det fokuseret på madområdet, som det har været siden fagets start. Bredden i faget skyldes derfor mere, at fagets teoriforståelse er gået fra at teori var ernæringslære, mikrobiologi og levnedsmiddellære til også at omfatte andre videnskabssyn -traditioner og teorier. Stadig er det dog tydeligt blandt andet i valget af lærebøger, at fagets centrale base ses i det naturvidenskabelige, som de studerende til gengæld finder meget vanskeligt. Traditionen har så haft indpas på de fremtidige adgangskrav til liniefaget, der derved står alene med det i forhold til de øvrige praktisk musiske fag. Dernæst har naturvidenskaben vist sine begrænsninger eller udfordringer i det senmoderne samfund, idet kompleksiteten af de problemer, der rejses fx i forbindelse med miljøspørgsmål og fødevarer eller ernæringen er svær at gennemskue. Sild er sundt var et uimodsigeligt dogme fra fagets start. I dagens risikosamfund og videnssamfund kan påstanden ikke bruges uden nogle forbehold og kritiske betragtninger. Derved kommer refleksiviteten ind og presset på subjektiviteten øges. Den kommende lærer er ikke bare den fødte ekspert og må derfor se sig selv i en anden og vanskeligere position, nemlig som den reflekterende praktiker som Donald Schön redegør for i forhold til professionelle indenfor det praktisk-æstetiske felt. Det svarer til Eleanore Vaines beskrivelser og diskussioner af filosofiske positioner hos læreren i hjemkundskab. En position at vælge er at være 'ecos-centrered' (ecos=oikos=husholdning), en anden er at være 'ego-centric' og en tredje at vælge at lade være at tage stilling, at være 'uncommitted'. Den øko(ecos)-centrerede tilgang indebærer at vælge at se på sammenhænge i hverdagslivet og deltage ansvarligt med- og indlevende, som også risikosamfundet fordrer. Vælger man den egocentriske position vil alt man foretager sig ses i lyset af egen behovsopfyldelse uanset omgivelser og konsekvenser, en tendens der er tydelig i dagens samfund. Den uforpligtede lærer lægger blot faglige dimensioner frem uden at tage stilling, hvor eleverne så kan vælge at følge rådene eller lade være (Vaines 1990). Men i de sidste to idealtyper inddrages ikke etiske og politiske aspekter som nødvendige perspektiver, det bliver kompetence uden dannelsesperspektiv. Det lægger pres på den studerende og den kommende lærer. Den studerende skal lære at forholde sig til det, som en af lærerne også bemærker, og forblive i den livslange læringsposition og her hjælper en fast lærebog ikke, men kan bidrage til nogle grundforståelser. Uddannerne er for de flestes vedkommende på det teoretiske plan uddannet indenfor en positivistisk tradition, det gør det komplekst for dem også at navigere, men de forsøger det gennemgående, viser undersøgelsen. De studerende er bevidste om bredden i faget og at det går ud over dybden, de skal ud og kunne begrunde sit fag. Kan de det? Det fremgår ikke klart, her skal der måske i højere grad fokuseres. Med de synsvinkler de har på faget, skal de kunne begrunde både det praktiske og teoretis-

ke, det æstetiske, etiske under en kritisk synsvinkel. Disse elementer er dele af dannelsen og knyttet mere eller mindre til de idealtyper, jeg har skildret i hjemkundskab, se figur 2. De kommende lærere ser sig selv i alle eller de fleste af idealtyperne, men deres teoretiske prioriteringer ligger mere på sundhed koblet til ernæring end fx miljø.

Figur 2: Idealtyper og dannelsesdimensioner (Benn 1996, 2008)

Det teoretiske, praktiske, etiske, æstetiske samt kritiske er de dimensioner i dannelsen, Klafki opererer med, men i den kritiske dimension ligger at forholde sig til samfundets 'Schlüsselprobleme', som i høj grad er relevante for hjemkundskab, idet fx fødevarer er del af en miljø- og ressource samt fordelingspolitik og dermed også pædagogik. Kompetencerne bliver *"von Wissen **fundiert,** durch Werte **konstituiert,** als Fähigkeiten **disponiert,** durch Erfahrungen **konsolidiert,** auf Grund von Willen **realisiert**"* (Erpenbeck & Heyse i Mehtfessel 2005: 17). Erpenbeck og Hayse siger, at kompetencer drejer sig om viden, værdier, evner, erfaringer og vilje. Det er også elementer, interviewene har berørt. Der kan ligeledes trækkes på resultatet af det aktionsforskningsprojekt i folkeskolen, som førte til udarbejdelsen af lærebøgerne hjemkundskab i ord og handling, hvor dannelsen skal sigtes mod at vide, kunne, ville og være, som samlet set giver følgende overordnede mål for faget, som også kunne gælde læreruddannelsen.

- sammenhængsforståelse
- hverdaglivskompetence
- ansvarlighed (medborgerskab)
- omsorgsfuldhed (Benn 2006).

Begrebet sammenhængsforståelse er den forståelse, der med eller uden dybt teoretisk kendskab til hvert enkelt problem er det mest væsentlige faget hjemkundskab kan bidrage til. Hverdagslivskompetencen i form af kunnen kan diskuteres. Hvor meget er det nødvendigt at kunne selv, når industri og samfundsinstitutioner står parat med assistance? Men for at kunne gennemskue produkter og assistance, er det nødvendigt at have en viden om hvordan, man kan klare en opgave, fx lave et brød ellers bliver det ikke muligt at foretage et valg, som såvel lærere som studerende nævnte. Også at ville deltage i det nære og fjernere fællesskab og at ville være med til at tage beslutninger er en nødvendig forudsætning såvel for demokratiet som for det nære fællesskab.

Det fører også hen imod det sidste element: at være omsorgsfuld eller ecoscentreret – denne hensyntagen er et essentielt modspil i en stadig mere egocentreret verden. En tænkning der samlet set lægger op til en dannelse som praktisk klogskab, medborgerskab, omsorgsfuldhed og hverdagslivskundskab kræver fagtænkning, der giver muligheder for at få det i spil. Det må gøres ved selvstændighed, samarbejde og udfordring af de studerende, som det også i store træk ser ud til at ske i uddannelsen men indenfor en for begrænset tidsramme. Disse dele af dannelsen svarer i store træk til de virksomhedsformer faget har opereret med siden faghæftet fra 1995, der talte om analytiske (teoretiske), håndværksmæssige, kommunikative, æstetiske og oplevelsesmæssige virksomhedsformer. Disse var efter inspiration fra de udviklingsprojekter, der havde været gennemført på det praktiske-musiske område (Schnedler og Pedersen 1991) og fra musikdidaktikken udarbejdet af Frede V. Nielsen, her dog benævnt aktivitetsformer (Nielsen 1997). Det er alle disse elementer af hjemkundskabsfaget, de studerende skal ud og kunne dække, for at komme rundt om kravene til faget som det står nu, og uden tvivl også kommer til at stå i fremtiden.

I den tyske revision af læreruddannelsen for hjemkundskab (Hauswirtschaft) som i forslaget kaldes ernærings- og forbrugerdannelse, er der klart store og brede krav til kompetencer, de studerende skal her både kunne forholde sig til ernæringsmæssige forhold, psykologiske indflydelser på kostvaner, kulturelle betydninger og forudsætninger, med sociokulturelle rammebetingelser for forbrugerbeslutninger, med miljø og sundhed og forbrug. Der er således ikke en egentlig indsnævring bortset fra at konteksten ikke i fagbetegnelsen kaldes husholdning og der kan være en tendens til at se mere på enkeltindividet, selvom modellen der præsenterer dannelsesmål og indhold er tegnet ind i et hus. I 1996 præsenterede Methfessel, som er en af de involverede tyskere i revisionen, sit syn på ændring af mål og didaktik. Målene burde iflg. Methfessel i højere grad gå fra at være normative gældende undervisning i sund ernæringsadfærd ud fra kalkulerbare behov uanset kontekst mod at undervise i at kunne foretage en be-

vidst og selvbesluttet situationsafhængig kosthandling, der var afhængig af behov og ønsker og emancipatorisk og kritisk. Det ville betyde didaktiske overvejelser om en mere eksemplarisk undervisning, der var elevorienteret og handlingsorienteret, hvor videnskaberne blev brugt til orientering og beslutning.

Det handlingsorienterede og praktiske aspekt tales der meget om i interviewene, og om sammenhængen mellem teori og praksis, hvor praksis forstås som praktiske handlinger. Den praktiske undervisning ser de studerende fra et enkelt seminarium som et område, der fylder for meget. Det er ikke det generelle billede, det var det heller ikke i den evaluering, der blev foretaget af uddannelsen ved Gøteborgs Universitet, der mente de fleste studerende, at det var en stor mangel, at det ikke fyldte mere (Benn 2003b). Der mangler generelt mere viden på det pædagogiske og læringsmæssige og fagdidaktiske felt, et felt der også efterspørges litteratur til, som dog findes men ikke udelukkende relateret til hjemkundskab men også andre praktiske fag og ikke kun på dansk.

Kaffe og avec: Konklusion og perspektiver på bordet

Faget og uddannelsen har 100 år på bagen og der er både nationalt og internationalt set på fortid, nutid og fremtid i de seneste år. *Now is the time to take it away for good'* sagde den engelske skoleforsker Dena Attar i 1993 efter en engelsk undersøgelse af faget 'home economics' (= hjemkundskab). Hendes pointe var, at der undervistes i emner og problemstillinger defineret af fagets udøvere uden, de var relateret til det samfund, og den situation eleverne stod i. Det kunne fremhæves, at lærerne besad en faglig kompetence og autoritet, der begrundede, at netop det, der var sat på dagsordenen i skolen, var det eleverne havde brug for. Men Attar så i sin evaluering, at lærerne definerede ud fra sig selv og eget miljø, hvilke problemer, der var væsentlige at beskæftige med samt hvordan de skulle løses. De havde så at sige recepten i betydningen opskriften på, hvad man havde brug for at lære ud fra deres egne normer og værdier. Med Giddens og Beck i hånden kan det være en væsentlig pointe, at eleverne skal kunne navigere i risikosamfundet. Det gælder således også i deres hverdagsliv, i familie, hjem og hushold (Giddens 1997 og Beck 1992).

Faget må siges stadig at stå i en revurderingsfase.[5] Artiklen har fået overskriften den reflekterende praktiker, den kreative husholder, den omsorgsfulde husmor eller æsteten – hvad er hjemkundskabslæreren? Den reflekterende praktiker er for mig at se et nødvendigt og optimalt mål for en kommende lærer, som nævnt også brugt af husholdningsteoretikeren Eleanore Vaines (Schön 1983, Vaines 1997, Vaines, Badir & Kieren 1988). Vaines pointerer, at "the reflective practioneers must see themselves and others as a community of learners rat-

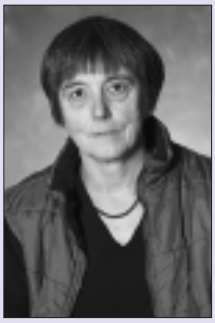
her than passive students" (Vaines 1997). Det er en tilgang, der er krævende men også givende og ikke nødvendigvis med et klart slutmål eller et bestemt resultat. Her kan en mere innovativ tilgang til faget være nyttig, hvor der i den æstetiske tilgang er muligheder koblet til den diskursive praksis, som beskrevet af Helle Brønnum Carlsen (Carlsen 2004). Carlsen peger blandt andet på, at den æstetiske og sensoriske del har været underprioriteret i den faglige tænkning, som også flere af informanterne giver udtryk for. Samtidig er det tydeligt, at størstedelen af de interviewede studerende og lærere ser nødvendigheden af at rumme alle idealtyper for med denne samlede kompetence at opnå "evnen og beredskabet til gennem handling at møde en udfordring" (jf. Hermann 2005: 9). For at nå hertil må såvel uddannelsen som undervisningen i skolen byde på udfordringer. Uddanneren og læreren i skolen må kunne tilrettelægge læringssituationer, der giver eleverne muligheder for at opnå *en sammenhængs-forståelse og en hverdagslivskompetence*, der gør dem ansvarlige og omsorgsfulde deltagere i livet (Benn 2006). Det giver ikke et fundamentalistisk svar på, hvad undervisningsindholdet nødvendigvis skal være, stiller ikke en kanon til rådighed, men peger på snarere mulige spørgsmål at rejse i den undervisningssituation, hvor lærer, elever og fag spiller sammen, men ikke ukritisk for som Hans Jørgen Kristensen formulerer det "hvis kompetencen ikke skal agere blindt må dannelsesperspektivet styrkes. Dannelsen inddrager de mulige perspektiver (kritiske og konstruktive), som kompetenceudøvelsen må ses i forhold til. Det betyder at dannelsen kan tilføje et etisk og et politisk aspekt, som kompetenceudøvelsen må forankres i" (Kristensen 2005: 78).

Der er i dag strukturelle og lovgivningsmæssige forhold, der giver problemer for læreruddannelsen. For hjemkundskabs vedkommende ligesom for de øvrige praktisk-musiske/æstetiske fag vil der være problemer med at få uddannet tilstrækkeligt med liniefagslærere samt at kunne have et tilstrækkeligt nationalt fagligt uddannelseskorps, der kan udvikle faget gennem udviklings-arbejder, forskningstilknytning og samarbejde i professionen. At være kyndig, kapabel og kompetent er væsentligt for at begå sig som hjemkundskabslærer i det 21. århundrede. Men vi skal ikke som lærere give den færdige opskrift, selv om der findes en god, gammel dansk opskrift på: *Gode Raad.* Men hverdagsliv, husholdning og mad skal gøres til genstand for fortsatte diskussioner, oplevelser, erfaringer også i det nye årtusinde, hvor vi tager fat på næste epoke af "skolekøkkenlærerinde-uddannelsen". Skolekøkkenet var i visionerne for 100 år siden tænkt som et laboratorium, i ordets sande, "deweyske" mening – et arbejdende værksted med plads til udfoldelse og erfaringsdannelse samt erkendelse. Det bør der være plads til stadig, også når det gælder læreruddannelsen.

Summary

The article explores the view of the home economics profession, the subject in the teacher education and within the school from the perspective of teacher students and their educators. The results of a qualitative interview study from 2008 of 11 home economics teacher students and their 5 teachers are presented and interpreted. The interview questions are directed towards weaknesses, strengths, threaths and possibilities for the subject. The article raises the question concerning how structural and economic barriers is seen as an essential problem for the subject in school (primary and lower secondary) as does the width of the subject, which is also seen as a strength.

The articles put forward new visions and aims for the subject – new ways of thinking home economics, which aplies a variety of teaching methods, both comforting the practical and aesthetic part, and also considers theoretical knowledge. This is the primary point, which can be extracted of the study of teachers students and teachers views of home economics.



Jette Benn
Lektor, ph.d.
Institut for Didaktik
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet
benn@dpu.dk
www.dpu.dk/om/benn

Referencer

Antorini, Christine og Jensen, Mogens (2008), Giv os den kreative og skabende folkeskole. I: *Politiken* 11.12.2008.

Attar, Gena (1993 [1990]), *Wasting Girls' Time. The history and politics of home economics.* The Education Series. London: Virago.

Bamford, Anne & Quortrup, Matt (2006), The ildsjæl i klasserummet. Kunstrådet.

Beck, Ulrich (1992), The Risk Society: Towards a New Modernity. London: Sage.

Benn, Jette (2006), Hjemkundskab, dannelse og kompetence. I: *Kompetence og curriculum*;1: 99-118.

- (2005a), Praktisk klogskab – hverdagslivsområdet som dannelsesfelt. I: Kragelund, Minna & Otto, Lene *Materialitet og dannelse. En studiebog.* Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, København: 91-112.

- (2005b), *Hverdagslivskundskab og sammenhængsforståelse. Evaluering af læreruddannelsen i hjem- og konsumentkundskab.* UFL-rapport nr. 2005: 02. Göteborgs Universitet. Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning, Göteborg.

- (2001), Fag, faglighed, hjemkundskabsfaglighed. I: Benn, Jette, red: *Læring i det 21.århundrede på det husholdningsfaglige område. Rapport fra NSH's symposium på Sundhedshøjskolen Diget, Ålbæk 28.6.-1.7.2001,* DKIN, NSH, Danmarks Pædagogiske Universitet: 9-20.

- (1996), *Kost i skolen – skolekost II, en undersøgelse af forhold, tilbud og muligheder i forbindelse med skolernes undervisning i kost og sundhed. Anvendt naturfag, frikadellesløjd eller undhedsbiks*. Ph.d. afhandling, København: Danmarks Lærerhøjskole.

Benn, Jette og Haugbøl, Bente (2003), *Hjemkundskab i tanke, ord og handling*. Lærerens bog og elevens bog. København: Alinea.

Carlsen, Helle Brønnum (2004), *Æstetiske læreprocesser med hensyn til mad og måltider. Madens muligheder inden for et æstetisk teorifelt og konsekvenserne heraf for en æstetisk baseret didaktik i arbejdet med mad, levnedsmidler og måltider.* Ph.d. Afhandling, København: DPU.

Christensen, Carina og Haarder, Bertel (2009), *Kreativitet og viden går hånd i hånd.* Fyns Stiftstidende, 7.1.09.

Helgesen, Helga (1900), Huslig økonomi som obligatorisk fag for folkeskolens piger. I: *Vor Ungdom: 771-786.*

Hermann, Stefan (2005), Kompetencebegrebets udviklingshistorie – mellem håndsæbe og stål. I: *Kvan;*71: 7-17.

Hjälmeskog, Karin, ed. (2006), *Lärarprofession i forandring. Från 'skolkök' till hem- och konsumentkunskap.* Uppsala:Univeristetstryckeriet.

Haarder, Bertel og Christensen, Carina (2008), Fremtidens skole. Regeringen er klar med plan for den kreative skole. *Politiken* 14.12.

Giddens, Antony (1991), *Modernity and Self-Identify. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.

IFHE (2008), *Position Statement.* *www.ifhe.org*

Kristensen, Hans Jørgen (2005), Didaktik og pædagogik i en lærerkompetence. I: *Kvan*;71: 75-84.

Methfessel, Barbara (2005), Bildungsstandards für den Bereich Haushalt mit Schwepunkt Ernährungs- und Verbraucherbildung. I: Bigga, Regine & Holzendorf, Ulf: *Bildungsstandards – Eine Diskussion um Arbeitslehre – Haushalt – Technik – Textilarbeit – Wirtschaft.* Verlag Sonnenbogen, Oberkrämer: 1-39.

- (2004), Haushalt und Bildung - Anmerkungen "nach Pisa". I:. *Haushalt und Bildung;*1: 189-194.

- (1996), Ernährungserziehung, Selbst-Bewusstsein und Eigenverantwortlichkeit – Forderungen und Überforderungen. I: *Hauswirtschaftliche Bildung;* 2: 85.

Nielsen, Frede V (1999), *Almen Musikdidaktik*. København: Akademisk Forlag.

Olrik, Hans (1906), *Danmarks Lærerhøjskole 1856-1906*. København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag.

Revis (2009), *Haus der Bildungsziele.* Ernährung und Verbraucherbildum im Internet. *www.evb-online.de*

- (2009), *Bildungsziele und Kompetenzen.* Ernährung und Verbraucherbildum im Internet. *www.evb-online.de*

Schnedler, Carl, Pedersen, Kristian & Nielsen, Frede V. (1991), *Praktisk musisk undervisning, evalueringsrapport for Folkeskolens Udviklingsråd*. København: Danmarks Lærerhøjskole.

Schön, Donald (1983), *The Reflective Practitioner - how professionals think in action*. Ashgate.

Smith, Gale (1991), Home Economics as a Practical Art: Preparing Students for Family Life in a Global Society. I: *Research Forum*; Spring: 60-63.

Stage, Sarah & Vincenti, Virginia B (1997), *Rethinking home economics: women and the history of a profession.* Ithaca: Cornell University Press.

Tornieporth, Gerda (1979), *Studien zur Frauenbildung. Ein Beitrag zur historischen Analyse lebensweltorientierter Bildungskonzeptionen.* Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Uddannelsesudvalget (u.a.) Rådgivningsgruppen om styrkelse af de praktisk musiske fag i folkeskolen, bilag 360.

Undervisningsministeriet (1998), *Bekendtgørelse om uddannelse af lærere til folkeskolen*. Undervisningsministeriets bekendtgørelse nr. 382 af 19. juni 1998.

- (1995), *Hjemkundskab. Faghæfte 11*. Folkeskoleafdelingen.

Vaines, Eleanore (1990), Philosophical Orientations and Home Economics: An Introduction. I: *Revue Canadian dèconomie familiale*; 40(1) Hiver: 6-11.

Vaines, Elanore & Badir, Doris & Kieren Dianne (1988), Introducing the Reflective Home Economics Professional. I: *People and Practice International Issues for Home Economists* Vol.1. No.1.

Noter

1 For informationer om udviklingen på det nordiske område henvises til Benn & Hjälmeskog, red (2009 in press), som bliver den rapport fra 1989-2009, der følger op på udviklingen nordisk husholdningsundervisning og –uddannelse såvel i grundskolen som i læreruddannelsen. Bogen udgives i NSH-regi (Nordisk Samarbejdskomité for husholdningvidenskab/-undervisning) til 100-års jubilæet for foreningen.

2 Denne betegnelse kan genfindes i den internationale føderation, IFHE, som netop har kunnet fejre 100 året for det internationale samarbejde og blandt andet i den anledning har udformet et Position Paper, der indkredser faget og slår fast at der ikke er grund til at ændre fagets benævnelse, men snarere at 'rebrande' home economics (jf. www.ifhe.org).

3 Det tyske forslag, der allerede arbejdes med kan ses på: *www.evb-online.de*. For mere information om de øvrige uddannelser kan henvises til hjemmesiderne.

4 På Gøteborgs universitet udførte jeg i 2002 en evaluering af studiet, og lavede en sammenligning mellem en dansk liniefagsuddannelse og den svenske, for nærmere beskrivelse se Benn (2003b).

5 I mine historiske studier af hjemkundskab i grundskolen så jeg 4 perioder tegne sig, introperioden (1890-1910) stabiliseringsperioden (1920-1960), den (re)kreative periode (1960-1990) og fra 1995 revurderingsperioden (Benn 1996). Den sidste fase har medført et bredere syn på faget og dermed nødvendigheden af at ændre fagets teoriforståelse som naturvidenskab til en bredere forståelse af hvad teoribaseringen er, uden det er blevet til en mere samlet forståelse og tilgang.

Helene Illeris

Æstetiske læreprocesser som performative handlinger

- overvejelser over subjektivitet, identitet og form

Med afsæt i en analyse af et samtidskunstværk undersøger artiklen nogle af de konsekvenser, forskellen mellem en repræsentativ og en performativ tilgang til begrebet form kan tænkes at have for begrebet 'æstetiske læreprocesser'.

Teoretisk bygger artiklen på den amerikanske kønsforsker Judith Butlers teori om subjektet som performativt konstitueret, hvor 'identitet' ikke er noget på forhånd givet, men noget, der bliver til gennem performativitet, dvs. reproduktion af handlemønstre, relateret til eksisterende kulturelt og socialt bestemte 'identitetsmatricer'. Som en modsætning hertil bruger Butler betegnelsen performance om bevidst konstruerede og iscenesatte handlinger, der tager afsæt i identitetsmatricerne med henblik på at udforske, udfordre og evt. forandre dem.

Butlers teori anvendes til problematisere gængse teorier om æstetiske læreprocesser, som, ifølge forfatteren, har en ikke nøjere reflekteret tendens til at reproducere en modernistisk opfattelse af selvet forstået som en indre kerne, der 'udtrykker sig' gennem repræsentativ form. Endelig diskuteres nogle af de pædagogiske og dannelsesmæssige potentialer, der kan ligge i en genskrivning af æstetiske læreprocesser som performative handlinger.

"Looking for a Husband with a EU Passport"

I 2000 søsatte den 'serbiske'[1] kunstner Tanja Ostojic et kunstprojekt kaldet *Looking for a Husband with a EU Passport*. Projektet, som kom til at vare tre år, tog afsæt i en 'kontaktannonce' på internettet, hvor kunstneren søgte efter en ægtemand.

1. Tanja Ostojic: *Looking for a Husband with a EU Passport,* 2002-2005. Interaktivt webprojekt. Foto: Borut Krajnc. © Tanja Ostojic.

Eneste krav til de håbefulde respondenter var, at de skulle have et EU-pas, underforstået: ægteskabets formål skulle være at give kvinden på billedet (Ostojic) adgang til at flytte til EU. Kontaktannoncens parafrasering af de utallige annoncer fra østeuropæiske, asiatiske og andre kvinder fra mindre privilegerede områder af verden, der søger at ændre deres situation gennem ægteskab, blev på den ene side understreget af den erotisk lokkende kontaktadresse: *hottanja@hotmail.com*, men blev på den anden side modsagt af fotografiet af den nøgne, kronragede og glatbarberede Ostojic og hendes direkte og frontale blik ind i kameraet, som, trods den rosa toning af billedet, syntes at signalere 'fangelejr'.

Kunsthistorikeren Rune Gade har i flere forbindelser behandlet Ostojics værk (Gade 2003, 2005a, 2005b), og han fremhæver bl.a., hvordan kontaktannoncen arbejder i et mellemrum mellem *det repræsentative,* i dette tilfælde forstået som et billede af, eller en parafrase over, en kontaktannonce, og *det performative* forstået som en iscenesat handling, der afstedkommer en reel indgriben i den virkelige verden. Ostojics annonce var således ikke 'bare' et semiotisk mangetydigt visuelt værk, den var også et reelt fungerende netbaseret kommunikationsværktøj, som afstedkom en faktisk ændring af Ostojics livsvilkår. Efter at have modtaget ca. 500 svar på annoncen, valgte Ostojic i 2002 at gifte sig med en tysk statsborger, kunstneren Klemens Golf, og hun fik som følge heraf legitim adgang til Vesteuropa. Ydermere indgik såvel deres første møde som selve brylluppet som et led i kunstprojektet, der altså sluttede med, at Ostojic fik indrejsevisum til Tyskland, hvor hun efterfølgende fik opholdstilladelse (Gade 2003: 59).

Man kan sige, at projektet på det repræsentative niveau *destabiliserer* kontaktannoncens traditionelle, tillokkende form, gennem visuelt at konnotere menneskehandel, og dermed udstille det implicitte magtforhold mellem Vest- og Østeuropa. På det performative niveau derimod *forandrer* kontaktannoncen Ostojics formelle identitet, og giver hende derigennem adgang til at leve på andre måder, end de, der var tilgængelige for hende i Østeuropa.

Looking for a Husband with a EU Passport udgør et af de efterhånden mange værker, der arbejder med kunst som *social intervention*. Denne type værker bru-

ger den sociale virkelighed som sit 'materiale' og har som sit mål at lave indgreb i denne, som på en eller anden, ofte subtil, måde inddrager de mennesker, der kommer i berøring med værkerne, i en aktiv omformning af det sociale liv. I Ostojics tilfælde gives læserne af kontaktannoncen mulighed for reelt at intervenere i kunstnerens liv og dermed i de sociale relationer mellem det daværende øst- og vesteuropa, ved at besvare annoncen. I forlængelse af dette fortolker Gade Ostojics værk som en "bearbejdelse af sociale strukturer":

> *... [værket] er åbenlyst en form for (appel om) dialog, en anmodning om kontakt og udveksling. Det kan i den forstand stå som et emblematisk eksempel på samtidskunstens relationelt anlagte værkpraksisser, der ikke stiller sig an som færdigformede arbejder, men tværtimod i ofte stærkt fragmenterede, ufærdige og frem for alt åbne ansatser inviterer sit publikum til at bidrage aktivt til fuldendelsen eller – mere typisk – til opretholdelsen af afslutningens permanente udskydelse (Gade 2003: 54).*

Vi har altså at gøre med et 'værk', der ikke primært består af et objekt eller en afsluttet form, men som er en iscenesættelse af en performativ handling, der har som mål at intervenere i kunstnerens såvel som publikums liv. Derigennem udstilles og *aktiveres* nogle af de visuelle og kropslige diskurser, som dagligt konstituerer og reproducerer såvel forestillede som politisk og socialt konkretiserede uligheder, mellem øst og vest og mellem kvinder og mænd.

I denne artikel vil jeg, inspireret af socialt intervenerende samtidskunstværker som *Looking for a Husband with a EU Passport,* se nærmere på, hvilke konsekvenser forskellen mellem repræsentativ og det performativ form kan tænkes at have for begrebet 'æstetiske læreprocesser'. Jeg vil tage udgangspunkt i den amerikanske kønsforsker Judith Butlers teori om subjektet som performativt konstitueret for derigennem at problematisere gængse teorier om æstetiske læreprocesser, som jeg mener har en tendens til ukritisk at reproducere en opfattelse af selvet som en indre kerne, der kan 'udtrykke sig'. Hermed baseres teorierne om æstetisk læring, som vi skal se, grundlæggende på en forestilling om, at 'indhold' kan adskilles fra 'form', og de risikerer dermed for det første at underbygge et ensidigt modernistisk kunstsyn og for det andet at medvirke til at marginalisere elever, for hvem essentialistiske subjektivitetsopfattelser ikke er 'selvfølgelige'[2]. Det er i forlængelse heraf artiklens mål at tale for en udnyttelse af de væsentlige pædagogiske og dannelsesmæssige potentialer, jeg mener kan ligge i en genskrivning af æstetiske læreprocesser som performative handlinger.

Subjektet som performativt konstitueret

> *... identity is performatively constituted by the very 'expressions' that are said to be it's results (Butler 1990/2007: 34).*

Den amerikanske kønsforsker Judith Butler har i sine omdiskuterede tekster fremsat den radikale pragmatiske og konstruktivistiske tese, at vi bliver 'os selv' (vores 'identitet', vores 'køn') gennem det, vi gør og 'udtrykker'. Hermed vender hun, med inspiration fra bl.a. Michel Foucaults diskursanalyse, den antagelse på hovedet, at mennesker har et 'naturligt' selv, som gøres tilgængeligt for andre gennem kommunikation, og at dette 'naturlige selv' i et eller andet omfang har sit dybe udspring i vores kønnede kroppe. Som en modsætning til denne forestilling, argumenterer Butler for, at identitet er relationelt konstitueret, forstået på den måde, at vi gennem fortløbende gentagelser og mimetiske handlinger materialiserer og viderefører bestemte kulturelt og socialt genkendelige subjektkonstruktioner. Når vi således agerer 'mand' eller 'kvinde', gør vi det ikke primært fordi vi 'er' sådan fra naturens side, men fordi vi fra vores tidligste socialiseringsprocesser igen og igen har erfaret, at anvendelsen af visse kropslige og visuelle matricer gør os genkendelige i forhold til andre som enten 'mand' eller 'kvinde' på en sådan måde, at disse andre kan indgå i en tryg og for dem genkendelig relation med os. Ved at indgå i relationer bliver vi, gennem kontinuerlige feed-back processer, løbende bekræftet i, at vi 'er' hvad vi performer, og vores (såkaldte) selv defineres og finpudses både gennem de reaktioner, vi får fra omgivelserne og, måske endda i endnu højere grad, gennem den bevidste og ubevidste respons vi får fra os selv, i forhold til om vi skaber genkendelighed eller utryghed omkring os. Set i Butlers konstruktivistiske optik er 'subjektivitet' og 'identitet' med andre ord ikke noget, der på forhånd findes inde i os selv, og som vi 'trykker ud', i mere eller mindre 'ekspressive' handlinger, som omverdenen efterfølgende 'aflæser' og 'tolker'. Subjektivitet er noget, vi får tilskrevet og tilskriver os selv gennem at kropsliggøre og iscenesætte socialt genkendelige måder at være i verden på, dels i forhold til vores køn, men også i forhold til en række andre værdiladede 'identitetsmatricer', fx 'voksen', 'akademiker' eller 'dansker'.

Butler er desuden, og her i modsætning til Foucault, optaget af at diskutere forskellige forklaringer på, hvor de matricer, vi reproducerer, egentlig kommer fra. Hun polemiserer i sine tidlige bøger mod psykoanalytisk funderede feminister som Iragaray og Kristeva, som mener at kødet, kroppen og kvindeligheden eksisterer *før* vi, gennem praktiseringen af de tidligste sociale relationer 'optages' i det sociale reguleringssystem, som Butler med et udtryk hentet fra Jacques-Marie-Émile Lacan benævner 'den symbolske lov'. Butlers argument er her, at vi ikke kan begribe noget 'selv' før vi indgår i relationer, og derigennem får ad-

gang til 'optagelse i loven'. Forestillingen om et førsocialt 'urselv' er, mener Butler, mystificerende og i sidste instans undertrykkende, i og med at et sådant netop kun kan påkaldes og diskuteres inden for rammerne af (den maskulint definerede) symbolske lov, som alle menneskelige relationer opererer inden for. Hendes subversive feministiske strategi er derfor snarere at tage loven på sig som en forudsætning, der ikke umiddelbart kan ændres, fordi vi selv er en del af den, men hvis muligheder og grænser man kan eksperimentere med og udfordre, ikke primært gennem kritik, men gennem *handlinger*. Hun mener ikke som Lacan, at bevidste udfordringer af de grundlæggende roller og mønstre der er til rådighed for individet med nødvendighed fører til psykotiske sindstilstande, men ser (ikke ulig Foucault) snarere et potentiale i lystfyldte og 'provokerende' eksperimenter med krop, seksualitet, magt og roller.

Performativitet og performance

Butler bruger betegnelsen *performativity* (performativitet) om de sociale normer, positioner og handlemønstre, som vi bliver konstitueret gennem, men som samtidig betinger og begrænser vores muligheder for at udfolde 'subjektivitet' til variationer over genkendelige normer og identitetsmatricer.

> *I would suggest that performativity cannot be understood outside a process of iterability, a regularized and constrained repetition of norms. And this repetition is not performed by a subject; this repetition is what enables a subject and constitutes the temporal condition for the subject (Butler 1993: 95).* [3]

Omvendt bruger Butler betegnelsen *performance* om bevidst konstruerede og iscenesatte handlinger, der tager afsæt i genkendelighedsmatricerne med henblik på at udforske, udfordre og evt. forandre dem. Eksempelvis kan iscenesættelser af 'grænseoverskridende' måder at være 'kvinde' eller 'mand' på i en Butlersk optik afføde reelle forandringer og nye muligheder i forhold til den identitet vi tilskrives og som vi tilskriver os selv. I stedet for alene at blive positioneret og handle i overensstemmelse med de forventninger fx til 'kvinder' eller 'voksne', som betinger vores sociale tryghed og genkendelighed, har vi altså en mulighed for gennem aktiv performance at lege med den/de identiteter, vi normalt konstitueres igennem. Inden for kønsforskningen er særligt *queer*begrebet blevet brugt til at indkredse identitetskonstruktioner, som ikke følger samfundets sædvanlige positioneringer, men som tværtimod eksperimenterer med at blande identitetsmarkører gennem performative greb, herunder visuelle og kropslige iscenesættelser.

Knytter man Butlers tanker til Ostojics værk, giver det umiddelbart mening. Ostojic bruger den genkendelighedsmatrice, hun sædvanligvis konstitueres gennem (østeuropæisk, kvinde, ufri, økonomisk svag), i en aktiv iscenesættelse, hvor hun vender performativiteten til performance ved på den ene side at vælge en selvfremstilling, som mange forbinder med netop denne matrice, nemlig kontaktannoncen, og på den anden side at forandre, forvride og parafrasere kontaktannoncens typiske formsprog og hermed synliggøre såvel matricens indbyggede - og muligvis ureflekterede - selvfølgeligheder, som dens implicitte på en gang undertrykkende og frigørende sociale funktion. Gennem en visuelt grænseoverskridende iscenesættelse af 'offerrollen' og af sig selv som 'købsobjekt', og ikke mindst gennem virkeliggørelsen af annoncens frigørende potentialer gennem det efterspurgte giftermål, arbejder Ostojic konsekvent i mellemrummet mellem performativitetens 'at blive gjort til nogen' og performancens 'at gøre nogen'.

Både på det repræsentative og på det performative niveau kunne man endda tale om, at Ostojic arbejder gennem en *dobbelt fordobling*. På det repræsentative niveau fordoblingen fra 'østeuropæisk kvinde' til 'billedet af østeuropæisk kvinde i kontaktannoncer' og videre til 'performativ rekonstruktion af billedet af østeuropæiske kvinder i kontaktannoncer'. På det performative niveau gennem rent faktisk at gifte sig, samtidig med at hun iscenesætter handlingen 'at gifte sig' som kunstprojekt (med den særlige detalje, at hun nægter at kysse gommen), og endelig gennem at filme og udstille performancen visuelt som led i en længere kunstnerisk proces. Herigennem anvendes genkendelighedmatricens rammer for kontaktannoncer og giftermål visuelt til på en gang til at udnytte og problematisere de magtforhold, som er indskrevet i hele performativitet/performance-problematikken.

En yderligere pointe ved Butlers teori er, at når vi ser betydningstilskrivelser som værende konstituerende for subjektet i stedet for omvendt, så er 'repræsentation', hvilket 'sprog' denne end benytter, en handleform med konsekvenser ikke blot for vores symbolske identitetskonstruktion, men også, i hvert fald et stykke hen ad vejen, for vores kropsopfattelse:

> *If the body signified as prior to signification is an effect of signification, then the mimetic or representational status of language, which claims that signs follows bodies as their necessary mirrors is not mimetic at all. On the contrary it is productive, consitutive, one might even ague performative, inasmuch as this signifying act delimits and contours the body that it then claims to find prior to any and all signification (Butler 1993: 30).*

En væsentlig konsekvens af Butlers teori om subjektet som performativt konstitueret er således, at det bliver en umulig og illusorisk opgave at adskille 'form' fra 'indhold', når man taler om, hvad der, såvel psykisk som fysisk, konstituerer et menneske som genkendelig figur. Den traditionelle forestilling om, at indholdet kommer *før* formen, opløses og erstattes af en forestilling om, at såvel form som indhold konstitueres i en løbende og uadskillelig proces, hvor det ene ikke kan siges at udtrykke det andet. Hermed opløses også forestillingen om form om 'overfladisk' og indhold som 'dybtgående', som kan siges at have præget den vestlige kultur siden Platon, til fordel for en opfattelse af både form og indhold, som noget der kommer til syne i handling. I forlængelse heraf mener Butler, at netop det direkte arbejde med performance, uden at dette nødvendigvis skal forankres i et bagvedliggende 'indhold', indeholder uudnyttede subversive potentialer.

Æstetik og læring

I sin artikel om Ostojic anvender Rune Gade, på linie med de fleste kunsthistorikere, begrebet æstetik mere eller mindre synonymt med begrebet *form*. Han taler om kontaktannoncens "soft focus-æstetik" (Gade 2003: 52), "det barberede køns pornoæstetiske konnotationer" og "den kronragede isses fangelejræstetik" (Ibid.: 53). Desuden anvender han begrebet sociokulturelt som et synonym for begrebet *kunst*, idet han skriver at projektet "opererer i en social såvel som æstetisk kontekst" (Ibid.: 49), om "det æstetiske felt" (Ibid.: 53) og om "en cocktail af æstetiske og kulturelle gestus" (Ibid.: 65). Disse anvendelser er imidlertid, som mange vil vide, kun en lille del af de mange og ofte lidt uklare anvendelsesmuligheder, for begreberne 'æstetik' og 'æstetisk'. Således anvendes 'æstetik' inden for pædagogisk forskning ikke primært som et beskrivende, men snarere som et *erkendelsesteoretisk* begreb, der angiver en særlig relation mellem menneske og verden, og som derfor kan forbindes til pædagogikkens foretrukne indgang til denne relation nemlig *læring*.

Jeg vil i det følgende se nærmere på en af de seneste og mest succesfulde udgivelser på området Bennyé D. Austring og Merete Sørensens *Æstetik og Læring* (2006). Her defineres begrebet 'æstetiske læreprocesser' således.

> *En æstetisk læreproces er en læringsmåde, hvorved man via æstetisk mediering omsætter sine indtryk af verden til æstetiske formudtryk for herigennem at kunne reflektere over og kommunikere om sig selv og verden (Austring og Sørensen 2006: 107).*

På den ene side er det faktisk muligt at se nogle lighedspunkter mellem denne definition af æstetiske læreprocesser og Butlers beskrivelse af, hvorledes subjektivitet konstrueres. Man kunne således forestille sig, at eleven gennem produktionen af og refleksion over æstetiske formudtryk gives nye muligheder for at reflektere over de identitetsmatricer hun anvender, når hun relaterer til verden, og at hun derigennem efterfølgende kunne vælge at ændre dette forhold performativt, fx gennem en produktion af nye og anderledes æstetiske former end de, hun er vant til. På den anden side er der grundlæggende forskelle mellem den underliggende subjektforståelse i Austring og Sørensens definition og en performativ tilgang til subjektivitet. Læser man videre i bogen, bliver det således tydeligt, at Austring og Sørensens definition udspringer af en forestilling om, at subjektet *på forhånd* eksisterer som en førsymbolsk 'væren i verden', der uformidlet kan modtage indtryk, som *herefter* kan omsættes til æstetiske formudtryk.

Med inspiration fra den østrigsk- norske psykolog Hans Jörg Hohr opererer forfatterne med tre læremåder, som så at sige tilsvarer den æstetiske læreproces' tre stadier: *Den empiriske læremåde* karakteriseres som en læringsmåde, der "... er den første vi mennesker tager i anvendelse, og den udvikles gennem det direkte sansede møde med verden" (Austring og Sørensen 2006: 84). *Den æstetiske læremåde* derimod er bundet til "aktivt skabende æstetisk virksomhed" (Ibid.: 85), og her karakteriseres læringsmåden som "... en fortolkningsproces, hvor vi anvender æstetisk symbolsk form til at bearbejde og kommunikere om vores oplevelser af verden" (Ibid.). Endelig defineres *Den diskursive læringsmåde*, som er "følelsesmæssigt nedtonet" og "kendetegnet ved logisk tænkning, analyse og diskursiv sprogbrug". Gennem denne opdeling af læremåder bliver Austring og Sørensens beskrivelse af æstetiske læreprocesser til et eksempel på præcis den subjektforståelse, som Butler gerne vil væk fra, nemlig forestillingen om et på forhånd konstitueret 'selv', som får 'indtryk', der efterfølgende omsættes til 'udtryk', som så igen kan ses som autentiske repræsentationer for mødet mellem dette 'oprindelige' selv og verden. Subjektiviteten placeres altså som udgangspunkt *før* verden, uden at det på noget tidspunkt diskuteres, hvad denne 'oprindelige' subjektivitet indeholder, fx i forhold til kategorier som køn og sociale og kulturelle magtforhold. Det er således karakteristisk for såvel denne tekst som andre beslægtede (fx Hohr og Pedersen 1996), at de ikke problematiserer konstituerende faktorer i forhold til selvet, men betragter dette som en naturgiven størrelse, vi som undervisere 'bare' kan gå i gang med at udvikle på, gennem igangsættelse af læreprocesser.

Hvis man med Butler i stedet tænker subjektet performativt konstitueret vendes disse opfattelser imidlertid på hovedet, således at man må starte med

den formproducerende *handling,* der hører til overhovedet at kunne være 'nogen', der modtager indtryk. Selvom Austring og Sørensen ikke mener, at det at modtage indtryk i sig selv kan betragtes som en æstetisk læreproces, er det alligevel tydeligt i bogens praksiseksempler, at også den empiriske læremådes "direkte sansede møde med verden" indebærer en række formproducerende handlinger, hvor underviserne så at sige 'iscenesætter' situationen 'at modtage indtryk'. Fx indeholder "grundmodellen for æstetiske læreprocesser", som introduceres på siderne 177-188, et indledende stadium, hvor læreren igangsætter læreprocesserne gennem at give eleverne "impuls", fx i form af "oplevelser i mødet med naturen", "kulturelle oplevelser" eller "æstetiske oplevelser i form af musik, teater, historiefortælling eller film" (Austring og Sørensen 2006: 180). Disse oplevelses-handlinger udgør dog i følge forfatterne ikke i sig selv æstetiske læreprocesser, fordi de alene har som formål at "...udfordre deltagerne i en sådan grad, at det vækker deres egen udtryksbehov". Lidt på samme måde som Butlers 'kvinder' og 'mænd' placeres det at modtage indtryk og impulser i en 'naturlig' førsocial verden, hvor 'selvet' i stort omfang foregives at være givet som en medfødt form for 'oplevelseskanal'.

Jeg vil imidlertid mene, at formproduktionen starter allerede her. Ikke som et 'indtryk' eller for den sags skyld et 'udtryk' men med selve iscenesættelsen af begreberne 'indtryk' og 'oplevelse' *som* form eller rettere som per*form*ativitet – form i handling. Vi har ikke indtryk, vi iscenesætter 'indtryk' gennem at performe kropslige handlinger, som kvalificerer benævnelsen 'at få indtryk', fx handlingen 'at opleve naturen'. I praksis vil flertallet af elever formentlig kunne nikke genkendende til hvilke typer af handlinger, der hører til 'at få indtryk' og dermed være i stand til at performe disse nogenlunde i overensstemmelse med underviserens forventninger, men man må også forestille sig, at nogle elever kommer med nogle forudsætninger, hvor de af den ene eller den anden grund ikke er blevet gjort helt så fortrolige med handlingen 'at få indtryk', og dermed først skal forsøge at lære dette gennem at give form til de rette mimetiske kropslige og sproglige former.

Hermed bliver det, som af flertallet anses for 'naturligt', til en læreproces i sig selv og processen kan endda siges at være æstetisk i og med at den netop er baseret på handling som 'form': Det er gennem *at gøre* handlingen 'at få indtryk', at vi lærer, hvad 'indholdet' i denne handling er eller bør være, og den er vigtig at kende til i vores kultur.

Æstetiske læreprocesser som visuelle iscenesættelser

Hvis vi tager Butlers teori alvorligt, må vi arbejde med æstetik som iscenesættelse, snarere end som udtryk for forudgående indtryk. Det betyder, at den didaktiske iscenesættelse af 'æstetiske læreprocesser' må medtænkes, ikke som en forudsætning for at læreprocessen kan finde sted, men som en del af læreprocessen selv, og at vi som undervisere må reflektere over de subjektforståelser, der ligger implicit i de processer, vi søger at stimulere gennem fysiske iscenesættelser af handlinger som 'at være elev', 'at lære', 'at udtrykke sig' osv.

Jeg har i tidligere tekster arbejdet med at analysere visualiseringer af undervisning og læreprocesser, som disse præsenteres i bøger henvendt til lærere i form af illustrationer (fotos, tegninger, reproduktioner, modeller m.m.) (Illeris 2002, 2004). Som tilfældet er i flertallet af bøger om undervisning i 'kunstneriske' eller 'æstetiske' fag består illustrationerne i Austring og Sørensens bog først og fremmest af billeder af færdige *produkter*, dels billeder fremstillet af børn, dels professionelle kunstværker. Allerede her placeres spørgsmålet om form rent visuelt i materielle produkter og ikke i de handlinger, der har ført til produktionen af disse. Bogen indeholder imidlertid også et par fotos af æstetiske læreprocesseer *in action,* nemlig billederne "Drama og livsglæde" (Austring og Sørensen 2006: 131) og "Igangsættelse med hånddukke" (ibid.: 189) begge fra Tuse skole 2004.

2. Drama og Livsglæde. Foto: Tuse Skole, 2004

Ingen af disse billeder er forklaret nærmere i selve teksten, men tager man det første billede, viser det børn, der danser rundt i klasseværelset mens de smiler eller griner. Der er stor bevægelse og energi i billedet, kun lærerne synes ikke at være i gang. Billedet er placeret i det afsnit, der hedder *Livstrangen* og bekræfter, som titlen også indikerer, mange almindelige forestillinger om, hvordan livstrang og livsglæde kan tænkes at se ud.

Jeg skal ikke her gå ind i en nærmere analyse af billedet, men blot påpege at dette foto, på samme måde som fotos i andre bøger henvendt til lærere og lærerstuderende, ikke kan undgå at komme til at fungere som brik i en matrice for, hvordan 'god undervisning' performes; en matrice, som læreren, fordi den optræder som en 'selvfølgelighed' og uden nærmere kommentarer, måske uden at reflektere nærmere, vil søge at få sin klasse til at gentage eller 'genopføre'. Hermed kommer undervisningssituationen til at fungere som ureflekteret performativitet, dvs. som en matrice, der ikke kan stilles spørgsmålstegn ved. Indirekte siger billedet at *sådan* ser 'livsglæde' ud, og at 'livsglæde' som udgangspunkt er godt, fordi 'glade børn' forbindes med spontane følelser, hvilket igen lever op til tekstens uudsagte idealforestilling om 'god læring'.

Man kunne imidlertid også forestille sig, at billedet kunne fungere som en *reflekteret* matrice for, hvordan man 'gør' æstetiske læreprocesser, gennem en synliggørelse af situationens 'selvfølgelige' kvaliteter, fx gennem en bevidst iscenesættelse af disse: "Nu iscenesætter vi noget, vi kalder 'dramaleg', og det har disse regler og forventninger, og for os som lærere er det forbundet med 'livsglæde' – og her ser i nogle billeder af det...".

I og for sig er der ikke noget afgørende nyt i denne form for refleksion, i og med at den kan forbindes med en type af didaktiske refleksioner, som vi som lærere forventes at udøve, når vi tilrettelægger undervisning. Imidlertid kan det virke som om, at forudsætningerne eller præmisserne for denne type af refleksioner ofte sættes ud af spil, selv hos erfarne lærere, når det kommer til 'æstetiske læreprocesser', lidt på samme måde som Butler viser, at det sker, selv hos garvede feminister, når det kommer til 'køn'. Man kan således, bl.a. hos Austring og Sørensen, undre sig over, at når temaet er æstetiske læreprocesser, så glemmes alt om magtforhold i sociale relationer og i det hele taget om forskelle mennesker imellem til fordel for en, af læreren defineret, 'enshed' i forhold til det at sanse, føle, opleve, udtrykke sig osv. Således diskuteres det kun meget lidt, hvor disse kategorier kommer fra, og slet ikke, hvordan de ville kunne misbruges i disciplineringsøjemed – på samme måde som kønskategorierne kan misbruges.

Æstetiske læreprocesser som performative handlinger

Man kunne imidlertid også forestille sig, at iscenesættelsen af læreprocesser kunne skabe refleksion over refleksiviteten og dermed vende performativitetens implicitte disciplinering til en potentielt frigørende performativ praksis. Det ville som udgangspunkt kræve et mere bevidst arbejde med at udforske mellemrummet mellem performativitet og performance, et arbejde som, *qua* sit handlingsorienterede og kropslige aspekt, måske kunne defineres netop som 'æstetisk læreproces' om end af en anden type: den æstetiske læreproces som performativ handling. Jeg vil afslutningsvis illustrere denne mulighed gennem en kort tekst, jeg for nyligt har skrevet som forslag til den nye undervisningsvejledning for skolefaget billedkunst[4]. På samme måde som i nærværende artikel er udgangspunktet performance og social intervention i kunstens verden:

> **Performance og social intervention**
> Siden 1960'erne har mange kunstnere været optaget af, hvordan kunsten kan bidrage til at forandre eller synliggøre den sociale virkelighed. Nyere kunstformer som 'performance' og 'social intervention' er relevante i forhold til faget billedkunst, fordi de giver eleverne mulighed for at arbejde med deres eget sociale rum, både i og uden for skolen. Gennem visuelt at iscenesætte forskellige roller og relationer prøver eleverne at lege med mulige identiteter og handleformer.
>
> Eleverne arbejder fx med indretningen af klasseværelset. Eleverne 'performer' deres sædvanlige måder at stå, sidde og gå på i klasseværelset og tager måske digitale billeder af hinanden. Hvilke roller og kropslige handlinger inviterer 'den almindelige' opstilling af borde og stole til? Hvordan opleves det? Hvad sker der med vores måder at være sammen på i rummet, hvis vi rykker rundt på møblerne? Eller skifter dem ud med puder og tæpper? Hvordan opleves det? Hvilke muligheder for 'performance' giver det? Hvad betyder iscenesættelsen af rummet for kroppen og for måder at være sammen på? Eleverne vælger, hvordan der kan tages billeder af de nye rum og roller, de har skabt,og sammenligner dem med billederne af deres 'normale' rum og roller.

Selvom der ikke tales direkte om æstetiske læreprocesser her, kan det fiktive undervisningsforløb alligevel anvendes som eksempel, fordi det tager udgangspunkt i læreprocessen *som* form. Således er der ikke tale om, at eleverne 'udtrykker sig' omkring at være elev i skolen, men om at de 'gør' elev gennem at transformere den performativitet, som klasserummet lægger op til, til en bevidst per-

formance, hvilket igen danner udgangspunkt for at arbejde med en transformation af denne performance gennem rumlige ændringer. Der tages altså udgangspunkt i handling som noget, der allerede er *form*, dvs. æstetikken baseres ikke på, at noget (indtryk) skal gives form, men at form er det, der er, og som kan bruges til at reflektere med. Per-*form*-ance er form, der aktiveres, iscenesættes, kropsliggøres, kopieres, eksperimenteres med, transformeres, dokumenteres i processer, som jeg vil definere som æstetiske, men som ikke følger den type progression fra indtryk til udtryk, som traditionelt forbindes med æstetiske læreprocesser.

I stedet tager de udgangspunkt i transformative processer af samme type som Ostojics værk, hvor udgangspunktet er selve performativiteten og ikke performativitet som udtryk for noget andet. Det betyder ikke, at denne type processer ikke involverer følelser, intuition og sanselighed – blot ses disse som indlejret i performativiteten og ikke som noget man performer *om*. Hermed gives mulighed for, at også de elever, som ikke på forhånd er udstyret med de raffinerede kulturelle koder, der er nødvendige for at performe forskellen mellem at få indtryk, at give udtryk og at reflektere over disse, får en mulighed for arbejde med disse 'selvfølgeligheder' som form, og hermed for at få en materialiseret og sanselig forståelse for, hvad æstetiske læreprocesser *også* kan handle om.

Summary

The article investigates the difference between a representative and a performative approach to the concept of form and the consequences that this distinction might have for pedagogical approaches to aesthetic learning processes. It opens with a presentation and analysis of a contemporary work of art, Tanja Ostojic's Looking for a Husband with a EU passport, in order to illustrate how performative form operates in practice. Theoretically the article builds on Judith Butler's theory of the subject as performatively constituted, where 'identity' is seen as being created through performativity, a reproduction of patterns of behaviour related to existing cultural and social practices and understandings. In contrast to performativity, Butler uses the word performance to indicate consciously constructed alternative patterns of action that challenges, and eventually changes, parts of these practices. Butler's theory is used to problematize prevailing Danish theories of aesthetic leaning processes that, according to the author, have a tendency to reproduce modernist conceptions of the self as an inner core that can 'express itself' through representative form. Finally the article discusses some of the pedagogical and educational potentials, which can be inherent in an understanding of aesthetic learning processes as performative actions.

Helene illeris
Lektor, ph.d.
Institut for Pædagogik
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet
illeris@dpu.dk
www.dpu.dk/om/illeris

Referencer

Austring, Benny E. og Sørensen, Merete (2006), *Æstetik og Læring. Grundbog om æstetiske læreprocesser*. København: Hans Reitzels Forlag.

Butler, Judith (2007 [1990]), *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge Classics.

- (1993), *Bodies that Matter. On the Discursive limits of "sex"*. New York: Routledge.
- (1997), *The Psychic Life of Power. Theories in Subjection*. Stanford: Stanford University Press.

Gade, Rune (2003), "Operativ kunst – en diskussion af Tanja Ostojics *Looking for a Husband with a EU Passport*", i: *Passepartout. Skrifter for kunsthistorie*, 11. årgang no. 22 (48-68).

- (2005a), *Kønnet i kroppen i kunsten. Selvfremstillinger i samtidskunsten.* København: Informations Forlag.
- (2005b), "Making real. Strategies of Performing Performativity in Ostojic's *Looking for a Husband with a EU Passport*", in: Gade, Rune and Jerslev, Anne (eds.) Perfomative Realism. Interdisciplinary Studies in Art and Media. Copenhagen Museum Tusculanum Press (181-208).

Hohr, Hansjörg og Pedersen, Kristian (1996), *Perspektiver på æstetiske læreprocesser*, Viborg Dansklærerforeningen.

Illeris, Helene (2002), *Billede, pædagogik og magt. Postmoderne optikker i det billedpædagogiske felt*, Frederiksberg: Samfundslitteratur.

- (2004), Educations of Vision. Relational Strategies in Visual Culture. in: *Visual Culture in Education* Temanummer. Nordisk Pedagogik, 2/04, pp. 250-267.
- (2005), Young People and Contemporary Art. *The International Journal of Art & Design Education*, 24 (nr. 3) (233-244).
- (2006), Æstetiske læreprocesser i et senmoderne perspektiv. I: Lundgren, U. P., *Uttryck, intryck, avtryck. Lärande, estetiska uttrycksformer och forskning.* Stockholm: Vetenskapsrådet.

Illustrationer

Ill. 1: Tanja Ostojic: *Looking for a Husband with a EU Passport,* 2002-2005. Interaktivt webprojekt. Foto: Borut Krajnc. © Tanja Ostojic.

Ill. 2: *Drama og Livsglæde*. Foto: Tuse Skole, 2004.

Noter

1 Tanja Ostojic nægter som led i sit kunstneriske projekt at påberåbe sig en bestemt nationalitet (Gade 2003: note 1). Ostojic bor forskellige steder i Europa, p.t. mest i Beograd og Berlin.

2 For en uddybning af nye bevidsthedsformer blandt unge i relation til æstetiske og kunstneriske læreprocesser (Illeris 2005, 2006).

3 Performativitetsbegrebet, som det bruges her, hidrører fra essaysamlingen Bodies that Matter fra 1993. I sine senere tekster foretrækker Butler at arbejde med begrebet subjection (subjektivering – fransk: assujetissement), som er mere direkte forbundet til Foucaults magtbegreb, og som hun definerer således: " 'Subjection' signifies the process of becoming subordinated by power as well as the process of becoming a subject" (Butler 1997: 2). Jeg har i denne tekst, om end med nogen tøven, valgt at holde fast i begrebet performativitet, fordi det er nærmere relateret til begrebet performance og dermed til den nært forbundne dobbelthed mellem 'at blive gjort til nogen' og 'at gøre nogen' gennem handling.

4 Jeg ved i skrivende stund (marts 2009) ikke, om mit udkast afsnittet er blevet antaget til undervisnings-vejledningen, eller om det er blevet ændret eller helt forkastet.

Frederik Pio

Sanselig-æstetisk erfaring

- om den sanselig-æstetiske erfarings privatisering og den tekniske reformering af uddannelsessystemet

Denne artikel handler om et grundproblem, der vedrører de sanseligt-æstetiske fags aktuelle krise.[1] Artiklen hæfter sig ved den dominans, hvormed en stadig mere teknisk rationalitet for indeværende rammesætter uddannelsessystemet som helhed. Denne rammesætning handler nærmere bestemt om styringsteknikker, der idag implementeres ved hjælp af begreber om 'kvantitativ evidens' (for undervisning og uddannelsesforskning) og 'målbare mål'. Med udgangspunkt i dette ideal om målbar evidens er uddannelsessektoren på vej mod det uddannelsesforskeren Stefan Hoppman har kaldt for en 'fundamental rekonceptualisering' af hvad det vil sige at holde skole.[2] Det er min tese, at disse aktuelle ændringstendenser står i et indre forhold, til den generelle nedprioritering de sanseligt-æstetiske fag for indeværende er genstand for. Artiklen ønsker på denne baggrund:

(i) at konfrontere de ovennævnte teknisk orienterede reformer af uddannelsessektoren med en filosofisk dimension. Dette filosofiske aspekt trækkes frem på den måde, at artiklen med udgangspunkt i begrebet 'den sanselig-æstetiske erfaring' opholder sig ved udvalgte aspekter af en kontinental tænketradition (bl.a. Merleau-Ponty og særlig Heidegger). Gennem en drøftelse af disse tænkere udvikler artiklen et perspektiv der argumenterer for:

(ii) at den stadig mere aktuelle tekniske rationalitets vilje til styring-gennem-målbargørelse af uddannelsessektoren på paradoksal vis modarbejder udviklingen af kernekvaliteter, der idag efterspørges i det globaliserede videnssamfunds hunger efter mere kreativitet og innovation.

Artiklens nedenstående analyse af pkt. (i) og (ii) vedrører bl.a. musikfagets fremtid. Det der følger nedenfor er altså et forsøg på at bringe de ovennævnte hovedfigurer fra kontinental tænkning i kontakt med nogle af de hovedtendenser der præger den måde hvorpå der ud fra idealet om kvantitativ evidens bliver tænkt uddannelse på idag.

Introduktion

Nuvel, jeg begynder altså med antagelsen af en *krise* i de sanseligt-æstetiske skolefag generelt. Jf. titlen handler denne krise nærmere bestemt om en tiltagende *privatisering*. Disse to forudsætninger drejer fra starten min argumentation ind på fra spørgsmålet om *selvets* status. Hvorfor nu det?

Beskæftigelsen med 'selvet' som kategori er en konsekvens af, at min artikel fokuserer den sanselig-æstetiske erfaring. Det æstetiske forstået som *sanselig erfaring* vedrører noget mere end en kognitivt lagret viden man har, og det vedrører noget mere end et intellektuelt tillært pensum. I dette perspektiv betragtes sanselig-æstetisk erfaring ikke som en isoleret begivenhed i hjernen. Denne erfaring er tværtimod noget der snarere er kendetegnet ved at indtræffe *i verden*. Derfor bliver det nødvendigt at indlede med en indkredsning af hvad der i artiklen menes med 'selvet', som noget der har en tilstedeværelse der er givet *i* verden (og ikke *overfor* verden som i en kognitiv position). Denne argumentation bliver en forudsætning for at kunne udfolde pointerne omkring det æstetiske forstået som en sanselig erfaring.

Artiklens drøftelse af 'den sanseligt-æstetiske erfarings privatisering' falder i tre overordnede dele: Afsnit I: *Selvet* udgør en første indkredsning af hvad et fænomenologisk orienteret syn på selvet indebærer. I afsnit II: *Åbenhed for verden* bruges den udviklede analytiske kategori 'selvet' (fra afsnit I) som udgangspunkt for drøftelsen af den sanselig-æstetiske erfarings mulige funktion inden for skolens læreplan. I afsnit III: *Teknisk rationalitet* løftes en principiel teknisk tænkemåde frem som en dominant tendens i samtiden - herunder i uddannelsestænkningen. En tendens der synes at modarbejde det i afsnit I og II udfoldede perspektiv på den sanselig-æstetiske erfarings karakter og betydning. Det er altså gennem drøftelsen (i afsnit I) af 'selvet' som kategori, at der (i afsnit II) udvikles et begreb om 'åbenhed', og sidstnævnte begrebs betydning for skolens sanselig-æstetiske fag beskrives. I afsnit III diskuteres det hvorledes det udviklede perspektiv på selvets åbenhed, som nævnt er under stigende pres fra en generaliseret teknisk tænkemåde. En tænkemåde der iflg. Heidegger præger vor nutidige modernitet. Når artiklen via disse tre afsnit (om 'I. selvet', 'II. åbenhed for verden' og 'III. teknisk rationalitet') drøfter den sanselig-æstetiske erfarings *pri-*

vatisering, så handler dette om en påpegning af de sanselig-æstetiske fags fundamentale værdi for skolen. Men det handler også om hvorledes denne værdi i dag er genstand for en gradvis devaluering. En devaluering jeg fremargumenterer som knyttet til en bestemt tænkemåde af teknisk karakter.

I. Selvet

i.

Når noget privatiseres, så har det jo den effekt at 'det privatiserede' ikke længere har nær så meget at gøre med det, der er *uden for* det privatiserede og som omkranser det. Og nedenfor vil jeg argumentere for, at det ikke mindst er spørgsmålet om 'selvet', der er involveret i den sanseligt-æstetiske erfarings tiltagende privatisering. Den sanselig-æstetiske erfaring handler nemlig - i mit perspektiv - om hvad det er for nogle bånd selvet opretter til verden; hvordan selvet med andre ord knytter bånd til verden. Og her vil begrebet 'privatisering' i det følgende blive gjort gældende som et *tab*-af-ontologi. Et tab der handler om en tendentiel overskæring af de nævnte bånd til verden. Så når den sanselig-æstetiske erfaring privatiseres, så handler det om at den sanseligt-æstetiske erfaring af verden sløres. Så den privatisering, jeg skal tematisere, er identisk med en form for tab af det 'fælles-tredje', vi er kendetegnet ved at dele i vores situerede, kontingente bebeoelse af verden.

I lyset af denne problematik bliver det fra midten af denne trekant - i figur 1 - at spørgsmålet kan stilles, om hvad den sanselig-æstetiske erfaring så handler om? Det er i midten af figur 1, at spørgsmålet om den sanseligt-æstetiske erfarings karakter bliver rejst.

> *Sanselig-æstetiske erfaring handler om, hvad det er for nogle bånd, selvet opretter til verden*

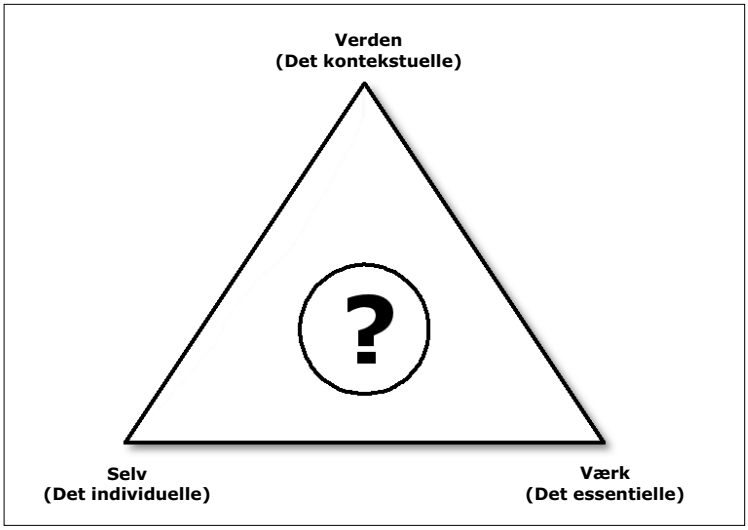


Fig. 1 Hvad er den sanselig-æstetiske erfaring?

Spørgsmålet bliver så hvordan dette midtpunkt i figur 1 kan forstås? Hvad er det med andre ord de tre led samlet konstituerer? Med en sådan spørgen er man samtidig ude i nogenlunde samme ærinde som den amerikanske musikuddannelsesforsker Bennet Reimer. Han spørger nemlig til den musikalske erfaring ud fra treklangen af (i) det individuelle, (ii) det kontekstuelle og (iii) det essentielle/universelle:

> *"Human experience includes universal, contextual and individual levels. Musical experience does as well. All three levels need to be kept in balance, both in life and in music" (Reimer 2003: 168)*

Når spørgsmålet om den sanselig-æstetiske erfaring stilles fra midten af trekanten, betyder det bl.a. at selvet ikke er suverænt, men at det i den sanselig-æstetiske erfaring blander sig med noget uden for sig selv. Det er derfor Reimer i forbindelse med den musikalske erfaring sætter *det individuelle* op i forhold til *det essentielle* og *det kontekstuelle*. Pointen er at disse tre instanser skal *balanceres* med hinanden. Dette perspektiv kommer dermed til at fokusere spørgsmålet om hvordan 'selvet' dermed kan forstås? Dette spørgsmål må altså besvares, førend vi kan fatte den omtalte privatiserings effekter i forhold til den sanseligt-æstetiske erfaring.

ii.

En række toneangivende tænkere af hermeneutisk-fænomenologisk tilsnit har i tidens løb forsøgt at indkredse det markerede midtpunkt i figur 1. Af navne kan

udover et musikpædagogisk navn som Karl Heinrich Ehrenforth nævnes berømte figurer som Mikel Dufrenne, Maurice Merleau-Ponty og Martin Heidegger. Alle disse har skrevet om kunst.

At der i midterpunktet på figur 1 er tale om et *blandingsforhold* mellem de tre led, - dette er symptomatisk for, at man i fænomenologien har kritiseret tanken om, at mennesket har en isoleret kerne inden i sig selv. En kerne der skulle være adskilt fra verden. Særlig Heidegger og Merleau-Ponty har kritiseret tanken om, at det der gør mennesket til det det er, udelukkende er at vi har en tænkende bevidsthed. En bevidsthed som i sin indrehed står *overfor* en ydre verden, der adskiller sig grundlæggende fra det, som bevidstheden er. Denne måde at tænke om mennesket på – der altså er blevet kritiseret af fænomenologer som Heidegger og Merleau-Ponty – har gået under forskellige navne: *det cartesianske cogito, det transcendentale jeg, det idealistiske subjekt*.

En grundtanke ved denne fænomenologisk anlagte kritik er, at et centralt signalement af mennesket er knyttet til kropslige, sociale og historiske dimensioner. Disse dimensioner peger ind i den livsverden mennesket bebor. Det der betones ud fra disse dimensioner, er at mennesket ikke kan forstås ud fra forestillingen om en kerne der er indre og er trukket væk fra verden. Det der karakteriserer mennesket som menneske ligger på den måde mere i dets tilhørighed i verden. Når dette principielle perspektiv knyttes til spørgsmålet om *den sanseligt-æstetiske erfaring*, da tematiseres den tese, at mennesket i og med den æstetiske erfaring holdes ud i en åbenhed for verden. Det er i et sådan perspektiv, at Merleau-Ponty skriver om maleren Cézannes tilbagegang til den naturlige verden. Cézanne ville således

> *" ... igen bringe videnskaberne, perspektivet og traditionen i forbindelse med den naturlige verden ... " (Merleau-Ponty 1948: 17).*

I den æstetiske erfaring tager livet selv farve af denne åbenhed, og man genopdager pludselig verden omkring sig som et æstetisk fænomen: det går op for en, *at verden er et kunstværk*. At det på sin vis er et under at der er *noget,* og ikke snarere intet eller ingenting. Denne umiddelbare tilgang til verden i det sanselige er hos den sene Merleau-Ponty en tilbagegang til niveauet af væren. Her er det ikke 'ting', man trækkes tilbage til, men den naturalistiske verdens *elementer* man stiller sig ind foran: jord, vand, luft og ild:

"Således er det gennem *overskridelsen,* at det sanselige giver mig adgang til verden, ligesom sproget giver mig adgang til den anden. Iagttagelsen er ikke først og fremmest iagttagelse af ting, men er iagttagelse af elementer (vand, luft ...),

af en verden der stråler, af ting der udgør dimensioner og verdner. Jeg glider hen over disse 'elementer', og snart er jeg i verden, jeg glider fra det 'subjektive' over mod 'væren' (Merleau-Ponty 1964: 278).

Dermed står man med en erfaring der ekkoer Nietzsches bestemmelse af:

> *"Verden som et kunstværk der bringer sig selv til verden .../verden selv er intet andet end kunst ... " (Nietzsche 1967: 119, 121).*

Og i et sådan anslået perspektiv (der knytter en tale om 'åbenhed' til kunsten og en poetisk væren) bliver den naturalistiske verden et grundtema for tænkningen af kunst som en sanselig-æstetisk tildragelse. Således er

> *" ... kunstens hellige spil blot at forstå som en fjern spejling af* verdens uendelige spil, det evigt sig-selv-skabende kunstværk*" (se hertil Gadamer 1960: 111, mine fremhævelser).*

Det som de her nævnte citater medvirker til at indkredse, er en invitation til at møde verden under åbenhedens synsvinkel. At møde verden under en kunstnerisk synsvinkel, er med andre ord at have et blik for verdens mange-facetterede, dybe karakter. Den æstetiske erfaring faciliterer for at man eksempelvis pludselig sanser græsset under sine tæer, man ser skyerne på himlen. Man kommer til klarhed over verden *som* verden. Og ikke bare som en 'omverden' man farer igennem.

iii.

Når bl.a. Heidegger og Merleau-Ponty forsøger at forstå mennesket i dets væren *i* verden – og ikke *overfor* verden, så er dette altså det modsatte af det cartesianske (eller transcendentale) subjekt jeg nævnte før. Selvet eller subjektet står altså ikke selv som en isoleret størrelse, men er i den sanselig-æstetiske erfaring kastet ud i et *mellemværende* med et kunstværk, et værk der indtræffer i en levet verden, der leves og deles med andre. Og dette tematiserer som nævnt den æstetiske erfaring som knyttet til en principiel åbenhed for verden.

Hos Heidegger knyttes temaet *åbenhed* til det, at mennesket *eksisterer*. Eksistens vedrører for Heidegger, at mennesket *står ind i værens åbenhed* (jf. Heidegger 1929: 17). Vi skal ikke her prøve at udrede Heideggers fænomenologiske analyser fra *Sein und Zeit*. Dog skal det blot understreges, at denne mennesket i-verden-værende åbne, udstrakte, udrækkende eksistens (som en nedsænkethed *i* verden) ikke er det samme som 'trøjen der ligger *i* skabet', altså som et ob-

jekt (mennesket) placeret *i* et andet objekt (verden). Menneskets væren-*i*-verden handler i stedet for Heidegger om 'eksistens'. Heidegger lader sig her lede af ordets græsk-latinske rod (*Ek-stare*). Her bestemmes menneskets eksistens som et *udestående*, som en udholdende udspændthed (*ausstehen, durchspannen, durchstehen*) i verden. Mennesket er på den måde i sin grundforfatning kastet ind i en åbenhed for den sammenhæng, mening og betydning der erfares, når man sætter sine fødder i verden. Forud for alt andet er menneskets for Heidegger altså karakteriseret ved at rage ud over sig selv og ind i en åbenhed, hvori vi tiltales af en levet verden (*Welt*).[3]

Den måde hvorpå mennesket i dets væsen er konstitueret af denne inkarnerethed – eller 'sat'hed – ind i verden, dette er ikke at forstå som en egenskab, man evt. som menneske kan tilvælge, eller en klub man kan melde sig ind i. Menneskets væren i verden er derimod et vilkår, der er dybere og mere fundamentalt. Dette vilkår (på sin vis at være kastet ind i verden) betinger simpelthen alle de muligheder, der i øvrigt åbner sig omkring vore oplevelser og foretagsomhed i livet i al almindelighed. Denne sammenhæng mellem eksistens og verden er altså knyttet til Heideggers karakteristik af selvet, som noget der bliver til og falder på plads, for på ny at genkonstitueres inden for denne uafsluttede udspændthed som mennesket er kastet ind i. Således handler en af Heideggers pointer om, at mennesket er karakteriseret ved at række ind i den endeløshed og den uudtømmelighed som verden er.

I mit perspektiv er dette forsøg på at holde spørgsmålet om, hvad mennesket er ind i *det åbne* og ind i det konstant genoptagede *verdens træf* – interessant. For det er netop det, som den sanseligt-æstetiske erfaring kan bidrage til. Via Heidegger ankommer man altså til en central dimension af den sanseligt-æstetiske erfaring. Nærmere bestemt er det en sådan åbenhed for verden som den sanseligt-æstetiske erfaring potentielt kan bidrage til at genopvække i os. Denne erfaring rummer noget alle mennesker er delagtiggjort i. Det, at mennesket *eksisterer,* indebærer jo, at betydning og mening omformes, at noget bliver gjort til noget andet, idet mennesket i kraft af sin eksistens erkender sin henvisthed til tage verden på sig. Eksistensen selv er lige så åben, som den verden mennesket handlende og omformende lever igennem. Det er denne indsigt, der bærer eksistens-didaktikken. Her hedder det at:

> *"... spørgsmålet om hvad mennesket er for et væsen ... kan [ikke] besvares endeligt .../Det er der spørgende, meningssøgende og forstående menneske, der fokuseres på, og ikke forestillingen om eviggyldige svar" (Nielsen 2006: 268).*

Dermed er vi ved det, der kendetegner det, som den sanseligt-æstetiske erfaring kan. For den bidrager til at holde spørgsmålet åbent om hvad mennesket er? *Det er når den sanseligt-æstetiske erfaring kaster os ind i denne åbenhed, at vi mærker det menneskelige vågne i os*. Vi mærker i denne erfarings sanselighedsrus, at vi ikke blot er ydedygtige, produktive små arbejdsbatterier - men vi er mennesker. Dermed åbner sig i den sanseligt-æstetiske erfaring oplevelses-kvaliteter som: *berørtheden, eksistentialiteten, selv-overskridelsen, rystelsen, eftertanken*.

Og netop i denne åbenhed for os selv væver en gammel indsigt: nemlig at vi som mennesker er bestemt ud fra den kendsgerning, at vi *ikke* endegyldigt kan bestemmes. Vi er som mennesker karakteriserede ved altid at være delagtiggjort i vores *eget* spørgsmålstegn. Heidegger citerer Nietzsches tale om mennesket som *" ... det endnu ikke fastlagte dyr" (Heidegger 1951: 38)*.

Den store musikpædagogiske forsker Karl Heinrich Ehrenforth siger det på denne måde:

> *"Mennesket er til forskel fra dyret henvist til atter og atter på ny at genopdage sin identitet. Mennesket er altid undervejs .../fikseret som et objekt mister mennesket i den genstandslige definition denne uendelighedsdimension, der udgør kernen i menneskets væren: den ikke definerbare åbenhed der permanent er henvist til at overskride sig selv" (Ehrenforth 1987: 60-61)*.

Men *hvorfor* er vi nærmere bestemt som mennesker delagtiggjort i vores eget spørgsmålstegn? Mennesket tilhører ikke en essens der tåler en definitiv fastlæggelse, fordi *vi* – som Immanuel Kant sagde det – *er vores eget mål*. Hvad er således for Kant – i hans lille opsats *Om pædagogik* – menneskets pligt overfor det selv? Det er at *ære den indre værdighed, der udmærker det i forhold til alle andre skabninger*. Således må man agte på at

> *" ... mennesket i dets indre er bærer af en vis værdighed, der hæver mennesket over andre skabninger. Det er menneskets pligt med sin egen person ikke at fornægte denne menneskeværdighed" (Kant 1803: 749)*.

Selvom Heidegger i begyndelsen af det 20. årh. finder sig i en opposition til nykantianere (som eksempelvis Ernst Cassirer), så kommer Heidegger ikke desto mindre til at forny svaret på denne gamle udfordring, Kant satte for menneskeheden om, at mennesket ikke bør forråde dets indre værdighed som menneske. Heideggers variant af dette bliver, at det moderne menneske ikke kan klamre

sig til troen på én sikker grund i sig, en essens der er umistelig, et fast fikseret centrum i det indre, som kan definere selvet. Det handler derimod om hvad et muligt *afkald* på denne 'sikre grund' ville kunne frembringe af ny erkendelse? En rigere forståelse af det at være menneske? Og dette er en ny måde at agte Kants indsigt på (til trods for Kants velkendte transcendentalitets-aspirationer tilbage fra Descartes af). Når Heidegger beskriver mennesket som *et forstående* væsen (Heidegger 1927: § 31), så er dette altså knyttet til det åbne eksperiment med et sådant *afkald på* fastlæggelse og vished. Således Merleau-Ponty:

> *"'Jeg', det er i virkeligheden et 'ingen', det er det anonyme; det må være således forud for enhver objektivering, enhver benævnelse, således at der trædes ind i rollen som den fingerede, den opdigtede, den som alt dette tilstøder" (Merleau-Ponty 1964: 310).*

Mennesket er altså ikke en fastlagt essens. Dets kerne er i stedet givet i en konstant udfordret der-væren i verden. Og min tese er, at *det er herfra den sanseligt-æstetiske erfaring i dag kan gribes*. Jf. denne artikels titel så taler Gadamer således om den kunstneriske erfaring, som knyttet til en (anti-privatiseringsagtig) selvforglemmelse (*Selbstvergessenheit).* Denne siges at være 'alt andet end en privat tilstand':

> *"... alles andere als ein privater Zustand" (Gadamer 1960: 131).*

Pointen er at der må formes mennesker på en sådan måde, at de bliver åbne for en sanselig-æstetisk erfaring. For derved erhverves også et repetoire af erfaringer, der for hin enkelte medvirker til at skabe alternative standpunkter i verden. Hertil bliver vi en *sanselighedspædagogik* nødige (Schmidt 2005). En sådan åbenhed for verden er ikke noget selvbærende og selvindlysende der sker pr. automatik. Tværtimod ser man for indeværende en eskalerende *afsnøring* af denne åbenhed. Dvs. en sanseligheds-*forgrovelse*. Eller det man med Gadamer kunne kalde en tiltagende *privatisering* af den æstetiske erfaring. De tænkere der ovenfor er citeret i flæng, har altså – med deres tematisering af en principiel åbenhed for verden – fat i noget, der er ved at gå i glemmebogen. Og min tese er, at denne glemsel er involveret i kunstfagenes aktuelle krise.

iv.

Det principielle spørgsmål, der her udløses (af mit perspektiv der altså med Gadamer og Heidegger knytter den sanselig-æstetiske erfaring til en udstrakt *åbenhed for verden*) bliver nogenlunde som følger: Står mennesket i en verden

det er kastet ind i, og som det hermeneutisk-fænomenologisk må besinde sig på at forstå eller beskrive, eller har man omvendt at gøre med en (operativ) konstruktivisme, hvor det enkelte psykiske system selekterende og kompleksitetsreducerende (med reference til sig selv) konstruerer sin egen version af den verden det har sin gang i? I dette åbne spændingsfelt synes Heidegger og Luhmann at rage op som to tænkninger, der principielt sætter henholdsvis *åbenhedens* tema og *lukningens* tema op overfor hinanden. Men dette gør de så inden for et fælles forsøg på at overskride den vesterlandske bevidsthedsfilosofi tilbage fra Descartes af. Her tror jeg, man står ved et grundlagsproblem, der skærper sig i dag. I særdeleshed for denne min artikel der drøfter truslen om en tiltagende 'privatisering' af den sanseligt-æstetiske erfaring – altså en 'lukning' af denne type erfaring. Jf. min tese om en tiltagende privatisering af den sanselig-æstetiske erfaring for indeværende der hedder det i en antologi om 'Luhmann og skolen' i et afsnit overskrevet 'Barnets lukning':

> *" ... ikke blot som vidensbaserede systemer skal børn 'lukkes'. Det skal de også som socialt interagerende væsener. Et menneske kan først fungere socialt, når det ... først og fremmest, ser og forholder sig til sig selv" (Cederstrøm, et. al.1997: 14).*

Et af problemerne med en sådan 'lukning' af barnets erfaring handler om, at den sanseligt-æstetiske erfaring dermed ikke længere spejler noget, der er større end det enkelte selv. Den sanseligt-æstetiske erfaring bliver dermed kendetegnet ved en *tabt ontologi*. Denne erfaring privatiseres dermed og bliver noget som hvert enkelt individ konstruerer sin egen private version af. Med antagelsen af en sådan systemisk 'lukning' bliver en (Heidegger-inspireret) *åbnende* reference *udover* selvet (i en form for overskridelse) dermed erstattet af en lukkende, systemisk '*selv*-reference' (jf. Luhmann 1987: 57ff). Hos Luhmann betones sekundært dimensionen af *fremmedreference*. Men fremmedreferencen er kun mulig i kraft af - og igennem - selvreferencen. Dette kan ses som symptom på, at Luhmanns operative konstruktivisme forbliver inden for en reproduktion af den vesterlandske subjekt-filosofi. Dermed synes Luhmann-skolen ikke at komme hinsides det cartesianske paradigme, som det ellers ofte hævdes under det rituelt gentagne brobygnings-tema 'Luhmanns tætte bånd til fænomenologien'. Man bør her notere sig, at Heideggers tale om menneskets der-væren (*Dasein*) – altså menneskets åbne der-væren i verden – ikke er udtryk for en *grænseløs* åbenhed. Den menneskelige der-værens åbenhed handler om at komme i kontakt med forudsætningerne i verden for at lave en indsnævring og begrænsning i sin egen væren. Hos Heidegger er det altså gennem en sandhedserfaring af verden, at vi

udkaster muligheder og derigennem også *udelukker andre muligheder* ved at lægge dem bag os. Dermed møder vi hinanden *i* verden. Til forskel herfra risikerer den systemiske luknings selvreference hos Luhmann i sidste ende at producere intolerance og lige-gyldighed i en accellererende eksklusion af al betydning i en omverden, der anvender system-*eksterne* semantikker og ledeforskelle. Risikoen bliver her, at samfundsmæssige funktionssystemer gennem deres selvreference bidrager til at nedbryde hinanden.

II. Åbenhed for verden

i.

I den ovenfor omtalte reform af uddannelsessystemet – ud fra en teknisk implementering af målbare mål – er man på paradoksal vis i disse år ved at afvikle netop en af de enddog meget vigtige dimensioner, der skal gøre, at Danmark og skandinavien som region formår at klare de store udfordringer, som den eskalerende globalisering stiller regionen overfor.

Det som synes at være er under afvikling og under udfasning i det almene uddannelsessystem, kan nærmere bestemt siges at handle om *den sanselige, decentrerede åbenhed for verden*. Dette er en menneskelig grunderfaring, som er væsentlig og som vi kan noget med i vores region. Velfærdssamfund er nok blevet klandret for mange gebrækkeligheder, men det har dog også medvirket til at producere noget værdifuldt på dette område. Det er i denne åbenhed, at vi i vores kulturelle sammenhæng kan noget bedre end mange andre. Vi kan noget med kreativt tekstil-design (Münte Plus Simonsen), film (som Vinterbergs *Festen*), design af inventar, brugskunst og møbler (Arne Jacobsen, B&O), nye ideer (Janus Friis' *Skype*), nye koncepter (danske webdesign-firmaer).

Disse eksempler handler om at kunne se *det mulige* i det virkelige, og ikke kun om at se *det virkelige* og *det fastlagte*. Og dette kan vi på vores egen skandinaviske måde bedre end de kan i eksempelvis Asien. I Asien udkonkurrerer de skandinavien på parametre som timeløn, arbejdstimer pr. uge og på *hard science*. Men den type originalitet som en skandinavisk kulturel væremåder er med til at fremme, kan ikke kopieres eller tillæres som et pensum sendt pr. email til Asien. For det handler om en tilstedeværelsesmåde i verden som er sedimenteret gennem mange generationer i et nordisk regionalt fællesskab.

Innovation bliver i den globale økonomi mere og mere efterspurgt. Dette handler om at realisere ideer. Realisering af ideer handler om at sætte gamle ting sammen på nye måder. Det har vi i skandinavien som nævnt tradition for at være gode til. Men hvis vi skal holde ved denne værdifuldhed, da bør vi sørge for at

nære skabertrangen i det unge menneske. Det er i denne sammenhæng vigtigt at kunne give det unge menneske erfaringer med *at skabe*. Hvad vil det sige at skabe noget? Hvad vil det sige at sætte noget ind i verden, som kommer gennem en selv, og som ikke var der forud for ens skabende bidrag? Dette er en af de erfaringer, som folkeskolen bør arbejde med.

Her er det væsentligt at betone, at i den sanseligt-æstetiske erfaring bliver det unge menneske orienteret i retning af en erfaring af egen skaberkraft. Det kan være i en teaterforestilling i drama, en lerfigur, en tegning i billedkunst, en fælles sang forberedt i musiktimen. De (praktisk-musiske) sanselige, æstetiske fag nærer denne mennesket iboende skabertrang, ved at give unge mennesker – allerede startende i begyndelsen af skolegangen – en erfaring med at skabe.

Men den øgede målstyring folkeskolen i dag er underlagt, fokuserer på det *at kunne* noget (jf. Mejding 2004). Og dermed overskygges vigtigheden af også at *kunne skabe* noget eller at kunne åbne nogle nye sammenhænge i verden. Dette handler om en erfaring af at få øje på noget fremmed ved det i verden man allerede var fortrolig med, eller det kan være pludselig at møde noget velkendt i det man ellers havde vurderet var nyt og fremmed. Uden en sådan skabende-forskelssættende dimension bliver enhver 'kunnen' til en *reproducerende* ekko-aktivitet, hvor det at være god dermed kommer til at handle om at *kopiere* noget så hurtigt som muligt. Denne kritik er ikke at forstå som en esoterisk, universitær kreativitets-dyrkelse. Også blandt repræsentanter for regeringens forsknings-tænketank er dette tema kommet i fokus:

> *"Hvis vi skal have succes i det globale Innovationssamfund, kræver det en enorm omstilling af vores uddannelsessektor, så vi ikke blot fokuserer på indlæring, men uddanner kommende generationer* til at kunne skabe" *(Haagerup 2004: 13, mine fremhævelser).*

En sanselighedspædagogik må handle om et arbejde med denne erfarende tilstedeværelsesmåde i verden. Dette handler om at *se det usete*, om at omgøre det hvide, blanke ark til en færdig, farvemættet tegning. Dette handler om at *høre det uhørte*. Om sammen at omgøre stilheden til klingende lyd, idet noget musik bringes til verden i et fællesskab.

Hvis alle på ét tidspunkt tænker det samme om verden, må dette i sig selv være et symptom på, at der må være nogle i flokken, der ikke har tænkt sig ordentligt om. For der er *altid* en mer-betydning iboende den dybe endeløshed man rækker ind i, når man sætter sine fødder i verden. Pointen er jo, at kunstens sanseligt-imaginative spejling af verden er kompatibel med denne endeløshed og dermed formår at åbne den op for os, således at man træffer verden i et nyt lys

(Pio 2009). For intentionen om at skabe en grundskole, der kan medvirke til at forme kreative, nytænkende mennesker – der senere som voksne kan sætte skæve og innovatiove ideer og tanker i omløb, da er det langt fra ligegyldigt, hvorvidt den sanselige erfaring af skabelse (dvs. sammensætning af elementer, ting, lyde, farver, ideer) næres allerede fra de tidligste år. For barnets måde at være i verden på, rummer i helt rendyrket og utøjlet, utæmmet forstand den ressource det globaliserede marked i dag efterspørger i dets jagt på innovation og kreativitet. Det er i barnets tilgang, at verden i radikal forstand sættes sammen på nye måder: en ske er eksempelvis ikke noget man spiser med, det er noget, man putter i næsen. En bold er ikke noget man kaster med, det er noget, man sutter på, osv. Her er det i helt ekstrem grad en form for afprøvende åbenhed for verden, der kommer til udtryk. Det er den åbenhed, som skolen skal emulere og omforme til noget beslægtet, *uden at udslette eller afvikle den*!

Dette handler om en pædagogisk balancegang, hvor man (i) ikke ønsker, at uddannelsesprocessen skal lade barnets åbenhed for verden forblive uforandret og uberørt, men hvor man samtidig (ii) heller ikke ønsker, at uddannelsesprocessen omvendt skal bringe denne åbenhed til ophør. Det handler altså om en balancegang mellem (i) og (ii) i form af en *dannelsesproces,* der arbejder med kreativitet som en sanselig åbenhed for verden. Og denne proces bør tage udgangspunkt i den skabertrang, der kommer til udtryk *i det sanselige* i barnets tidligste år: Eksempelvis i den improviserede, stabel af hårde, farvede Brio-klodser hjemme på det bløde gulvtæppe i stuen, eller i det famlende arbejde med den spraglede modeller-voks' bløde, let fugtige og duftende træghed, hvor den sammensættes i runde former udlagt på det rektangulære spisebords hårde underlag, osv. *Dette er barndommens erfaringer i det sanselige*. Det er vigtigt, at denne grunderfaring også bliver næret efter skolestarten. Ellers visner den.

Årsagen til at skolen bør arbejde bevidst med elevens sanselige-æstetiske erfaring er ikke kun begrundet ud fra en intellektuel, nørdagtig spidsfindighed. Skolen bør tematisere elevens sanseligt-æstetiske åbenhed for verden, fordi der dermed fokuseres på en sanselig skabertrang i eleven og om at turde se efter *det mulige i det virkelige*. Thomas Ziehe taler om 'decentreringskunst': om en æstetisk erfaring der trækker os ud af et centreret, lukket modus. Ud mod det åbne, endnu ikke fastlagte. Den verdenskendte komiker John Cleese har haft stor gennemslagskraft med sine foredrag henvendt til erhvervslivet, hvor han kobler sine kreative erfaringer som kunstner til erhvervslivets behov og videtrang. Han taler om at være i 'det åbne modus', som noget der er særdeles centralt – også for erhversvlivet. Den internationale *Apple*-koncern – i dag med en global omsætning i milliard klassen – startede som en legeklub for nogle venner fyldt med skæve ideer. Bill Gates er fratrådt som øverste leder af *Microsoft* til fordel for en

mere tilbagetrukket *kreativ konsulent funktion*; han ville efter sigende tilbage til det kreative, skabende modus at arbejde og tænke i, der oprindelig skabte udgangspunktet for *Microsofts* gigantiske succes.

ii.

Det er væsentligt at betone, at den kvalitet i mennesket som disse eksempler indirekte tematiserer, måske ikke i tilstrækkelig grad understøttes af den aktuelle reformering af det almene uddannelsessystem. Uddannelsessystemet synes snarere i færd med at indsocialisere den nye generation til en tænkemåde og til en tilstedeværelsesmåde i verden, der risikerer at blive en refleks af en uddannelseskultur, der primært anerkender *målbare mål* som værdi-indikator. Et oplagt eksempel på dette er den af OECD rammesatte PISA-diskurs, der som bekendt fremviser, hvad danske skoler opnår og udretter i et internationalt sammenlignende studie. En række uddannelsesforskere er imidlertid inde på at PISAs komparative rangering af nationale skolesystemer efter indbyrdres 'score', som projekt er så forviklet med økonomi og uddannelsespolitisk policy, at det fra et forskningsmæssigt synspunkt risikerer måske at blive problematisk (jf. Brinek et. al. 2007). Bl.a Stefan Hopmann er inde på, at PISA snarere bør ses som et stykke forskningsbaseret understøttelses-arbejde af en *forlods* fastlagt uddannelsespolitisk agenda (jf. Hopmann 2007). En agenda der herhjemme bl.a. tog sit udgangspunkt i det store systemskifte tilbage i 2001, hvor Anders Fogh da han kom til, startede med at slå til lyd for et opgør med 'rundkredspædagogikken' (herunder de praktisk-musiske fag). Dette fjendebillede blev udmalet, som roden til elevernes manglende performativitet i 'de boglige' fag.

For musikfagets vedkommende understøttes denne tendens (dvs. mistilliden til 'det ikke-målbare' i forstanden 'det ikke kontrollerbare') på bekendtgørelsesniveau af ministeriets ønske om øget kontrol med musikfaget i folkeskolen. Dette øgede fokus på teknisk styring er iflg. Finn Holst kommet til udtryk på den måde, at fagets indholdsbeskrivelse (CKFerne) i faghæftet fra 2004 *Fælles mål* er blevet erstattet af centralt bestemte målbeskrivelser (trinmål og slutmål).[4] Fra faghæftet *Klare mål* (2002) og frem til *Fælles mål* (2004) bliver endvidere en række hidtil *lokalt* afgjorte bestemmelser flyttet over i ministerielt regi. En tendens der samlet set af Holst betegnes som øget 'output-styring' eller 'output-management' (Holst 2009: 5,10). Risikoen er her, at skolens funktion som 'producent af et teknisk målbart output' går hen og overskygger de andre typer af edukative funktioner skolen rummer.[5]

Det er her en pointe, at folkeskolens testkultur og den øgede eksterne, politiske styring af skolens *Geschäft* ikke synes at fokusere 'det åbne modus', som den sanseligt-æstetiske erfaring kan trække eleven ind i. De æstetiske fag tæn-

kes i stedet stuvet sammen på skoleskemaet i tværfaglige klynger.[6] Derved udvandes det enkelte fags profil. Liniefaget musik på seminariernes læreruddannelser er p.t. genstand for massive forringelser (Lembcke 2009). Begreber om pædagogik og læring tænkes uddannelsespolitisk udfaset til fordel for en uddannelsespolitisk fokus på 'oplevelser'. De æstetiske fag er dermed på vej til at blive gjort til rekreativt fjas (Kraemer 2007: 132).

Denne generelle nedprioritering af de musiske fag kan tolkes som symptom på at den danske udannelseskultur indirekte er på vej mod et ideal om *at være dygtig til noget på en kvantitativ måde*. At kunne noget er at kunne disponere over store *mængder* af noget, at være *hurtig*, at være *effektiv*: altså *kvantitative* kriterier for dygtighed. Men da Danmark som bekendt er overgået fra at være et mekanisk fungerende industrisamfund til at være et komplekst videnssamfund, er der – som et supplemenet til *kvantitative* måder at være dygtig på – i høj grad brug for *kvalitative* former for dygtighed. Herunder en evne til *kreativskabende håndtering af sammensatte sagsforhold*. I en central bog om læring anføres det eksempelvis, at det må være skolens opgave at:

> *" ... tilvejebringe de undervisningsmæssige rammer for, at de kommende borgere er udstyret med sådanne ...* kreative ressourcer*, at de kan medvirke til at håndtere en uhyre social og kulturel kompleksitet med henblik på forandring og videreudvikling ... " (Qvortrup 2001: 90, min fremhævelse).*

Den sanselig-æstetiske erfaring og dens iboende træk over mod en skabende åbenhed for verden – den kvalitet som den globaliserede vidensøkonomi umætteligt vil have mere af – den handler netop om dette grundlæggende *kvalitative ved mennesket* som knytter sig til en form for åbenhed for verden. Nærmere bestemt noget stemningsagtigt, en transparens, en sensitivitet hvor skellet mellem ens viden og ens kropslig tilstedeværelse i verden bliver sløret. Dette handler om en tilgang, hvor man begynder at orientere sig mod det, der betinger eller åbner for udviklingen af noget nyt (nye ideer, nye perspektiver). Foreløbig er der vist enighed om at kalde dette 'noget' for 'kreativitet'. I dette lys melder en 'sanseligheds-pædagogik' sig som én mulig invitation til at arbejde bevidst med dette (jf. Schmidt 2005: 296). Men denne dimension har ingen væsentlig plads i den uddannelsestænkning vi laver i disse år (se hertil Pio 2009). At tænke uddannelseskvalitet udelukkende ud fra en ide om målbare mål er en underskudstænkning. Det er en defensiv og ukreativ måde at tænke uddannelse på.

III. Teknisk rationalitet

i.

De ovenfor beskrevne tendenser er ikke fuldstændig ubeslægtede med det øvrige samfund af i dag, der generelt er præget af en teknisk-instrumentel tænkemåde. Dette er en tænkemåde, der iflg. Heidegger er kendetegnet ved netop *at ville* lukke *spørgsmålet om hvad mennesket er*. Altså et træk den *modsatte vej* af den åbenheds-tematik vi så på i del I og II. Dette er en afgørende pointe såfremt min analyse er rigtig. Dermed er en fænomenologisk forståelse af mennesket, som en åben der-væren-i-verden for Heidegger *sat under pres* fra en *teknisk* tænkning. En tænkning der idag breder sig over flere og flere sektorer af samfundet som helhed.

Når Heidegger taler om 'teknikken' er der tale om en logik, der principielt er kendetegnet ved at lukke pluraliteten i verdenstræffet. En sådan lukning har nemlig det ved sig, at den er effektiv i forhold til bestræbelser på at indløse idealer om *effektivitet, produktivitet, målbargørelse, ensretning, forudsigelighed*, *styring, kontrol og rationalisering*. De her kursiverede stikord synes samtidig at være centrale stikord for den type reformer, der for indeværende rammesætter uddannelsessektoren generelt (Thorbjørn Hansen 2008: 23f, 426f). I den tekniske rationalitet ser Heidegger en gennemtrængende rammesætning af livsprocessen, der i en objektiverende og instrumentel logik afskærer mennesket fra en rodfæstethed i dets livsverden. For en sådan teknisk rationalitet og dens fokus på kvantitativ output-optimering i uddannelsessystemet er det klart, at den sanseligt-æstetiske erfaring pludselig får et skær af noget *unnyttigt, uproduktivt, uhensigtsmæssigt og tendentielt irrelevant*. Med andre ord noget der *rent teknisk* set kan *undværes i uddannelsessektoren*. Karl Heinrich Ehrenforth har eksempelvis et klart blik for musikfaget som noget, der fra eksternt hold *kan* gøres *undværligt*, og han skitserer forskellige scenarier for dette (jf. Ehrenforth 2001: 40). Så i den musikpædagogiske forskning genkender man dette principielle tema. Det er altså en pointe, at den sanseligt-æstetiske erfaring (som en indholdsdimension i grundskolens curriculum) marginaliseres i takt med en teknisk rationalitets udbredelse i samfundet:

> *"Også for musikken gælder Nietzsches opfordring om at omvurdere og nybestemme 'tingenes vigtighed'. At musik i et samfund kan være mere end blot 'virtuositet', 'tidsfordriv', 'en vare', 'et narkotisk stimuli' er ikke noget der er selvfølgeligt" (Waldenfels 2001: 30).*

Dette handler om, hvorvidt grundskolen også i fremtiden skal varetage den sanselig-æstetiske erfaring som obligatorisk del af sit curriculum? Altså som en

grundkraft i livet og som en livsrelevant fænomenverden, og ikke som rekreativt fjas. Således må der spørges, ud fra en ihukommelse af at den tekniske tænkning for Heidegger er en tænkning der rationaliserende ordner verden i forhold til *ressourcer og mål*: dette er formlen for den skelettering der sker, når menneskets livsverden screenes af et teknisk røntgenblik, hvor lag efter lag af livets kejtede, skæve, livsvigtige mangfoldighed langsomt skrælles væk, til man når ind til 'ressourcer og mål' som dén bærende grund (til alt). Hertil spørger Heidegger, hvad der egentlig skulle forhindre en sådan teknisk rationalitet i at genkende også den del af naturen, der hedder 'mennesket' som blot en rå 'ressource'? Og her kan man måske pege på det område, der hedder *Human ressource management* som et vidensfelt, der måske kunne studeres nærmere med henblik på en drøftelse af Heideggers formodning:

> *"Tilhører ... ikke mennesket bestanden [af ressourcer] endnu oprindeligere end naturen?" (Heidegger 1962: 17).*

Med dette spørgsmål åbnet, da

> *" ... spadserer mennesket på det yderste af afgrundens rand, nemlig der hvor mennesket selv skal blive brugt som blot en bestand [af ressourcer]" (Heidegger 1962: 26).*

Dermed er mennesket forhindret i at vende tilbage til sig selv i en mere oprindelig besindelse på sin livsverden. Under dette tekniske blik forstår mennesket nu sig selv som en ressource - som en udnytbar enhed, der ikke længere tænkes som centrum for samfundet, som dets bærende værdi. Mennesket bliver i stedet kendetegnet ved at indeholde en kvantitativ mængde omsætbar, coachet, kompetent livskraft. Dermed er teknikken ikke længere et værktøj mennesket har for hånden. Mennesket er *selv* ved at blive en brik i teknikkens egen kabale (jf. Heidegger 1962: 37). Dette er en af Heideggers centrale pointer.

ii.

Det er altså ikke sådan, at mennesket for Heidegger har en teknisk tænkning til sin rådighed og så kan vælge evt. at bruge den. Nej, iflg. Heidegger *er* det nutidige menneske simpelthen en inkarnation af den tekniske tænknings væsen (*Gestell*) og fuldender dermed internaliseringen af teknikken.[7] Den tekniske rationalitet er for Heidegger ikke noget vi som mennesker primært har til rådighed. Det er noget, der i dag gennemstrømmer det, vi er. Det der dermed *glemmes* er den åbne befindtlighed i verden, hvor mennesket iflg. Heidegger altid lader

> "... så meget rum i verden stå frit, *at det bliver enhver ting deri beskåret – eks.* et træ, et bjerg, et hus, et fuglefløjt – *at miste sin ligegyldighed og selvfølgelighed" (Heidegger 1953: 20, min fremhævelse).*

Men som jeg vil vise det i det følgende, er der noget, der tyder på, at den tekniske rationalitet netop *ikke* lader dette (livsverdens-)rum stå frit, som Heidegger her taler om i citatet. Og dermed er artiklen også tilbage ved det indledningsvist anførte spørgsmål om 'selvet' (fra del I). For dette handler om, at det her i citatet nævnte 'fuglefløjt' ikke kan reduceres til et teknisk set 'livskvalitetshøjnende gode', man *selv* disponerer over – eksempelvis som haveejer. Det i citatet nævnte 'træ' eller 'bjerg' kan ligeledes *heller* ikke teknisk set reduceres til rent 'ressource-udnytbare objekter' – eksempelvis i forhold til nationens bruttonational-produkt. Dvs. 'træet' er som fænomen i verden *mere* end bare en bestand af tømmer (der eksempelvis kan sælges) og 'bjerget' er som fænomen i verden *mere* end bare en turistattraktion (der eksempelvis kan skabe omsætning). På samme måde er også 'et hus' som fænomen i verden noget *mere* end blot et F-1 låns baseret stykke *real-estate* med en bestemt friværdi. Som fænomener i verden rummer altså både 'fuglens sang', 'træet', 'bjerget' og 'huset' noget, der *overskrider* den tekniske tilgang til dem.

I disse tre tilfælde (hvor den fænomenologiske 'mer-betydning' rent teknisk bliver udvisket) er det den samme hang, der kommer til udtryk. Iflg. Heidegger er der her tale om det moderne menneskes hang til at *sikre sin viden om et objekt,* så dette objekt på afstand kan *fastlægges og beherskes*, i kraft af en sand viden, der besiddes om dette objekt. Heideggers bekymring går nærmere bestemt på, at 'fuglen', 'bjerget', 'huset' - ja 'verden selv' - teknisk set her bliver til *objekter* for os.[8]

Dermed destruerer vi iflg. Heidegger vores væren-i-verden ved at fastlægge og objektivere såvel 'fuglens kvidren' som 'husets beliggenhed'. Den tekniske tilgang omlyver dermed 'huset' og 'fuglen' fra at være fænomener i verden, til at være optimerbare ressourcer. Dette betyder, at vi dermed bliver afskåret fra at fatte 'huset' som det sted vi i grunden har hjemme her i verden, og vi bliver i forhold til det nævnte 'fuglefløjt' (i citatet ovenfor) afskåret fra at fatte, hvad det kunne tænkes at betyde, da digteren engang sagde *'at solsorten synger solen i sænk'*? Vi kommer med andre ord ikke i kontakt med fuglens kvidren som noget, der åbner os for eksempelvis en stemning eller en undren, hvori der kan lyttes til stilheden selv. For vor tekniske rationalitet er vi nemlig udleveret en streng mere/mindre opmåling af verden. Vi vil have *mere* fuglesang i haven (og *mindre* støj), vi vil have *mere* friværdi i huset (og *mindre* vand i kælderen). Fra at holde os åbne for vor livsverdens tilblivelse i en form for *emergens* (med plads

til stemninger, eftertanke, undren og sensitivitet for minimal-differancer) overgår vi i stedet teknisk set til verificerbar *korrespondens* (mellem et subjekt og et objekt). En sådan korrespondens handler om at 'fuglens kvidren' (som et *objekt*) dermed bliver omgjort til en 'livskvalitetshøjnende ressource' for mig (som *subjekt*). Dermed er den kvidrende fugl som et distinkt (sanseligt-æstetisk) fænomen i verden udraderet eller destrueret.

Men *førend* 'fuglens kvidren' for et teknisk blik på denne måde gøres til parcelhusejerens ressource-objekt, er der imidlertid altid en *før-liggende, primær, sandruelig verdenserfaring, der allerede bor i os*. Og denne er mere fundamental end vores tekniske opdeling af verden i subjekt og objekt. Og denne erfaring tilhører *fænomenets sanselige manifestation i verden*. Og denne *manifestation* er primær. Den har intet at gøre med *repræsentation,* som er noget sekundært. 'Repræsentation' betyder, at jeg som *subjekt* rent teknisk sikrer min viden om fuglens kvidren, ved at gøre den til et *objekt*. Et objekt der eksempelvis kan være fastlagt gennem den funktion, at denne kvidren højner mit almene velvære og min generelle fritids-trivsel som have-menneske.

Igen er dette et eksempel på den tekniske rationalitets fortæring af menneskets livsverden (tabet af ontologi) gennem en tænkeformel, der konstant omgør menneskets livsverden til et objekt konstitueret af de allerede nævnte to basiselementer: (i) 'ressourcer' og (ii) 'mål'.

Med hensyn til (i) kan man sige, at 'fuglen' fortæres ved at blive omgjort til en disponerbar trivsels-*ressource*. Med hensyn til (ii) kan man sige, at fuglens 'kvidren i haven' fortæres ud fra min effekt-fornemmelse af *målet*: mere velvære til mig i min have. Disse to typer af fortæring illustrerer menneskets tab af ontologi i en nøddeskal. Dvs. dét der påpeges med dette eksempel er, at den tekniske tilgang til verden er knyttet til den principielle type ontologi-udviskende 'privatisering', som jeg anser for at være kontraproduktiv for de sanseligt-æstetiske fag (jf. artiklens indledning).

Summa summarum: den her antydede tekniske 'ressource-optimerings rationalitet' gør det stadig sværere for os, at få øje på vor livsverden og fænomenerne i den. Som Heidegger anførte det i forrige citat, går den kvidrende fugl i verden slet ikke op for os. Hvem ved, den når måske slet ikke frem til os som et fænomen i verden? Og dette er ikke konsekvensløst. For det paradoksale er at fænomenet (som eks. den kvidrende fugl) i dets såre fundamentale banalitet, alligevel tilhører noget for os livsvigtigt. Og dette handler om vort erfarede tilhør til den verden, vi lever i.

Et eksempel på temaet med den kvidrende fugl som fænomen er, at jeg på et tidspunkt en nat i den mørkeste time på døgnet engang vågnede op fra et

slemt mareridt. Som bekendt er den mørkeste time på døgnet timen lige før solopgang, så alt var sort på dette tidspunkt. Men udenfor på taget må have siddet en solsort. For gennem mørket - som jeg lå der i dette beskæmmende *afterglow* fra denne bratte opvågning - der nåede denne lille fyrs kvidren pludselig frem til mig ind gennem vinduet. Og dermed indtraf en vending. Alt begyndte nu langsomt at blive godt igen. For dette lille dyrs improvisation gjorde mig i ét væk instinktivt klar over, at nu var morgenrøden et eller andet sted på vej til mig gennem mørket. Dvs. lyset og en ny dag var på vej. Og i takt hermed erfarede jeg mig selv stige op og udover mareridtets psykiske indgrænsninger. Dvs. fra at have været lukket af fra verden i de stemningsmæssige efterdynninger af mareridtets ængstelses-univers, var jeg nu langsomt på vej ud over mig selv igen. Ude ved verden, kunne jeg mærke min plads i verden igen. Det var selve den vished som solsortens pludselige kvidren bragte mig om, at en ny, lys sommerdag nu var på vej, der gjorde mig så godt. Jeg var på vej mod en ny dag, der skulle til at begynde. Der var uden tvivl tale om en slags karthasis, der gjorde at jeg gradvis lod de negative stemninger forsvinde bag mig. Og jeg tror ikke jeg tidligere så klart havde erfaret, hvordan et sådan sanseligt-æstetisk møde helt kan ændre ens stemningsmæssige tilstedeværelse i verden. Dette løft, der kom mig i møde, var således det modsatte af 'privatisering' forstået som en aflukkethed *fra* verden.

De her nævnte eksempler (med udgangspunkt i den kvidrende fugl som fænomen) illustrerer den pointe, at vore livsverdens-fænomener simpelthen overskygges af alle de objektiverede 'rationaliserbare entiteter' og de 'optimerbare ressourcer' vi installerer, i den omverden vi output-fokuserede farer igennem. Havde jeg den morgen erfaret den lille syngende solsort - ikke som et fænomen i verden, men i stedet som en teknisk set 'optimerbar ressource' - så havde jeg nok snarere drømt om solsorten som et stykke kvidrende fjerkræ, som en tilbudsvare liggende parteret i en foliebakke med italiensk marinade i Brugsens frostafdeling.

Pointen ved det ovenstående er, at det moderne menneske - som et barn af sin tid - iflg. Heidegger er kendetegnet ved sin hang til teknisk at sikre, behersk e og styre sin livsverden. Verden bliver i denne tekniske tilgang til en omverden: til en forhåndenværende udnytbar ressource. Og dette blokerer for, at mennesket kan erfare det, som verden er i en åbenhed; en åbenhed der giver plads til omsorg, besindelse, undren, det dybe åndedrag, fascination og ydmyghed. I suspensionen af denne åbenhed bliver der også tale om en slags *sanselighedsforgrovelse*. En forgrovelse der indtræffer i takt med at folkeskolen i alt væsentligt fokuserer elevens skriftlige, kognitive håndtering af verden. Dermed glemmes det, at eleven *også* har brug for at kunne forholde sig kvalificeret til verden

ud fra en bredere *sanselig erfaring* af verden. Lyde, dufte og især klange og billeder omslutter det moderne menneske mere end nogensinde før hvorend vi færdes. Disse sanselige inputs skal eleven selvfølgelig have et beredskab til at kunne håndtere, for overhovedet at kunne tøjle det omverdens-pres, der konstant udøves (Pio 2009).

iii.

Spørgsmålet melder sig så, om vor aktuelle uddannelsestænkning er vaccineret mod de skildrede tekniske tendenser? Eller er det tværtimod *selvsamme tendens,* der i dag går igen i vor uddannelsestænkning? Er uddannelse noget, der åbner verden for os på ny (som solsorten gjorde det den morgen for mig)? Eller er vore uddannelser - ligesom 'fuglens kvidren' - også ved at blive teknisk fortæret og screenet som et optimerbart ressourceobjekt?

Her bør man huske på, at ideen om uddannelse under evighedens synsvinkel hviler på en intrinsisk værdi; uddannelse er der hvor den gamle generation påbegynder overgivelsen af verden til barnet. Dermed åbnes verden på ny. Uddannelse bliver altså der, hvor verden begynder pånyt *gennem* omsorg for og oplæring af barnet. Barnet overleveres gennem gradvis modning, oplæring, spejling og refleksion en sandhedserfaring af verden - og gennem dette barns eget liv føres denne erfaring videre. I og med dette givne barn *begyndes noget dermed på ny*. For et menneske er jo her sat i verden. Og dette individ giver sig spontant til at kradse i de blanke overflader. Barnet roder rundt og slæber snavs ind i den ældre generations allerede pænt ordnede stuer. Og i selve denne uordentlige aktivitet - med denne nybegyndelse - initieres noget smukt og unikt. Det er for så vidt en fødsels-dimension af 'den menneskelige tilstand', der her åbner sig gennem barnets væren-i-verden. Noget nyt og friskt initieres i friktionen mellem dette enkelte menneskebarn og dets situerede erfaring af verden. Dermed skabes omkring dette singulære barn en støj i verden, der ikke har lydt præcis på denne måde tidligere. I åbningskapitlet i *The Human Condition* kalder Hannah Arendt dette tilblivelsesprincip for 'natalitet'.[9] Natalitet handler om at 'nybegyndelsen' som princip bliver genstand for en art genfødsel, igennem det, at det enkelte barn handlingsparat pludselig slår sit blik op mod en verden, der ligger åben foran det. Dette livsbekræftende princip om natalitet er stærkt, fordi det minder os om det smukke og det storslåede i livets evne til nybegyndelse og tilblivelse. Barnet er om noget *bæreren* af dette princip og derfor burde natalitetsbegrebet rumme et centralt input til uddannelsestænkning. Natalitets-princippet synes imidlertid at være *det første der bliver ofret*, på det alter, der tilhører folkeskolens testkultur.[10]

PISA-kulturen er snarere båret af en form for underskuds-argumentation med udgangspunkt i screening af elevpopulationer. Der ledes med andre ord efter elevers mangler og svagheder i forhold til den faktaviden og de mekaniske færdigheder der skal testes. Dette projekt risikerer at udviske forståelsen af barnet som noget unikt og som rummende et livsoverskud af muligheder. Tænker man *med* Arendts natalitets-princip, da må uddannelse være retfærdiggjort ud fra en selvbegrundende værdi der siger, at eleven skal bringes frem til den *fulde udfoldelse af sine menneskelige livsmuligheder*. Dermed handler uddannelse om duelighed til livet. Dvs. om noget *mere* end elevens erhvervelse af teknisk kompetence-beherskelse med henblik på efterfølgende gage-baseret levebrøds-sikring i arbejdsmarkedet. For en sådan overvejelse må man notere sig, at den tekniske rationalitet idag ankommer til den uddannelsessektoren i form af *buzz words* som:

> *evidensbasering, new public managment, målbare-mål, kortere vej fra forskning til faktura.*[11]

Det er ikke ærindet her at hudflette disse begreber gennem analyse af de diskurser de væver sig ind i. I denne sammenhæng begrænser jeg mig til den pointe, at disse *buzz-words* er overordnet budbringere af *ét singulært tema*: Dette tema er 'det moderne menneskes svækkede kontakt med sin livsverden'. Og denne svækkede forankring er igen det samme som det vi har benævnt som 'udviskelsen af ontologi'.[12] Vi har gennemspillet dette tema (*tab af ontologi*) i Del 1 omkring begrebet 'privatisering'. Og vi har gennemspillet temaet omkring 'selvet', som noget der rummer en potentiel *åbenhed for verden* - dvs. en åbenhed for det *ontologiske* (til forskel fra det *epistemologiske* som er det erkendelsesteoretiske, dvs. de teoretiske *filtre* igennem hvilke vi erkender verden). Dertil kommer vi har gennemspillet temaet i forhold til kategorien 'teknisk rationalitet' som knyttet til en lukning af mennesket – dvs. en endimensionalisering af menneskets kontakt med verden (det ontologiske).

Og det er dette tema (tab af ontologi), der forbinder de ovennævnte, kursiverede *buzz-words* med Heideggers diagnose af teknikken, forstået som en rationalitet, der afskærer mennesket fra dets primære rodfæstethed i dets livsverden. Uddannelsesforskeren Stephen J. Ball taler eksempelvis om, hvorledes policy-teknologier som 'managerialism' og 'performativity' i dag er kendetegnet ved at spinde organisations-aktører ind i et netværk af magt-viden, der modellerer måden hvorpå den enkelte tænker om sig selv og sin egen professionelle praksis.[13] Sådanne policy-teknologier er tekniske måder at styre adfærd på. Det der dermed kommer under pres er den professionelles forankring i en professions-

autonomi. Og dette oversætter til det samme som, at vor tids tekniske, top-down implementering af målstyring, output-management og ydelsesmaksimering i forhold til det som aktører i den pædagogiske metier foretager sig, dermed bliver foretaget på bestemte præmisser. Præmisser der truer med at rive den enkelte aktørs virke ud af den sociale praksishorisont, der er med til at give arbejdet som pædagogisk aktør mening, betydning og værdi.

Et sådan tab synes netop knyttet til de tekniske rationaliseringer af skolevæsenet, der ovenfor er blevet nævnt (PISA, Fælles mål, Evidens). Disse kan betragtes som afgrænsede enkelt-led i den nye overordnede måde, hvorpå man idag administrerer uddannelsessystemet. Dette nye reform-paradigme kaldes NPM: *new public management*. Som en kritik af dette projekt har man i udgangspunktet hæftet sig ved konsekvenserne af NPM som en neoliberalistisk indføring af markedskræfternes logik i den offentlige sektor (Klaudi Sørensen 2004). I denne artikels perspektiv handler NPM imidlertid om noget andet, nemlig om den *eksterne, tekniske beherskelse* af uddannelsessystemet.[14] Nærmere bestemt gør sig her gældende en teknisk rationalitet, der arbejder i en principielt tre-leddet formel:

(i) Fastlæggelse af mål
(ii) Definition af ressourceramme
(iii) Evaluering

Dette oversætter i skolesammenhæng mere konkret til:

(i) Lære- og elevplaner
(ii) Dokumentation
(iii) Test

Denne type tre-punktsformler er illustrationer af en rekursiv informationsproces, der forløber i et lukket, tendentielt kontekstløst kredsløb, hvorfra slutdata fra (iii) genindføres i (i) som initierende et nyt gennemløb identisk med det forrige. I dette lukkede systems cirkularitet produceres der *målbar* feedback fra uddannelsessystemet til det politiske system.[15] Man (i) fastlægger mål, (ii) dokumenterer måden hvorpå ressourcerne forbruges og (iii) evaluerer på målopfyldelsen, og genindfører (evt. via ministerie-godkendte handleplaner) dette resultat i (i) *ad infinitum*. En utilsigtet bivirkning ved denne tilgang handler om det, at aktører i uddannelsessystemet dermed henvises til *endeløs udvikling*. Er nogen eller noget *ikke* under udvikling, så er denne person eller organisation automatisk under afvikling. Og selve endeløsheden i processen medfører denne risiko:

det at der finder udvikling sted (at der teknisk set kan dokumenteres en udvikling), risikerer at overskygge spørgsmålet om *til hvad* og *til hvilke værdier* en given udvikling skal føre. Den risiko der ligger indbygget i tre-punktsformlen er, at man fra uddannelsespolitisk hold installerer et selvrefererende system, hvor pkt. (i)-(ii)-(iii)-(i) kommunikerer cirkulært. Og den i dette system skabte kommunikative realitet lægges dernæst til grund for lovbestemmelserne for uddannelsessektoren. Det der skabes er en teknisk målbar virkelighed, der risikerer at glide friktionsløst ind i NPMs politisk-økonomiske semantik. Et sådan teknisk ressourceoptimerings-imperativ vil uden tvivl blive chekket for hvorvidt det er i stand til at få øje på noget bærende under sig selv, der kan besvare dets eget 'hvorfor'-spørgsmål. Interessant er det derfor, at Theilman (2009) med udgangspunkt i analysen af to evalueringsraporter fra Danmarks Evalueringsinstitut EVA (med støtte i Morten Nørholm og Peter Dahler Larsen), dokumenterer hvorledes den ovenfor beskrevne cirkularitet mellem (i)-(ii)-(iii)-(i) rummer en risiko for at blive selvrefererende. Dette indebærer, at der altså produceres en målbar evidens, der netop i sin evidente målbarhed risikerer at blive følelsesløs, overfor den levede erfaring som det pædagogiske felts aktører er bærere af.

Dette som min kritik siger er, at den fra centralt hold anlagte, overvejende *kvantitative top-down styring* af uddannelsessektoren i højere grad bør suppleres med en *kvalitativ buttom-up dynamik*, hvor de aktører der konkret virker i det pædagogiske felt kommer til orde med udgangspunkt i deres egen livsverden og som sådan bliver taget for pålydende. På den måde kan den enkelte lærer i højere grad opleve et ejerskab af evalueringen som andet og mere end en kontrolforanstaltning. Hvis en sådan udvikling som den her skitserede politisk set fravælges, da indebærer dette konkret i forhold til musikfaget en risiko for, at dette tekniske ressourcestyrings-paradigme (NPM-evidens paradigmet) ender med at placere den opvoksende generation i et følelsesløst og fremmedgjort forhold til hvad kunst og den sanselig-æstetiske erfaring betyder i menneskelivet.

Et bestemt grundproblem synes at udgøre en del af denne uløste spændingssituation. Og dette problem er, at i den tekniske rationalitet *gør en tænkning sig gældende, hvor mennesket er kendetegnet ved ikke længere at være sit eget mål*. Og dermed vinkes der farvel til Kant i takt med, at mennesket tværtimod nu bliver noget, der kan bruges inden for en instrumentel logik, til at nå en eksternt defineret, målbar målsætning. Tiltroen til en etisk orienteret professions-autonomi og dermed tilliden til fagspecialistens konkrete skøn finder sig dermed erstattet af en tanke om, at pædagogik og undervisning som social praksis *primært som repræsenteret af numeriske parametre* kan have rigtig værdi og mening. Dette medvirker til at installere et tendentielt belastet klima i pædagogisk relaterede, lærende organisationers 'psyko-hygiejniske husholdning' (udtrykker er

lånt fra Ehrenforth 1987; 63). Der er for meget hjerne og for lidt hjerte i et sådan projekt med dets tekniske fokus på styring, kontrol og rationalisering. Det der udraderes med den tekniske tænkning er Pascals *raison de coeur – hjertets fornuft*. Det der er blevet glemt, er med andre ord den indsigt der siger, at hjernens fornuft er noget der bør afbalanceres med hjertets fornuft. Det er først når disse to dimensioner *forenes*, at der kan komme en dømmekraft til orde, der vil formå at gavne menneskelivet. 'Hjertets fornuft' er mere end en poetisk metafor. Denne kategori tematiserer det, at erfaringen af en sammenhæng i forhold til et andet menneske er mere end en ren kognitiv ydelse. Dette handler også om at rive den studerende ud af den instrumentelle tænkning der til dels præger uddannelsessystemet. Men for at kunne synliggøre for den studerende, at uddannelse er andet og mere and blot et middel til højere gage på arbejdsmarkedet, der må man insistere på, at den studerende er *mere* end sin kognitive båndbredde. Den studerende er også *mere* end blot en ressource, og *mere* end blot et systemisk tandhjul, som en lille privat kapsel af kompetence-beherskende livskraft.

Så det gode råd bliver: hvis den studerende opfører sig som en engel, jamen så vis hende at hun kan flyve! Skub hende ud over hendes selvskabte afgrunde. Som Heidegger siger, så er det i den angstfyldte væren, at mennesket kommer i kontakt med sig selv. Det er her vi får øje på dette 'mere' i os selv. Vi får øje på dette 'mere', som i den tekniske rationalitet vel at mærke konstant bliver tilintetgjort, i form af et tavst postulat om at dette 'mere' er non-eksisterende eller i bedste fald irelevant. Dette 'mere' handler om en afvejning af en rent 'teknisk tilgang' overfor 'etisk besindelse' – det handler om en afvejning af 'teknisk kalkule' overfor 'basal menneskelig dømmekraft'. Dette bør imidlertid ske i den *pædagogiske* tænknings navn. Dén pædagogik vel at mærke, der hverken gør den moderne aktør i det pædagogiske felt til lønarbejder, funktionær, konsulent eller bogholder men – som er drevet af en ægte vilje, til at *heale* dette forrevne menneskevæsen, som ud af en katastrofisk modernitet er blevet afleveret på dørtærsklen til det 21. århundrede.

Konklusion

Med hvad bidrager da fænomenologien, Heidegger og den hertil knyttede diagnose af teknikken? Heidegger bidrager til at synliggøre nogle af de tendenser i vor samtid, der trækker over imod en afsnøring af den åbenhed for verden, gennem hvilken den sanseligt-æstetiske erfaring ånder. Og denne problematik giver så anledning til at man som pædagogisk aktør ihukommer det som fænomenologer (som Merleau-Ponty og Heidegger) allerede har sagt på et mere teoretisk sprog, at menneskets essens ikke er en konstant, der er fastlagt og instal-

leret en gang for alle. At holde menneskets spørgsmål åbent (og altså ikke at lukke det), dette handler også om, at barnets primære grunderfaring i skolen ikke udelukkende skal være dét 'at kunne noget'. Barnet skal også i kontakt med en grunderfaring af det 'at kunne skabe noget' (jf. del II). Denne betragtning lægger sig ganske tæt op af den fænomenologisk-hermeneutiske tematisering af en principiel åbenhed for verden (jf. del I). Med denne kobling har jeg søgt at (be-) vise, at vor tids tekniske rationalitet træder sig selv over fødderne. Viljen til styring-gennem-målbargørelse bidrager til at afsnøre den åbenhed for verden som fænomenologien ved noget om, og som den globaliserede vidensøkonomi efterspørger i stadig stigende grad (jf. del III).

Så skolen har brug for musik som sanselig-æstetisk fag. Hvorfor? Jo, det moderne menneske har iflg. Heidegger internaliseret en teknisk tænkemodel i et sådan omfang, at det ikke længere fuldt kan se, hvad det er, der bliver ofret i denne vending. Heidegger ville sige, at det moderne menneske knap nok er i stand til at registrere det usynlige net, som en teknisk rationalitet i dag spinder og indhylder dets livsverden i. Når dette net til sidst strammer til, kan vi ikke længere åbne vor eksistens' vinduer mod et udblik til mulighedshorisonten i en verden, der er andet og mere end et simpelt stenbrud. Et stenbrud der teknisk lænses for ressourcer og som derfor konstant må ydelses-maksimeres og performativitets-effektiviseres.

Men i den sanseligt-æstetiske erfaring består i det mindste muligheden for at komme i kontakt med verden på en måde, der overskrider det verbal-sproglige begrebsniveau. I denne ikke-teoretiske men tværtimod umiddelbart *sanselige* erfaring der kommer en mer-betydning til orde. En mer-betydning hvor elevens erfaring for et øjeblik hviler i en verdens-kontakt, der ikke er sprogligt bearbejdet og kognitivt forankret. Dermed åbner et erfaringsniveau sig for eleven, der har en betydelig åndelig ballast ved sig. Væsentlige dele af den vesterlandske kulturarv er således af ikke-verbal karakter. I kontakten med denne erfaring ligger et kraftfuldt kim til en overskridelse af vor tids tekniske rationalitet og dermed også til en gentænkning af de tekniske rationaler vi ovenfor har tematiseret i den gældende uddannelsestænkning. Der er derfor en klar pædagogisk pointe i, at et fag som musik tages som udgangspunkt for elevens sanselige kontakt med sin omverden forstået som en *levet verden*.

En skole teknisk renset for kunst og screenet for enhver opdragelse rettet mod den sanseligt-æstetiske erfaring vil måske *på kort sigt* åbne for en rentabilitet, eller en besparelse, eller andre tekniske effektiviseringer. *På lang sigt* vil dette imidlertid frembringe en kommende *menneske-generation*, hvor langt størstedelen (allerede fra deres opvækstmæssige udgangspunkt) vil stå fremmedgjorte overfor en essentiel værdi-dimension i livet (det digteriske, det skabende,

det kreative, det sanselige, dvs. allehånde former for troldsplinter der gennem tiden har aflagt vidnesbyrd om mennesket som et interessant dyr). En sådan slægt af mennesker, der *unddrages* disse dimensioner i deres skolegang, vil med andre ord *blive blændet af overfor den hele livsfylde der ånder i den sanseligt-æstetiske erfaring af verden*. Elevens møde med kunstværket i dets spejling af verden bliver dermed revet ud af skolen. Og således går det til at en sådan skoleudvikling dermed bringer sig ind i en nærhed af *kybernetisk* tænkning (jf. Cederstrøm 1997: 155). Det er i kybernetikken, at den grænse ophæves, der adskiller mennesket som 'livsvæsen' fra den regelstyrede 'maskine'. Med denne grænses ophævelse er portene åbnet for en teknisk forståelse af verden som en rekursiv informationsproces. Hvad der så herfra vil ske videre frem for de sanselig-æstetiske fag, det formår ingen at vide ...

Summary

The article is about a basic problem concerning the current crisis among the sensual-aesthetic subjects. The article pays special attention to that technical rationality that currently frames and dominates the educational system in general. More specifically this framing is about management-techniques which are implemented by means of concepts like 'measurable goals' and 'quantitative evidence' (of teaching and educational research). Starting from this paradigm of measurable evidence the educational system is on its way towards that which educational researcher Stefan Hoppman has called 'a fundamental reconceptualisation' of what it means to exercise schoolpractice. Starting from the concept of 'sensual-aesthetic experience' the article dwells on selected aspects of continental philosophy (Merleau-Ponty and especially Heidegger). Through a discussion with these thinkers the article develops an argument that roughly goes like this: the ever escalating efficiency of the current technical rationality - and its will to manage the educational system in terms of an endless resource-optimization through measurability - paradoxically opposes and counteracts the development of creativity and innovation currently in great demand in the globalized hypercomplex knowledge-society.

Thus the article arguments that the sensual-aesthetic experience is of vital value for the school curriculum as an antidote to the technical framing of human vitality.

Frederik Pio
Lektor, ph.d.
Institut for Didaktik
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet
frpi@dpu.dk
www.dpu.dk/om/frpi

Referencer

Ball, Stephen J. (2003), "Professionalism, managerialism and performativity" i Moos, L. et. al. *Professional development and educational change: - What does it mean to be professional in education*? København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag, s. 23-44.

Brinek, Gertrude & Hopmann, Stefan T. (2007), "Introduction: PISA according to PISA – Does PISA keep what it promises?" I Retzl, Hopmann, Brinek (Hrsg.) *PISA zufolge PISA – PISA according to PISA*. Wien: LIT-Verlag, s. 9-21.

Cederstrøm, John, et. al. (1997), *Læring, samtale, organisation - Luhmann og skolen*. København: Unge pædagoger.

Dall'Alba, G. & Barnacle, R. (2007), "An ontological turn for higher education" i *Studies in higher education*, vol. 32, no. 6, s. 679-691.

Day, Chris (2003), "Transitions in teacher professionalism: Identity, commitment and trust" i Moos, L. et. al. *Professional development and educational change: - What does it mean to be professional in education*? København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag, s. 45-67.

Ehrenforth, Karl Heinrich (Hrsg.) (1981), *Humanität, Musik, Erziehung*, Mainz: Schott.

- (1987), 'Braucht der Mensch Musik(Erziehung)? Anthropologie als Apologie' i Schneider (Hrsg.) *Anthropologie der Musik und der Musikerziehung* (Musik im Diskurs) Regensburg: Bosse Verlag, bd. 4, s. 55-72.
- (2001), 'Lebenswelt – das wirklich erste' i (Hrsg. Ehrenforth) *Musik unsere Welt als Andere*. Würzburg: Königshausen & Neumann, s. 33-58.

Gadamer, Hans-Georg (1960/1990), *Wahrheit und Methode*. Tübingen: J.C.B. Mohr.

Haagerup, Ulrik (2004), *En god idé – fik du den? Innovationssamfundets udfordringer til dig, din chef og Danmark*. Nørhaven: Aschehoug.

Heidegger, Martin (1927/2001), *Sein und Zeit*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

- (1929/1998), *Was ist Metaphysik*. Frankfurt a.M.: Vittorio Klostermann.
- (1951/1999), *Was heisst Denken*? Stuttgart: Reclam.
- (1953/1998), *Einführung in der Metaphysik*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- (1962/2002), *Die Technik und die Kehre*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Holst, Finn (2009), "Musik i folkeskolen – status og perspektiver" i Nielsen, Frede V. (red.) *Musikfaget i undervisning og uddannelse – status og perspektiver*. In press.

Hopmann, Stefan T. (2007), "No child, No school, No state left behind. Comparative research in the age of accountability" I Retzl, Hopmann, Brinek (Hrsg.) *PISA zufolge PISA – PISA according to PISA*. (= 'Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie', Bd. 6) Wien: LIT-Verlag, s. 363-415.

Kant, Immanuel (1803/1977), "Über Pädagogik" i *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik II* (= 'Werkausgabe Band XII'). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Klaudi Sørensen, Kurt (2004), *Skulle det være noget særligt*? København: Børsens forlag.

Kraemer, Rudolf-Dieter (2007), *Musikpädagogik – eine Einführung in das Studium* (= 'Forum Musikpädagogik' Band 55). Augsburg: Wissner Verlag.

Krejsler, John. et. al. (2006), *Evidens i uddannelse?* København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Lembcke, Steen (2009), "Musikfaget i læreruddannelsen" i Nielsen, Frede V. (red.) *Musikfaget i undervisning og uddannelse – status og perspektiver*. In press.

Lilsig, Mette (2009), "Hvem interesserer sig for musikfaget" I *Modus*, januar 2009, s. 9-10.

Luhmann, Niklas (1987), *Soziale Systeme*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Mejding, Jan (2004), *PISA 2003 – Danske unge i en international sammenligning*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Merleau-Ponty, Maurice (1948/2000), "Der Zweifel Cézannes" i *Sinn und Nicht-Sinn*. München: Wilhelm Fink Verlag.- (1964/2004) *Das Sichtbare und das Unsichtbare*. München: Wilhelm Fink Verlag.

Nielsen, Frede V. (2006), 'Didaktikkens indholdsbegreb og kriterier for valg af indhold' i Hansen & Tams (red.) *Almen didaktik*. Værløse: Billesø & Baltzer (249-271).

- (2009), *Musikfaget i undervisning og uddannelse – status og perspektiver*. In press.

Nietzsche, Friedrich (1967f/1999), *Friedrich Nietzsche - Kritische Studienausgabe*. De Gruyter: München, bd. 12. (Hrsg.) Colli & Montinari.

Pio, Frederik (2009) *Sanselighedspædagogik og livsduelighed*. In press.

Reimer, Bennet (2003/1970), *A philosophy of music education – advancing the vision*. New Jersey: Prentice Hall.

Schmidt, Lars-Henrik (2005), *Om respekten*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Theilmann, Birgitte (2009), *Evalueringsrapporter om pædagogiske læreplaner – et forskningsobjekt*? Upubliceret eksamensafhandling fra modulet Pædagogisk forskning og udviklingsarbejde.

Thorbjørn Hansen, Finn (2008), *At stå i det åbne – Dannelse gennem filosofisk undren og nærvær*. København: Hans Reitzels Forlag.

Qvortrup, Lars (2001), *Det lærende samfund*. København: Gyldendal.

Waldenfels, Bernhard (2001), "Lebenswelt als Hörwelt" i Ehrenforth (Hrsg.) *Musik: unsere Welt als Andere*. Würzburg: Königshausen & Neumann (17-32).

Noter

1 Se hertil Nielsen (2009) hvori der bliver dokumenteret hvorledes musikundervisere fra bl.a ædagogseminarier, lærerseminarier, universiteter, folkeskoler generelt oplever deres fag som genstand for betydelige forringelser. Eksempelvis ser man i dag inden for seminariernes pædagoguddannelse timetalsreduktioner for musikfaget på op til 90% i forhold til hvad faget tidligere har haft. I Dansk Musikpædagogisk Forenings fagtidsskrift Modus omtales denne udvikling under ét ved hjælp af begreber som 'nedsmeltning', 'paradigmeskift' (Lilsig 2009: 9-10).

2 Dette var en af pointerne i Stefan Hoppmans oplæg på den anden nordiske fagdidaktikkonference (NOFA 2) på Syddansk Universitet, 13.-15. maj 2009.

3 Se hertil Heidegger 1927: § 12ff.

4 Se hertil 'Bekendtgørelse om fælles mål' nr. 571 af 23. juni 2003.

5 Se hertil 'Lov om gennemsigtighed i uddannelserne' nr. 414 af 6. juni 2002.

6 UVM vil eksempelvis have de praktisk-musiske fag samlet i klynger så de ikke optager for meget plads på skemaet, se hertil:
http://www.uvm.dk/Uddannelse/Folkeskolen/Om%20folkeskolen/Nyheder/Folkeskolen/Udd/Folke/2007/Jun/070621%20De%20praktisk%20musiske%20fag%20i%20folkeskolen%20skal%20styrkes.aspx

7 Det er iflg. Heidegger gennem teknikken, at det moderne menneske kommer til klarhed over sit nutidige værens-udkast. Dermed bliver den tekniske rationalitet også nøglen til det moderne menneskes forhold til sin egen væren-i-verden (Heidegger 1962).

8 I det følgende vælger jeg bevidst at tænke med Heidegger. Når jeg derfor anvender pronominer som 'vor', 'vi' og 'os' er det en konsekvens af, at Heideggers signalement af menneskets ontologiske væremåde lægges til grund for min argumentation. Teksten søger at beskrive en erfaring, der i overensstemmelse med Heidegger antages at være noget der deles som et ontologisk vilkår. Dette forsøg (fra min side) på at lade teksten afspejle et bestemt teoretisk perspektiv, bør altså ikke misforstås som en doktrinær arrogance i forhold til læseren.

9 Se hertil Thorbjørn Hansen 2008: 68-72, 330-335.

10 'Bekendtgørelse om anvendelse af test i folkeskolen' nr. 1157 af 24. oktober 2006.

11 Jf. Krejsler 2006: 22-28; Day 2003: 47-48; Ball 2003: 26.

12 Jf. Dall'Alba & Barnacle 2007: 686.

13 Jf. Ball 2003: 27-28.

14 Se hertil 'Bekendtgørelse om elevplaner i folkeskolen', nr. 703 af 23. juni 2006 samt Bekendtgørelse nr. 313 af 19. april 2006: 'Styrket evaluering og anvendelse af nationale test som pædagogisk redskab samt obligatoriske prøver'. Dette er nogle af de konsekvenser UVM trækker fra OECDs PISA anbefalinger.

15 En central institution tæt knyttet til ministeriet er Danmarks Evalueringsinstitut der retter sig mod daginstitutioner, skole og videregående uddannelser.
www.eva.dk/grundskole/udgivelser.
EVAs ledelse er udpeget af undervisningsministeren.

Lisbeth Haastrup

Positioner og potentialer på vej mod en kulturdidaktik

Mål og midler for de praktisk-musisk-kunstneriske fag set fra et materielt kulturelt perspektiv

Gruppen af de nuværende praktisk-musisk- kunstneriske fag ændrer indhold, placering og vilkår lige nu, ikke kun i Danmark, men også internationalt. Artiklen analyserer nogle af fagenes positioner og diskurser ud fra hvilke disse sammensatte forandringer kan forstås og diskuterer hvilke konsekvenser de forskellige positioners mål og midler vil kunne få for fagene, skolen, eleverne og lærerne. Sammenlægningen af fagene håndarbejde og sløjd til "materiel design", og "håndværk og design" er et markant og interessant eksempel på en bredere tendens til, at faggrænser ophæves og navne ændres så mange materialer, aktiviteter og udtryksformer gøres mulige og kan blandes på mange måder i tværfaglige samarbejder og også i samarbejder mellem uddannelsessektor og kultursektor. De praktisk-musisk- kunstneriske fag er blevet indskrevet i diskussionen om, hvordan innovation og kreative kompetencer kan fremmes i uddannelsessystemet. Spørgsmålet er, hvordan de særlige pædagogiske potentialer i materiel kultur kan bibeholdes og udvikles og på hvilke vilkår? En kulturdidaktisk tilgang foreslås (jf. Lundberg dette nummer) og skitseres til slut.

Nye begreber – nye praksisformer?

For at opfange, karakterisere og systematisere den aktuelle diskurs om de praktisk-musisk- kunstneriske fag og innovation og kreative kompetencer vil jeg inddrage såvel de faglige fællesmål for fagene fra Undervisningsministeriet april 2009, som tidligere formål og vejledninger for undervisning i fagene. Desuden skal evalueringer og rådgivende rapporter nationalt og internationalt, samt po-

litisk og didaktisk debat inddrages. I vor samtids ombrydningsproces er en analyse af nye begreber og sammenkædninger mellem dem med til at definere diskursen og begreberne et godt sted at tage fat, for at indkredse ændringer i hvad der tales om, af hvem og hvordan (Foucault 2001a, 2001b).

Mens de nuværende fags navne forbindes med deres særlige materialer, teknikker og aktiviteter er det *"materielle"* blevet en ny hat, der under sig kan samle arbejdet med mange slags materialer, på tværs af forskellige fag. Hvor håndarbejde og tekstiler, sløjd og træ eller metal tidligere hørte sammen, kan man med betegnelsen materiel omfatte både disse og alle mulige andre slags materialitet. De to fags linjefagsstudier er lagt sammen til faget materiel design på seminarierne, og i grundskolen bliver sammenlægningen til faget materiel design og håndværk. Det diskuteres desuden om billedkunst skal blive en del af dette fag, for arbejdet med farver, papir, ler og papmache er også materiel design og håndværk i denne brede definition.

Begrebet *design,* der fokuserer på elevernes innovative og kreative arbejdsproces med de mange former for materialitet, ser ud til at samle de didaktiske mål på tværs af de tidligere faggrænser. Med design forskydes interessen fra det praktiske arbejde, de håndværksmæssige færdigheder og konkrete produkter, til den enkelte elevs evne til at planlægge og gennemføre projekter.

Det *musiske* omdefineres og udvides fra sang og brug af musikinstrumenter, sådan at flere former for aktiviteter og udtryksformer inkluderes (jf. Faglige fællesmål 2009). Musik, drama og dans foreslås at arbejde tættere sammen omkring lyd, rytme og bevægelse. Selvom kropslige udtryk og aktiviteter her integreres på nye måder, adskiller denne sig fra hvordan krop og mad tænkes i forhold til de nuværende fag hjemkundskab og idræt. Det foreslås nemlig, at hjemkundskab og idræt kan indgå i et tættere samarbejde med fælles omdrejningspunkt omkring *"sund livsstil"* (Faglige fællesmål 2009). Her er kroppen defineret som et fælles projekt, der handler om at fremme dens sundhed, og om at tilegne sig bestemte måder at motionere og spise for at opnå og bevare en sund livsstil. I mødet mellem de to fag omkring sundhed nedtones det materielle og designmæssige i hjemkundskab og det musiske og kunstneriske i idræt.

Kunstnerisk er et begreb, der ser ud til at blive genintroduceret som en forskelsdimension til det praktiske, og en markering af et nyt samarbejde mellem undervisnings- og kultursektorerne, hvor kultur ser ud til at betyde "finkultur". I det nyeste udspil fra Undervisningsministeriet kaldes faggruppen for "De praktisk- musiske og kunstneriske fag" (2009). Den tidligere fælles term "de kreative fag" er forladt, da den signalerer, at de øvrige fag ikke er kreative. Det kreative er en måde at arbejde på, som nu kan finde sted i alle fag. Det kunstneriske derimod ser fra undervisningsministeriet ud til at kunne forbeholdes især billed-

kunst og musik, selvom såvel kunst og kunstnere inden for billedkunst, musik, teater og dans er med i dette felt

Selvom de nye begreber og diskurser har vundet indpas i de nye fagformål, i den faglige og politiske debat og i en række tiltag og forsøg, indskriver sig på en modsætningsfuld måde i diskursen om fagene og skolen og ikke mindst i forhold til de vilkår, som bydes i praksis.

Forandringerne mellem de praktisk-musiske-kunstneriske fag indbyrdes, opretholder f.eks. de grundlæggende forskelsdimensioner mellem denne faggruppe og de teoretiske fag i skolen og der rokkes ikke ved den position som lavere prioriteret fagblok mht. ressourcer og opmærksomhed. Fokus er stadig på faglige resultater inden for de "hovedfag", som tæller i PISA undersøgelser og som adgangsgivende fag videre i uddannelsessystemet. De nye begreber rummer ansatser til brud af denne art, men ser ud til at blive tolket og anvendt meget forskelligt såvel fagligt, som pædagogisk og organisatorisk. Til belysning af denne proces er forskningen og undervisningen i de praktiske fag på Institut for Didaktik, DPU ganske eksemplarisk. Ved omstruktureringen fra Danmarks Lærerhøjskole til Danmarks Pædagogiske Universitet i 2001 blev fagene nedprioriteret til fordel for tværgående antropologiske, sociologiske og filosofiske forskningsperspektiver. Med strukturreformen på DPU i 2008 og oprettelsen af forskningsprogrammet i fagdidaktik på Institut for didaktik i 2009 fokuseres der igen på fagene. For at stille skarpt på nogle af de vigtige diskussioner og udfordringer, som de praktisk/musiske fag står overfor, vil jeg analysere processen hvori cand. pæd. uddannelserne i hjemkundskab, håndarbejde og sløjd er blevet til en kandidatuddannelse i didaktik med materiel kultur som retning.

Kandidatuddannelsen i Materiel kultur og didaktik som eksempel

Begrebet Materiel kultur er et bud på en ny måde at definere såvel et indholdsmæssigt felt som et didaktisk perspektiv, der kan anvendes på læreprocesser i mange læringsrum og livet igennem.

Samtidig med omdefineringen af disse fag overskrides de organisatoriske og institutionelle rammer, der har kendetegnet fagene. Forskningsenheden for materiel kultur og kandidatstudiet i Materiel kultur og didaktik startede i 2006 på Institut for Didaktik, DPU. En ny forståelse blev indkredset gennem en tværfaglig proces, hvor fagdidaktikere og folk med pædagogisk og psykologisk baggrund mødtes med etnologer fra Københavns og Lunds Universiteter. I studiebogen "Materialitet og dannelse" fra 2005, der var et led i formuleringen af, hvordan kernebegreberne materialitet, kultur og dannelse kan indgå i den nye sammen-

hæng, indkredser Lene Otto fra Etnologi på Københavns Universitet sammenhængen således: *"Betegnelsen angiver et studiefelt, der fokuserer på og tematiserer kultur og materialitet i deres gensidige afhængighed og uløselige forbundethed"* (Otto 2005: 11). I citatet fremhæves det, at kultur og materialitet er gensidigt afhængige. Et kulturelt perspektiv og en etnologisk faglighed forudsættes dermed i studiet af materiel kultur og dannelse.

Set fra et etnologisk perspektiv indskriver den nye kandidatuddannelse sig i "den materielle vending", der kan ses som et oprør imod den "sproglige vending", der med den strukturelle semiotiske og meget sproglige orientering, der i en årrække i 1980erne og 1990erne havde udgrænset det materielle og kropslige (Pinney m.fl. 1999, Kragelund & Otto 2005, Miller 2005). Denne genopdagelse af det materielle i en social og kulturel sammenhæng giver stærke argumenter for en opprioritering af de praktiske fag, som i den dualistiske opsplitning mellem teoretisk og praktisk, immateriel og materiel entydigt var blevet placeret på den praktiske, materielle og lavt vurderede side. I forklaringen på, at materiel kultur og dannelse hænger sammen, påpeger Otto følgende:

> *"Menneskers identitet, subjektivitet eller selvforståelse formes i relationer af både social og materiel art.(...) Heri ligger en forståelse af den materielle kultur som konstituerende og interpellerende i modsætning til en psykologisk (freudiansk) forståelse, hvor begæret efter ting kommer indefra, og hvor det alene er mennesket, der giver tingene betydning. Tænkt i et materielt-kulturelt perspektiv forholder det sig snarere sådan, at mennesket både er et subjekt, der tilskriver objekterne betydning, men samtidig også bliver et subjekt ved at blive dannet og ved at forstå sig selv gennem ting – mennesket subjektiveres" (Otto 2005: 11).*

Otto bryder med den klassiske dualistiske tænkning mellem mennesket som subjekt og det materielle som objekt, og sætter en ny didaktisk dagsordenen. For hvordan skal ikke blot de praktisk, musisk, kunstneriske fag – men læreprocesser i det hele taget forstås og praktiseres, hvis den gældende præmis er, at "*mennesket både er et subjekt, der tilskriver objekterne betydning, men samtidig også bliver et subjekt ved at blive dannet og ved at forstå sig selv gennem ting"?* (op.cit).

Denne intention om at forene teori og praksis, krop og ånd, det immaterielle og det materielle og se dem i gensidig afhængighed, bryder med stærke traditioner – også i de praktiske fag selv.

På den tidligere Danmarks Lærerhøjskole havde hvert af de praktiske og musiske fag i folkeskolen fra fagenes start sin afdeling. Hvert fag uddannede og

efteruddannede lærere. Fra 2001 har Danmarks Pædagogiske Universitet (fra 2008 Danmarks Pædagogiske Universitetsskole ved Århus Universitet), stået for fagligt pædagogiske kandidatuddannelser, mens uddannelse og efteruddannelse er henlagt til professionshøjskoler og fra 2008 University colleges. De praktiske fag håndarbejde, sløjd, hjemkundskab og de kreative fag billedkunst og musik adskilte sig fra hinanden indbyrdes ved, at hvert fag havde sine materialer og teknikker og nogle særlige kundskaber, færdigheder og egenskaber, som de studerende ligesom eleverne i folkeskolen skulle tilegne sig ved arbejdet med netop disse.

Efter ændringen til Danmarks Pædagogiske Universitetsskole er Materiel kultur blevet én ud af flere linjer i en kandidatuddannelse i didaktik. Materiel kultur er en paraply, der i princippet kan samle studerende med mange faglige og pædagogiske forudsætninger og vil kunne anvendes ikke kun i folkeskolen, men i mange undervisnings- og formidlingssammenhænge. Indtil videre udgør de studerendes adgangskvalifikationer, at de er læreruddannede med professionsbachelor i håndarbejde, sløjd, billedkunst eller hjemkundskab, eller at de er uddannede som pædagoger, designere, arkitekter eller billedkunstnere. Studiet bygger videre på de studerendes praktiske og pædagogiske erfaringer, men inddrager ikke praktiske aktiviteter i undervisningen. Dermed er forskelle mellem fag og kundskaber knyttet til bestemte materialer blevet ophævet. Konsekvensen af dette er desuden, at den didaktik i materiel kultur som kandidaterne kan studere og siden praktisere, har sprængt bindingerne til bestemte værksteder, faglokaler og læringsrum, og at de kan beskæftige sig med materialitet og dannelse både i skole- og fritidsundervisning, på arbejdspladsen, i hjemmet i fritiden, ude og inde. Den materielle kulturs didaktik kan dermed anvendes på læreprocesser livet igennem og på alle niveauer i uddannelsessystemet fra daginstitution, til grundskole, ungdomsuddannelser, professions- og universitetsuddannelser og inden for de udøvende kunst- og kulturuddannelser.

Ligesådan kan både de genstande og arbejds- og læreprocesser, der betegnes som håndværk og kunst, samt hverdagslivets aktiviteter og læreprocesser i omgang med og forbrug af ting, inkluderes under studiet af materiel kultur (Dewey 1969, Gardner 1995, Sennet 2008, Tuomi-Gröhn 2008). Bredden er netop blevet mulig, fordi studiet er blevet teoretisk. Det står dog samtidig i modsætning til præmissen om dannelse gennem det materielle, som ikke gælder for de kandidatstuderende selv.

Materiel kultur er dermed ikke blot en ny kategori, der samler de tidligere fag, men en ny måde at definere et felt på ud fra et kulturelt perspektiv, der henter sin faglighed i etnologi, antropologi og sociologi. Selvom sådanne fagligheder også indgik som en del af de tidligere fagspecifikke cand.pæd. studier, havde de

en mindre central placering. Kandidatuddannelsen er blevet et mere alment kulturfag på den ene side og et mere alment didaktisk fag på den anden. Materiel kultur deler nemlig halvdelen af sine moduler med kandidatstuderende i musik, dansk, matematik og naturfag didaktik. Både den praktiske og den teoretiske side har undergået forandringer og er almengjort til et andet niveau i denne fusionsproces.

Krop, kultur og kundskaber

De tre begreber fra titlen på dette temanummer: krop, kultur og kundskaber, er et forsøg fra de fagdidaktiske miljøer på Institut for Didaktik på at formulere fælles samlende begreber på et højere niveau end de eksisterende fag, som kan fange nye mål og midler ind. En fænomenologisk og til dels neurologisk inspireret forståelse har kunnet samle forskere og undervisere om interessen for kropsligt og sansebaserede læreprocesser, der tager udgangspunkt i erfaringer og oplevelser og kundskaber i den kulturelle kontekst (Merleau-Ponty 1964, Schilhab 2008). Dette ses som karakteristisk for læreprocesser i alle de praktisk-musisk-kunstneriske fag og måske for læreprocesser i det hele taget. Set i et alment didaktisk perspektiv kan sådanne læreprocesser finde sted gennem mangfoldige kulturelle og kunstneriske udtryksformer og materialer. Skellet mellem praktiske og teoretiske læreprocesser og mellem materielle og immaterielle er heller ikke fra et fænomenologisk, neurologisk perspektiv hverken nødvendige eller konstruktive. Det samme gælder skellet mellem praktiske, musiske og kunstneriske processer.

I spændingsfeltet mellem alment didaktiske synspunkter og det fagdidaktiske, som er udviklet og institutionaliseret gennem fagene i folkeskolen, indgår de praktisk-musiske-kunstneriske fag således i en mere overordnet debat og udvikling.

Kreativitet og innovation og de praktisk-musisk-kunstneriske fag

Akademisering, fusionering og centralisering er tendenser som kandidatstudiet i materiel kultur deler med andre fagområder og niveauer i uddannelsessektoren nationalt som internationalt.

Det ser ud til, at disse måder at organisere studier og undervisning finder sted samtidig med, og på sin egen sindrige måde hænger sammen med den nye kulturelle og pædagogiske forståelse af det materielle, det kropslige og det kulturelle, som er skitseret som tankegangen bag det nye studium.

De praktiske, musiske og kunstneriske fags placering og begrundelse påkalder sig opmærksomhed i en række internationale fora som Danmark er en del af. Fælles for dem er en opmærksomhed på vigtigheden af kreative kompetencer for den enkelte og for samfundet og desuden en overbevisning om, at kreative kompetencer bedst nås i læreprocesser om og med kulturelle og kunstneriske aktiviteter.

I UNESCO's "Road Map for Arts in Education" (2006) er skellet mellem forskellige kunstneriske udtryksformer nedbrudt. Såvel billedkunst, musik, teater/drama og litteratur kategoriseres som "arts". Påfaldende er imidlertid, at den materielle kultur og formgivning af ting og rum er næsten usynlig i denne sammenhæng. Kun den materielle kulturarv på museer nævnes. Det er således "finkultur" eller kunst, som der her er tale om. Unescos kulturbegreb er et, der adskiller sig fra det brede etnologiske og antropologiske kulturbegreb, der ligger til grund for kandidatuddannelsen i Materiel kultur. Den danske regering har taget initiativer til at undersøge mulighederne for at implementere de grundlæggende ideer om at styrke kreative kompetencer, både ved uddannelse *i* kunst og kultur og *gennem* kunst og kultur. Der skelnes på den måde mellem de udøvende processer for kunst og kultur er mål i sig selv og de processer hvor kunst og kultur er middel for andre former for læring. I den såkaldte Bamfordrapport fra 2006 og rapporten fra regeringens egen rådgivningsgruppe fra 2007 (Bamford 2006, Rådgivningsgruppe 2007) lægges fokus på musik og billedkunst, der betragtes som kreative fag, hvorimod sløjd, håndarbejde og hjemkundskab ikke passer ind i den internationale "art" kontekst om kunstneriske udtryksformer. De immaterielle, åndelige sider af de kunstneriske fag fremhæves og er med til at definere de praktiske fag i modsætning hertil som netop materielle. Dermed bliver de læringsperspektiver, som findes i alle de praktisk-musisk-kunstneriske fag ud fra det brede kulturbegreb, kun delvis inkluderet og dualismerne mellem materiel og immateriel, praktisk og teoretisk, og håndværk og kunst reproduceret.

De kulturelle og kunstneriske potentialer ved de praktiske fag og uddannelser glimrer således ved deres fravær. Det samme gælder for faget hjemkundskab, som til dels også skrives også ud af den praktiske sammenhæng med det forslåede navn Mad og sundhed. De kunstneriske, finkulturelle sider opprioriteres tillige i et tværsektorielt samarbejde mellem undervisnings- og kultursektoren, og mellem skole/arbejdsliv og fritidsliv. Det sker gennem et formaliseret samarbejde mellem Undervisnings- og Kulturministeriet, hvor der afsættes midler fra Kulturministeriet til, at kunstnere kan besøge skolerne til koncerter, teaterforestillinger og billedkunstnerordninger, hvor professionelle kunstnere kan fremvise deres kunst og til en vis grad inddrages i skolernes arbejde (Kulturministe-

riet og Undervisningsministeriet 2009). Elevernes *egen* udøvelse af disse aktiviteter i praksis gives der imidlertid mindre tid og ressourcer til.

Kendskab til kunst og den nationale kulturarv fremhæves i Danmark som værdifuld og integrerende; hvor UNESCOs først og fremmest taler om børn og unges ret til uddannelse og optimal udfoldelse af deres egne kulturer ud fra en multikulturel forståelsesramme (UNESCO 2006). Der er dog forskelligt hvilke fag og aktiviteter, der mere konkret tænkes at fremme kreativitet. EU har f.eks. udnævnt 2009 til året for kreativitet og innovation. I den forbindelse fremhæves kreativitet som afgørende for den nationale og europæiske konkurrenceevne og et økonomisk og erhvervsmæssigt perspektiv fremhæves. Innovation og kreativitet handler ikke kun om den enkeltes kulturelle udfoldelse i retning af "finkultur", men også om nationernes og samfundenes økonomiske vilkår, der forudsætter at borgere og ansatte erhverver kreative kompetencer, som kan udfoldes i arbejdslivet. Her tales der om kreativitet inden for det teknologiske, naturvidenskabelige felt i produktionen, og i forbindelse med design og brugerdreven innovation. Det praktiske og materielle kan i denne sammenhæng udmærket forenes med kreativitet og ikke mindst det danske erhvervsliv har taget handsken op og startet flere videncentre for Innovation i samarbejde med tekniske universiteter og uddannelsesinstitutioner.

Det er i denne diskurs, at design, og innovation forstået som økonomisk rentabel og nyttig iværksættervirksomhed for den enkelte, samfundet og nationalstaten kommer ind. De musiske og kunstneriske læreprocesser kan her forstås som en øvelse, der giver kompetencer til anvendelse i erhvervslivet.

De praktisk-musisk-kunstneriske fag til debat

I den danske uddannelsesdebat er det svært at finde nogen, der er uenige i, at kreativitet og innovation skal fremmes og at de praktisk-musisk-kunstneriske fag er vigtige i den forbindelse. Som det foregående viser er der dog meget store forskelle i hvorfor, med hvilket mål, med hvilke midler og af hvem dette tænkes gjort.

En næranalyse af forespørgselsdebatten i Folketinget d. 11.12.2008 vil illustrere dette. Debatten blev rejst af den samlede opposition, der spurgte: *"Hvad vil regeringen gøre for at styrke børn og unges kreative kompetencer i folkeskolen?"* (Folketinget.dk). Oppositionen havde et forslag parat, der lå tæt i forlængelse af såvel UNESCOs anbefalinger, Bamfordrapporten og Regeringens egen rådgivningsgruppe. Ved udgangen af debatten gik regeringen og dens støtteparti Dansk Folkeparti alligevel ikke med på nogle af de grundlæggende nye forudsætninger i oppositionens og den internationale dagsorden som lige i korte træk er

opridset. I april 2009 har undervisningsministeren offentliggjort tiltag, der følger op på denne debat.

To positioner i debatten

Folketingsdebatten viser, at to tilgange med helt forskellige udgangspunkter taler om de praktisk, musiske, kunstneriske fag – og taler forbi hinanden.

1. Kreative kompetencer

Den første ser kreative og skabende kompetencer som afgørende for både elever, skole og nationens udvikling. Den alsidige personlige udvikling skal ifølge denne tilgang fremmes ved, at disse kompetencer udvikles og integreres i alle former for undervisning, hvor mange kunstneriske udtryksformer skal inddrages. Arbejdet med de praktisk/musiske fag er set herfra kun én måde at arbejde med udvikling af de kreative kompetencer. Da den praktisk/musiske dimension er en metode til at fremme læring i det hele taget, skal fagene i ny form være til stede for alle, og være på skemaet igennem hele skoleforløbet. Timernes faglige indhold og deres fordeling er ikke så vigtigt, som at denne form for læring er sikret kontinuerligt. De 'støvede' og 'virkelighedsfjerne' gamle fag, der reproducerer den gældende kønsarbejdsdeling, skal tages op til revision. Skellet mellem undervisningssektor og kultursektor skal nedbrydes, og det foreslås, at eleverne løbende får mulighed for at stifte bekendtskab med professionel kunst og kultur på mange felter, men det snævre kulturbegreb opretholdes.

Forandringsprocessen, der på flere måder ligger op af UNESCO og EU's initiativer, skal inddrage såvel lærere, elever, forældre som interessenter fra kulturlivet i en dialog, ligesom der foreslås en statsfinansieret forskningsbaseret indsamling af viden og en politisk styret udviklingsplan for årene 2009-2013.

2. Praktiske færdigheder

Den anden tilgang til de praktisk-musisk-kunstneriske fag tager udgangspunkt i, at de eksisterende fag og de færdigheder fagene lærer eleverne er vigtige. Fagenes bidrag til den "almindelige dannelse" og videreførelse af dansk national kulturarv påskønnes. Et forslag om at indføre morgensang, hvor den danske sangskat kan holdes i hævd, ses som positivt. Fagene ses således i et internt nationalt perspektiv, som søger at bevare den givne nationale kultur og beskytte den mod det kompetencebegreb, der åbner op for at kunne anvendes i alle mulige og dermed også flerkulturelle og internationale sammenhænge.

I denne tilgang ses hvert af fagene som vidensområder, der kræver deres egen faglighed og færdigheder. Disse skal styrkes ved at fokusere på hvert fags

faglighed, inddrage professionelle fagfolk som lærere på såvel de kunstneriske, som de håndværksmæssige fagområder. Lærernes monopol på at undervise i folkeskolen skal brydes, men det skal ske ved lokale aftaler og lokalt initierede forsøg, som staten ikke behøver at give penge til. Desuden skal der afholdes afgangsprøver i alle fagene, hvilket ligestiller dem med de øvrige "boglige" fag. Valgfag i de ældste klasser giver god mening, når det er det fagspecifikke indhold, der skal vægtes for de særligt interesserede. Fagenes praktiske karakter fastholdes, og det pointeres, at de endelig ikke må gøres teoretiske og akademiske. Dansk Folkeparti holder fast i, at de bogligt svage og utilpassede drenge skal bevare især sløjd som et åndehul. De praktisk/musiske fag skal dermed på den ene side opkvalificeres og tages alvorligt ligesom de teoretiske fag, men på den anden side bibeholde deres særlige praktiske karakter. Det er f.eks. baggrunden for, at der stilles en pulje til rådighed til forsøg med erhvervsklasser på 8-10 klassetrin (Haarder og Christensen 2009).

Konsekvenser af de to positioners opfattelse af de praktiske fag som mål eller midler

Disse to synspunkter afspejler bredere uddannelsespolitiske forskelle i mål, midler og organiseringsformer mellem opposition og regering. Uenigheden går set ud fra en pædagogisk, didaktisk vinkel på om fagene er et middel til at opnå almene kreative kompetencer, eller om hvert fag og dets indhold er et mål i sig selv i egen ret. De reproducerer dog også hver sin side af nogle grundlæggende dualismer.

Oppositionen får ligesom UNESCO med sin dagsorden reproduceret skellet mellem de praktiske og de musiske kunstneriske fag, hvormed de praktiske fag lades tilbage. Regeringen og Dansk Folkeparti får tillige reproduceret forskellen mellem de teoretiske og de praktiske fag, og fastholder på den ene side, at det praktiske er anderledes og særligt velegnet for skoletrætte drenge, og at de praktiske fag skal "højnes" og gøres til eksamensfag ligesom de "boglige" fag.

Overvindelse af adskillelsen mellem kultur og kunst?

I UNESCOs roadmap tales kun om Art Education. I Engelsk tradition taler man om Art and Craft, hvor Craft eller på dansk håndværk dækker de former for aktivitet og kompetencer, som de praktiske fag og de praktiske erhverv har stået for. Art og Craft traditionen forsøger at forene de to sider i undervisningen, skønt kunsten har haft højest status.

I Skandinavien har de praktiske fag igennem godt 100 år været en del af skolens fagrække i modsætning til i andre europæiske skolesystemer, hvor alene de kunstneriske fag har haft plads.

I fagenes historier har forholdet mellem de to sider Art og Craft haft forskellig udformning og målsætning såvel de Skandinaviske lande imellem som i Danmark (Kaukinen 2009).

Kreativitet og innovationsinitiativet fra EU og også nationale danske initiativer ser ud til at rendyrke Craft perspektivet, og målrette det til et erhvervsmæssigt, økonomisk perspektiv. Her bliver design af arbejdsprocesser og produkter en måde at fortolke de praktiske fag, der først og fremmest tænker kreativitet ind som middel i en produktionsmæssig og kommerciel sammenhæng, og nedtoner den personlige og kollektive kulturelle sammenhæng.[1] UNESCO derimod rendyrker Arts perspektivet.

Sammenhængen mellem de to er vigtig at holde fast ved. For ikke kun er det uheldigt, at Art Education perspektivet løsrives fra hele den menneskelige praksis, også Craft Educations perspektivet vil miste meget ved at blive løsrevet fra Art Education. Kultur er til gengæld et begreb, der kan rumme og samle begge betydninger.

Kulturdidaktik[2] – et nyt bud?

Med udgangspunkt i et bredt etnologisk og antropologisk kulturbegreb (Højrup 2002, Halvorsen 2004, Hastrup 2007) vil jeg argumentere for, at materiel kultur kan fungere som et kit, der forbinder kultur, kunst og praktiske såvel som teoretiske kundskaber. Den særlige relation mellem menneske, rum og ting formidlet via kroppen og sanserne, kan med fordel udvikles både alment didaktisk på tværs af, og fagdidaktisk inden for hvert af de eksisterende skolefag, universitetsdiscipliner og kunstneriske genrer. Med en sådan dialektik ophæves tillige dualismerne mellem subjekt og objekt, det immaterielle og materielle. Forstås kreative kompetencer ud fra et sådant kulturbegreb og et konstruktivistisk pædagogisk udgangspunkt, bliver de netop en dimension ved al læring, som kan fremmes ved at arbejde med forholdet mellem det der er og det der skabes.

Materiel design som linjefag

Omstillingsprocessen fra linjefag i sløjd og håndarbejde til materiel design på seminarierne, der startede fra efteråret 2008, kan være et analysefelt, hvor disse udfordringer kan studeres. Hvilke konsekvenser får den nye måde at forstå materiel kultur for formuleringen af lærings mål og for omorganiseringen af de hid-

tidige håndværksbaserede og materialebaserede fag? Hvilke vilkår og forudsætninger gives for uddannelsen til lærer i det nye fag?

I studieordningen for det nye fag hedder det om formålet: "*Linjefag i materiel design kvalificerer til at begrunde, planlægge, gennemføre og evaluere en varieret og innovativ undervisning i sløjd, håndarbejde og materiel design*" (Fagformål for Materiel design 2007). I teksten er de to tidligere fags mål og materialer repræsenteret sideordnet, mens materiel design nævnes bagefter – som noget anderledes end håndarbejde og sløjd. En 'varieret undervisning' må således betyde, at såvel tekstiler, træ, metal som andre materialer og teknikker skal inddrages i faget. Materiel design profilerer sig desuden ved at fokusere på innovation og udvikling gennem designprocesser. Den enkeltes kompetence til selv at kunne udføre processen fra ide over gennemførelse, dokumentation og evaluering giver det håndværkmæssige med materialelære, redskaber og teknik en plads i faget, men i en abstrakt og individualiseret form, hvor den studerende selv skal vælge materiale, metode og mål. Den studerende skal kunne iagttage sig selv og sin egen proces og blive sin egen lærer, ligesom den studerende skal lære sine fremtidige elever at tage ansvar for egen læring. Arbejdet med den materielle kultur bliver et middel til selvdannelse, en selvteknologi (Schmidt 2008, Hammershøj 2003). Det skabende og fremadrettede vægtes således frem for indlæringen og fordybelsen i allerede eksisterende kulturteknikker og traditioner.

Et pædagogisk udviklingsforløb

På linjefaget Materiel designs hjemmeside præsenteres et udviklingsforløb "En lys ide", hvor de studerende har designet lamper med mange varierede materialer. Lamperne kan forene de to gamle fag med det nye materiel design. Men hvordan forenes og udvikles de kulturelle praksisformer fra de to mere end 100-årige fag i et nyt fælles fag?

Det fremgår af gennemgangen af projektet, at det faldt de studerende naturligt at arbejde i de håndarbejds- og sløjdværksteder, de var vant til, således at det kun var i den indledende idéfase og i evalueringsfasen til sidst, at materiel design på tværs kom i spil. Det nye fag skal implementeres i de eksisterende lokaler og med de lærere og studerende, som alle er uddannet i, eller har erfaringer med fagene gennem deres egen skolegang. Design af nye produkter fører ikke uden videre til en ændring i arbejdsdeling og kompetencer, og de individuelle valg de studerende kan træffe, giver såvel mulighed for at forandre som for at reproducere f.eks. kønsfordeling og æstetik (jf. netside/EMU).

Status quo i læreruddannelsen

Søgningen til og gennemførelsesprocenten i læreruddannelsen er faldende (Pilegaard Jensen 2008).

Med reformen af læreruddannelsen fra 2006 blev antallet af linjefag skåret ned fra 4 til 2 og de studerende prioriterer således de store og sikre fag. De næste år vil vise om udviklingen med en stærkt reduceret rekruttering til de praktisk/musiske fag i 2008, og til læreruddannelsen som helhed vil fortsætte. Derimod er søgningen til de udøvende kunstneriske uddannelser stigende.

For det nye fag Materiel design er der særlige problemer, da de studerende endnu ikke ved, hvad det står for på seminariet, eller hvilken plads og timenormering det får i folkeskolen fremover. Undervisningsministeriet afventer, at der er uddannede lærere til at starte faget op, inden de ændrer det – belært af de dårlige erfaringer med faget natur og teknik i 1990erne. De få ansøgere til linjefaget betyder, at faget kun udbydes på enkelte af de nye centraliserede University Colleges. Antallet af seminarielærere og de faglige miljøer bliver reduceret kraftigt, hvorved de nuværende fag bliver svækket yderligere.

Sløjd har hidtil været et overvejende mandefag og håndarbejde et udpræget kvindefag. Det diskuteres nu, om materiel design bliver et kvindefag, fordi de kvindelige håndarbejdslærere bedre kan se sig selv inkludere sløjd, end de overvejende mandlige sløjdlærere kan se sig selv beskæftige sig med det tekstile håndarbejde (*http://www.folkeskolen.dk/ObjectShow.aspx?ObjectId=52081*). Dette argument peger på, at den materielle forankring og de gennem generationer indarbejdede kulturelle former for praksis ikke uden videre ændres (Benn m.fl. 2004, Skovgaard-Pedersen 1995). Desuden peger argumentet på, at de nye fag materiel kultur og materiel design opleves ambivalent af de involverede. Er det materialerne og de fagspecifikke færdigheder der skal prioriteres, eller en almen kompetence til at designe produkter og processer? Er det videreførelse af kulturelle teknikker, former og udtryk eller kreativ innovation i en erhvervsrettet sammenhæng? Hvordan bliver vilkårene for hver af disse retninger? Ideen om at invitere "eksperter" ind i skolen er også nævnt på de praktiske fags område. Håndværkere eller designere kunne på linje med kunstnere indgå i og måske erstatte lærere med en bredere pædagogisk og didaktisk uddannelse (Qvortrup 2006). Forholdet mellem almene kreative kompetencer og faglighed kan således også på længere sigt ses som et forhold mellem lærere med en pædagogisk uddannelse og en faglig uddannelse. Den nuværende udsigt for uddannelsen på området peger på, at der ikke fremover nødvendigvis er personsammenfald mellem de to slags lærere.

Forholdet mellem kunst og kultur i materiel design

Dette eksempel stiller spørgsmålet, om kreativitet inden for faget materiel design er anderledes end i de kunstneriske fag. Giver det mening at se det kunstneriske og kulturelle som adskilt fra hinanden? På hvilke betingelser giver det mening at skelne mellem et smalt og et bredt kulturbegreb og mellem Art og Craft?

Bernard Eric Jensen viser i sin analyse af kulturarvsdiskursen, at disse skel kan forstås som produceret af forskellige diskurser inden for institutionelle og professionelle kontekster (Jensen 2008). I kunstbegrebet ligger en eksklusivitet, der laver hierarkier mellem kunst og ikke kunst, mellem den skabende kunstner og den, der bare er bærer af eller (re)producerer den givne kultur. I et kulturdidaktisk perspektiv kan målet i stedet være en dialektik mellem at være kulturbærer og kulturskaber at tilegne sig og forstå den kultur man er en del af, samtidig med at man deltager og former og reflekterer over denne (Halvorsen 2004). Adskillelsen mellem Art og Craft, mellem det materielle og det immaterielle, mellem forskellige fag, institutioner og livsområder er ifølge Miller konstruktioner på vej til at brydes op (Miller 1997). Relationerne mellem produktion og forbrug, mellem arbejde og fritid og mellem uddannelse, arbejde og fritid indbyrdes forandres. Dermed nedbrydes de nuværende opsplitninger, der hindrer, at de praktisk, musiske, kunstneriske fag og deres særlige indhold og dannelsespotentiale bliver overført mellem sfærerne. Læring i og med materialitet, vil på denne måde kunne finde sted for alle og overalt. De nye anbefalinger om at nedbryde grænserne mellem uddannelses- og kultursektorerne og de initiativer der fra centralt hold i EU, nationalt i Danmark og lokalt blandt skoler og kulturinstitutioner peger på, at denne måde at tænke slår igennem. Alligevel tyder meget på, at de dybtgående og langvarige kulturelle kategoriseringer, institutionelle rammer og professionelle arbejdsdelinger ikke er lige til at lave om på.

Sammensatte forandringer

Udviklingen inden for de praktisk/musiske fag er modsætningsfuld og delvis forskellig for de enkelte fag. Der kæmpes tydeligvis om retten til at sætte dagsordenen mellem disse positioner og der indgås kompromisser på det organisatoriske/institutionelle, det pædagogiske såvel som det politiske niveau, som desværre hverken virker gennemarbejdede eller konsistente. En strukturel analyse i et længere tidsperspektiv kan pege på en række grundlæggende temaer og seje strukturer, der går igen i diskussionerne om, hvordan de praktisk musiske aktiviteter skal organiseres og tænkes i en didaktisk sammenhæng.

Forholdet mellem fag og tværfag er aktuelt i den nuværende situation, men også om det praktisk- musiske-kunstneriske skal være en dimension i al undervisning eller fortsætte som selvstændige fag. Til dette tema knytter sig diskussionen om der skal undervises i fagspecifikke materialer og teknikker eller om alle slags skal være mulige, men ikke nødvendigvis obligatoriske. Forskellen mellem et fagdidaktisk og et alment didaktisk udgangspunkt kan opsummere disse temaer. En anden forskel går på om den praktisk udøvende del skal prioriteres, eller om det er analyse og refleksion, der er vigtigst. Tilknyttet dette er prioriteringen af om produktet eller læreprocessen prioriteres højest. Endelig er nedbrydningen mellem skole og fritid afgørende for de praktisk, musiske, kunstneriske aktiviteters placering. Der ses tendenser til, at aktiviteter af denne type henvises til fritidsbeskæftigelse i SFO og fritidsklubber, samt i betalte fritidstilbud. Det rejser diskussionen om disse aktiviteter skal være frivillige tilbud for de få, eller obligatoriske for alle.

De nye tiltag til midlertidige samarbejder mellem skoler og kunstnere rejser tilsvarende diskussionen om det praktisk-musiske-kunstneriske skal være enkeltstående events eller integreret i skolens dagligdag og langsigtede pædagogiske arbejde.

Fra fag til tværfag

Bevægelsen fra fag til tværfag følges i praktisk undervisningspolitik op af begge positioner i den uddannelsespolitiske debat. For grundskolen viser det sig f.eks. i sammentænkningen af én blok af praktisk musiske fag, og med sammenlægningerne af håndarbejde, sløjd og måske billedkunst, samarbejde mellem musik, dans og drama, og mellem hjemkundskab og idræt. På ungdomsuddannelserne, samt de videregående uddannelser er de tværfaglige nydannelser endnu tydeligere med f.eks. AT i gymnasiet, ligeså i det kunstneriske felt, hvor f.eks. designskolen i København nu går på tværs af materialer. Dette modsvares af ændringer af arbejdets generelle samfundsmæssige organisering mod projekt og teamarbejde.

På fritidsundervisningens område ser det dog ud til, at de enkelte aktiviteter, der udbydes på et privat marked i højere grad er delt på de eksisterende fagområder og specialiseret, f.eks. som madlavning i forskellige slags "køkkener", musik på forskellige instrumenter, billedkunstneriske genrer eller motionsformer og sportsgrene, som det ses i fritidstilbud i foreninger og oplysningsforbund til såvel børn, unge og voksne.

Tværfag eller dimension

Mens det tværfaglige, der netop bibeholder en faglig tilgang, ikke har givet anledning til de store problemer, er springet fra praktisk-musiske tværfag til en praktisk musisk eller kreativ dimension straks vanskeligere, da den dominerende dualisme mellem faglig teoretisk læring og kreativ praktisk oplevelse straks bliver aktualiseret.

Bertel Haarders uddannelsespolitiske greb for at forene modsætningerne formuleres; "*Vi skal tænke kreativitet ind i fagligheden og faglighed ind i kreativiteten.*" *"Kreativitet og viden går hånd i hånd"* (Bertel Haarder og Carina Christensen 7.1.2009). Spørgsmålet er, på hvilken måde de to dele kan gå hånd i hånd? To oplagte muligheder tegner sig. For det første at den kreativitet, som de praktisk-musiske fag har særlige forudsætninger for at bidrage til, bliver en integreret dimension i al læring. For det andet at de praktisk-musiske fag bliver styr(k)et på samme måde som de teoretiske.

En integreret dimension i al læring

En generel integration af læreprocesser med og gennem alsidige praktiske kropsbaserede aktiviteter som understøttes af nyere pædagogisk didaktisk forskning, har fælles træk med den dagsorden som formuleres i internationale fora som UNESCO og EU og aktuelt fremføres af oppositionen. Det vil dog kræve ganske store ændringer i uddannelsessystemets opbygning at gennemføre.

For at imødegå opfattelsen af de omtalte fag som praktiske mere end teoretiske, må et sådant nyt samlet koncept vise, at teori og praksis hænger uløseligt sammen, og at den nuværende teoretiske læring kan forbedres og inkludere flere elever ved at blive lært i en praktisk sammenhæng. Dette indikerer desuden, at sådanne lærerprocesser er kerneopgaver for skolen, og bør være obligatoriske for alle.

Hvert af de eksisterende praktisk-musiske fag vil kunne bidrage væsentligt til dette, men alle fag og aktiviteter i skolen vil dermed skulle have denne dimension med. Anne Bamford påpeger, at flere af de lande, som ligger i top i Pisaundersøgelsen har prioriteret undervisning i de praktisk, musiske fag (Bamford 2006). Undervisningen i disse fag fremhæves således, som et middel til at fremme indlæringen af læsning, matematik og naturfag. En logisk forlængelse af denne argumentationsform er evidensbaserede neurologiske undersøgelser af de praktiske, krops- og sansebaserede læreprocessers indvirkning på elevernes generelle indlæring (Schilhab 2008).

En integration af denne pædagogiske tanke i læreruddannelsen som helhed vil desuden være afgørende for, at dimensionstanken kan blive en succes. Det

vil kræve, at alle lærere/en lærer i alle teams har både pædagogiske, håndværksmæssige og kulturanalytiske kompetencer til at kunne inddrage sådanne undervisningsformer – foruden tid, rum og materialer at gøre det i og med. Diskussionen om læreres og pædagogers kompetencer fra professionsuddannelse og videreuddannelse, samt timetal og øvrige ressourcer for at realisere dette projekt er dermed afgørende. Med de knappe ressourcer der tildeles uddannelsesområdet i disse år og den stærke satsning på det faglige indhold i de kompetencegivende fag, kan det være en farlig strategi at gå fra fag, der har en indarbejdet plads og fastlagte minimumsressourcer, til en dimension som ingen nødvendigvis er forpligtiget på, eller afsætter kontinuerlige ressourcer til. I stedet for dyre faglokaler og ekstra indkøb af materialer, kan man tænke sig, at den materielle kultur vil blive inddraget virtuelt, og som refleksioner over hvordan nogen har gjort eller kunne gøre noget på forskellig måde, uden at eleverne nødvendigvis gør det selv. Snarere end at blive integreret overalt, kunne man tænke sig, at den praktiske aktivitet omkring materiel kultur bliver forbeholdt særlige emneuger og festlige lejligheder. Besøg udenfor skolen på kulturinstitutioner som museer og oplevelsescentre eller på virksomheder afhængigt af, at de tilgængelige ressourcer, eller enkeltstående gæsteoptræden ved professionelle kunstnere eller håndværkere i skolerne ville være realistiske bud. Hermed vil en del af de pædagogiske pointer gå tabt. Meget tyder dog på, at en sådan forskydning er på vej af det kulturelle og kunstneriske fra et rent skoleanliggende til et mere formaliseret samarbejde mellem uddannelses- og kultursektorerne, og med involvering af andre interessenter såsom kommunale kulturskoler og private udbydere af undervisnings- oplevelses- og fritidstilbud.[3]

Bruddet med de eksisterende opdelinger i teoretiske og praktisk/musiske fag rummer dog også store muligheder for at få anderledes pædagogiske processer ind i uddannelsessystemet som helhed. Alle former for kulturelle og kunstneriske udtryksformer vil kunne inddrages, og praktiske krops- og sansebaserede læreprocesser kunne integreres i alle fag og på alle niveauer. Når udgangspunktet tages i, at praktisk kropsbaseret læring er basal i al form for læring, handler det ikke kun om læring i skolen men også udenfor. I modsætning til den hidtidige forestilling om at sådanne læreprocesser er mest velegnede for børn i de mindre klasser, må dette desuden tænkes ind i et livslangt læringsperspektiv.

De praktisk-musiske fag bliver styr(k)et på samme måde som de teoretiske

En anden mulig retning er, at de praktiske fag bliver behandlet og ankerkendt på linje med skolens teoretiske fag. Eller som Bertel Haarder udtrykker det: *"De*

kreative fag skal styrkes på samme måde som folkeskolens øvrige fag, er blevet styrket" (Bertel Haarder og Carina Christensen 7.1.2009). Bamfordrapporten giver både en kritik af fagenes lave prioritering i skolen, lærernes dårlige uddannelse, og de begrænsede indholdsmæssige faglige mål som nås i undervisningen i praksis. Desuden kritiseres det, at ikke alle fag kan afsluttes med en eksamen og at undervisningen ikke dokumenteres og evalueres. Det foreslås derfor, at fagene ikke kun ses som et pusterum fra fordybelsen i de boglige fag, men stilles overfor de samme krav om kvalitet, målstyring, eksamen og anden evaluering som skolens kompetencegivende fag. Også rådgivningsgruppen "Kunstrådet", nedsat af Undervisningsminister Bertel Haarder med vægtig repræsentation også for de "kunstneriske fag" musik og billedkunst støtter en sådan opkvalificering. Netop samme formelle forandringer foreslås i Folketingets forespørgselsdebat og Bertel Haarders udmeldinger.

For at styrke det faglige indhold foreslås det desuden, at fagfolk fra andre kulturinstitutioner skal kunne undervise i folkeskolen og ansættes i kombinationsstillinger. Dette støttes af undervisningsministeren og vil åbne vejen for såvel kulturfaglige kandidaters som kunstneres vej ind i uddannelsessektoren og nye former for samarbejde mellem uddannelses- og kulturinstitutioner (Undervisningsministeriets hjemmeside 21.6.2007). Bag dette forslag ligger logisk set en tankegang om, at det netop er det faglige/kunstneriske indhold i fagene, der er værdifuldt og skal styrkes, og ikke de pædagogiske processer og den særlige didaktik, som er udviklet i de praktisk-musiske fag, der skal styrkes.

De professionelle kunstneres og håndværkeres indtræden som lærere vil bryde med de seminarieuddannedes monopol på undervisningen. De generelle pædagogiske og fagdidaktiske kompetencer, der ifølge den første tilgangs vision om integration er afgørende at få ind overalt, vil dermed ikke nødvendigvis blive taget op. De allerede eksisterende såvel faglige som pædagogiske kompetencer vil ikke altid få mulighed for at blive videreført.

Det åbner både muligheder for hurtige spring frem mod en ny måde at undervise i materiel kultur og kropslige, sansebaserede praktiske forløb – men også risiko for at det bliver enkeltstående oplevelser givet af udefrakommende på gæsteoptræden, som ikke bliver integreret i elevernes samlede læreprocesser eller i lærernes langsigtede planlægning. Lærergenerationers fagdidaktiske erfaringer og udvikling risikerer ikke at blive brugt optimalt, hvis der ikke etableres et tæt samarbejde og evt. fælles videreuddannelse for lærere og kunstnere/håndværkere. Man kan også frygte, at ressourcerne til møderne med den professionelle kunst tager både timer og penge fra de praktisk-musiske fags øvrige aktiviteter.

Man kan diskutere om prisen for anerkendelse af de praktiske fag er, at de tænkes ind i de "boglige" fags logik og dermed mister de potentialer, som forståelsen af dem som dimension lægger op til?

Fra obligatorisk for alle til frivillig for de få

Under folkeskolens nuværende vilkår risikerer visionen om kropslig praksis i dialog med materialer, eller en fordybelse i arbejdet med disse, paradoksalt nok at blive nedprioriteret. Kommunernes økonomiske klemme efter strukturreformen i 2007 giver få ressourcer til at ændre og forbedre undervisningen, som netop for disse fag kræver faglokaler, redskaber og materialer. Uddannede lærere er og bliver en mangelvare i folkeskolen og tilbud om denne type undervisning i skolefritidsordninger, frivillig og selvbetalt fritidsundervisning som musikskoler, madskoler, billedskoler, eller fag på ungdomsskoler, efterskoler, produktionsskoler, højskoler osv. vinder frem.

Andre kulturformidlende institutioner og virksomheder – som f.eks. kulturhuse, museer og oplevelsescentre kan her komme stærkt ind.[4] En forskydning fra det fælles og obligatoriske for alle til det individuelle og selvfinansierede, som en del af en oplevelsesøkonomi, er en klar tendens. I Norge er dette forsøgt løst ved at etablere kommunale kulturskoler, der tilbyder et bredt spektrum af aktiviteter og undervisning inden for kunst- og kulturområdet. Det er ambitionen, at næsten alle skal kunne deltage til en politisk fastsat lav pris. Sådanne planer er ikke blevet nævnt i den danske debat i forbindelse med de praktiske/musiske fag, men det er ganske vigtigt at se på relationen mellem skolens og andres tilbud og på sammenhængen mellem skole og fritid for eleverne. (Det radikale Venstre har lignende tanker på sit program). Tendensen til en klar opdeling mellem elever, der har mulighed for og interesse i at deltage i de private ekstraaktiviteter og de der ikke har, er ligeledes tydelig.

Konsekvensen af frivillige tilvalg og nedprioritering af obligatoriske fælleselementer kan på længere sigt blive, at specifikke kropslige praktikker, færdigheder og håndværk således ikke tilbydes som en systematisk og fælles læreproces for alle i den danske folkeskole. De fælles kulturelle praktikker og standarder, som tidligere var stærkt institutionaliseret fællesgods, bliver under alle omstændigheder nedprioriteret med den øgede valgfrihed og individuelle designprocesser. Til gengæld får de mest talentfulde og ressourcestærke elever ekstraundervisning i såvel almene kreative kompetencer som faglig fordybelse, mens flertallet ikke får muligheden.

En eller flere kulturer

Den fælles kulturelle praksis og erfaring svinder, udtrykkene differentieres og læreprocesserne individualiseres. Dette udtrykkes klart som en trussel mod et homogent dansk kulturfællesskab af f.eks. Dansk Folkeparti og Det Konservative Folkeparti (Folketingsdebat 11.12.2008). Kulturarvs- og kulturkanonprojekter siden 2002 kan ses som en reaktion i forlængelse heraf (Jensen 2008).

Det er interessant at iagttage, at det er lykkedes især disse to partier at tage patent på kulturelle fællesskaber og at definere et nationalt dansk fællesskab som det eneste mulige.

I UNESCOs roadmap og ikke mindst i det norske Kunnskapsdepartements strategiplan "Skabende læring – strategi for kunst og kultur i oplæringen 2007-2010" lægges der stor vægt på, at formålet både er at skabe kulturelle fællesskaber, og at skabe forståelse og respekt mellem kulturer, som konsekvent nævnes i flertal. Denne dimension er helt fraværende i den analyserede danske politiske debat.

Smalt eller bredt kulturbegreb

Når man definerer materiel kultur, ikke alene ud fra det smalle kulturbegreb som kunst, men efter det brede kulturbegreb hvor den materielle kultur er rammerne om vores hverdag, får det ganske alvorlige konsekvenser. Grundpointen i den materielle vending - at tage det materielle alvorligt - kan gå tabt i skolesammenhæng, hvis f.eks. kendskab til råvarer som mad, tekstiler og byggematerialer, færdigheder i selv at lave mad, sy eller indrette sin bolig, eller kunne forholde sig til forarbejdede varer som færdigretter, tøj og IT-teknologi er viden og erfaringer, som den enkelte selv må tage ansvar for at kende, anskaffe sig og bruge (Benn m.fl. 2004). En demokratisk læreproces, hvor kulturelle praksisformer i omgangen med materialitet kan videreføres i fællesskab og på en systematisk måde reflekteres og diskuteres, får på denne måde dårlige vilkår.

Selvom skolen ikke er eneste arena for kulturel dannelse, er det i denne forandringsproces værd at tage en mere grundlæggende diskussion af, hvilke didaktiske mål og midler materialitet og materiel kultur har været tænkt ind i og kan tænkes ind i, i såvel forskning som formidling i en kulturfaglig og pædagogisk praksis.

De praktisk-musisk-kunstneriske fag som mål eller middel, eller sammenhængende mål og middel

Analysen af den politiske debat viser, at regeringen og Dansk Folkeparti ligger tæt på at have de praktisk musiske fags indhold og færdigheder som et mål i sig selv, ud fra såvel et nytteargument som ønsket om at videreføre en national kulturarv. Oppositionen derimod har overtaget argumenterne for at gøre fagene til midler for udvikling af kreative kompetencer og ser potentialer i at udvikle en kreativ dimension, der kan spændes for såvel en almen som en personlig alsidig dannelses-, samt en erhvervsrettet national konkurrencevogn.

En position, der forbinder mål og middel med hinanden, er dårligt repræsenteret politisk. Netop den nødvendige og gensidige sammenhæng mellem mål og midler, mellem det man vil lære nogen og den måde, man gør det på, trænger til at blive udforsket nærmere. Et stærkt fælles fagdidaktisk udspil fra denne retning vil være vigtigt for at kunne give et fagligt velbegrundet, langsigtet svar på de aktuelle udfordringer og undgå nogle af de risici som såvel de rene mål som middelbegrundelser kan havne i, når man vil forsvare opnåede positioner. De to analyserede positioner, der ser det materielle som enten middel eller mål, kan komme til at reproducere dualismen og risikerer enten at gøre materialiteten og de praktiske og kreative aktiviteter til middel for individualistiske nyliberale selvstyringsteknologier, eller gøre målet om mestring og fordybelse i kulturhistorisk eller kunstnerisk virksomhed til en dannelse forbeholdt de få, eller blive spændt for en nationalistisk vogn.

Det er derfor ikke ligegyldigt, hvordan disse retninger udvikles og står i forhold til hinanden. Universiteter, uddannelses-, kultursektor og erhvervsliv indgår i disse år i nye netværk og udvekslinger (Tankestreger 2007). Det gælder også samarbejde mellem kulturfagene på universiteter og akademier, designskoler indbyrdes, og mellem disse fag og erhvervsliv, museer og andre kulturinstitutioner. Et tættere tværsektorielt samarbejde er på vej nationalt og internationalt.

Dette kan ses som en forudsætning for visionen om en bredere og dybere kulturdidaktik, men rummer tillige faren for, at skellene mellem det smalle og brede kulturbegreb fortsat reproduceres og at det kultur- og kunstfaglige og det pædagogisk, didaktiske ikke finder sammen.

I en diskussion af forholdet mellem kulturanalyse og pædagogik peger Giroux på "*the importance of critical pedagogy as a central aspect of cultural studies and on cultural work as a pedagogical practice*" (Giroux 2004: 235). Giroux argumenterer for, at pædagogisk forskning kan bidrage til kulturforskningen ved at vise, hvordan kulturelle processer sker og hvordan samspillet mellem viden og magt udspiller sig i bestemte historiske, sociale og kulturelle kontekster. Des-

uden mener han, at den kritiske pædagogiks mål og visioner om demokrati, repræsentation af det ekskluderede og muligheden for forandring, i vidt omfang stemmer overens med de konstruktivistiske kulturanalytikeres. Der er således håb om, at fagfolk fra undervisnings- og kultursektoren vil kunne finde hinanden, hvis det lykkes at integrere mål og midler, hvorimod en fortsættelse af rene kreative kompetencer eller faglige færdigheder risikerer at uddybe skellet mellem de to grupper og tilgange. Ligeledes kan man håbe, at man i dansk skolepolitik i stedet for grøftegravning og positionering af uenigheder, kan finde sammen om de mange grundlæggende punkter, hvorom der er enighed om denne faggruppes vigtighed og potentialer og finde en indholdsmæssigt begrundet placering i forhold til den europæiske og internationale udvikling i stedet for en national isolationistisk.

Fælles udfordringer

Set ud fra et forskningsperspektiv er det nødvendigt at foretage en strukturel kulturanalyse af de forskellige mål og midler, der er på spil i international-, national- og lokal uddannelsespolitik – og fortsætte en diskussion af deres konsekvenser for hvordan såvel generelle kompetencemål, som konkrete indholdsmål defineres og "gøres" til praktisk undervisning i en given kulturel, tidslig, rumslig og institutionel sammenhæng.

Det er en forskningsopgave at gøre undervisnings- og kulturformidlingspraksis til genstand for såvel kulturanalyse som didaktisk analyse, for at undersøge både begreber og vilkår for de læreprocesser som ønskes fra forskelligt hold, og at afklare og diskutere de modsatrettede mål og midler der er på spil. De omfattende konsekvenser af de ofte kortsigtede valg der træffes, kan dermed blive synlige for alle de involverede i den aktuelle forandringsproces.

En kulturdidaktik som søger at indkredse dette, kunne måske binde de eksisterende fag og institutioner sammen på helt nye måder?

> *"Dimensionstanken" kræver, at alle i et lærerteam har pædagogiske, håndværksmæssige og kulturanalytiske kompetencer.*

Summary

Opinions and potentials towards a cultural didactic

Goals and means for the practical, artistic subjects seen from a materiel and cultural perspective.

The current group of practical- musical and artistic subjects are changing at the moment, both in contents, placement and conditions in Denmark as well as internationally. The article analyses different positions and discourses from which these complex changes can be understood, and sets up a discussion about what consequences the different positions, goals and means could have for the subjects, students, schools and teachers. The merge of needlework and sloejd into material design and craft is a significant and interesting example of a wider tendency where borders between subjects are abolished and names are changed so allot of materials, activities and modes of expression are made available. This fact makes it possible to mix them all in a interdisciplinary contexts, but also in collaborations between the educational and the cultural sector.

The question is how the special pedagogic potentials in material culture can be maintained and developed, and on what conditions? A new and broader formulated cultural didactics are sketched out in the end of the article.

Lisbeth Haastrup
Lektor, ph.d.
Institut for Didaktik
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet
liha@dpu.dk
www.dpu.dk/om/lihan

Referencer

Bamford, Anne (2006), *The wow factor: global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster: Waxmann.

Bamford, Anne and Matt Qvortrup (2006), *The ildsjæl in the classroom: a review of Danish arts education in the folkeskole*. København: Kunstrådet.

Benn, J., Illum, B. og Kragelund, M. (2004), Praktisk klogskab. Hverdagens erfaringsrum i fagdidaktisk perspektiv. I: Karsten Schnack (red.). *Didaktik på kryds og tværs*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Dewey, John (1969), Erfaring og opdragelse. I: *De store Tænkere.*: Berlingske filosofi bibliotek. København Berlingske Forlag.

Foucault, Michel (2001a), *The Order of Things*. London: Routledge.

- (2001b), *Talens forfatning*. Forelæsningsrapport: Viljen til viden ; Nietzsche - genealogien, historien. København: Hans Reitzels Forlag.

Gardner, Howard (1993), *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York: Basic Books.

Hammershøj, L. Geer (2003), *Selvdannelse og socialitet: forsøg på en social-analytisk Samtidsanalyse*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Giroux, Henry A. (ed. with Patrick Shannon) (1997), *Education and Cultural Studies. Toward a Performative Practice*. New York and London: Routledge.

Halvorsen, Else Marie (2004), *Kultur og individ. Kulturpedagogiske perspektiv på kulturforståelse, kulturprocesser og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hastrup, Kirsten (2007), *Kultur. Det fleksible fællesskab*. Århus: Århus Universitetsforlag.

Højrup, Thomas (2002), *Dannelsens dialektik. Etnologiske udfordringer til det glemte folk*. . København: Museums Tusculanums Forlag.

Jensen, Bernard, Eric (2008), *Kulturarv – et identitetspolitisk konfliktfelt*. København: Gads Forlag.

Jensen, Pilegaard, Torben, m. fl. (2008), Professionsbacheloruddannelserne – De studerendes vurdering af studiemiljø, studieformer og motivation for at gennemføre. AKF Rapport.

Kaukanen, Leena, K.(ed.)(2009), *Proceedings of the Crafticulation and education Conference*.

NordFo, Techne Series: A 14:2009, Helsinki.

Pinney, Christopher & Were Graeme (eds.) (1999), Journal of Material Culture. London: University College.

Merleau-Ponty, Maurice (1964), *The Primacy of Perception*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.

Miller, Daniel (ed.) (2005), *Materiality*. Durham and London: Duke University Press.

Otto, Lene og Minna Kragelund (red.) (2006), *Materialitet og dannelse. En studiebog*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Schilhab, Theresa, Malou Juelskjær and Thomas Moser (eds.) (2008), *Learning Bodies af Theresa Schilhab, Malou Juelskjær and Thomas Moser (eds.) Learning bodies*. København: *Learning Bodies* af Theresa Schilhab, Malou Juelskjær and Thomas Moser (eds.) Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Schmidt, Lars Henrik (2008), Kategoriale tydninger af den kognitive kapitalisme. - Målestok: med særligt henblik på at begribe samtidens trang og tvang til kreativitet /Steen Nepper Larsen; (red.).Tobias Hiort-Lorenzen. I: *Gnosis*. Nr. 3.

Schnack, Karsten (2004), *Didaktik på kryds og tværs*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Sennet, Richard (2008), *The Craftsman*. New Haven: Yale University Press.

Skovgaard-Petersen, Vagn (1995), Skolefag fortæller kulturhistorie. In Nielsen, Vagn Oluf (red.) *Skolefag i 100 år*. København: Danmarks Pædagogiske Bibliotek.

Tuomi-Gröhn, Terttu (ed.),(2008), *Reinventing Art of Everyday Making*. Frankfurt am Main. Peter Lang Verlag.

Qvortrup, Lars (2006), *Kreativitet som vidensform og resurse*. KVAN nr. 76.28-43.

Avisartikler, netsider mv.

Faglige fællesmål. Undervisningsministeriet april 2009.

Folketingets Forespørgselsdebat om Kreative kompetencer i Folkeskolen 11.12.2008. *Folketinget.dk/Samling/2008/forespoergsel/F10/index.htm*.

Bertel Haarder er positiv over for rådgivningsgruppens anbefalinger. Undervisningsministeriets hjemmeside 21.6.2007. *http://www.uvm.dk/07/bhbam.htm?menuid=6410*.

Bertel Haarder og Carina Christensen: Debatindlæg: Fremtidens skole: Regeringen er klar med plan for den kreative skole. Politiken - 14. december 2008.

Bertel Haarder og Carina Christensen. kronik: 7.1.2009.

Studieordning for Kandidatuddannelsen i didaktik (materiel kultur) Danmarks pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet, 2008.

Undervisningsministeriet. Pressemeddelelse: Kreative fag bliver prøvefag som forsøg. 13.03.2009

En lys ide. EMU.
http://www.emu.dk/gsk/fag/hnd/artikel/en_lys_ide/index.html.
Skabende læring – strategi for kunst og kultur i oplæringen 2007-2010. Kunnskapsdepartementet, Norge.
Materiel Design. Mål og Centrale Kundskabs- og færdighedsområder. Undervisningsministeriet 2007.
[*http://www.emu.dk/sem/fag/mds/om_faget/maal_ckf.html*].
www.danskfolkeparti.dk/Uddannelse_398_135.asp.
www.radikale.dk Kulturpolitik.
www.socialdemokraterne.dk: Den kreative og skabende skole
Rapporter fra NÆD faglige status seminarer på DPU 2008.
Rådgivningsgruppen om styrkelse af de praktisk musiske fag i folkeskolen.
www.uvm.dk/07/documents/bam.pdf.
www.portal.unesco.org. Road Map for Arts Education.

Noter

1 I Canada kaldtes Home Economics Practical Arts, hvilket viser endnu en mulighed for at forbinde de to former og formål.

2 Kulturdidaktik begrebet er et nyt begreb, der blev lanceret af antropolog Pia Lundberg i 2008. Begrebet defineres i dette nummer i det indledende kapitel. Jeg anvender begrebet i denne artikel, som en tilgang til at rumme begge betydninger af de praktisk-musiske-kunstneriske fag, som som jeg præsenterer i artiklen.

3 Se f.eks. UNESCOs roadmap 2006, Norsk inspiration fra strategierne for den skabende skole, Initiativer i Undervisningsministeriet og Kulturministeriet i Danmark, samt Det radikale Venstres og Socialdemokraternes partiprogrammer på undervisnings- og kulturområderne.

4 Rapporter med faglig status fra hvert af de praktisk-musisk-kunsnteriske fag DPU 2008 tyder på dette, på tværs af fagene.

Konference

DANMARKS PÆDAGOGISKE UNIVERSITETSSKOLE
AARHUS UNIVERSITET

Konference den 14. september 2009, kl. 10 -17
på DPU: Tuborgvej 164, København NV, lokale D169

Kulturelle og kreative kompetencer i fremtidens undervisning og uddannelse

Program

Formiddag:

10.00 – 10.15 Velkomst: **Dekan Lars Qvortrtup**, DPU, AU

10.15 – 12.15: Forskere ved DPU, AU:

- **Mie Buhl,** lektor**:** Skolebilleder, om det visuelles rolle inden for de kunstneriske fag, inden for andre fagområder og som en del af skolens visuelle organisation.
- **Jette Benn,** lektor: Praktisk arbejde; om det praktiske arbejdes betydning for læring og erfaringsdannelse med udgangspunkt i hjemkundskab.
- **Sara Hanghøj,** adjunkt **og Bent Illum,** ekstern lektor: Håndværksdidaktik – nu og i et fremtidsperspektiv.
- **Mads Th. Haugsted,** lektor: Fra sans til samling; om æstetisk fordobling og æstetiske læreprocesser i dansk og teater/drama.

12.15 – 13.00 Frokost

Eftermiddag:

13.00 – 13.15

- **Instituttidsskriftet *Cursiv.***
  Krop, kultur og kundskaber, temanummer i forbindelse med konferencen ved **Pia Lundberg,** adjunkt, **DPU, AU.**

13.15 – 14.00

- Dekan **Lars Qvortrup:**
  ”Kreativitet og innovation - materialitet og design i uddannelsesmæssig optik”

14.00 Pause

14.15 – 15.30

- **Politikerpanel:**
  Politiske tiltag og holdninger til fremtidens undervisning og uddannelser på det kulturelle og kreative område:

  Pernille Frahm (SF),
  Charlotte Dyremose (K),
  Marianne Jelved (R),
  Leif Lahn Jensen (S).

  Ordstyrer Helle Brønnum Carlsen, lektor, N. Zahles Seminarium

15.45 – 16.45 Hvad sker der på professionshøjskolerne?

- **Ida Berendsen** (UCC): Billedet og barnets tilgang til videnskommunikation
- **Helle Brønnum Carlsen**: Kniven, gryden og æstetisk kommunikation - den nødvendige refleksion for et kritisk forbrug

16.45 – 17.00

- **Afrunding: Jette Benn**

Deltagelse er gratis. Frokost (sandwiches og vand kr. 65,00) kan bestilles. Tilmelding med eller uden frokost er nødvendig og kan ske på www.dpu.dk/naed

Tilmeldingsfrist: Senest fredag den 4. september 2009 på www.dpu.dk/naed

Tilmelding er bindende, men kan afmeldes pr. e-mail til arrangementets kontaktperson (marg@dpu.dk) indtil 14 dage før arrangementets start. Ved afmelding senere end 14 dage før arrangementets start opkræves beløb for evt. bestilt frokost.

Vi forbeholder os ret til at aflyse arrangementet, hvis deltagerantallet ikke er tilstrækkeligt eller i tilfælde af force majeure.

Spørgsmål om seminaret kan rettes til:
Mads Haugsted mads@dpu.dk og Marianne Grønholdt marg@dpu.dk