

Æstetiske oplevelser kan kaste et andet lys på verden – og hjælpe os til at se i mørke

Peter Brodersen har gennem mange år arbejdet med det æstetiske. Han har skrevet en lang række artikler om undervisning og æstetik. Peter Brodersen har arrangeret konferencer med samme tema og skrevet flere artikler og en bog med samme tema. Peter Brodersen arbejder på læreruddannelsen og i forskningsenheden på Professionshøjskolen UC Lillebælt.

... af Erik Lyhne. VIA University college,
læreruddannelsen i Aarhus



Vi skal først og fremmest være opmærksomme på, at kropslige og billedlige erfaringer får lov til at fylde mere.

Hvis du tænker tilbage på din skoletid, hvilke oplevelser kan så kategoriseres som æstetiske læreprocesser?

Jeg er blevet varsom med at bruge begrebet "æstetiske læreprocesser". Vi siger også i bogen "Oplevelse, fordybelse og virkelyst - noter til æstetik i undervisningen" netop æstetik i undervisningen, og det er for at komme mere på klos hold af, hvilke aktiviteter der lægger op til erkendelse gennem sansning, fornemmelse og til afgørelser af, om noget er smukt, grimt, fuldendt, ufærdigt og sådan.

Men okay, det første, jeg kommer i tanke om, er, da jeg i 5.-6. klasse op til en juleferie fik lov til at opsætte en dukketeaterforestilling. Vi var tre kammerater, der lå nede bag en bordplade, mens vi optrådte med dukkerne for de andre i klassen. Det var en oplevelse, der lod mig smage på, hvad det vil sige at holde sig inden for en bestemt ramme, samtidig med at det skulle leveres, så det kunne blive sjovt at være tilskuer. Jeg husker tydeligt alle delelementerne - at udvikle manuskript, føre dukkerne og til sidst bare at fyre den af. Det er klart, at sådanne oplevelser har en stor og gennemtrængende betydning for elever. De kan føle en bekræftelse af nærvær og produktivitet, og det er centralt for at lære noget nyt at gøre det ukendte kendt. Når jeg så spontant trækker den oplevelse frem her, så må det være, fordi denne oplevelse i min erindring har betydet noget værdifuldt.

I jeres bog beskriver du, hvordan det æstetiske påvirker mange sanser. Hvordan kan vi integrere alle sanserne i arbejdet i skolen?

Vi skal først og fremmest være opmærksomme på, at kropslige og billedlige erfaringer får lov til at fylde mere. Det vil sige, at disse erfaringer kan bidrage til at basere, supplere og udfordre elevernes sprog og begreber om det, eleverne skal lære noget om. Sansemæssige aktiviteter kan lægge op til et bredt spektrum af indtryk - eksempelvis lys, lyd, bevægelse og smag, og disse aktiviteter kan bidrage til at forankre elevernes forståelse gennem kropslige fornemmelser og gestaltninger.

Jeg plejer at sige til mine studerende, at de kan betragte faglighed som tre forskellige ting. For det første som den faglighed læreren bærer med sig ind i rummet - eksempelvis som musik- eller dansklærer. For det andet som den måde eleverne bliver i stand til at kommunikere med hinanden på, hvor de med fagbegreber, -modeller og perspektiver udtrykker sig med faglige redskaber. For det tredje på den måde, hvorpå fagligheden rodfæstes i elevens hoved og krop.

Michael Polanyi har sagt, at kroppen ved mere end, hvad sproget kan sige. Han bruger selv eksemplet med, at vi intuitivt og uden om den bevidste tanke og begreber er i stand til at genkende et ansigt blandt tusinde andre. At forstå hvordan det usagte har en tilstedeværelse i elevernes erfarings-

Peter Brodersen er født i 1955. Lærer og cand.pæd. pæd., lektor ved Center for Anvendt Skoleforskning og Læreruddannelsen på Fyn ved University College Lillebælt. Har været i folkeskolen i 16 år, og i det område, vi nu kalder professionsuddannelserne, i 22 år plus det løse. Censor ved diplomuddannelser og kandidatuddannelser. Interesseområder: Æstetikken og den æstetiske dimensions betydning i undervisning, faglighed i et dannelsesperspektiv, læremidlers betydning for undervisning og læring, klasseledelse og lærerroller, caseorienteret undervisning, evaluering af undervisning og læreproces, evaluering af organisation. Redaktør og forfatter på bøgerne Oplevelse, fordybelse og virkelyst - noter til æstetik i undervisningen og Effektiv undervisning - didaktiske nærbilleder fra klasserummet - begge Reitzels Forlag 2015. Har udgivet artikler om pædagogiske og didaktiske emner, bla.: Undervisning og æstetisk erfaring. Håndarbejde i skolen nr. 2. 2002. At lære gennem æstetisk virksomhed, KvaN 107, 2017. Scenarieorienteret planlægning i matematik. Matematiklæreres opmærksomhed på sikre og usikre elevers motivation. MONA nr. 2 2016 (sammen med Mette Hjelmberg). Caseinddragelse i undervisning og praktik på læreruddannelsens 1. årgang. En virkningsevaluering, 2010. kortlink.dk/1732



Hvis ikke undervisere og lærere, der arbejder inden for området, er i stand til at beskrive, hvad det værdifulde i disse aktiviteter er, og med forskellige eksempler kan udpege den værdifuldhed, ender det med, at det æstetiske bliver en form for black box.

dannelse, når de møder forskellige faglige emner, det er centralt for at forstå og benytte den sanselige tilgang.

Bare klaveret spiller

Børn i førskolealderen er ofte meget kropslige, og når de starter i skole, mødes de af læreplaner, der er meget detaljeret beskrevet - er der et skisma mellem det kropslige og den mere intellektuelle forståelse, der opstår gennem lære- og læseplaner?

Mange af de fællesmål, der er opstillet for fag i skolen, er faktisk ret rummelige og ikke beslaglagt med detaljerede fremgangsmåder. Så der behøver ikke nødvendigvis være et større skisma, end man gør det til. Der er dog selvfølgelig en væsentlig pointe i, at diskursen omkring den målstyrede skole uomtvisteligt har bragt det målbare mere i spil. Vi er inde i en rationalistisk periode, hvor elever som er målrettede, problemløsende, selvevaluerende, metakognitive som sådan er i højere kurs, ja, de tales mere op end elever, der er intuitive, emotionelt henrevet af en lærerfortælling eller fantaserende og får mulighed for at folde sig ud med andre kreative processer.

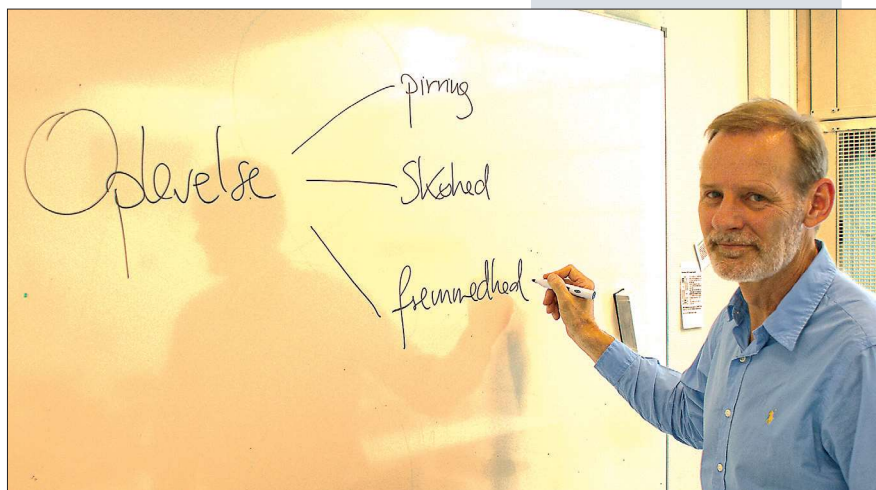
Men én ting er, hvad der sker i den uddannelsespolitiske diskurs, og noget andet er, hvad der rent faktisk sker rundt omkring i klasselokalerne. Enhver lærer, som har stået i rummet i nogle år, kender oplevelsen af, at alt går op i en højere enhed, og 'klaveret bare spiller'. Det er begivenheder, hvor elevernes tænkning, fantasi og følelser bringes dynamisk i spil, og hvor de tilegner sig noget nyt om indholdet - noget nyt som vel sjældent er afledt af en læreplan eller af en logbog med metakognitive rubrikker.

Hvordan kan vi så evaluere æstetiske læreprocesser uden at tale tingene i stykker?

Der skal gives plads, så ikke alle processer verbaliseres. Men selvom der skal gives plads til at lade oplevelser stå, synes jeg ikke, man nødvendigvis skal tro, at den æstetiske proces bliver ødelagt af at blive talt om. Hvis ikke undervisere og lærere, der arbejder inden for området, er i stand til at beskrive, hvad det værdifulde i disse aktiviteter er, og med forskellige eksempler kan udpege den værdifuldhed, ender det med, at det æstetiske bliver en form for black box. En viden om kvaliteter i undervisningen som ingen kan få adgang til. På den måde kan engagerede undervisere fra det område skyde sig selv i foden og komme til at stå svagt, når en kvalitetseksperter kommer forbi. Jeg er grundlæggende imod at gøre æstetiske oplevelser til noget mystisk ved at stoppe op og sige: Jamen der er grænser for, hvad vi kan måle og veje. Nogle af mine studerende, som gerne vil evaluere de æstetiske læringsprocesser, fremlægger ofte samme problemstilling - at det æstetiske ikke kan vejes og måles. Mit svar på problematikken er, at det afhænger af, hvordan man spørger. Man kan godt identificere effekter af udvalgte aktiviteter i undervisningen, og man kan også godt indfange, hvad æstetiske oplevelser og erfaringer betyder for folk.

Vi kan ikke begribe noget, der ikke har struktur
Hvilke spørgsmål kan vi så stille?

Det er hensigtsmæssigt at skille elementerne ad, fordi det æstetiske kan have mange fremtrædelsesformer. Lad os sige, at det er udvalgte områder i et undervisningsforløb, man er særligt interesseret i. Det kunne eksempelvis være de første ti minutter af undervisningen, hvor læreren vil åbne for elevernes for forståelse ved at præsentere dem for billeder, musik eller andet æstetisk stimulerende. Her kunne det være interessant at evaluere, hvor mange elever der reagerer på dette input, hvilket kunne gøres ved at fokusere på udvalgte dele: Hvordan er eleverne opmærksomme? På hvilken måde har



det, eleverne siger, noget med emnet at gøre? Hvilke begrundelser anvender de? Bringer elevernes input noget nyt ind, som læreren overraskes over? Gennem sådanne spørgsmål kan der slås ned forskellige steder i processen, så man forholder sig til særlige proceselementer, som har noget at gøre med det æstetiske.

Kan man lave en stram plan forud for en æstetisk læreproces, eller bliver selve detailplanlægningen af arbejdet en hindring for processen i sig selv?

Det er grundlæggende nødvendigt for undervisningen, at man har en struktur. Vi kan ikke gribe eller begribe noget som helst, hvis ikke det har en form. Det relevante spørgsmål er derfor ikke, om der skal være en planmæssig struktur, men derimod hvilken betydning strukturen får - fagligt som psykologisk. Man må ikke lave den som en spændetrøje for undervisningen, men skal finde den rette balance. I undervisningssituationer skal man altså lande en balance i forhold til elevernes indspark, og det mål man sætter for undervisningen samt de strukturelle holdepunkter og milepæle, man regner med at nå frem til. Det gælder for et hvilket som helst undervisningsforløb, uanset om det er matematik eller musik, at undervisning uden struktur vil falde helt sammen. Uden indholdsstruktur og processtruktur kan eleven miste tilliden til lærerens faglige autoritet. Omvendt, hvis indholdsstrukturen og processtrukturen er for stram for elevernes tilegnelsesrytme, så mister de "tilliden til egne muligheder", der jo er et fremtrædende styrebillede i folkeskolelovens formål.

Hvordan kan vi hjælpe vores lærerstuderende til den evne, det er at kunne tilpasse og ændre deres kurs?

Jeg synes, at det er gavnligt at arbejde scenariorienteret. Man skal forestille sig, hvordan forskellige situationer vil udspille sig, hvilken medløb og modstand man kan opleve og dermed danne sig forskellige billeder af, hvor man kan nå hen - med flere forskellige variationer. Når så undervisningen

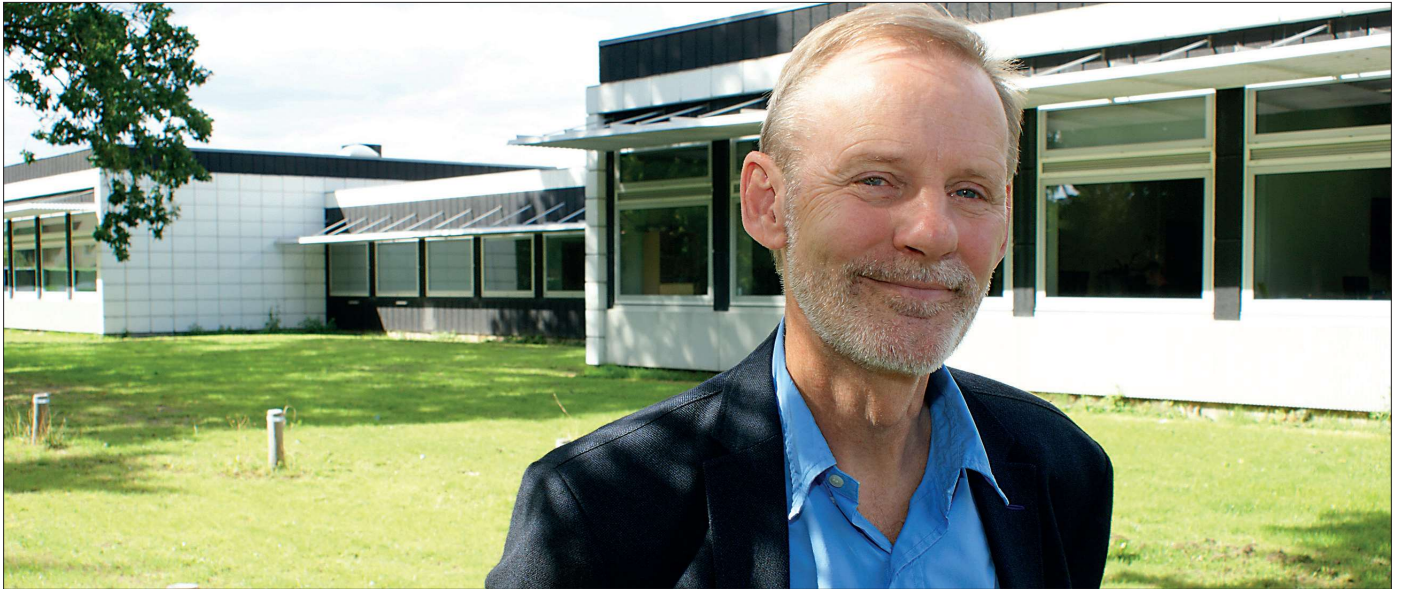
går i gang, er man følsom over for elevernes medløb og modstand og kan navigere i forhold til det. Det er netop det, Donald Schön beskriver som den reflekterende praktikers repertoire, at man nærmest intuitivt er i stand til at ændre og tilpasse kursen.

Den æstetiske afbrydelse

Er vejen til æstetisk fordybelse lang og sej eller hurtig og nem?

De indsigter som æstetisk fordybelse indebærer, eksempelvis fra madkundskab, som spørgsmålet om hvilke krydderier en ret balancerer på, eller de betydninger et digt kaster af sig i en dansktime, kan egentlig opstå forholdsvis hurtigt. Men det kræver, at der faktisk tildeles den tid, som det fordrer at give form til en æstetisk oplevelse. Det er det koncept, som fænomenologer kalder den æstetiske afbrydelse. Vi navigerer i hverdagen i opvask, transport, husholdning og andre gentagne skemaer, og disse skemaer afbrydes, når man får følelsen af noget, som tiltrækker sig ens opmærksomhed. Det kan være, at man med ét bliver opmærksom på, hvordan solen falder på en badebro en sommeraften. Ret beset kunne badebroen bare bestå i sin funktion, et sted man bader fra slet og ret; men når den æstetiske afbrydelse indtræffer, iagttager man badebroen ud fra forestillingen om skønhed. Det vil sige, at man følger en trang til at gå alle de nye indtryk af lys, skygge, solglimt, farver i møde så at sige, således at badebroen træder frem for bevidstheden på en ny - æstetisk - måde. Man ved aldrig, hvornår disse æstetiske afbrydelser kommer; men på et eller andet tidspunkt bliver følelsen stærk nok til, at vi afbrydes i vores gøremål. Derfor kan man både sige, at vejen dertil er kort men samtidig er en indlevende opmærksomhed - som kan tage tid at opnå - nødvendigvis for at give form til en æstetisk oplevelse. Poul Erik Tøjner fra Louisiana har sagt, at man også

Det er grundlæggende nødvendigt for undervisningen, at man har en struktur. Vi kan ikke gribe eller begribe noget som helst, hvis ikke det har en form.



Det er ikke i sig selv en kunst at give eleverne oplevelser - vi oplever jo alle noget hele tiden. Det centrale er, hvordan oplevelser forandrer og peger ind i det, som eleverne skal lære noget om.

må stille sig til disposition for værket eller oplevelsen. Her må man begynde med sig selv og med det, der giver genlyd. En vis langsomhed er nødvendig.

I jeres bog findes en model, som blandt andet inkorporerer didaktisk dramaturgi, rytme og virkelyst. Kan du uddybe tanken bag modellen?

Ja, vi talte netop tidligere om oplevelserne, hvor alt går op i en højere enhed, og hvornår man ved, "at klaveret spiller". Hvis vi følger tankegangen i John Deweys begreb om den fuldendte erfaring, så er den fuldendte erfaring et udtryk for, at noget er faldet på plads, og at man nu mestrer noget på en hel ny måde.

Den fuldendte form kender vi alle til. Den sad lige i skabet, siger vi, og den erfaring er i Deweys terminologi æstetisk. Tankegangen her kan overføres til undervisning - altså undervisningens formfuldendthed, hvor "klaveret spiller". Men det er ikke noget mystisk, det er en række praktiske forhold, der lig-

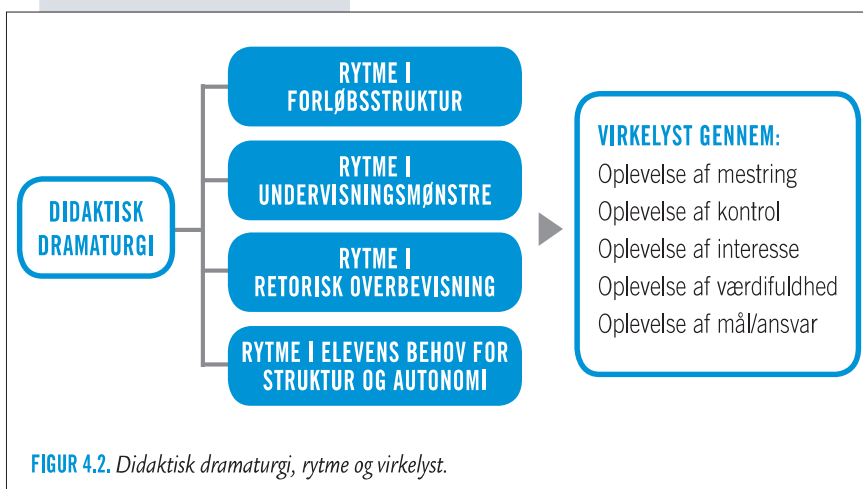
ger bag det, vi kalder undervisningens æstetik. Det er rytmen i forløbsstrukturen, rytmen i variation af forskellige undervisningsmønstre, rytmen i lærerens måde at gøre emnet tilgængeligt for eleverne gennem sine retoriske begrundelser og appeller - samt endelig rytmen i elevernes behov for både struktur og autonomi, for rammer og udfoldelse i rammer.

Enhver underviser har erfaring med rytme. Tingene kan gå for stærkt, tingene går i stå, tingene bliver spredt og så videre. En rytme kan identificeres gennem tre forskellige aspekter, nemlig gentagelse, altså hvilke gentagelser er der brug for i dette forløb, variation - hvordan kan vi variere og skabe en vis båndbredde i form af adgangsveje til emnet og endelig balance, det drejer sig om at finde passende balancer mellem elevernes receptive og produktive arbejde, mellem undervisningens kropslige, billedlige og sproglige aktiviteter, mellem æstetiske og analytiske aktiviteter eller ganske enkelt at afrunde en time med at formulere succeser, vanskeligheder og ønsker til næste gang på en sådan måde, at elevernes psykiske energi er ladet med forhåbninger eller bare nogenlunde intakt.

Ved at pege på de forskellige former for rytme-forhold kan modellen måske hjælpe med at gøre opmærksom på, hvad vi egentlig taler om, når det handler om undervisningens æstetik.

I jeres bog beskriver du oplevelser, som bevæger, udfordrer og forandrer. Hvad skal der til, før en oplevelse kan få sådanne elementer i spil?

Det er ikke i sig selv en kunst at give eleverne oplevelser - vi oplever jo alle noget hele tiden. Det centrale er, hvordan oplevelser forandrer og peger ind i det, som eleverne skal lære noget om. Jeg vil bruge



FIGUR 4.2. Didaktisk dramaturgi, rytme og virkelyst.

et eksempel fra vores udgivelse: En lærer i 10. klasse vil arbejde med klassen om temaet ungdom, identitet og fremtidsdrømme. Læreren vil åbne projektet med en æstetisk oplevelse og læser derfor Ulrich Thomsens digt "Jeg er rastløs" højt for dem. Eleverne får at vide, at digtet kan fortælle dem noget om, hvad de skal arbejde med i deres emne. Dernæst spiller læreren tre forskellige stykker musik, som eleverne hver især skal forholde sig til, således at de vælger det stykke, de synes passer bedst til digtet. Dette eksempel bliver netop en æstetisk proces, hvor alle

elever intuitivt har noget at byde ind med, og hvor der ikke er nogen facitliste for korrekte svar.

Det særlige, som en sådan æstetisk oplevelse bringer, er, at den kan dykke ned i alt det tavse - de erindringer og associationer, som begynder at blive tydelige for eleverne, men som de stadig ikke har et egentligt sprog for. I den forstand kan æstetiske oplevelser hjælpe en til at se i mørke. Vi bruger også vendingen, at der er noget, der dæmmer. Den oplevelse, man giver dem med digtet og musikken, er netop med til at bevæge, udfordre og forandre. ☺



Hvordan kan underviseren give plads til *æstetik* i undervisningen?

Læg op til en indlevende opmærksomhed med situationer, hvor smagsdommen spiller en væsentlig rolle. Skab fokus omkring en fornemmende tilgang ved genstandens form/ dens "hvordanhed", der både kan lægge op til pirring, skønhedsfornemmelse eller følelse af noget mærkeligt.

Priorité situationer, hvor kropslige aktiviteter, billedlige aktiviteter og sproglige aktiviteter kaster lys på og udfordrer det samme emne. Bemærk her, hvordan sansbetonede aktiviteter gennem bevægelse og fornemmelse, lys og lyd og smag kan bidrage til at åbne det emne, eleverne arbejder med.

Støt en skabende omgang med tegn og betydning, med formsprog i bred forstand, hentet fra musik, billedkunst, drama eller hverdagsæstetisk formsprog som fx at dekorere en væg: "Tag disse fem linjer i novellen - hvis de skal have en farve, hvilke farve er det så?" spørger læreren i 9. klasse.

Læg op til ikke-rationelle aktiviteter, hvor meningen opstår ud af det mærkværdige, det forførende og/eller det suggestive.

Opmuntre eleverne til at være opmærksomme på deres fornemmelser og følelser i givne situationer. Modstå fristelsen til at lære elever straks at verbalisere, bedømme eller forklare deres følelser.

Brug forskellene på mening, der bliver fremkaldt, i modsætning til mening, som allerede er mere eller mindre fastlagt: "Også i dag håber jeg at opleve noget, jeg først forstår om to dage," som Jørgen Leth har sagt.

Vær opmærksom på rytme og orkestrering af undervisning og læreproces. John Dewey påpeger, at rytme opstår gennem gentagelse, variation og balance. Lad din undervisning veksle i en passende rytme mellem æstetiske og begrebslige aktiviteter. Noget der sætter strøm til sansen og taler til samlingen.