

Kreativitet, æstetiske læreprocesser og erfaring

– om samtidskunst i udviklingsarbejdet i gymnasiet

Af Kirsten Larsen

1. Projekt Samtidskunst og Unge

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

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

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

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

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

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

2. Det kreative

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Det æstetiske

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Observatøren noterer:

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

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

Observatøren noterer:

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

Og om det tværfaglige rum:

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

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

(...)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Det nyfødte barn indgår i en konkret sanselig kropslig interaktion med sin nærmeste omverden (først kun ‘mor-kroppen’, derefter også de andre tætte mennesker⁴), og jo mere fysisk og motorisk udviklet barnet er, interagerer det også konkret sanseligt med andre ‘ting’ end de nærmeste kroppe i den fysiske omverden. Den tidlige interaktion med mor-kroppen er en vekselvirkning mellem opfyldelse af barnets behov og frustration. Den første alvorlige frustration for menneskeungen er fødslen og afskæring af navlestrengen. Derefter følger alle de situationer, hvor barnet skal være adskilt i rum fra ‘mor-kroppen’, og hvor det ikke altid får føde på det tidspunkt hvor det mærker signalet fra maven. Der dannes ganske hurtigt bestemte mønstre i mor-barn-interaktionen. Disse mønstre er blandt andet bestemt af moderens ‘samfundsmæssighed’ eller situation i samfundet – »menneske-moren« er andet end livgiver for sine unger – og mønsterdannelsen betyder derfor, at også barnet ‘samfundsmæssiggøres’, samtidig med at det ‘individueres’, bliver til ‘sig selv’.

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

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

indre og ydre 'ting'; barnet kan efterhånden kommunikere med sprogsymboler – både kommunikere med sig selv som indre sprog, dvs. tænke, og kommunikere med de andre mennesker der forstår og taler det pågældende sprog. Men ikke alle de konkret sanselige symboliseringers indhold af følelser er tilladte i kommunikationen med sprogsymboler. Det kan fx være at en bestemt leg symboliserer (og altså helt privat for barnet kommunikerer) at mor gjorde *ondt* i en bestemt interaktionsscene. Men [moar] betyder ikke 'noget der forvolder smerte', det betyder 'mor' der igen betyder en forælder af hunkøn, som oven i købet har en lang række kulturelt bestemte bi-betydninger af noget *godt*. Det er ikke tilladt at hade sin mor – men heller ikke at elske hende så meget så man begærer hende⁵. Det lille barn må fortrænge den slags følelser, der sker en de-symbolisering (fx af legen om en mor, der forvolder smerte), men sporene i kroppen er der og bliver ved med at være der, så længe kroppen lever. Senere i livshistorien, i konkrete handlings- og samhandlingssituationer, kan disse spor opleves som kropsfornemmelser og følelser der evt. kan re-symboliseres i indre sansekonkrete symboler (indre billeder, associationer) og evt. symboliseres i kulturelle eller sproglige udtryk der kan kommunikeres (Lorenzer 1975, 1986).

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

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

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

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

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

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

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

5. Kreativ social handlen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Vi skriver i evalueringsrapporten:

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

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

(...)

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

(...)

Martin siger om de samme billeder:

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

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

(...)

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

(...)

Om kamera/fotoprojektet:

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

(...)

En af eleverne skriver i notesbogen:

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

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

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

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

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

7. Æstetisk og social erfaring i ungdomsuddannelserne?

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

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

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

(Steen Nielsen, 1997, 288)

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

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

(op.cit., 295)

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

(op.cit., 299)

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

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

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

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

Noter

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

Litteratur

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