

*THE FUNNY STORY WE HAVE HEARD TOO OFTEN: POSITIVE
EMOTIONER I KUNSTOPLEVELSER OG DERES INDFLYDELSE PÅ
LÆRING*

*Learning
Is what happens to you
While you are busy having fun
Learning*

Tatiana Chemi

Nagg og Nell er to roller i skuespillet Endgame, skrevet af den irske forfatter Samuel Beckett (1990); den sidste modernist og den første postmodernist i den vestlige kultur. De mange historier; de fortæller hinanden, er ofte en vittighed i nedbrydning: "The funny story we have heard too often, we still find it funny, but we don't laugh any more" (Beckett, 1990, p. 101).

Samuel Becketts værker er en afgørende ressource for kunstneriske og filosofiske refleksioner om positive emotioner, optimisme, håb, realisme og deres modsætninger. Denne artikel vil tage poetisk udgangspunkt i Becketts forfatterskab med henblik på at drøfte kunstens forhold til positivitet og kunstens evne til at skabe positive emotionelle oplevelser.

Det foreliggende bidrag funderes i empiriske data om forholdet mellem positive emotioner i kunstoplevelser og læring (Chemi, 2012) og begrebsliggøres inden for den positive psykologiske tradition, som dog problematiseres op imod en humanistisk kulturanalytisk tilgang.

Det forskningsspørgsmål, artiklen forholder sig til, er følgende: Er emotionerne i kunstoplevelser altid positive? Hvilken rolle eller funktion har positive emotioner i læringsituationer, hvor kunstneriske oplevelser inddrages?

1. What's so funny?

Nagg og Nell er to gamle menneskevrag, som hver for sig bor i en affaldspand. De spirer ud af spanden, når låget fjernes, og de leverer deres vittigheder eller visdomsperler. For det meste taler de til hinanden, ubevidste om en verden omkring sig, som falder fra hinanden både fysisk og psykisk.

NELL (*without lowering her voice*): Nothing is funnier than unhappiness, I grant you that.

NAGG (*shocked*): Oh!

NELL: Yes, yes, it's the most comical thing in the world. And we laugh, we laugh, with a will, in the beginning. But it's always the same thing. Yes, it's like the funny story we have heard too often, we still find it funny, but we don't laugh any more (Beckett, 1990, p. 101).

De snakker, de sladrer, de erindrer, de fortæller, de forsøger endda at kysse hinanden, men verden forbliver statisk og blind over for deres smerte, deres kærlighed, deres tilstedeværelse. Deres humor er sursød, og deres visdom sætter nye grænser for, hvad vi oplever som optimistisk, håbefuldt eller realistisk. Hvorfor bliver de ved? Hvorfor gør de ikke noget? Hvorfor lærer de ikke af deres fejl? Nagg og Nell chokerer os, som mange af de roller, vi møder på Samuel Becketts scene, med deres vedholdenhed i fejltagelser, i desperate situationer eller handlinger, i blind optimisme. Hvad har de at være så glade for? De er gamle, syge, deres egen søn foragter dem, de sulter, de bor i en affaldsspand. Hvad gør dem så glade? Hvor kommer deres humor og lyst til at smile fra? Nagg og Nell er arketyper i Becketts univers, hvor de giver stemme til en filosofisk vision om mennesker og deres skæbne. Ligesom dem fejler mange andre roller i Becketts teater og prosa uden at lære af deres fejl, eller også er de handlingslammede på forskellige uigennemskuelige måder. Ligesom dem kan mange af os ofte føle os svage, ensomme, handlingslammede, desperate. Oplevelsen af Becketts fiktive univers lægger op til en emotionel genkendelighed, som kan sætte både emotioner og tanker i gang i vores virkelige verden. Disse oplevelser foregår nemlig i et privilegeret miljø, det kunstneriske, hvor følelser og emotioner udtrykkes, opleves, genkendes, afkodes og reflekteres i trykke rammer.

Nærværende artikel omhandler det særlige og komplementære forhold mellem positive emotioner, læring og kunst ved hjælp af Becketts univers som eksempel og ved hjælp af empiriske data. De sidstnævnte er blandt resultaterne af forskningsprojektet *Making the Ordinary Extraordinary: Adopting Artfulness in Danish Schools*. Dette projekt har været en del af en større dansk undersøgelse (MMALP, *Mange måder at lære på*), der påbegyndte i 2008, og hvis formål var at observere de mange måder at lære på og trivsel i skoler. Inden for denne forskningsramme har Artfulness-studiet dokumenteret, hvad der sker i skolen, når kunsten er integreret i undervisningen, og hvordan skoler fremmer god læring og undervisning med særlig fokus på kunstneriske, æstetiske og kreative lærings- og undervisningsmetoder. Kunstens rolle i samfundet har ved flere lejligheder været udfordret af modernistiske og postmodernistiske eksperimenter (se Murray, 2003, pp. 150, 191). Modernismen har som reaktion mod de etablerede kulturelle og kunstneriske former nemlig ofte udtrykt sig via parodier, overlappning af genrer og nye og provokerende udtryksformer, dette er fx tydeligt i Picassos værker

eller Joyces' romaner. Denne tendens videreudvikles i postmodernismen, som stiller spørgsmålstejn ved livsmening og kunstformer. Postmodernismen gentager de modernistiske kunstneriske strategier, men tømmer dem for kulturelle referencepunkter. Beckett sejler mellem den modernistiske tro på, at kunst kan udtrykke en krisetilstand og give mening til meningsløshed, og den postmodernistiske *checkmate* til enhver kulturel sikkerhed. Mens Joyce imploderer romanen som genre, leger Beckett med de efterladte litterære ruiner.

Samtidig har paradigmer for industriel effektivitet sat spørgsmålstejn ved placeringen af kunst i uddannelsesinstitutioner og uddannelse i almindelighed (Reimer, 1992, pp. 20-50). Denne kulturelle og ideologiske udvikling har ført til en opfattelse af kunsten som noget, der er uklart og provokerende, og har på samme tid ført til et hierarkisk og autoritært skoleparadigme, der har store konsekvenser inden for et af de rigeste områder af menneskeligt udtryk: kunst og kunstneriske praksisser. Disse praksisser og deres placering i uddannelsen ses i dette perspektiv ikke længere som et grundlæggende element i at være menneske og i menneskelig udvikling. Ovenstående paradigmer modsiges både af kunstneriske praksisser, hvis formål er opbygningen af fællesskaber, og af en pædagogik baseret på helhedsideal (Dewey, 1963; Gardner, 1994; Perkins, 2009; Eisner, 2002). Formålet med min forskning har været at beskrive skolens praksis, når kunst integreres med en generel læseplan ved at bygge bro mellem det kunstneriske håndværk og en kognitiv refleksion. Den positive psykologiske tilgang har været grundlæggende i min forståelse af menneskelig trivsel (*flourishing*), positive emotioner inden for kunstoplevelser og de særlige kvaliteter af kognitive udfordringer og flow-tilstand (Chemi, 2012).

Det empiriske grundlag, hvorpå jeg funderer min forståelse af skolepraksisser inden for kunst, er Artfulness-projektet. Forskningsmetoderne i dette projekt var kvalitative ud fra etnografisk og kunstbaseret forskning (Knowles & Cole, 2008) med fokus på de partcipatoriske elementer, der tilbydes i aktionsforskning (Reason & Bradbury, 2001). Jeg indsamlede data ved hjælp af en triangulering af outer-view (etnografisk observation), inter-view (med informanter) og inner-view (selvevaluering af lærere og elever). De kvantitative data var dog afgrænset til flow-selvrapportering. Den foreliggende artikel benytter sig af projektets teoretiske konceptualisering og empiri, som kan læses i detaljerne i Chemi, 2009-2012.

Med hensyn til hovedkonceptet inden for dette studie, artfulness, har jeg defineret det ved tre forskellige, men indbyrdes relaterede niveauer af engagement og praksis inden for kunst: 1) den kunstneriske, 2) den kunstbaserede og 3) den metaforiske (Chemi, 2009). Det sidstnævnte koncept er blevet undersøgt af Dewey i *Art as Experience* (2005), hvor han flere gange nævner den dobbelte dimension af ordinær og ekstraordinær oplevelse og forholdet mellem de to. For at citere Dewey via Jackson: kunstværker "often leave us better able to deal with future events" (Jackson, 1998, p. 6), men de

er ikke de eneste menneskelige erfaringer, der gør det. Hvad er da særligt ved kunst? Når vi nyder eller skaber kunst, er kunsten i stand til i vores perception og bevidsthed at synliggøre de processer, vi går igennem. På den måde henviser kunstværker til et liv, som inspireres af kunstneriske mindsets. Kunstværker: “reveal the rewards of bringing an experience to fruition. They reveal what it takes to fashion works whose form and structure are holistic and unified, yielding a reaction on the part of both artist and audience that is at once satisfying and fulfilling. In this way they hint at what life might be like if we sought more often to shape ordinary experience in an artistic manner. They thus offer indirect lessons about fashioning the more mundane aspects of our lives” (Jackson, 1998, p. 6).

Den metaforiske funktion af artfulness består af den indirekte (eller uformelle) læring, som kunstneriske praksisser kan skabe.



Artfulness-modellen ovenfor definerer begrebet artfulness i krydsfeltet mellem individets niveau (grøn) og det kollektive niveau (blå). Sidstnævnte består af to sammenhængende områder: den ene præget af fælles værdier inden for kunstnydelse, den anden af kunstens ‘materialitet’, medialitet og meningsskabelse. Et eksempel på fælles værdier inden for kunst kunne være et givet samfunds forståelse af kulturelle praksisser såsom at gå i teatret, museumsbesøg osv. Brugere af kulturelle oplevelser kender de eksplicite og implicite regler involveret i de specifikke praksisser, fx når de kommer ind på et teater. Her ville et vestligt publikum betale sin billet, finde sin plads, sidde i stilhed i et mørkt rum og se på, hvad der skete på scenen, og ’lade som om’ begivenhederne på scenen var virkelige. Afkodning af teateroplevelsens indhold og form ville følge derefter. Andre fælles værdier kan involvere kunstværkets ideologiske indhold, dets symbolske betydning osv. Disse

værdier er for det meste kontekstbaserede, som kunstsociologien beskriver (Inglis & Hughson, 2005), men nogle af dem er universelle (*human universals*, se Brown, 1991) og kan overraskende findes på tværs af kulturer og samfund, som antropologien har vist i sine studier (Lévi-Strauss, 1969). Med hensyn til det blå plan, 'materialitet', er dette niveau det specifikke område af kunstværker, studeret af flere discipliner inden for kulturstudier, med fokus på materialer, media og meninger. De sociale relationer binder alle elementerne i modellen sammen, fordi kommunikation inden for kunst altid udfolder sig inden for menneske-medierede relationer. Kunst opleves altid i sammenhæng med og imellem relationer.

I denne artikel vil jeg fokusere på det grønne niveau, individets artfulness. Jeg vil tage fat på forholdet mellem positive emotioner, kognitiv intensitet og læring.

2. Positive emotioner: definition og placering i pædagogikken

Hvis man observerer skoleelever mens de er involveret i kunstprogrammer eller kunstaktiviteter, ser man tydeligt deres glæde og engagement. At forbinde kunst med positive emotioner og emotioner i almindelighed er en ganske stereotyp opfattelse. Hvad ligger der bag den romantiske stereotype og anekdotiske observation? Hvad ligger der bag den gode følelse for kunstoplevelser i skolerne?

Emotioner og følelser er hårde nødder at knække i psykologien og filosofien (Bar-On & Parker, 2000; Goldie, 2002): de bruges ofte som synonymmer eller defineres forskelligt. Her anvender jeg Damasio forståelse af de emotionelle og følelsesmæssige processer (1994). Damasio adskiller emotioner og følelser, men opfatter dem som to sider af den samme neurologiske proces. Emotionernes essens er de ændringer i kroppens tilstand, som opstår ud fra menneskernes tanker eller reaktioner på tanker. Derimod er følelsernes essens den perception, som vi forbinder til de kropslige ændringer inden for den emotionelle respons. Hvis emotionerne er: "the collection of changes in body state connected to particular mental images" (Damasio, 1994, p. 145), er følelserne "the process of continuous monitoring, that experience of what your body is doing *while* thoughts about specific contents roll by" (ibid.). Damasio taksonomi adskiller tre forskellige emotionelle inputs: Følelser kan udspringe af universelle emotioner (fx glæde, vrede, frygt); følelser kan udspringe af mere nuancerede og erfaringsbaserede emotioner (fx ekstase, eufori); følelser kan være neutrale, fx i tilfælde af *background feelings*, "the feeling of life itself, the sense of being" (Damasio, 1994, p. 150). Desuden kan emotioner være primære eller sekundære. Disse emotioner defineres som *primary emotions*, hvorimod *secondary emotions* er de følelsesmæssige reaktioner på andre følelser og ofte er forårsaget af de overbevisninger, vi har om at opleve bestemte følelser. De

sekundære emotioner er således kulturbestemte; en person kan fx føler sig skamfuld som et resultat af angst, tristhed eller frygt afhængigt af de personlige og kulturelle overbevisninger, man tilføjer. I denne henseende kan nogle emotioner fortolkes som positive eller negative afhængigt af den kultur, man befinder sig i.

Fredrickson & Branigans har udforsket begrebet positivitet og definerer emotioner således: "Emotions are short-lived experiences that produce coordinated changes in people's thoughts, actions, and physiological responses" (2005, pp. 313-332). Fredrickson & Branigan mener, at positive emotioner er i stand til at udvide individets opmærksomhed, kognition og handlinger: "[emotions] broaden the scopes of attention, cognition, and action, widening the array of percepts, thoughts, and actions presently in mind" (2005, p. 315). Positive emotioner ser ud til at være aktive midler til at udvide individuelle kognitive styrker og opbygge emotionel robusthed eller modstandskraft (*resilience*). De to forskeres studier viser, at positive emotioner er i stand til at udvide individets læringspotentiale og opbygge optimal viden. Undervisere, der er opmærksomme på skabelse af trivsel i skolen, kan i Fredricksons *broaden-and-build*-teori let finde det evidensbaserede grundlag for en optimal udvikling af læringsmiljøer, som stimulerer individuel læring og viden, kreativitet og trivsel. Denne forbindelse til læring og pædagogik har sin kerne i begrebet 'positive affect', som i Fredrickson og Branigan (ibid.) kan generere tanker, der er: usædvanlige, fleksible og inkluderende, kreative, integrerende, åbne for information og effektive.

Undervisere ved godt, hvor vigtigt det er, at elever er åbne for ny information; ellers er det umuligt at lære. Hvis eleverne ikke er åbne for usædvanlige, kreative og fleksible tanker, vil de ikke lære nyt og kreativt stof. Endelig vil det ikke være muligt at opnå optimal læring for elever – eller lærere selv – uden inkluderende, integrerende og effektiv læring. Denne læring begrænses ikke til en emotionel intelligens og sociale kompetencer, men strækker sig til faglig læring og forståelse.

Fredricksons forskning hænger godt sammen med de neurovidenskabelige fund, som forbinder emotioner og læring. Ifølge disse studier (Immordino-Yang & Fisher, 2009; Immordino-Yang & Damasio, 2007) kan man med gode grunde se på emotionerne som et grundlæggende element i læring. Et forældet syn på emotioner så dem: "like a toddler in a china shop, interfering with the orderly rows of steam ware on the shelves" (Immordino-Yang & Damasio, 2007, p. 4), men eksperimentelle studier viser: "the critical role of emotion in bringing previously acquired knowledge to inform real-world decision making in social contexts [and] that emotional processes are required for the skills and knowledge acquired in school to transfer to novel situations and to real life" (Immordino-Yang & Damasio, 2007, p. 5).

Hjerneskadede individer, som ikke er i stand til at aktivere de emotionelle processer, ser ud til at være påvirkede i deres evne til at lære optimalt: Selv

om de ikke udviser tab af logisk eller etisk viden, er de ikke i stand til problemløsning, beslutningstagning og transfer af læring i andre eller *real-life*-kontekster.

I kunstteoretisk perspektiv er den tætte forbindelse mellem kunst og læring mulig, hvis man forstår kunsten som et sprog, som kan læres, deles og bruges til at kommunikere med (se fx Langer, 1953). Optimale læringsprogrammer og læringsmiljøer er i stand til at generere en positiv emotionel indflydelse på eleverne og er intellektuelt udfordrende. Disse to størrelser er indbyrdes forstærkende, således at de i udflesskab kan bidrage både til elevernes faglige udbytte og elevernes trivsel.

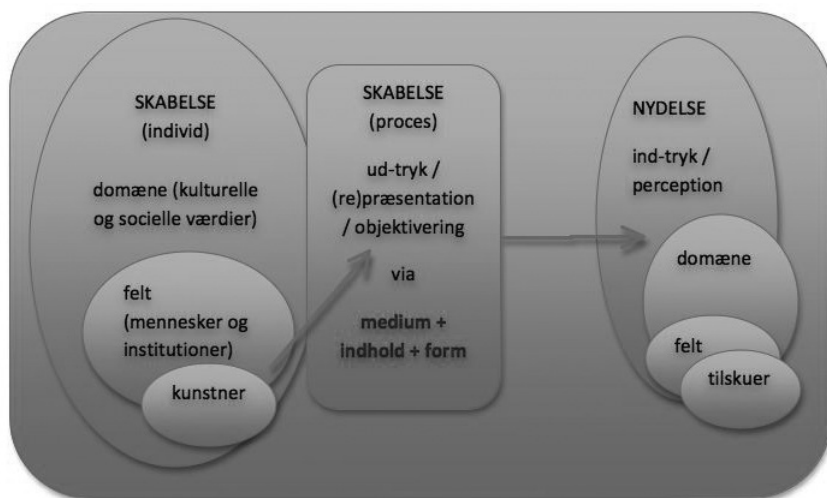
3. Emotioner i kunstneriske oplevelser

Med den forudsætning, at ingen emotion i sig selv er 'positiv', kan man ligevel undersøge, hvorvidt emotioner inden for kunstoplevelser har en positiv karakter. Som Golemans chokerende indledning i hans bog om emotionel intelligens (2006) tragisk beskriver, bør alle emotioner ses, opfattes og forstås inden for specifikke sammenhænge: En far, som forsvarer sin familie ved at skyde på en angriber, reagerer på en ur-emotionel trang, og både situationen og reaktionen ses som positivt ladede. Med mindre angriberen viser sig at være farens datter, som ville overraske sin far. I dette tilfælde vil mandens umiddelbare reaktion fortolkes som forhastet og irrational og derfor negativt ladet. Ligeledes kan en positiv følelses tilstand eller -oplevelse som kærlighed situeres i socialt afviste praksisser såsom pædofili (bogstavligt: 'kærlighed over for børn').

Ud fra de ovenstående forhold vil jeg situere artiklens diskurs i den kunstneriske verden.

Emotioner i kunstneriske oplevelser opstår på to forskellige niveauer af engagement: 1) I tilfælde af en aktiv involvering i kunsts kabselsen (at gøre), som professionelle og udøvende kunstnere eller amatørkunstnere (inklusive deltagerne i kunstbaserede aktiviteter såsom kunsts kabselse i skoler, i terapi, i virksomheder osv.) og 2) i tilfælde af en mindre aktiv involvering (at se, lytte), som indebærer nydelsen af kunstværker som tilskuer. Denne kunstydelse (*appreciation*) er aldrig passiv, i og med at den kræver en kognitiv bearbejdelse af komplekse informationer og stimuli med henblik på at forstå kunstværket. Høj kompleksitetsgrad i et givent værk rummer store kognitive udfordringer i modsætning til værker med lavere kompleksitet, som stiller tilsvarende mindre udfordringer. Det er min stærke overbevisning, at vi aldrig inden for kunstoplevelser finder en nul-grad af kompleksitet og en deraf følgende absolut mangel på udfordringer.

De to ovenstående klassifikationer af kunstoplevelser kan bidrage til svaret på det næste spørgsmål: Hvor opstår der emotioner i kunstneriske processer eller oplevelser?



Ovenstående model opsummerer på en meget forenklet – men operativ – måde den kunstneriske agenda fra skabelsen til perceptionen. Hver kunstner kreerer inden for, i dialog med eller med kritisk modstand over for et bestemt kulturelt og socialt domæne og dets institutioner (felt). Med andre ord er hver kunstner situeret i et bestemt miljø og samfund, hvis værdier resonerer i kunstnerens værker, bl.a. i form af følelsesmæssig respons. Fx var Beckett meget kritisk over for det irske samfund, som han anså for provincielt og snæversynet. Denne kritiske afstandtagen medførte, at forfatteren flyttede til England og Frankrig samt flere hentydninger i teksterne. Hvis vi ser på emotioner, så opstår emotionerne i skabelsesprocessen helt tilbage fra kunstnerens følelsesmæssige forhold til sit domæne, sit felt og til sig selv. Dette påvirker hans/hendes skabelsesproces af et kunstværk, som altid sker via en emotionel forhandling med et medium, et meningsgenererende indhold og en æstetisk form. Afhængigt af, hvilke filosofiske briller man tager på, kan skabelsesprocessen defineres som udtryk (fx Danto, se Murray, 2003, pp. 90-96), repræsentation (se Harrison & Wood, 2003) eller objektivierung (Langer, 1953). De er selv situerede i deres eget domæne og felt (som de ofte har til fælles med kunstneren) i en nydelsesproces, hvor kunstværkets mening, form og medium erkendes og afkodes. Meningen skabes i et kognitivt og emotionelt felt, hvor både kunstværkets elementer, kunstnerens formål og tilskuerens modtagelse bidrager til en unik oplevelse; unik i den forstand at sammensætningen af kunstnerens specifikke formål og evne til at kommunikere sammen med tilskuerens personlige kompetencer gør hver kunstnerisk oplevelse til en unik begivenhed.

De følelser og emotioner, som opstår i dette møde, tilhører to verdener på samme tid: den virkelige (real-life) og den fiktive (make-believe) verden. Samtidig foregår alle emotionelle oplevelser inden for kunstnydelsen også

inden for den virkelige verden: Når vi ser en film i biografen, bliver vi følelsesmæssigt påvirket af rummet (temperatur, lugt, siddepladser osv.), samvær (er vi alene, med vores elskede, med én vi ikke bryder os om?), vores psykologiske status (har vi glædet os til filmen? Har vi lige haft et skænderi derhjemme?) osv. Når vi nyder en teaterforestilling, føler vi emotioner relateret til nydelsen som en handling i den virkelige verden: I tilfælde af en teaterforestilling opstår emotioner, hvis man sidder tæt på skuespilleren, hvis man skal stå og vandre i salen, eller hvis man har et biased forhold til teater på forhånd (fx angst eller fascination af skuespillerens nærhed).



Ligeledes føler kunstnerne ægte følelser i den virkelige verden, mens de skaber et værk, følelser som reaktion på de fysiske, psykiske, kognitive og emotionelle omstændigheder ved skabelsen. Men samtidig med den emotionelle respons situeret i den virkelige verden kan kunstværkerne generere emotioner ud fra deres fiktive verden. Om disse emotioner, som er genereret af kunstneriske oplevelser (nydelse eller kreation), bør betragtes som emotioner eller semi-emotioner er meget debatteret (Matravers, 1998). I denne artikel opfatter jeg disse emotioner som reelle emotioner i den virkelige verden, i bevidstheden om, at selv konceptet 'virkelig verden' kan være misvisende i kunstteoretisk perspektiv. Teoretikere som fx Gadamer (2004) vil helst definere den kunstneriske meningsskabelse som 'præsentation' frem for 'repræsentation' i overensstemmelse med en ontologi, som overvinde dikotomien virkelig/ikke-virkelig. Denne er en længere og spændende drøftelse, som bør undersøges yderligere andet sted.

Kunstens forbindelse med emotioner bliver ofte taget for givet pga. en udbredt fortolkning, som især blev populær med romantikken. Tolstoj portrætterer som kunstteoretiker med sin *What is Art?* (1896) den romantiske forfatter som en ulykkelig, men genial kunstner, som er i stand til at udtrykke sine følelser, således at læserne kan føle det samme. Tolstojs en-til-en-relation (kunstnerens emotioner → tilskuerens emotioner) er tydeligt en arv fra romantikkens syn på kunst: De to parter emotioner svarer til hinanden i kvalitet og intensitet, i en højere harmoni. Tolstojs perspektiv virker i dag begrænset, og overhalet af moderne kunstteorier, som rummer kunstens mangfoldighed og kompleksitet. Dewey (2005) og Langer (1953) definerer for eksempel de kunstneriske processer bredere som symbolske, situerede og medierede handlinger. Hvad disse æstetiske handlinger medierer, er ikke blot emotioner som hos Tolstoj, men også meninger, værdier, idéer, idealer, arketyper osv. Opsummerende kan man sige, at emotioner er, hvad kunstnere udtrykker, medierer og (re)præsenterer på lige fod med andre menneskelige kognitive handlinger. Desuden ligger disse emotioner ikke nødvendigvis til grund for kunstnerens personlige eller individuelle oplevelser, men kan være kulturfunderede emotionelle værdier, som kunstneren fortolker. Ligeledes erkendes emotioner i æstetiske og symbolske former i afkodningsfasen. Et yderligere stadium, hvor emotioner opstår i løbet af kunstska-belsesprocessen, er selve kreationen, *the making*. På forskellig vis føler kunstnerne en bred vifte af emotioner, *mens* de kæmper med at forme deres visioner i et bestemt materiale og ved hjælp af et bestemt medium. Den sidstnævnte dimension uddybes i det næste afsnit.

At pege på, hvor emotionerne opstår i løbet af kunstneriske processer, siger dog intet om emotionernes kvalitet og intensitet. Med andre ord: At finde emotioner i skabelses- og nydelsesprocessen betyder ikke, at man kan definere, om disse emotioner er neutrale, positive, negative eller begge dele. Emotioner, der er positive, er i sig selv mangesidede og inkluderer en mangfoldig fænomenologi: Positive emotioner er ikke kun glæde, optimisme og håb, men kan også være ro, afslapning, inspiration, venlighed osv. Den definition af 'positiv', som jeg vælger at anvende i denne artikel, er "1) god, gavnlig og ønskelig i en bestemt sammenhæng, 2) som er venligt stemt; som støtter eller fremmer en idé, et forslag el.lign. og 3) glad, optimistisk og imødekommende" (Den Danske Ordbog, 2011).

4. Er emotioner i kunst altid 'positive'?

Når man ser på den danske kunstner Michael Kviums malerier, oplever man sandsynligvis ikke positive emotioner, men snarere afsky for de repræsenterede monstre eller detaljerede indvolde. I teaterstykket *Vi Venter på Godot* kan publikum opleve en følelse af ubehag eller angst, når intet sker to gange,

især hen imod slutningen af anden akt, hvor figurerne gentager de samme rutiner i en voksende følelse af desperation og hjælpeløshed. De snakker, de spiser, de bebrejder hinanden, de sover, de falder ned, og de venter, men intet afgørende sker, og de bliver ved med at vente. Pointen er, at Godot aldrig dukker op. I Pina Bauchs moderne dans kan publikum opfatte de tilsyneladende uharmoniske bevægelser som en grov provokation. Læsere af Joyces *Ulysses* har siden udgivelsen i 1922 reageret med afvisning og vrede over for et værk, som brød med (alle de) faste konventioner med hensyn til romanen som genre. Visse typer af modernistisk musik, som udfordrer den klassiske tonalitet og harmoni, kan inspirere en bogstavelig *fuga*, altså 'flugt', frem for positive emotioner. Det rejser spørgsmålet, i hvilken forstand begrebet positive emotioner kan anvendes i en verden af kunstværker og kunstperception?

Flere teoretiske tilgange kalder på en fortolkning. Hos fx Aristoteles vil emotioner altid have en positiv funktion i kunsten, hvilket ligger i begrebet *katarsis*. *Katarsis* er den figurative udrensning af emotioner, især medlidenhed og frygt, beskrevet af Aristoteles som tragediens effekt på publikum (2009). Inden for den vestlige filosofi er det aristoteliske begreb *katarsis* blevet både en følelsesmæssig tilstand, karakteriseret ved frigivelse af spændinger som følge af en overvældende kunstnerisk oplevelse, og en psykoterapeutisk teknik, der bruges til at lindre spændinger og angst. Den følelsesmæssige tilstand har sine positive effekter ved at genoprette en spirituel balance, mens den pragmatiske brug af teknikken opnår en terapeutisk effekt ved at bringe fortrængte emotioner og frygt til bevidsthed. I aristotelisk forstand har emotioner i kunst derfor altid en positiv virkning, selv om den umiddelbare oplevelse ikke indebærer positive emotioner. En af de funktioner, kunsten kan have, er den terapeutiske: Kunst er ikke terapi, men *kan have* en terapeutisk funktion i visse sammenhænge.

Andre moderne teoretikere har forbundet emotioner i kunst med positive tilstande, for eksempel Berllynes 'arousal'-teori, der fokuserer på "pleasure given by art's formal properties" (Winner, 1982, p. 64) eller det kognitivistiske perspektiv, der fremhæver kunstens grundlæggende rolle for den menneskelige vækst og udvikling: "Art serves the human need for knowledge [and] functions ultimately to reveal and clarify reality" (Winner, 1982, p. 65). Forbindelser til den positive følelsesmæssige effekt inden for kunst kan også findes i antropologiske teorier som Ellen Dissanayakes 'making special' (2000, 1995) eller hos Lévi-Strauss (1969).

Positiv psykologi, som særligt fokuserer på emner såsom positive emotioner, engagement, nysgerrighed og kreativitet, har undersøgt lykke og trivsel videnskabeligt. Men hvad med de negative emotioner, som mennesker også nødvendigvis oplever? Generelt ser positiv psykologi ud til at inkludere negative emotioner i sine overvejelser: "[...] when we do not allow ourselves to experience painful emotions, we limit our capacity of happiness"

(Ben-Shahar, 2009, p. xvii) . At begrænse vores evne til være lykkelige eller opleve lykke betyder samtidig at begrænse vores evne til læring og udvikling, i og med at lykke og tilfredshed er nødvendige betingelser for at kunne opleve nysgerrighed, interesse og engagement samt at være i stand til at indtage og bearbejde information. De 'negative' emotioner, som opleves i kunst, er i såvel positiv psykologi som hos Aristoteles et nødvendigt skridt i enhver proces, hvor individer udvikler sig intellektuelt og lærer om sig selv, deres verden eller et givent emne.

Den intellektuelle dimension af kunstoplevelse og nydelse understreges i Csikszentmihalyi & Robinson (1990), hvor den kognitive indsats i afkodningsfasen tolkes som en kompleks problemløsningsstilgang, som intellektuelt kan være meget tilfredsstillende.

“Intense involvement of attention in response to a visual stimulus, for no other reason than to sustain the interaction. The experiential consequences of such a deep and autotelic involvement are intense enjoyment characterized by feelings of personal wholeness, a sense of discovery, and a sense of human connectedness” (Csikszentmihalyi & Robinson, 1990, p. 178).

Det, der i dette perspektiv er tilfredsstillende, er den opnåede løsning på en udfordrende problematik, som er en kognitiv proces med et formål i sig selv (*autotelic*). De genererede følelser er intense og positive (glæde, helhed, nysgerrighed) og meningsfulde for det enkelte individ ('personal', 'human'), og de relaterer sig til medmennesker ('connectedness') og verden i en genopnået lyst til at undersøge ('discovery'). Csikszentmihalyi & Robinson opfatter denne positive synergi som værdifuld i forhold til læring og uddannelse, fordi den er i stand til at vække læringsfremmende emotioner såsom engagement, nysgerrighed, lyst til at lære og lethed ved læring.

Lad os tage Samuel Beckett som eksempel på de ovenstående argumenter. Alle hans karakterer udtrykker enten pessimisme og tristhed eller overdreven idiotisk optimisme (fx Winnie i *Happy Days*). Den første psykologiske tilstand findes i bl.a. *Endgame*:

HAMM (*letting go his toque*): What's he doing? (*Clov raises lid of Nagg's bin, stoops, looks into it. Pause.*)

CLOV: He's crying. (*He closes lid, straightens up.*)

HAMM: Then he's living. (*Pause.*) Did you ever have an instant of happiness?

CLOV: Not to my knowledge (Beckett, 1990, p. 123).

Denne tekst hænger sammen med emotioner på flere niveauer: Forfatteren påvirkes bl.a. emotionelt af sine personlige livserfaringer og af den kulturelle kontekst han tilhører; forfatteren udtrykker, repræsenterer og sætter ord på personlige, kulturbestemte eller imaginære emotioner; teksten og dens iscenesættelse præsenterer følelser; teksten og dens iscenesættelse skaber

emotioner hos både forfatter og tilskuere. I denne emotionelle kæde forandrer emotioner sig i uafhængige og kaotiske bevægelser. Det vil sige, at hvis forfatterens livshistorie er af mani-depressiv karakter, betyder det ikke, at følelser og emotioner relateret til denne diagnose udtrykkes i kunstværket og modtages af tilskueren. Emotionernes udfoldelse er nemlig ikke deterministisk. Men kan det ovenstående citat skabe emotioner, som er andet end negative? Svaret er faktisk ja. Det ovenstående citat kan skabe positive emotioner på flere niveauer: Det kan virke på terapeutisk vis; det kan *arouse* os, vække vores opmærksomhed på givne temaer eller problematikker; det kan skabe følelser af at tilhøre et samfund; det kan skabe forståelse og selvforståelse; det kan vække en oplevelse af medfølelse. I alle disse tilfælde fungerer den emotionelle respons som en *limen* (dvs. overgang), hvis grænse overskrides med positive effekter. Begrebet liminalitet, som er velkendt i antropologien (Turner, 1967), indebærer en forandring, som er lige så meningsfuld for det enkelte individ som for fællesskabet/kollektivet. Om disse forandringer udtrykker positive oplevelser, er ikke relevant, da også negative emotioner kan generere positive effekter og derfor under visse omstændigheder kan opleves som positive. Eksempelvis udtrykker Becketts karakterer en dyb pessimisme, men deres humoristiske eller paradoksale tone kan få tilskuerne til at le ad den sorte humor. Den sorte humor kan bidrage til at fortolke, hvad der foregår på scenen, med en vis kognitiv afstand. Denne afstand fra pessimisme kan gennem sort humor opleves som fornøjelse, glæde og begejstring.

5. Positive funktioner af negative emotioner

I ovenstående afsnit har vi set, hvordan kunst kan opleves positivt, og at selv umiddelbart negative emotioner kan have en positiv funktion. I psykologien forstås negative emotioners funktion som positiv i den forstand, at de kan være indledningen til en meget lærende og kreativ proces (Carr, 2004, p. 155). Csikszentmihalyi (1996; 1999) mener, at den kreative proces initieres ud fra utilfredshed med egne internaliserede normer. Disse normer deles med et domæne og udfordres af domænets fagekspertes. Resultatet er skabelsen af nye idéer, tilgange, løsninger eller produkter. Den samme positive funktion af en negativ følelse findes i Tanggaard (2010, p. 14), hvor frustrationen for materialets 'modstand' er i stand til at inspirere eksperimenterende læring. Efter min mening ser kunstnerne udfordringer i de kunstneriske materialer og medier; udfordringer, som er følelsesmæssigt både positivt og negativt ladede. Fx har Beckett og Joyce på forskellige og meningsfulde måder sammenlignet forfatterens arbejde med fordøjelsessystemet: Beckett sammenligner forfatterens arbejde med forstoppelse, og Joyce bruger billedet diarré (Brienza, 1992, p. 117; Celati, 1986, p. 182; Chemi, 1998, p. 136). Begge var tiltrukket af denne frække og freudianske metafor, men mens

både afføring og ord hos Joyce flyder uden bremse, består Becketts udfordring i at komme af med både ’biologiske affaldsprodukter’ og kunstneriske produkter, som hans karakter Krapp (= ’crap’) ”[he] is constipated intellectually, for the results of his thought [...] do not circulate” (Dukore, 1973, p. 352). Materialer, medier og kulturelle værdier i et givent domæne og felt udfordrer individets læring, udvikling og kreative skabelse på mange forskellige planer, ikke mindst på det emotionelle plan. Kreative individer kan finde livsnerven i disse udfordringer. Som Hamm i *Endgame* kan man føle sig ’fanget’ i behovet for at kreere og samtidig udmættet af kreationens krav: HAMM: I don’t know. (*Pause.*) I feel rather drained. (*Pause.*) The prolonged creative effort (Beckett, 1990, p. 122).

Damasio beskriver de kognitive processer i forbindelse med både negative og positive *body states*: Hvor de negative fortrinsvis genererer mentale billeder på en langsom og ueffektiv måde via ineffektivt ræsonnement og en meget begrænset mangfoldighed, er de positive emotioner i stand til at skabe hurtige og mangfoldige (men ikke nødvendigvis effektive) mentale billeder (Damasio, 1994, p. 147). Når disse processer er vedvarende, kan individets evner til at ræsonnere enten mistrives, i tilfælde af vedvarende negative emotioner, eller trives, i tilfælde af vedvarende positive emotioner. Det betyder helt konkret, at Hamms kreative frustration enten kan aktivere en positiv frustration, som fører til en kreativ handling, eller, hvis frustrationen og oplevelsen af udmattelsen varer længe nok, kan Hamms kognitive stil og effektivitet være påvirket negativt. Sideeffekten vil være manglen på kreativitet og læring.

Beckett udtrykker udmærket det postmodernistiske tab af værdier og meninger ved at iscenesætte individer, som er enten plaget af et negativt følelsesmæssigt *loop* eller et lige så tåbeligt positivt *loop*. I Damasios termer kan Becketts *persona* ikke associere begivenheder og følelser på en optimal måde: De associerer enten alt for negative følelser til en begivenhed, således at de bliver patologiske (fobier, pessimisme), eller overassocierer de alt for positive følelser til – ofte negative – begivenheder. Et eksempel på det sidstnævnte kan være Winnie i *Happy Days*: Hun synker ned i sandet og bliver ved med at mene, at disse er ’glade dage’. Hvordan vi som individer eller kultur fortolker disse emotionelle responser, afhænger af vores værdier. Som allerede nævnt er de sekundære emotioner kulturbestemte, og kulturens værdier vil bestemme, om Winnie er ’lallaglad’ og ’Pollyannish’ eller bare mystisk. Ligeledes kan Becketts værker betragtes enten som pessimistiske eller som realistiske. Det, der adskiller de to definitioner, er vores kulturelle forståelse for, hvordan vi har det med en bestemt emotion: Er pessimisme en værdsat tilgang til livet, eller afvises den som ikke-effektiv? Bliver realisme stillet op imod optimisme, eller bliver den set som en nødvendig ’mindset’ (”pessimism may support the realism we so often need. In many arenas of

life, optimism is unwarranted,” Seligman, 1998, p. 107)? Er optimisme tabu eller en gudskabt gave til alle løsninger? Kunsten stiller disse spørgsmål i form af poetiske billeder og metaforer. Ved hjælp af de kunstneriske (re)præsentationer ser vi på os selv, vores emotioner, vores værdier og vores kultur, og uanset om de formidlende former kan kategoriseres som emotionelt positive eller negative, har denne proces en positiv effekt.

Som Hamm godt ved, er skabelse ligesom læring en langvarig proces, som er i stand til at fremkalde både positive og negative emotioner. Den kognitive, emotionelle, kulturelle, relationelle læring i forhold til kunstværkerne er både et produkt af og en inspiration til en positiv emotionel respons eller en emotionel respons, som har en positiv effekt og funktion. Dette sker i den forstand, at kunsten som specifikt sprog og kommunikationsform er i stand til at frembringe læring, viden og forståelse og berige menneskenes liv og livsopfattelse.

6. Positive emotioner i skoler ved hjælp af kunst

Hvis læring og positive emotioner er så tæt forbundet med hinanden, hvilken rolle får kunsten og de kunstneriske oplevelser så i denne selvforstærkende synergi? Når særlige kunstneriske projekter engagerer elever og lærere i formelle læringsmiljøer, bliver denne rolle synlig og kan beskrives. Dette var formålet med artfulness-studiet, hvilket også blev studiets resultat. Jeg understreger her, at studiets fokus har været flere forskellige udviklingsprojekter, som har vist sig at have meget lidt til fælles med den almindelige undervisning, eleverne plejer at modtage, især i de kunstneriske/kreative fag. De særlige elementer, som snarere omfatter disse projekters uformelle end formelle læringsituationer, har været mangfoldige, men kan opsummeres i følgende: tilstedeværelse af eksperter (professionel kunstner, arkitekt, animationstegner), alternativ brug af tid og rum, lærernes coachende rolle, lærerne som medlærende, spændende udfordringer med de kunstneriske materialer, medier og meninger, kooperativ interaktion blandt deltagerne, ejerskab, klare rammer og umiddelbar feedback, skabelsen af et kunstnerisk værk, som skulle fremvises til eksterne tilskuere, samt sanselig, kropslig og æstetisk læring.

Artfulness-studiets projekter skabte forandringer i den almindelige undervisning, både i de kreative fag og i undervisningen generelt, ved at indføre mange nye tiltag, eleverne og lærerne skulle forholde sig til. Projekternes eksperimentelle karakter fortrængte hverdagens rutiner, hvilket blev bemærket af flere elever, som udtalte sig kritisk over for den normale billedkunstundervisning og til fordel for det maleprojekt de var i gang med (”når vi normalt har billedkunst, så altså, jeg synes ikke, vi har en særlig god billedkunstlærer, så der er det faktisk lidt kedeligt, men førhen, der har jeg også

syntes, at det var rigtig sjovt at male,” upubliceret gruppeinterview, 4. juni 2010). Til forskel fra den almindelige undervisning, der bliver oplevet som kedelig, har disse projekter vist mange positive – og positivt oplevede – resultater, især i form af kognitive udfordringer og positive emotioner.

Da de involverede lærere blev spurgt om, hvilken form for dyb tænkning og kognitive udfordringer, deres elever havde erfaret inden for kunstprogrammerne i skolen, nævnte de bl.a., at eleverne så ud til at være mere eksperimenterende og dristige, hvilket førte dem til at være eller blive mere nysgerrige (Chemi, 2011). Eleverne lærte, at de kunne lære uden læreren, dvs. at de tog ansvar for deres egen læring og fandt nye læringsmål, som var betydningsfulde og meningsfulde i deres konkrete anvendelse. De så også ud til at lære, at de skulle gøre en indsats: Processer tager tid, og opøvelse og anvendelse af teknik betaler sig. Feltobservationen bekræftede også, at eleverne var i stand til at håndtere de frustrationer (negative følelser), som opstod i løbet af skabelsesprocessen og i dialogen med mediet og materialet, således at de endte med at gøre sig umage og skabe noget, de var stolte af (positive emotioner). Ifølge lærerne blev eleverne også bedre til at håndtere kompleksitet og acceptere, at ikke alt kan forstås.

Når lærere udtaler sig om, hvilken slags positive emotioner deres elever har vist inden for kunstprogrammerne i skolen, nævner de, at eleverne har oplevet og fastholdt flow i længere tid end i traditionelle undervisningstilrettelæggelser, at eleverne har oplevet meningsfuldhed («De føler, at hvis de gør en indsats, kan de gøre noget meningsfuldt,» *ibid.*), at eleverne har oplevet en anerkendende proces med synlige konsekvenser for selvværd og selvtillid (robusthed), og at de har forstået, at deres rolle i den kreative proces er unik og nødvendig («Mit bidrag er lige så vigtigt som de andres,» *ibid.*).

Artfulness-studiet viser også en bred vifte af rapporterede positive emotioner fra elevernes side på de følgende områder: sociale relationer, læring af akademisk og ikke-akademisk indhold, selvpfattelse og generel trivsel. Alle de interviewede elever rapporterer positive emotioner såsom sjov og glæde, og endnu vigtigere fra et pædagogisk perspektiv er det, at de fleste elever rapporterede, at muligheden for at interagere med og lære om de specifikke elementer af kunstformer var en kilde til glæde, sjov og tilfredshed. Dette betyder, at eleverne positivt værdsætter ikke blot den fælles kunstneriske oplevelse, men i høj grad den læring, de har opnået, takket være den nye form for undervisning, de har modtaget. Eleverne fremhæver flere kilder til deres positive opfattelse: 1) den håndgribelige, materielle, sans-baserede, dynamiske og medierede aktivitet ('at gøre' frem for 'at tale om' ved hjælp af kunstneriske materialer og processer), 2) den komplekse planlægning og forståelse af kunstskabelse (opnået forståelse af kunstnerens tankegang og værdier) og 3) lethed i at erhverve faglig viden via kunstneriske midler. De rapporterer i denne forbindelse, at det har været sjovt og let at lære.

På baggrund af elevernes udsagn opfattes læring således som en kilde til positive og energigivende emotioner og noget, eleverne ikke tager for givet, dvs. at eleverne bemærker, at disse processer opstår, og påskønner dem. Eleverne beskriver en optimal læringssynergi: fra læring til glæde, fra glæde til læring. Dog skal det understreges, at eleverne ikke indberetter en generisk eller utydelig glæde for læring, men en specifik indholdsrelateret læring, som formidles på en ny, kreativ og engagerende måde. Eleverne har mange klare idéer om, hvad de har lært, og hvad der gjorde dem glade for projektet: Den nydelse, der rapporteres, er forbundet med både det oplevelsesmæssige og uddannelsesmæssige niveau. Eleverne bliver glade, fordi oplevelsen er sjov, men også fordi deres boglige læring er blevet lettere og er blevet medfulgt af en ny og anderledes læring, som er relevant for dem, og som skolerne normalt ikke dækker, såsom animationskunst, innovationsredskaber eller designteknikker.

Eleverne nævner følgende positive følelsesmæssige oplevelser: sjov, letthed, tilpashed, tilfredshed med akademiske præstationer eller læringsresultater, engagement og entusiasme, interesse, nysgerrighed, følelse af vedholdenhed og succesoplevelser, ejerskab, gensidig respekt og lydhørhed samt positiv eller anerkendende tilgang til sociale relationer. Nydelse opstår ud fra flere dimensioner såsom den sociale (at arbejde med andre), de kunstneriske og kunst-medierede (tegning og opskæring til animationsfigurer og mestring af visse tekniske elementer i den kunstneriske proces), den pædagogiske (læring på en interessant måde eller læring af boglige fag på en ny engagerende måde) og de udtrykksbaserede (at få lov til at generere og værdsætte egne kunstværker). Kognitive fordele er rapporteret både på følelsesmæssigt og intellektuelt niveau; det førstnævnte som positive emotioner (sjov, engagement), og det sidstnævnte som kognitiv intensitet (kompleks og udfordrende tænkning og undren; noget der skal reflekteres over, og som kræver opmærksomhed over for detaljer og bevidsthed om kvalitet). Hvad angår de ovennævnte didaktiske elementer, viser de interviewede børn stor tilfredshed med en undervisning, som har stor nyhedsværdi: De særlige kunstprojekter har været sjovere end en almindelig skoledag og har tilrettelagt undervisningen 'på en anden måde'. Nyhedsværdien i disse kunstneriske projekter understreges i flere omgange i studiets interviews, hvilket kan læses med en vis skepsis: Er disse positive udtalelser skabt af den nye tilgang, uanset aktivitetens indhold? Min antagelse er, at kunsten er i stand til at skabe læringsmiljøer, som føles nye og overraskende pga. deres inddragelse af kropslighed, sanselighed, meningsfuldhed og relationalitet, hvilket glemmes eller nedprioriteres i den almindelige undervisning. Desuden er kunst i stand til at stimulere individerne optimalt ved at byde dem ind i en positiv flowoplevelse.

Flow-teorien (Csikszentmihalyi, 1990) beskriver balancen mellem kognitiv intensitet og positive emotioner som balancen mellem individets udfordringer og evner. I overensstemmelse med denne teori byggede elevernes tilfredsstillende oplevelser af kunstprojekterne på lærernes evne til at skabe

læringsmiljøer, hvor eleverne kunne blive udfordret kognitivt, samtidig med at de kunne opleve følelsesmæssig og emotionel succes. Dette ser ud til at give lærerne selv muligheder for positive flowoplevelser og læring.

Disse kvalitative resultater samt den teoretiske indledning ovenfor introducerer det næste spørgsmål: På hvilke unikke måder kan kunstskebelsens eller kunstnydelsens positivt påvirke den optimale balance mellem positive emotioner og kognitiv udfordring og på den måde bidrage til optimal læring og udvikling?

7. Hvordan kan kunst påvirke emotioner og kognition positivt?

Ethvert kunstværk er et komplekst puslespil, som spillerne (tilskuere, lyttere, læsere, modtagere) skal sammensætte hver på deres personlige måde. Resultaterne fra denne sammensætning udgør en blanding af personlige og situationelle valg ud fra individets psykologiske, sociale, kulturelle, emotionelle og biologiske baggrund. Kunsten inspirerer disse emotionelle og kognitive processer ved hjælp af dens mange forskellige funktioner, såsom bl.a.:

- **Kompleksitet:** Kunstværkerne skabes ofte ved at udfordre flere sanser, følelser og tanker på samme tid.
- **Uigennemsigthed:** Kunsten afspejler aldrig den virkelige verden direkte. Den gemmer, skjuler og dækker: Vores arbejde består i at afdække, finde og genkende de skjulte meninger.
- **Metaforer:** Kunstværkerne er konstrueret på metaforer og genererer metaforiske mentale billeder.
- **Kommunikation *in absentia*:** Kunst kommunikerer med dét, den viser, og med dét, den skjuler. Fx er pauserne i teatret eller i musikken lige så vigtige som replikkerne og tonerne.
- **Sanselighed og kropslighed:** Kunstværkerne skabes i nuet via sanselige og kropslige materialer og medier.
- **Meningsfuldhed:** ”form and content is a false division derived from another false division, thought and feeling” (Judd, 2003, p. 1142); derfor er kunstværkerne altid både form og indhold, således at de skaber meninger og meningsfulde associationer eller relationer.
- **Socialitet:** Kunsten deles med medmennesker.

Kunsten opbygger et komplekst miljø og system af meninger, som skal afkodes. Ved at gøre det, skaber den et netværk af betydninger, hvori der samtidig findes komplekse – og derfor udfordrende – aktiviteter og trygge rammer; derfor er kunsten tilbøjelig til at skabe positive emotioner. At lære ind i og gennem kunst er og opleves som 'trygt', fordi kunsten giver os en ekstraordinær oplevelse, dvs. en oplevelse som på samme tid er i vores virkelige verden og forskellig fra det almindelige dagligliv. Disse læringsmiljøer er trygge, fordi de tilhører en fantasi- og symbolverden (Langer, 1953), hvor det er tilladt at være anderledes, at være en anden person, at være provokerende og ekstrem. Erfaringer inden for kunst er trygge, fordi de på trods af deres intense følelsesmæssige involvering stadig tilhører en ekstraordinær dimension. Lévi-Strauss (1969) siger, at denne følelse af tryghed blot er en illusion om, at vi har styr på et kaotisk felt, men ikke desto mindre er kunsten i stand til at give os en – god og tryk – fornemmelse, således at vi kan begribe og derfor forstå verden.

Artfulness-studiets interviews og observationer viser, at lærerne og eleverne oplever et stærkt drive i en opgave, som er indre motiveret og ofte *autotelic* (har et mål i sig selv). Denne stærke motivation er ikke sjældent i kunstoplevelser, hvis vi forstår indre motivation som stimuleret af: autonomi i opgaven, ejerskab og kompetence i værdsatte og kognitivt anvendelige færdigheder (som i Goleman, 2006). Kunsten tilbyder en bred vifte af selvstændighed i fortolkning af kunstværker, udtryk og oversættelse af kunstværker. Princippet om ejerskab er det specifikke for kunstskeelse.

Elliot Eisner (1991) fastholder, at det unikke i kunst er, at den giver udtryk for betydninger, som ofte er ikke-bogstavelige (repræsentative symboler). Til forskel fra videnskabelige symboler, som peger på de betydninger, de har til hensigt at formidle, og som påberåber sig deres gennemsigtighed, er de kunstneriske symboler uigennemsigtige (Eisner, 1991, p. 31). Uigennemsigtigheden af kunst (*opacity*) karakteriserer alle former for kunstneriske artefakter, selv de mest realistiske. Kunstværker er opbygget med en systematisk og programmatisk strategi om at skjule og tilsløre, hvilket ikke blot er uvedkommende i andre epistemiske traditioner såsom videnskab, men i modstrid med dem. Videnskaben har et behov for at eksplicite og kommunikere så klart som muligt; kunsten skjuler sine betydninger, formål, værktøjer, processer og så videre for at udtrykke gennem kompleksitet og for at udtrykke kompleksiteten. Selv de kulturelle forsøg på at vise 'hvad der er skjult' i kunsten gentager den kunstneriske forklædning: Becketts karakterer knækker flere gange den fjerde væg, dvs. den konvention, som gør, at både skuespillere og tilskuere lader som om skuespillet foregår bag ved en gennemsigtig væg. De gør det ved at kigge direkte hen på publikum: "inspiring prospects", siger Estragon, mens han kigger direkte hen til salen (Beckett, 1990, p. 15). Der findes andre kunstneriske former, som ikke tillader en direkte dialog med tilskuere, men alligevel skjuler og tilslører; realismens hensigt var for eksempel at rapportere trofast fra virkeligheden, men den

gjorde det ved hjælp af *make-believe*-funktioner og tekniske kunstneriske redskaber. Disse elementer i forklædning og komplekse tekster med mange niveauer og uigennemsigthed er selve kernen af den kunstneriske dialektik. Ifølge David Perkins er kunst usynlig, og “the invisibility of art is virtually a logical consequence of how art functions as a symbol system” (1994, p. 21). Begrebet har en fortaler i Goodman (1976), der udtrykker kunstens tæthed som *repleteness*, men det genfindes hos mange andre teoretikere (Murray, 2003). Det paradoksale er, at kunstens ’usynlighed’ ser ud til at modsige de andre specifikke kvaliteter ved kunsten, funderet på materialiteten. Kunstværker er artefakter, ting, der er synlige og opfattes med sanserne. Alligevel “it’s not the work that is invisible but our way of looking at it that fails to make it visible” (Perkins, 1994, p. 32). Det kognitive arbejde, vi bliver bedt om at udføre i kunsten, er at opfatte og forstå, hvad der venter, og hvad der gemmer sig. Det, der venter, er objektet for perception og afkodning. Hvad der skjules i kunsten, adskilles ofte ikke fra, hvad der venter, og kan defineres som, hvad der er skjult i kunstværker og venter på en kognitiv handling af opdagelse.

Kunstnernes strategier er for det meste skjult, kunstens formål, betydninger og budskaber formidles ved hjælp af tætte symboler, metaforer og allegorier, hvilket gør perception og forståelse af kunstværket en kompleks opgave af afkodning af menneskeskabte artefakter. Ofte udtrykker kunst *in absentia*, det vil sige via fravær af farver, lyd, bevægelser og så videre. De kognitive gåder, der tilbydes inden for kunst, tvinger os til at bremse rytmen af vores tænkning og at rette vores opmærksomhed hen imod en dyb forståelse og refleksion. Årsagen er, at kunstværker er meningsfulde og skaber meninger, uanset hvilken form de tager eller hvilket indhold de formidler, enten som fuldt formede eller fragmentariske eller ufuldstændige, abstrakte eller fraværende materialer.

Så selv om mange forskellige aktiviteter ud over kunst er i stand til at generere en positiv feedback eller at udfordre individer kognitivt eller til at generere flowoplevelser, er kunstværker systematisk udtænkt og designet med henblik på at generere positive emotioner (i aristotelisk forstand) og flowoplevelser. Kunstværker tilbyder et læringsmiljø med mange læringsmuligheder.

(ARTS) → Positive Emotions, e.g. **JOY** →

Momentary: urge to play

Durable: building of skills (physical, intellectual, social)

(ARTS) → Positive Emotions, e.g. **INTEREST** →

Momentary: urge to explore

Durable: building of knowledge

Som i Fredrickson (1998, p. 304-306) kan vi sige, at kunsten systematisk kan stimulere positive emotioner som fx glæde (som de interviewede inden for Artfulness-studiet har rapporteret, se Chemi, 2012), hvilket kan føre til en kortvarig trang til at lege og en langvarig opbygning af de fysiske, intellektuelle og sociale færdigheder, som er nødvendige for at lære. Når eleverne og lærerne i artfulness-projektet rapporterer en øget interesse i faget, enten for de boglige fag medieret af kunst eller i deres nyopdagede kunstneriske kompetencer, fører dette til en kortvarig trang til at udforske og til en langvarig opbygning af viden. I begge tilfælde har interviewpersonerne rapporteret både et stærkt ønske om at lære, lege med og udforske de kunstformer, som de oplevede inden for projektet, og en dyb opnået læring, som de beskrev som anderledes og sjovere end en almindelig skolelæring.

Opsummerende kan man sige, at det kunstneriske virke er en sammensætning af optimal læring, udvikling og dannelse som huskes, anvendes og ønskes pga. kunstens centrale rolle inden for positive emotionelle udfoldelser og emotionernes centrale rolle inden for læring. Som hjerneforskning og kvalitative cases viser, besidder den kunstneriske verden et stort potentiale for optimal læring, som gør, at grupper og individer blomstrer i trygge og udfordrende rammer. Desværre er dette potentiale stort set uudnyttet i større skala i vores vestlige kultur, hvor kunst forbindes med fritidsinteresser eller underholdning og læring med skolen.

På baggrund af den teoretiske evidens og de mange empiriske beviser for kunstens centrale rolle i læring og trivsel relateret til læring vil jeg afslutningsvis ønske, at man i højere grad seriøst og systematisk inddrager kunst i formelle læringsmiljøer og lader den integrere med boglig, logisk og naturvidenskabelig læring.

LITTERATUR

- Aristotle. (2009). *The Poetics*. The Project Gutenberg EBook. Oxford: The Clarendon Press. (1st ed., 1920).
- Bar-On, R. & Parker, J. D. A. (Eds.). (2000). *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Beckett, S. (1990). *The Complete Dramatic Works*. London: Faber and Faber.
- Ben-Shahar, T. (2009). *The Pursuit of Perfect: How to Stop Chasing Perfection and Start Living a RICHER, HAPPIER Life*. New York: McGraw Hill.
- Brienza, S. D. (1992). Krapping Out: Images of Flow and Elimination as Creation in Joyce and Beckett. I: Carey, P. & Jewinski, E. (Eds.). (1992), *Re: Joyce 'n Beckett* (pp. 117-146). New York: Fordham University Press.
- Brown, D. E. (1991). *Human Universals*. Boston: McGraw Hill.
- Carr, A. (2004). *Positive Psychology: The Science of Happiness and Human Strengths*. London and New York: Routledge.
- Celati, G. (1986). *Finzioni occidentali*, Torino: Einaudi.

- Chemi, T. (1998). *In the Beginning was the Pun*. Salerno: Università di Salerno.
- Chemi, T. (2009). Artfulness i skolen: nydelse og læring for livet. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Eds.), *Kreativitetsfremmende læringsmiljøer i skolen* (pp. 95-122). Frederikshavn: Dafolo.
- Chemi, T. (2010a). *Malerens malebog: inddragelse af eksperter og lokalsamfund i undervisning. Forskningsrapport fra et projektforsøg for hele skolen, januar-juni 2010, Andkær Skole, Vejle*. Lokaliseret den 22. december, 2010. I: www.mmalp.dk/media/Andkær_Skole_rapport_december_2010.pdf.
- Chemi, T. (2010b). *Animationsværksted: integration af kreative og boglige fag i undervisning. Forskningsrapport fra et projektforsøg i 2. kl., marts-maj 2010, Nørup Skole, Vejle*. Lokaliseret den 24. november, 2010. I: www.mmalp.dk/media/Rapport_Nørup_Skole_november_2010.pdf.
- Chemi, T. (2011). *Artfulness i Vejle: Forskningsrapport fra et kvalitativt studie i folkeskoler, 2009-2010, Vejle Kommune*. Lokaliseret den 1. marts, 2011. I: www.mmalp.dk/media/Artfulness_februar_2011.pdf.
- Chemi, T. (2012). *Kunsten at integrere kunst i undervisningen: et praktisk-teoretisk bidrag til kreativ undervisning i folkeskolen*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow. The Psychology of the Optimal Experience*. New York: HarperCollins.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. London: HarperCollins.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a Systems Perspective for the Study of Creativity. I: Stenberg, R. (Ed.). (1999), *Handbook of Creativity* (pp. 313-335). Cambridge: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. & Robinson, R. E. (1990). *The Art of Seeing. An Interpretation of the Aesthetic Encounter*. Los Angeles: Paul Getty Museum.
- Csikszentmihalyi, M. & Schiefele, U. (1992). Arts Education, Human Development, and the Quality of Experience. Reimer, B. & Smith, R. A. (Eds.), *The Arts, Education, and Aesthetic Knowing* (pp. 169-191). Chicago: The University of Chicago Press.
- Damasio, A. (1994). *Descartes Error: Emotion, Reason, and The Human Brain*. New York: Avon Books.
- Den danske ordbog. (2011). Lokaliseret den 12.09.11. I: <http://ordnet.dk/ddo/ordbog?select=positiv,2&query=positiv>.
- Dewey, J. (1963/1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (2005/1934). *Art as Experience*. London: Perigee.
- Dissanayake, E. (1995/1992). *Homo Aestheticus. Where Art Comes From and Why*. Seattle and London: University of Washington Press.
- Dissanayake, E. (2000). *Art and Intimacy: How the Art Began*. Seattle and London: University of Washington Press.
- Dukore, B. F. (1973). 'Krapp's Last Tape' as Tragicomedy. *Modern Drama*. XV, 352-354.
- Eisner, E. W. (1991). *The Enlightened Eye: Qualitative inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. New York: Macmillan.
- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven & London: Yale University Press.
- Fredrickson, B. L. (1998). What Good Are Positive Emotions? *Review of General Psychology*, Educational Publishing Foundation. 2 (3), 304-306.
- Fredrickson, B. L., & Branigan, C. (2005). Positive emotion broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition and Emotion*. Psychology Press, 19 (3).
- Gadamer, H.-G. (2004/1975). *Truth and Method*. London: Continuum.
- Gardner, H. (1994/1993). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. London: HarperCollins.

- Gillham, Jane E. (Ed.). (2000). *The Science of Optimism and Hope*. Philadelphia and London: Templeton Foundation Press.
- Goldie, P. (2002). *The Emotions: A Philosophical Exploration*. Oxford: Clarendon Press.
- Goleman, D. (2003). *Destructive Emotions: How Can We Overcome Them?* New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2006/1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Bantam Books.
- Goodman, N. (1976). *Languages of Art: An Approach to a Theory of Symbols*. Indianapolis/Cambridge: Hackett Publishing Company.
- Harrison, C., & Wood, P. (Eds.). (2003). *Art In Theory 1900-2000: An Anthology of Changing Ideas*. Malden: Blackwell Publishing.
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. *Journal Compilation*. International Mind, Brain, and Education Society and Blackwell Publishing, 1(1), 3-10.
- Immordino-Yang, M. H. & Fischer, K. W. (2009). Neuroscience bases of learning. I: Aukrust, V. G. (Ed.), *International Encyclopedia of Education: Section on Learning and Cognition*. Oxford: Elsevier.
- Inglis, D. & Hughson, J. (Eds.). (2005). *The Sociology of Art: Ways of Seeing*. Palgrave Macmillan.
- Jackson, P. (1998). *John Dewey and the Lessons of Art*. New Haven and London: Yale University Press.
- Judd, D. (2003). Not About Master-pieces But Why There Are So Few Of Them. I: Harrison, C. & Wood, P. (Eds.). (2003), *Art In Theory 1900-2000: An Anthology of Changing Ideas* (pp. 1139-1143). Malden: Blackwell Publishing.
- Knowles, G. J. & Cole, A. (2009). *Handbook of the Arts in Qualitative Research*. Los Angeles: SAGE.
- Langer, S. (1953). *Feeling and Form*. Scribner.
- Lévi-Strauss, C. (1969). *Den vilde tanke*. København: Gyldendal.
- Matravers, D. (1998). *Art and Emotion*. Oxford: Clarendon Press.
- Murray, C. (Ed.). (2003). *Key Writers on Art: The Twentieth Century*. London and New York: Routledge.
- Perkins, D. N. (1994). *The Intelligent Eye. Learning to Think by Looking at Art*. Los Angeles: Paul Getty Trust.
- Perkins, D. N. (2009). *Making Learning Whole: How Seven Principles of Teaching Can Transform Education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Perlovsky, L. I. (2005). Physics of the mind: Concepts, emotions, language, cognition, consciousness, beauty, music, and symbolic culture. *Physics of Life Reviews*, 3(1), 23-55.
- Reasons, P. & Bradbury, H. (Eds.). (2001). *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. London: SAGE.
- Reimer, B. (1992). What Knowledge Is of Most Worth in the Arts? I: Reimer, B. & Smith, R.A. (Eds.), *The Arts, Education, and Aesthetic Knowing* (pp. 20-50). Chicago: The University of Chicago Press.
- Richard, M. (2003). *Happiness: A Guide to Developing Life's Most Important Skill*. New York: Little, Brown and Company.
- Seligman, M. E. P. (1998/1991). *Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life*. New York: Pocket Books.
- Tanggaard, L. (2008). *Kreativitet skal læres! Når talent bliver til innovation*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Tanggaard, L. (2010). *Fornylsens Kunst: At Skabe Kreativitet i Skolen*. København: Akademisk Forlag.

- Tolstoj, L. (2005/1896). *What is Art?* London: Penguin.
- Turner, V. (1967). *The Forest of Symbols*. New York: Cornell University Press.
- Winner, E. (1982). *Invented Worlds: The Psychology of the Arts*. Cambridge and London: Harvard University Press.