

Kunst er noget vi gør

Projektrapport fra det nordiske projekt: Kunst, musikalitet og kommunikation med døvblindfødte voksne

Flemming Ask Larsen • Steen Raahauge • Kari Schjøll Brede



Nordens Velfærdscenter



norden

Nordens Velfærdscenter

Kunst er noget vi gør

Projektrapport fra projektet:
Kunst, musikalitet og kommunikation med døvblindfødte voksne

Publiceret i oktober 2010 af

Nordens Velfærdscenter

Slotsgade 8
DK-9330 Dronninglund
Danmark
Tel +45 9647 1600
nvcdk@nordicwelfare.org
www.nordicwelfare.org



© Copyright forfatterne og Nordens Velfærdscenter

Grafisk design:
Scandinavian Branding og Lasse Winther Wehner

ISBN 978-87-7919-042-9

Fotos:

Forsidefoto: Kari Schjøll Brede
Foto av Dadi Thor s. 21 av Ólöf Margrét Magnúsdóttir, Island
Øvrige fotos er taget af Kari Schjøll Brede og Steen Raahauge
Enkelte ældre fotos er hentet fra arkiv og har ukendt ophav

Der er indhentet tilladelse til at benytte billeder og videomateriale

Denne rapport kan downloades gratis:
www.nordicwelfare.org/KunstErNogetViGor

Bilag er tilgængelige på:
www.nordicwelfare.org/KunstBilag

Projektet er initieret og finansieret af:



norden

Nordens Velfærdscenter



Nordiskt
kulturförbundet
för dövblindfödda



NATIONELLT
KUNSKAPS
CENTER FÖR
DÖVBLIND
FRÅGOR

Indhold

Prolog	1
Indledning.....	2
Om begrebet medfødt døvblindhed	3
Konsulenterne og projektet – baggrund og hovedindhold	3
”Tro, håb og kærlighed”.....	4
Om videoanalyserne	5
Høyskoletanken.....	6
Ideene vokser fram.....	6
Det første kurset - Gotland	6
Forbundet tar form	6
Formålet med kursene	7
Nye kurs tar form – Musikkurs i Danmark	8
Naturskulptur i Sømådalen.....	8
Økonomien	9
Administrasjon	9
Årene går	9
Håp om en fremtid	9
Om kunst i den virkelighet vi lever i	10
Kunst – og personer med medfødt døvblindhed.	10
Teoretiske overvejelser bag projektet	11
Forudsætninger for kommunikation	11
Om at lægge til rette for interessante oplevelser	12
Hvad er kunst og æstetik?	13
Det særliggjorte og de æstetiske kvaliteter	14
Æstetisk analyse	15
Protoæstetik	16
En kropslig-taktil æstetik?	17
Hvordan føles det egentlig?.....	19
Eksempler på effekter av høyskole-ukene	20
Minner som gleder og som kan deles.....	20
Kunst av døvblinde for døvblinde	21
Videoeksempel 1 – (Anne Sofie og trommen i stenen) – Når JEG blir en viktig del av VI.....	21
Videoeksempel 2 – (Berit og støvmasken) Midtpunkt i sin egen kunstneriske historie/estetiske opplevelse....	23
Rammene.....	24
Den særliggjorte aktivitet	24
Historien om støvmasken	25
Det særliggjorte objekt	26
Videoeksempel 3 – (Svend-Ove og kontaktimprovisation) – En estetisk danseart som appellerer	27
Et æstetisk perspektiv på kunstneriske / særliggjorte aktiviteter	29

Æstetisk kommunikation	29
Sprogets forplumring – og nærvær	29
Ritualisering	30
Æstetisk praksis	30
Gennemgang af fem udvalgte videoeksempler	31
Indledende betragtninger	31
Introduktion til O.L.F.E.R.T. – et pædagogisk perspektiv	31
Videoeksempel 1 (Anne Sofie og trommen i stenen)	32
Videoeksempel 4 (Arbejde. Rytme. Tid. – Mika) Gotland	34
Videoeksempel 5 (Pia og særliggørelsen) Slettestrand	36
Videoeksempel 6 (Johan og lufthullet) Gotland	38
Videoeksempel 7 (Synnøve og stumperne) Sømådalen	38
Kort sammenfatning af de 5 videoeksempler	39
Sammenfatning – Inddragelsen af et pædagogisk perspektiv	40
Æstetisk oplevelse	40
Æstetisk erfaring	40
Særliggørelsen som æstetisk praksis og paradigme i arbejdet med personer med medfødt døvblindhed	41
Den særlige og den særliggjorte ramme/kontekst	41
Værkstedets æstetik	42
Byggepladsens æstetik	43
Lejrbålets æstetik	43
Den bevidst særliggjorte ramme	43
Musik som rammesætter	44
Særliggørelsen som aktivitet	44
Målet og reglerne	45
Deltagelse gennem musik og dans	46
Tydelighed i udførelsen	47
Smittefarligt engagement	47
At dvæle ved processen	47
Det særlige og det særliggjorte objekt	48
Det særlige objekt	48
Det særliggjorte objekt	49
En slags konklusion	51
Hvorfor skal døvblindfødte arbejde med æstetiske aktiviteter?	51
Hvorfor skal døvblindfødte møde "rigtige" kunstnere?	51
Referencer	53
Publikationer/forelæsninger produceret i forbindelse med projektet:	54



Prolog

"-- sig ordet silke, og det forsvinder med lyden, men dine sansninger, din erindring og viden kaster et ekko tilbage. Skriv det på et stykke papir, og det bliver stående ubevægeligt, men dine tanker og følelser er allerede på vej til de fjerneste kroge af verden"

Inger Christensen, "Silke, rummet, sproget, hjertet"
essay fra *Hemmelighedstilstande*, 2000



Indledning

2

Under sloganet "KUNST, KAOS og SAMARBEJDE" har forældreforeningerne til personer med medfødt døvblindhed i Sverige, Norge og Danmark formelt siden 1998 samarbejdet om at drive nogle folkehøjskolelignende sommerkurser forskellige steder i de tre skandinaviske lande.

Forældrene har skabt en organisation med titlen "Nordisk Kulturforbund for døvblindfødte". Med glødende engagement og nærmest utrættelig arbejdsindsats har forældre, og ikke mindst landenes respektive forkvinder, magtet at iværksætte, finansiere via fundraising, samt administrere en ret omfattende virksomhed. Den overordnede hensigt har været - og er - at give tilbud om kulturelle oplevelser og kunstneriske udfoldelsesmuligheder til unge og voksne døvblindfødte - deres børn.

Kurserne er blevet evalueret løbende, og det lyder samstemmende i disse evalueringer, at kurserne havde og har en stor positiv effekt på relationerne og kommunikationen mellem den enkelte person med medfødt døvblindhed og vedkommendes partnere.

I 2005 blev der foretaget en grundig pædagogisk evaluering¹ af 2 musik- og dansekurser. Denne evaluering havde overordnet som formål at samle information med henblik på pædagogisk udvikling af disse kurser. Undersøgelserne afslørede og dokumenterede tydeligt, at kurserne - under bestemte forhold - havde det man kunne kalde en "merværdi".

Det deltagende personale beskrev éntydigt den merværdi, som er sammenfattet i følgende citat fra evalueringens konklusion:

"- tydelige tegn på positivt ændrede reaktioner hos

¹ Upubliceret pædagogisk undersøgelse/evaluering Slettestrand 2005, Steen Raahauge. Evalueringen er gentaget i 2008 på Kulturforbundets Musikkursus med samme tydelige resultat. Dette gør sig ligeledes gældende på andre musikkurser med døvblindfødte udenfor kulturforbundets regi.

beboerne i kursusforløbet - større åbenhed, større velbefindende, mere modtagelighed, stærkere resurser end forventet og udvikling af varierede og individuelle, musiske udtryksformer".

Det er bl.a. også denne merværdi konsulentgruppen har ønsket at undersøge yderligere - og om muligt give en forklaring på.

Dette afspejles i det medfølgende personales beskrivelser af udbyttet. I begyndelsen var der en tendens til at betragte kurserne som en slags ferie med oplevelser, men gennem årene er disse kurser i stadig højere grad kommet til at fremstå som et ikke uvæsentligt bidrag til den enkelte deltagers mulighed for udvikling og forbedret livskvalitet.

Det, der i første omgang lignede en uges sommerhøjskole med et vist kreativt indhold for døvblindfødte, har vist sig at række længere end til selve kulturugerne. Især institutioner der har deltaget med et bevidst forhold til det, at der evt. også kunne være tale om en form for efteruddannelse for personalet, og kulturugerne hermed kunne have et dobbeltformål, har skabt gode resultater på hjemmebane i bostederne, bl.a. i kraft af inspiration fra disse kulturuger.

Dette dokumentationsprojekt blev igangsat med henblik på opfølgning og videreførelse af igangsatte processer til gavn for den enkelte døvblindfødte og med egentlig implementering af arbejdet med forskellige kunstformer i boenheder for øje.

Med denne rapport ønsker vi samtidig at anerkende den store indsats og de spændende eksperimenter med kunstneriske udtryksformer der har haft mulighed for at udfolde sig i en organisation, der har haft en katalysator-effekt og givet plads til en delvis selvstyrende struktur.

Disse bemærkelsesværdige og positive græsrodsinitiativer er vigtige, men kan være svære at formidle til folk udenfor kredsen af få indivi-



ede. Vi håber, at dokumentationsprojektet kan give et godt rygstød til denne formidling igennem dokumentation af værdien af Nordisk Kulturforbunds kursusvirksomhed. Og forhåbentlig vil resultatet af alles fælles indsats nå "verdens mindste mindretal" - den enkelte person med medfødt døvblindhed.

Om begrebet medfødt døvblindhed

Vi er nok lige nødt til at knytte et par kommentarer til vores anvendelse af et helt centralt begreb, nemlig "medfødt døvblindhed". Vi anvender for det første dette begreb meget løst igennem teksten, og lader det dække et stort spektrum af funktionsnedsættelser, der påvirker synet og hørelsen. Vi er klar over, at dette begreb kan defineres meget mere stramt², og rummer en hel del diskussionsmuligheder, som vi dog i denne forbindelse tillader os at se stort på.

I denne tekst, er "personer med medfødt døvblindhed" simpelthen i første omgang de personer, som deltog på kurserne i kraft af deres funktionsnedsættelse – altså dem, der ikke var der som personale/partnere, arrangører eller observatører. I anden omgang – når vi taler mere generelt – dækker begrebet de personer, som er til stede i Verden på en lignende måde, som de personer vi mødte på kurset. Nærmere behøver vi efter vores mening ikke at definere begrebet her.

For det andet kan det måske forvirre nogle læsere, at vi nogle gange skriver "personer med medfødt døvblindhed" og andre gange "døvblindfødte", når vi refererer til de ovennævnte personer. Vi er klar over de nyeste standarder³, der foreskriver, at man i betegnelser af funktionshæmninger skal holde sig til det mere relationelle "personer med..." og undgå den sociale

stigmatisering, som kan ligge i betegnelsen "en døvblind person".

Der er dog et par grunde til, at vi afviger fra denne norm flere steder i teksten. For det første kan "personer med medfødt døvblindhed" være meget kluntet rent sprogligt – Og altså efter vores mening uæstetisk. Det kunne være grund nok, men desuden mener vi, at der er en mere semantisk og eksistentiel anledning til, at anvende "døvblindfødt". Når man taler om menneskers relationer til hinanden, til Verden og til de aktiviteter, de tager del i, er det meget almindeligt (og ganske praktisk), at man anvender begreber, der afspejler denne kontekstuelle værens betingelse.

Man kan altså efter vores mening udmærket anvende "døvblindfødt" som en positiv henvisning til en særlig taktil og kropslig måde at være i verden på og ikke som en patologisk/social stigmatisering.

Konsulenterne og projektet - baggrund og hovedindhold

Projektet, og vi konsulenter, har naturligt nok været i forandring gennem forløbet. Vi er blevet inspireret af hinanden, og af de mennesker vi har mødt, samt af de aktiviteter vi har overværet og deltaget i.

Vi har ikke fundet det hensigtsmæssigt at beskrive og formidle viden om æstetiske processer udelukkende på baggrund af et "klassisk" videnskabeligt regelsæt, men netop erkendt, at analyserne også kræver en æstetisk tænkning. Derfor vil man i løbet af rapporten støde på forskellige indfaldsvinkler og begrebssætning med den hensigt at udfolde hele det æstetiske perspektiv så bredt som muligt.

Et af vores klare formål fra starten har dog været at udvikle en teoretisk baseret måde at beskrive de æstetiske aktiviteter på, som kan rumme personer med medfødt døvblindhed og deres måde at deltage i sådanne aktiviteter. I vores

² Cf. "Nordic definition of deafblindness" på www.nordicwelfare.org

³ Cf. WHO (2001) p244: "ICF should never be used to label people or otherwise identify them solely in terms of one or more disability categories".

søgen efter et teoretisk ståsted for dette fandt vi frem til Dissanayakes antropologisk baserede teori om kunstnerisk aktivitet.

Nogle af hendes hovedpointer og begreber vil blive fremlagt i afsnittet "Teoretiske overvejelser bag projektet" sammen med en diskussion af kunstbegrebet, og en mere neuropsykologisk teori om æstetiske kvaliteter, som vi mener, kan hjælpe os og læseren med at forstå vores observationer bedre.

For at synliggøre, at selve dokumentationsprojektet har været i udvikling, har vi valgt her at indsætte afsnittet om hensigten fra vores oprindelige projektbeskrivelse⁴:

"Vi formoder at kunstnerisk / æstetiske processer adskiller sig fra almindelige praktiske aktiviteter, men ved ikke nok om hvilke udviklingsmuligheder den døvblinde hermed bør tilbydes.

Vi ved at arbejdet med kunstformer, udførelse af og undersøgelser om, i sig selv består af en kompleks kæde af individuelle, emotionelle oplevelser, og vi ved også at arbejdet i dette felt yderligere kan vanskeligøres af praktiske muligheder og tilgængelighed.

Med baggrund i et indsamlet dokumentationsmateriale fra de tidligere afholdte kulturuger vil det være muligt at beskrive, fastholde, udvikle og professionalisere de gode resultater.

Vi ønsker endvidere aktivt at tilvejebringe nyt materiale specielt tilrettelagt efter kriterier opstillet ud fra dokumentationsprojektets mål og fokus.

Vi ønsker ikke gennem indsamling af dokumentation at sætte fokus på de kunstneriske produkter, men på kommunikationen mellem den døvblinde, kunstneren og personalet før, under og efter den skabende / kunstneriske proces.

Da vi dog må formode, at det skulpturelle og billedkunstneriske arbejdes produkter er som referenceobjekter, der afspejler en proces man kan kommunikere

om, vil disse produktioner, hvor det er naturligt, dog indgå i analysearbejdet.

Vi ved at der findes beskrivelser, videooptagelser fra kulturugerne, at der er ændringer i praksis på bogenheder rundt omkring i Skandinavien, inspireret af kulturugerne, men vi kender ikke nok til det præcise indhold, dets omfang og dybde.

Vi ved at der er forskel på hvad de forskellige kunstformer inspirerer både den døvblinde og personalet til, men ikke nok om hvordan de enkelte kunstformer adskiller sig fra hinanden i samspillet med den døvblinde, og hvordan de kunstneriske udtryks forskellige fokus udnyttes bedst muligt til fordel for den døvblinde."

Som det vil fremgå af denne rapport, har nogle af de oprindelige målsætninger vist sig levedygtige gennem hele projektet, mens andre er blevet omformuleret eller helt forsvundet i processen.

Generelt kan man sige, at vi er endt med et hovedfokus, der går ud på at forsøge at beskrive, hvorfor denne type kurser virker. Og gerne beskrevet på en måde, så det vi har set kan overføres til andre sammenhænge. Vi håber, at vi formår at formidle en smule af det vi har set gennem denne rapport og den medfølgende DVD.

Spørgsmålet om den effekt, som kurserne har haft rundt omkring i deltagerens dagligdag, har vi ikke haft mulighed for at forfølge indenfor rammerne af dette projekt, men det er en af de mange ting, som det efter vores mening kunne være interessant at arbejde videre med at undersøge.

"Tro, håb og kærlighed"

Som det vil fremgå af uddybningen af det historiske forløb i afsnittet "Høyskoletanken", har Nordisk Kulturforbund for Døvblindfødte fra begyndelsen haft en ide og en hensigt med kurserne, der ligger i tråd med nyere internationale føringer på området⁵.

5 Den officielle forpligtelse for handicapområdet fremgår af FN's konvention af 2007, artikel 30, § 2: "States Parties shall take appropriate measures to enable persons with disabilities to have the opportu-

4 Man kan se hele teksten i bilagene.

Forbundet har dog først og fremmest varetaget administrative og organisatoriske opgaver. Det har også skabt midlertidige arbejdspladser til bl.a. de indbudte kunstnere, som frit har kunnet afprøve egne ideer.

Kulturforbundet har som sådan ikke været en egentlig pædagogisk eller kunstnerisk ledelse, men organisationen har dybest set kommunikeret gennem sin form og tilgang til samarbejde - tydeligst gennem sine grundlæggende etiske værdier. På disse punkter skinner også folkehøj-skoletanken igennem.

Disse etiske værdier er ligeledes en fornem parallel til det nordiske fagmiljøes grundlæggende tilgang til samvær og kommunikativt samspil. Dette gennemgående mellem menneskelige syn, som generelt er kendetegnende for skandinavisk kultur, har en af de mest markante tænkere fra forrige århundrede formuleret således:

"Med vor blotte holdning til hinanden er vi med til at give den andens verden skikkelse. Hvilken vidde og farve den andens verden får for ham selv, er jeg med til at bestemme gennem min holdning til ham. Jeg er med til at gøre den vid eller snæver, lys eller mørk, mangfoldig eller kedelig - og ikke mindst er jeg med til at gøre den truende eller tryk. Ikke ved teorier eller anskuelser, men ved min blotte holdning. Hvorfor det er en udtalt, så at sige anonym fordring til os om at tage vare på det liv som tilliden lægger i vor hånd."

K. E. Løgstrup, Den Ethiske Fordring, 1956

Man kunne sige "Mennesket først - så kunsten."

Med afsæt i forældreforeningernes ønske om opbakning og faglig støtte, vil denne rapport forsøge at kaste lys, dels over de pædagogiske og kommunikative muligheder, dels over de livsudfoldelsesmuligheder der samlet gemmer sig i aktiviteter, man overordnet kunne karakterisere som:

nity to develop and utilize their creative, artistic and intellectual potential, not only for their own benefit but also for the enrichment of society"

"DET ÅBENLYST MENINGSFULDE I DET TILSYN-
NELADENDE FORMÅLSLØSE"

Om videoanalyserne

Vi har medtaget en række analyser af videosekvenser i rapporten. Disse videoanalyser udgør den vigtigste del af rapporten og strækker sig mere eller mindre over resten af rapportens kapitler - inklusiv konklusionen. Videoerne, der tilknytter sig disse analyser, kan man finde på den medfølgende DVD.

I projektet optog vi et halvt hundrede timer med video, flere hundrede fotos og en hel del lydoptagelser. Derudover har vi fået tilsendt videomateriale fra tidligere års kurser og videosekvenser optaget af deltagere på kurserne. Det har ikke været muligt at lave en systematisk bearbejdning af dette store materiale.

Derimod har vi valgt et lille antal videosekvenser ud, som vi mener, kan illustrere nogle af de analyser, som vi har gjort undervejs. Sekvenserne er valgt ud i forhold til, hvor meget vi har anvendt dem i vores diskussioner. De videosekvenser, som vi i skriveprocessen huskede bedst, er stort set de sekvenser, som vi har valgt at tage med. Dette afspejler, at det er videosekvenser, som har en narrativ struktur, der er til at genfortælle og dermed at huske (for os) og følge med i (for andre).

Videosekvenserne er altså ment som narrativer, der hver især gerne skulle belyse en eller flere af vores hovedpointer. Vi beviser ingenting med videosekvenserne, men vi håber, at vi viser noget, der kan have interesse i forbindelse med at lægge til rette for æstetiske aktiviteter sammen med personer med medfødt døvblindhed - i forhold til spørgsmålene om hvordan og hvorfor.

Flemming Ask Larsen, Steen Raahauge & Kari Schjøl Brede

Juli 2010

Høyskoletanken

6

Av Kari Schjøll Brede

Ideene vokser fram

Det har grodd fram en tanke om kunstaktiviteter for personer med medfødt døvblindhet i de nordiske land på flere steder. Ideer og tanker om at kunstneriske og estetiske prosesser kunne bidra til kommunikasjon og livsglede har vært sagt på flere steder og av flere personer uavhengig av hverandre og innenfor forskjellige former for kunstnerisk aktivitet. Det er mange som tenker at den tanken oppsto nettopp i dem og deres omgivelser. Så viser det seg at dette har skjedd på flere steder samtidig, og når kreftene endelig ble forent og ideene samlet, lot det seg gjøre å la tanke bli til handling.

Det var under en konferanse i Tromsø i 1994 at mange nok nordiske krefter ble samlet. Ivrige foreldre og entusiastiske pedagoger lot seg inspirere av Karin Tiberg og hennes presentasjon av kunstnerisk aktivitet og skulpturering blant personer med ervervet døvblindhet: dette måtte også kunne brukes blant ungdommene med medfødt døvblindhet. Det førte til ideen om et nordisk samarbeid og utveksling av kultur, og en "ed" ble forseglet med penselstrøk.



Det første kurset - Gotland

Etter oppfordring fra gruppen som dannet denne eden tok Anne-Grete Barlaug, pedagog ved Skå-

dalen, initiativ til en studiegruppe i Dronninglund året etter. Under tittelen "Kulturmøter"¹ gikk hun og to danske kollegaer, Klaus Vilhelmsen og Ulla Bertelsen, igang med å videreføre ideene som var grodd frem på konferansen i Tromsø. På verdenskonferansen i Argentina litt senere på året, møtte de igjen pedagoger og foreldre som glødet for å gjøre ideen til virkelighet. Der startet planleggingen av det første kurset, som skulle bli starten på mange års kulturopplevelser for personer med medfødt døvblindhet.

Kurset ble lagt til Gotlands Konstskola, i Sverige, der seks ungdommer med medfødt døvblindhet deltok på skulpturkurs. Etter kurset skriver Lena Johansson:

"Den kunde genomföras tack vare gemensamma insatser från föräldraföreningarna i Norden och några engagerade och inspirerande dövblindepedagoger. [...] Detta var något man ville fortsätta med och utöka till vad benämns "Nordisk Høyskole for dövblinde". Tanken är att vi skall kunna erbjuda kurser i kulturella områden där alla dövblinda skall kunna hitta något som passar dem. I dag finns inget liknande att söka för denna handicapgrupp. Tanken er också att det skall förläggas kurser på olika platser i Norden...[...] Samtliga kurser skall ledas av professionella "konstnärer" inom samtliga kursområden, så att våra dövblinda får en kvalificerad handledning.[...] Hög facklig kunskap värderas högt."

Grunnen til at kurset på Gotland i 1996 ble plassert i tidspunkt for sommerferie, var at foreldre skulle ha tid til å være med – en kombinasjon av ferie og undervisning. I oppstarten var nok tanken at det var nødvendig med mer foreldrebasert innsats enn det har utviklet seg til å bli i dag.

Forbundet tar form

Det ble arrangert møte om Nordisk Døvblinde Høyskole på NUD 13. – 15. september 1996, der det ble vist film fra sommerens kurs på Gotland. Andre punkter på dagsorden var bl.a.:

1 NUD Nyhedsbrev nr. 1/1995



- "Oplæg om kultur og æstetik"
 - Utvidelse av højskolen til alle nordiske land
 - Kan højskolens finansiering sikres?
- Foreldreforeningene diskuterte meget om navnet på det nordiske samarbeidet med kunst og kultur. Problemet var at ordene hadde litt forskjellig betydning i de forskjellige nordiske land. (Se også intervju med Lena Johansson i bilagene). Den Nordiske Højskolen endret etter hvert navn til Nordisk Kulturförbund for dövblindfödda. I 1996 kom også ønsket om en egen logo, laget av en person med medfødt døvblindhet. Gry Segerblad fikk oppgaven, og denne logoen er fremdeles i bruk.



Et møte på NUD i februar 97 la planer for høyskolens arrangement på Gotland 1997, samt en drøftelse av fremtiden, bl.a. om en mulighet for å avholde høyskole i Hou i Danmark 1998. Senere samme år, oktober 97, er representanter for foreldre og fagpersoner fra døvblindefeltet i Sverige, Danmark og Norge samlet². I referat fra møtet er tanken på fremtiden for den Nordiske Høyskolen formulert slik:

"Vi vill att förelldrar och personal ska arbeta tillsammans på kurserna. Hele familjen bör inte följa med. Dette är kurser vi ordnar, inte ferier. [...] Vi ska satsa på hög kvalitet.

[...] Det er viktig att vi försöker att få konstnärer till våra kurser istället för pedagoger. Konstnären arbetar ur den skapande förmågan. Lever här och nu och driver processen framåt. Tolerera kaos eftersom de ofta skapar ur kaos själva[...]

Det var denne ideen som skapte navnet på kursene:

² Representantene var Klaus Vilhelmsen, Lone Poggioni, Anne-Grete Barlaug, Else Gro Segerblad, Karin Tiberg, Lena Johansson, Sven Sjöberg og Malin Eriksson.

Kunst, Kaos, Samarbeid

I dokumentene fra denne tiden kan man se begrunnelsen for temaene:

Kunst ble på denne tiden enkelt definert som "et språk uten ord".

Kaos indikerte at det kaotiske, altså det motsatte av rutiner og faste skjemaer, kan ha en positiv virkning på aktiviteten og forholdet mellom personen med døvblindhet og partneren.

Samarbeid: Personen med døvblindhet, foreldre og pedagoger må være aktive deltakere på samme nivå – ut fra sine egne forutsetninger.

Formålet med kursene var helt fra starten – og er fremdeles – å tilby kulturelle aktiviteter for ungdom og voksne personer med medfødt døvblindhet fra hele Norden. De skal ha mulighet til å arbeide med og utvikle sine kreative talenter, samtidig som de får mulighet til å lære, erfare, uttrykke seg og kommunisere med omverdenen på en ny og annerledes måte.

Februar 1998 har arbeidsgruppen møte igjen, der vedtekter for den selveide institusjon *Den Nordiske Høyskole for Døvblindfödda* ble satt på dagsorden, samt en skisse over kursenes spesifikke kjennetegn:

- Kvalitet: kursene ledes av yrkesutøvende kunstnere i samarbeid med personer som har spesifikk kunnskap om døvblindfödda mennesker.
- Individualitet: Hver deltaker får individuell veiledning av den kunstneriske lederen.
- Kontinuitet: Kursene er tilbakevendende og bygger på hverandre, slik at det gir mulighet for kunstnerisk fordypning.
- Mangfold: Det finnes ulike emner å velge mellom, eksempelvis skulptur, maleri, dans og drama.
- Plassering: Kursene skal være åpne for deltakere fra hele Norden, og kursene skal finne sted på flere steder i Norden.

I arbeidsgruppen blir både Eikholt og Sørådalens foreslått som mulige plasser i Norge, men sted i Danmark står fortsatt åpent. I sin brosjyre skri-

ver Nordisk Kulturförbund for Døvblinde:

"Efter 4 års uformelt samarbejde etableredes Nordisk Kulturförbund formelt i 1998 af de nordiske förældre-organisasjoner for dövblindfødte sammen med professionelle fra dövblindeområdet og udøvende kunstnere. Forbundet ledes av en styregruppe bestående af 2 förældrerestanter fra henholdsvis Danmark, Norge og Sverige."

Nye kurs tar form – Musikkurs i Danmark

Nordisk Kulturförbund greide å få gjennomført den første danske høyskoleuke i Hou allerede i mai 1998. Da åpnet en dansk familie som bodde på en gård i Hou dørene for hele Høyskolen. Cathrine Lervig med sin sang og stemmebruk hadde enetimer med deltakerne med dövblindhet, og prøvde ut denne formen for musisk estetisk utfoldelse³. Året etter, i Pindstrup, ble også Steen Raahauge med i musikken. Sammen bygde han og Cathrine et særliggjort rom, med halmballer og rytmeinstrumenter som inviterte til "koncert" en dag der både dövblinde og personale kunne delta i det musiske i et felles rom. Dette laget føringer for det videre arbeid i høyskolen, med gruppedynamikk; aktiv deltakelse av de dövblinde og deres ledsagere.

Den 12. DbI World Conference i 1999 : Developing Through Relationships i Lisboa, Portugal, hadde en workshop ledet av Anne-Grete Barlaug, Lone Poggioni og Karin Tiber. I deres abstract skriver de bl.a.:

"In cooperation with the deafblind persons and their co-workers, a Swedish artist of sculpture led the courses and set forward to find a form of "forgotten" language [...] The fundament is developed from the philosophies and pedagogic ideas of the leader Loris Malaguzzi from Reggio Emilia in Italy. He states: "A child has hundred languages, but deprives of ninety-nine. The school and the culture cut the head off from the body. They force one to think without a body, and to act without the head. Play and work, reality and

fantasy, science and imagination, the inner and outer are made as eachothers contradiction"."

Barlaug og Poggioni begrunner det gode resultatet med helheten som oppstår i samarbeidet i denne unike settingen: personene med medfødt dövblindhet bidrar med sine iboende egenskaper, pedagogene bidrar med analyser, scaffolding og kontekst, kunstnerne med kaos og kunstnerisk kunnskap og foreldrene med kontinuitet og kjærlighet.

Naturskulptur i Sømådalen

I 1999 ble det første norske kurs planlagt, Naturskulpturkurs i Sømådalen. Planen var å ta utgangspunkt i et eller flere erfarte naturmaterialer eksempelvis vann, sand og trevirke og omskape dette ved hjelp av fantasien. Her startet ideen om å ta utgangspunkt i et tre... og den første grenen på det flotteste treet i mils omkrets ble felt i 1999 – for så å bli omformet til en kunstnerisk ny gren: Grenen ble skåret i skiver, gjennomhullet, tredd på et tau for så å bli hengt tilbake på treet. Dette har blitt gjort hvert år – prosesser som alle dövblinde på Johnsgård har deltatt i og har medeierskap i. Treet er blitt midtpunkt for en skulpturpark, og et rekreasjonssted med bål og sitteplasser.

I tillegg til treet har både stein, jern og vann vært materialer det har blitt arbeidet med. "Trolltreet" har mistet og gjenreist 10 grener når uken i 2008 er over. Treet har mange "eiere", både dövblinde og personal har arbeidet med det gjennom mange år. Her er både gjenkjennelse, utforskertrang og arbeidsglede tydelig.

Den nordiske tanken inkluderte også Island og Finland. I "eden" som ble skrevet i Tromsø i 1994 er også Finland representert. I et referat fra Nordisk Högskola 1996 sier pkt. 7: "Vi tar kontakt med Andrés Ragnarsson Island och Jarnus Vesa på Antiihemmet, Finland, for att även få med deltagare från Island och Finland." I 2000 kom det brev fra Aila Öhman med forslag om finsk kulturopplevelse i sauna. Det var

³ For en grundig indføring i Cathrine Lervigs arbeid indenfor dövblindfeltet, se Lervig & Kirkebæk (2005).



en god og sanselig idé, men ble aldri en realitet.

Økonomien har hele tiden vært et tema – et vanskelig tema. Allerede ved starten i 1996 står det å lese i et referat: *“Finansiering: Starta skolan som ett projekt så att man lättare kan söka pengar från olika fonder. Nordisk förälderför- ening bör styra sökandet från de olika fonderna eftersom det ligger mer kraft och styrka bakom en ansökan från förelldrar än hos en institution.”* Det er ikke få søknader som er skrevet gjennom årenes løp, og det er foreldrenes utrettlige innsats som har gjort det mulig å gjennomføre kursene. Foreldreforeningen skriver om Else Gro Segerblad, den norske ildsjelen for nordisk samarbeid blant foreldrene: *“Det var Else Gro som sørget for at det var mulig å ha kurs i mange år. Det var jo hun som søkte alle de små summene som til sammen ble “en stor pott”.*⁴ Det samme gjelder for Lena Johansson i Sverige og Lone Poggioni i Danmark. I tillegg har mange andre utrettelige foreldre gjort en nærmest “usynlig” innsats, men som har vært avgjørende for at det hele skulle gå, for eksempel den norske kasserer John Torsvik som holdt styr på nordiske og norske budsjetter, og som sørget for forsvarlig forvaltning av midlene.

Administrasjon

Det er ikke bare økonomi som er krevende for en foreldregruppe som jobber frivillig for sine barn. I tillegg til planlegging og koordinering av aktivitetene, skal det mye administrasjon for å få kursene kjent og for å få dem ryddige og gode å delta på. Om administrativ stöd står følgende (skrevet av Sven Sjöberg 1998):

“Finns det någon nordisk organisation som skulle kunna vara ett administrativt stöd till föreningen, så att föreningen kunde syssla med viktigare ting? [...] I Norge finns ett antal regionsenter som har ansvar för vuxna och som har statlig finansiering. I Sverige finns Mo Gård, men de har inga statliga pengar för denna typ av verksamhet. I Danmark finns Videncenteret för

⁴ Prosjektmidler fra Helse og Rehabilitering var en solid støtte gjennom flere år.

dövblindfötte. Är det något av dessa centra som skulle kunna hjälpa till med administration?”

Årene går

Foreldrearbeidet har pågått gjennom årene frem til i dag⁵. Noen nye foreldrekrefter har kommet til, men det er mange av de samme ildsjeler som fremdeles er med. Det har kommet nye kunstnere til, og antallet har økt gjennom årene. Kursverter har også variert noe, men alt i alt har det vært en stabil stall av både kunstnere og verter som har møtt ungdommene med døvblindhet hvert år. Ungdommene har blitt voksne men fortsetter å komme. Tanken om kontinuitet og gjenkjennelse har holdt gjennom årene. Det har vist seg å være verdifullt og utviklende å få den tiden det tar å bli kjent og trygg i aktivitetene. Kursene har økt i omfang, og det har stadig kommet nye både unge og gamle med medfødt døvblindhet. Mange har funnet frem til egenskaper hos seg selv de kan styrke videre, noen har funnet meningsfylt arbeid de kan fortsette med hjemme. Mange har funnet vennskap og relasjoner de aldri ville ha funnet på en annen måte. Og ikke minst har kursene og alt rundt aktivitetene skapt opplevelser og erfaringer som er en uvurderlig del av livet videre for både personene med døvblindhet og for deres ledsagere.

Håp om en fremtid

Foreldreforeningene i Sverige, Danmark og Norge har klart å holde liv i Nordisk kulturforbund og de tre ukes kurs hvert år. De ser verdien av kursene, og ønsker at alt arbeidet som er lagt ned i å få kursene i drift, skal gi resultater slik at kursene kan videreføres. Eikholt grep kurset i Norge og vil etter to år som prosjekt la uken gå over til tilpasningskurs. Det er et håp om at kursene befestes i de tre landene og at den nordiske utvekslingen av kultur og kunstnerisk aktivitet vil fortsette.

⁵ Mange permer med referater, brev, påmeldingsskjemaer og evalueringer dokumenterer dette.

Om kunst i den virkelighed, vi lever i

10

Af Steen Raahauge

Historisk set er kunstbegrebet, som vi anvender det i vores samtid, relativt nyt. Oprindeligt referede ordet "kunst" til *"mestring af et håndværk"*, men i dag defineres det, man kunne kalde "konceptet kunst", som: *Anvendelse af færdigheder og fantasi til at fremstille objekter, miljøer eller oplevelser, der kan blive delt med andre, og hvis primære egenskab, formål og intention er at være kunst.*

Overvældende forskelligartede genre- og udtrykspotentialer udfoldes i alle afskygninger og påvirker, beriger eller provokerer vores liv. Transformationen og ophøjelsen af bestemte værker til kulturelle kunstneriske værdier foregår gennem en institutionalisering, hvorved de til dels gives kollektiv betydning. Der foregår så at sige en normsættende kulturel kanonisering – en "artification".

I det før-moderne, hvor kulturen var statisk og præget af tanken om, at religion og tradition rummede alt, var kunsten til dels et reproducerende håndværk, der derved kom til at tjene et præserverende formål. Senere – i det moderne – blev den generelle opfattelse, at kunst måtte være nyskabende og grænseoverskridende for at være kunst. Der skete samtidig en opsplitning, således at kunstnerisk praksis foregik udenfor institutioner i en kultur, der var anti-traditionalistisk, og kunstteori og æstetikteori var forbeholdt akademier og universiteter. Hvilken mening og betydning kunst har, bliver fortsat studeret og søgt forklaret i bl.a. den del af filosofien, vi kalder æstetik. Det nu-moderne er dog stort set kendetegnet ved forsøg på en genforening af æstetisk teori og kunstnerisk praksis.

Kunst kan generelt gennem historien ses at have haft forskellige funktioner

Da dette dokumentationsprojekt primært har som mål at afdække især kommunikative og

pædagogiske *transferværdier af kunstneriske aktiviteter*, tillader vi os at forholde os eklektisk – i tråd med en *æstetisk tænkning* (se side 29) – til den mere filosofiske del af emnet. Vi vil først og fremmest se på den praktiske anvendelse af denne type aktiviteter.

Kunstnerisk formsprog og æstetiske værdier er nemlig ikke forbeholdt kunsten, og at udtrykke sig kreativt er ikke forbeholdt kunstnere. Kreative og æstetiske udtryk er en fundamental manifestation af menneskets biologi og psykologi. I den forbindelse kalder vi det bare ikke kunst.

Vi (mennesket) har altid anvendt færdigheder og fantasi til at fremstille og skabe objekter, miljøer eller oplevelser, der kan blive delt med andre. Som uddybet i afsnittet "Teoretiske overvejelser bag projektet" *særliggør* vi ting og hændelser i vores liv og hverdag. Denne *særliggørelse* kunne man til gengæld fristes til at kalde "kunstens vugge."

Igennem kunstrelaterede aktiviteter arrangerer og former vi elementer, så de appellerer til sanser og følelser. Gennem *måden* vi særliggør ting og hændelser (artifacts og ritualer), kommunikerer og medskaber vi vores identitet og signalerer samtidig tilhørsforholdet til den del af en kultur, vi ønsker at identificere os med.

Kunst - og personer med medfødt døvblindhed

Kunst er anvendelse af færdigheder og fantasi til at fremstille og skabe objekter, miljøer og oplevelser, der kan blive delt med andre. Men som et socialt og pædagogisk værktøj, også i døvblindefeltet, er det centrale ikke, at den "primære egenskab, formål og intention er at være kunst" – men at mål og intention er en *delagtiggørelse og udveksling, der foregår gennem æstetisk kommunikation.*

(Æstetisk kommunikation er uddybet i afsnittet på side 29)

Teoretiske overvejelser bag projektet

Af Flemming Ask Larsen

De ikke-døvblinde deltagere på Kulturforbundets arrangementer oplever, at kurserne har en positiv effekt. Dette ved vi fra deres evalueringer, og de interviews og samtaler vi har haft med dem. Denne effekt går blandt andet på en opblomstring og en styrkelse af kommunikation, og en oplevelse af større initiativrighed og agency hos de døvblindfødte deltagere. Kommunikativt opleves dette som en styrkelse af relationen, en større mængde af fælles interessante oplevelser og en generel udvidet fælles forståelse af verden. Agency udvides gennem en oplevelse af at blive set og taget alvorligt, at få plads og tid til at finde sit eget udtryk, at have frihed til at tage initiativ (socialt og i aktiviteterne) og at blive mødt ligeværdigt og med forståelse på disse initiativer (cf. Markova, Rommetveit o.a. indenfor det dialogiske paradigme).

Kulturforbundets arrangementer opleves altså at have en effekt i form af mere ligeværdig kommunikation og større udfoldelse af den døvblindfødtes agency. Dette kan have mange forskellige årsager, som det kan være svært at afdække. Faktisk er det ikke sikkert, at der findes nogle simple årsagsforklaringer, men vi kan i det mindste prøve at analysere lidt på, hvilke faktorer, der kunne tænkes at skubbe i den retning.

Nogle af de faktorer, som adskiller det at være på kursus fra dagligdagen, skal vi prøve at pege på i denne rapport. Disse årsager eller faktorer kan findes i forholdet til de ydre forhold, eller det vi kunne kalde den oplevede kontekst, som udgør den sociale ramme om mødet mellem den døvblindfødte, hans/hendes partnere og de aktiviteter, som de indgår i sammen (cf. Engström 1999). De spænder vidt: Lige fra bare det at være hjemmefra; over personalets øgede engagement; den særliggjorte ramme; og til elementer, knyttet til den æstetiske aktivitets karakter.

En af vores hypoteser er, at de æstetiske aktiviteter og den særliggjorte ramme, som de udspil-

ler sig i (og er med til at lave), har en særlig betydning. I det mindste, er det æstetiske jo netop det særlige tema for kulturforbundets arrangementer, som vi har sat os for at dokumentere. Vi har derfor valgt at kigge mere indgående på netop de to aspekter – *den særliggjorte ramme og den æstetiske aktivitet* - og den måde, hvorpå de indvirker på kommunikationen og de implicerede selvforståelser. Hvad vi helt præcist forstår ved disse begreber, skal vi komme nærmere ind på i det følgende. Men først kaster vi et blik på noget af det, vi *ikke* fokuserer på i analyserne i denne rapport.

Forudsætninger for kommunikation

En af de ting, som vi har valgt ikke at gøre til genstand for vores analyser, er selve kommunikationen. Normalt sætter vi i døvblindefeltet denne form for analyse helt i centrum af vores tilgang til at analysere på de sociale sammenhænge, som døvblindfødte indgår i. Vi er i døvblindefeltet efterhånden blevet rigtig gode til at kommunikere. Vi ved en masse om, hvordan man udvikler kommunikation sammen med personer med medfødt døvblindhed. Og i den forbindelse er det analyseapparat, som vi anvender os af, efterhånden blevet rigtig godt.

Vi snakker om at imitere, være opmærksomme på den døvblindfødtes udspil, svare på disse udspil, og prøve at forhandle en fælles mening frem. Vi snakker om at emotionelt ladede kropslige oplevelser er specielt velegnede til at tale om. Vi snakker også om vigtigheden af at tale om oplevelser imens vi har dem, så vi lettere kan genkalde dem sammen senere. Vi snakker om, at indtryk sætter aftryk, som kommer til udtryk. Vi snakker om at koncentrere os ekstra meget om den særlige "døvblindske" taktile måde at opleve verden på og at kommunikere om den på. Vi snakker også om at dele de oplevelser, som vi har haft med den døvblinde, med vores kollegaer og andre nærpå personer, så vi kan vide, hvad spontane gestus og udtryk kan referere til, selvom vi ikke selv var med i situationen. Og meget, meget mere, som tilsammen er

fantastiske indsigter, der har gjort kommunikationen med personer med medfødt døvblindhed meget mere givende. Samtidigt er mulighederne for at *udvikle* kommunikationen sammen med dem blevet meget større, end den var, før disse indsigter blev formuleret (cf. Souriau et al. 2008, 2009; Janssen & Rødbroe 2007; Rødbroe & Janssen 2006; Ask Larsen 2003; Nyling 2003; Nafstad & Rødbroe 1999).

Det videre arbejde med at videreudvikle vores viden om kommunikation og vores praktiske tilgang til arbejdet med døvblindfødte, tager os naturligt til arbejdet med at udvikle vores viden om, hvordan vi kan tilvejebringe interessante og autentiske oplevelser at tale om. Med andre ord er det vigtigt at forstå, hvad der gør oplevelser interessante.

Om at lægge til rette for interessante oplevelser

Der bliver også sagt og gjort mange fornuftige ting, som bidrager til udviklingen af, hvordan vi i døvblindefeltet kan blive bedre til at lægge til rette for interessante oplevelser for – og sammen med – personer med medfødt døvblindhed.

Rundt om i Norden (og helt sikkert også i resten af Verden) arbejdes der helt fantastisk ude på skoler, dagtilbud og bosteder, for at gøre oplevelser sammen med personer med medfødt døvblindhed interessante og værd at tale sammen om. Dette er vi så heldige at kunne få et lille indblik i gennem forskellige projektrapporter, når vi vejleder i praksis, og når kursister, eller deltagerne på diverse konferencer, fremlægger deres cases.

Men også fra mere teoretisk hold er der ting i gang på dette område. Et væsentligt bidrag i den sammenhæng er senest kommet til udtryk i filmen SPOR (2004), hvor specielt Gunnar Vege og Anne Nafstad har beskrevet arbejdet med at bygge oplevelser op som små narrativer. Det er de forskellige udbredte teorier om, at vores sind strukturerer vores oplevelser i narrative for-

løb (cf. f.eks. Turner 2000; Bruner 1991, 1990, 1987; eller Nelson 1989), der danner grundlag for bestræbelserne mod at gøre Verden "fortællelig", for den døvblindfødte og partneren (Vege 2009, 1999).

Et andet væsentligt bidrag til at forstå hvad interessante oplevelser er i forhold til døvblindfødte, skal nævnes her. Joseph Gibson anvender begreber fra bl.a. *outdoor research* i sit arbejde med *outdoor activity* sammen med personer med medfødt døvblindhed. Han anvender begrebet, *komfort-zone*, for at beskrive det lidt usikre grænseland, som den interessante oplevelse lever i (Gibson, J. & Ask Larsen 2009; Gibson, J. 2005). Ifølge Gibson er det lige udenfor denne *komfort-zone*, at læring og udvikling sker – Vi skal lige ud af det kendte og trygge, for at opleve noget nyt og interessant sammen.

Analyserne i denne rapport går altså mere på de aktiviteter, som vi samtaler om, og de oplevelser og meningsstrukturer, som disse *aktiviteter* afleder, end de går på selve *kommunikationen*. Vi kommer til at tale en del om, hvordan aktiviteterne er med til at forme både relationerne og de billeder af os selv og andre, som indgår i dem. Man kan sige, at vi vil prøve at holde fokus på de forskellige *kontekster*, der opstår og omslutter kommunikationen og samspillet, i vores analyser af aktiviteterne på Kulturforbundets kurser.

Og så kommer vi til at tale en del om, hvorvidt denne særlige slags aktivitet – den æstetiske – bidrager med nogle strukturelle egenskaber, der kan tænkes at indvirke på disse relationer og på vores oplevelse af os selv i relation til andre.

Vi har valgt at grave lidt ned i den tilgængelige viden om kunst og æstetik, for at se, om der ikke skulle være noget i dette vidensfelt, som kunne berige snakken om interessante oplevelser. Vi har valgt denne vinkel, fordi vi mener, at mere viden om kunst og æstetik kan tilføre noget til vores arbejde med personer med medfødt døvblindhed. Kombinationen af de tre vidensfel-



ter – (a) det æstetiske, (b) interessante oplevelser og (c) døvblindekommunikation – kan vise sig at blive af stor betydning for fortsættelsen af arbejdet med at udvikle kommunikation sammen med personer med medfødt døvblindhed.

Vi ved, at det er gennem fælles interessante oplevelser, at vi får noget at tale om – også sammen med personer med medfødt døvblindhed. Vi ved også, at noget at tale om netop er grundlaget for at kunne udvikle og berige kommunikation og omverdensforståelse. Endelig ved vi, at kunstneriske aktiviteter og æstetiske oplevelser har optaget mennesker til alle tider og i alle kulturer (Dissanayake 1992). Uden undtagelse. Det vil på den baggrund ikke være helt utænkeligt, at der er et eller andet at hente i studiet af kunst og æstetik, når man interesserer sig for, hvad der kan være med til at gøre en oplevelse interessant. Også for personer med medfødt døvblindhed og deres samtalepartnere.

Hvad er kunst og æstetik?

En udbredt opfattelse af kunst og æstetik er, at det er helt subjektive størrelser, som det er næsten umuligt at tale om. Kunstopplevelsen eller den æstetiske oplevelse bliver meget ofte forbundet meget tæt med ting som "smag" og følelsesmæssige oplevelser, som man ikke kan sætte ord på. På den måde bliver kunst og æstetik til noget mystisk og uudgrundeligt, som alle har en mening om, men ingen kan sige noget fornuftigt om, og i hvert fald slet ikke *bedømme* ud fra fælles kriterier. Oplevelsen af kunst – den æstetiske oplevelse – bliver på denne måde noget privat og uhåndterligt, som man ikke kan arbejde teoretisk med eller opstille nogle generelle betragtninger om – for enhver har jo sin personlige smag.

En anden udbredt opfattelse er, at oplevelsen af kunst er uløseligt forbundet med "Kunstværker". Disse specielle objekter, som i kraft af en bestemt aura af ophøjet kulturel værdi, udvælges af en "kunstinstitution" til at repræsentere "Kunsten". At arbejde med kunst og æstetik, kan i en sådan

forståelsesramme meget nemt blive begrænset til at *producere* kunst. Målet bliver så at lave objekter eller udføre aktiviteter, som har kunstnerisk kvalitet eller på anden måde *ligner* kunst.

I lyset af, at kunstopplevelsen opfattes som noget subjektivt, bliver det vanskeligt at forstå, hvordan disse objekter bliver valgt ud – specielt, når man ikke genkender sin egen "smag" i de "kunstværker" som bliver lavet. Hvem har ikke oplevet at gå rundt på et kunstmuseum og undre sig: "Skal det nu være kunst? Det kunne mit treårige barn gøre ligeså godt!" Det føles med andre ord ikke som kunst. Heldigvis kan man så læne sig tilbage og tænke "ja, ja, det må jo være kunst, siden det er på et kunstmuseum", og på den måde får man nogle regler for, hvordan kunst *ser ud*.

For at noget skal være kunst, må det ifølge en sådan folkelig kunstforståelse enten *føles* som kunst (og hvem kan og skal afgøre om noget føles som kunst?), eller *ligne* kunst (hvilket begrænses af det kunst man har set, eller kender).

Disse udbredte opfattelser af hvad kunst er og gør, har nogen helt bestemte konsekvenser, når vi taler om at arbejde med kunst og æstetik sammen med døvblinde. Hvis man hænger fast i disse opfattelser af hvad kunst er, kan det medføre et overdrevent fokus på produktet. At arbejde med kunst bliver at *producere* objekter eller aktiviteter, der *ligner* eller *føles* som kunst.

Vi vil foreslå nogle andre indgangsvinkler til kunst, som kan være med til at udvide synet på æstetik og det at arbejde med kunstneriske udtryksformer. På den måde får vi flere muligheder i døvblindearbejdet. Samtidigt får vi et sprog at tale om æstetik og kunst med, som giver os mulighed for at sige noget generelt om æstetiske oplevelser og kunstnerisk aktivitet.

Der er mange forskellige måder at forholde sig til disse emner på. Vi remser nogle vigtige tilgangsvinkler op her, for at vise den mangfoldighed af forskellige tilgange, der findes til kunst

og æstetik. Listen er ikke udtømmende. Den er ikke et forsøg på at nævne de vigtigste eller de første, eller noget i den stil, selvom de i nogen tilfælde vil være det. Det er blot de navne, som vi umiddelbart kommer i tanke om – uden at have gjort et dybere litteraturstudie – i forbindelse med de forskellige tilgangsvinkler. Læseren opfordres til selv at opsøge referencerne på dem vi nævner, og ellers udvide derfra. Der er nok at tage af.

Stilhistorisk (stilarternes udvikling: Wölfflin, Riegl)

Ikonografisk (afkode referencer: Panofsky)

Åndshistorisk (kunstnerisk udtryk, som udtryk for en zeitgeist: Worringer)

Perceptionspsykologisk (formmæssige kvaliteter: Arnheim, Leyton)

Receptionspsykologisk/sociologisk (sociale forhold omkring kunstoplevelsen: Kemp, Adorno)

Fænomenologisk (vise til sammenhængen mellem det oplevede og det værende: Merleau-Ponty)

Semiologisk (kortlægge værkinterne meningsstrukturer: Barthes, Eco)

Kognitiv Semiotisk (kortlægge den æstetiske meningskonstruktion: Brandt, Bundgaard)

Antropologisk/evolutionært (evolutionære og almenmenneskelige forklaringer: Dissanayake)

Neuroæstetisk/kognitionsæstetisk (neurologiske og kognitive forudsætninger: Zeki, Ramaschandran, Leyton)

Osv.

Nogle af disse tilgangsvinkler beskæftiger sig først og fremmest med kunst med stort K. Altså kunst, som kunstnere har lavet, og som er del af kunstinstitutionen. Andre beskæftiger sig mere med de almenmenneskelige forudsætninger for det, vi kalder kunstnerisk eller æstetisk aktivitet og oplevelse. Det er blandt disse sidste, at vi vil udvælge nogle få, og undersøge, hvorvidt de kan bidrage med noget til den måde, hvorpå vi forholder os til kunst og æstetik sammen med døvblindfødte. Mange af disse tilgange vil, hvis de undersøges nærmere, ganske sikkert kunne bidrage til dette arbejde, og til døvblindepædagogisk arbejde i det hele taget.

Her vil vi koncentrere os om de evolutionsmæssige, antropologiske, perceptionspsykologiske og de kognitions- og neuroæstetiske forskningsfelter, som vi mener, har væsentlige bidrag i forhold til at forstå nogen af de grundlæggende almenmenneskelige forudsætninger og betingelser, der ligger til grund for vores trang til at gøre

ting særlige (Dissanayake 2000, 1992) og vores forkærlighed for ting med særlige æstetiske kvaliteter (Ramaschandran & Hirstein 1999).

Det er først og fremmest på dette niveau – det almenmenneskelige og teoretiske niveau – at vi kan lære noget af værdi for døvblindepædagogikken.

Det særliggjorte og de æstetiske kvaliteter

Ellen Dissanayake beskriver i sin bog "Homo

Aestheticus: Where Art Comes from and Why" (1992), en mulig evolutionshistorie af menneskets medfødte trang til at udfolde sig kunstnerisk. Her beskriver hun en grundlæggende sammenhæng mellem at noget (en aktivitet, et objekt eller en idé) er *værdifuldt* for et individ eller en gruppe af individer, og trangen til at *udtrykke* denne værdifuldhed gennem en *særliggørelse*

af selve aktiviteten eller objektet, eller gennem symbolske og rituelle handlinger.

Moderne kunstproduktion er en af nutidens måder at give denne aktivitet en kulturel form. Men det er ikke den eneste måde, hvorpå vi udfolder os *særliggørende* (eller *kunstificerende* – se nedenfor). Hver gang vi bruger energi, tid og kræfter på at pynte os selv, vores omgivelser, eller nogle af de ting vi omgiver os med, er det den samme trang til at vise verden, at noget har værdi for os.

I en anden af hendes bøger, "Art and Intimacy: How the Arts Began" opstiller hun fire parametre for, hvad hun kalder en *naturalistisk æstetik* (Dissanayake 2000:205ff). Dette er et forsøg på at beskrive det, som skal til, for at mennesker kan have en æstetisk oplevelse. Hun kalder den naturalistisk, fordi hun prøver at lave en beskrivelse, der er kultur-uafhængig, og derfor gerne skulle være alment menneskeligt gældende. Dette gør den interessant i en døvblindesam-

menhæng, fordi vi må formode, at døvblinde har de samme almenmenneskelige drifter og instinkter som os andre. Derfor kan vi med god ret gå ud fra, at en almenmenneskelig æstetik også må omfatte døvblindfødte.

Det første af disse fire parametre er *Tilgængelighed sammen med påfaldenhed* (Accessibility coupled with strikingness). Dette betyder, at det som opleves som æstetisk, må være indenfor sansernes rækkevidde og samtidigt have kvaliteter, der pirrer disse sanser på en måde, der er emotionelt fængslende og kognitivt interessante (ibid. p209). Hun bruger ordet protoæstetiske (Dissanayake 1992 p53f, 2000 p214) om de egenskaber ved vores omverden, som vores sind og sanseapparat har naturlige (dvs. evolutionært udviklede) sensoriske og perceptuelle præferencer for.

Det andet parameter kalder hun *Håndgribelig relevans* (Tangible relevance). Dette betyder, at det oplevede, samtidigt med at være tilgængeligt og påfaldende, må have en relevans i forhold til min livssituation. Det må berøre noget, som betyder noget for mig, og som følge deraf, må det forholde sig til almenmenneskelige behov for *tilhørsforhold, mening og kompetence* (ibid. p212f).

En tredje ting, som er medvirkende til at noget kan give en æstetisk oplevelse, er at det opleves som indeholdende en *besnærende genklang* (evocative resonance) i forhold til det at være menneske som sådan – ud over den livssituation, som den enkelte befinder sig i.

Det fjerde parameter giver ifølge Dissanayake den højeste grad af æstetisk oplevelse. Denne særlige høje grad af æstetisk oplevelse kommer af, at der (udover de ovennævnte tre parametre) lægges en særlig omhu og et særligt engagement i udførelsen, og at denne omhu og engagement kommer til udtryk i værket – resultatet af den kunstneriske aktivitet. Hun beskriver dette som en oplevelse af en *tilfredsstillende fuldkommenhed* (satisfying fullness).

En sidste pointe, som skal tages med her, er, at Dissanayake flere gange påpeger vigtigheden af den æstetiske *intention* og den æstetiske *kon-*

tekst. Dette kan med fordel forstås sådan, at de rammer, som den æstetiske oplevelse foregår i, i sig selv skal have de kvaliteter, som nævnes i de fire parametre – altså en tilgængelig og påfaldende form, en håndgribelig relevans, en besnærende genklang og være udført med en særlig omhu og engagement. Kort sagt, man skal *særliggøre* ikke bare det kunstneriske *udtryk*, men også den *kontekst* det opleves i, for at fremkalde en egentlig æstetisk oplevelse.

Æstetisk analyse

Men hvad er det så vi kan særliggøre? Lad os et øjeblik se på det helt stringent logisk og empirisk. Der er strengt taget kun tre modaliteter, som denne særliggørelse kan udfolde sig i. Disse er tid, rum og mening. For at være mere præcis i forhold til, hvad det er vi helt praktisk kan manipulere og særliggøre, kan vi tilføje aspekterne: *forløb, materie og meningsindhold*.

Vi kan særliggøre tidslige forløb gennem f.eks. rytme og intensitet. Og vi kan særliggøre materien ved at manipulere den rent fysisk. Meningsindholdet kan vi også manipulere og gøre særligt ved f.eks. at konstruere fiktive narrativer eller imaginære billeder, eller ved at blande forskellige kendte elementer på nye, ikke-virkelige måder.

Disse tre modaliteter/aspekter er altid til stede alle tre, men kan være vægtet forskelligt. I *musik* er tiden det helt centrale, men bl.a. gennem tekster, dans og vibration kan meningsindholdet og materien komme mere i fokus. I *billedkunst* er materien meget central, men tiden spiller ind i forhold til vores måde at opleve kunsten på, og meningsindholdet kan være mere eller mindre fremtrædende, alt efter hvor figurativ eller konceptuel kunsten er. I *litteratur* er meningsindholdet ofte meget centralt, men poetiske og grafiske elementer, kan trække materien mere frem i forgrunden, og narrative forløb er jo en manipulering og særliggørelse af tiden. Et eksempel på en kunstart, hvor der helt åbenlyst er flere af de tre aspekter på spil samtidigt, kunne være drama eller performance.

I æstetisk analyse, kan man bruge begrebet *formanalyse* om analysen af den måde forløb og materie er struktureret på. *Indholdsanalyse* er



det vi laver, når vi analyserer på meningsindholdet. Meningsindhold må altid formidles gennem en form, som må befinde sig i tid og rum, og er derfor altid bundet op i en materie og et forløb. Mange af de ovennævnte videnskabelige tilgangsvinkler til kunsten beskæftiger sig da også med *sammenhængen* mellem formen og indholdet, og dermed også de kulturelle, sociale og psykologiske kontekster, som kunsten optræder i (Dette gør i særlig grad de åndshistoriske, perceptionspsykologiske, receptionspsykologiske, semiologiske, semiotiske, antropologiske og neuro-/kognitionsæstetiske tilgange).

Dissanayake er særligt interesseret i, hvordan noget tilskrives en særlig betydning eller en vigtig mening gennem særliggørelse af formen.

Hun beskriver en række formmæssige parametre i måden denne særliggørelse udføres på (Dissanayake 1992:47f), som hun mener, går igen i forskellige former i alle kulturer. Disse parametre er måder man kan gøre objekter og handlinger *ikke-ordinære* (non-ordinary) eller *særlige*, og vi finder dem både i kunst og i religiøse/kulturelle ritualer. Disse parametre sammenfattede hun på et seminar i Århus (2007) til at være: Formalisering, gentagelse, overdrivelse, elaborering, overraskelse

Hun bruger ordet *artifaction* (som kan oversættes med noget i retning af kunstificering) om den aktivitet, som er almen menneskelig, og hvorigennem denne særliggørelse finder sted.

Protoæstetik

Neuroæstetikken har fundet frem til noget lignende Dissanayakes protoæstetik, men fra et helt andet udgangspunkt. Ramaschandran og Hirstein (1999) opstiller i deres artikel "The Science of Art: A Neurological Theory of Aesthetic Experience" et bud på de æstetiske love, som gælder for den sansning og perception, der formidler de æstetiske oplevelser. Dette studie er baseret overvejende på neurologiske studier af visuel perception, men forfatterne drager

nogle almene og generelle konklusioner. De beskriver lovene som universelle æstetiske parametre, der ligger til grund for de mangfoldige "manifestationer af menneskelig kunstnerisk oplevelse" (ibid. p49).

De to forfattere argumenterer for, at der ligger nogle grundlæggende neurologiske og perceptionspsykologiske mekanismer bag vores opfattelse af æstetiske kvaliteter. Dette gør de med udgangspunkt i studier af de neuropsykologiske processer bag visuel perception, evolutionsmæssige overvejelser og studier af æstetiske oplevelsers interne logik og deraf udledte universelle parametre.

De kommer frem til, at den æstetiske oplevelse bygger på nogle perceptionspsykologiske love, som har sit udspring i en lystfølelse i forbindelse med selve det at genkende objekter i verden. De viser, hvordan man kan spore denne tætte tilknytning til de dybere emotionelle lag i hjernen på alle niveauer i denne genkendelses- eller gestaltningsproces. Denne tilknytning bevirker, at der er forbundet nydelse med disse perceptionsmæssige og kognitive processer på alle niveauer – fra de primære sansemæssige domæner og helt op til de kognitive og konceptuelle niveauer.

Den æstetiske oplevelse bygger altså på, at der er tilknyttet en sådan nydelse til helt almindelige perceptionspsykologiske mekanismer, som gruppering af delelementer til helheder, samt oplevelsen af kontraster og symmetri.

I tillæg kommer så en ekstra perceptuel (eller æstetisk) nydelse ved, at enkelte sanseparametre isoleres og udsættes for forskellige former for manipulation.

En af disse måder at manipulere enkeltparametre på sker gennem det, som Ramaschandran og Hirstein kalder et *peak shift*. Dette betyder, at det enkelte parameter (som for eksempel konturgenkendelse) overdrives i forhold til en bestemt sansemæssig eller konceptuel kategori

– som for eksempel kvindelige former i kontrast til mandlige former. En sådan overdrivelse af en bestemt formmæssig kvalitet leder til en ekstra (æstetisk) nydelse i forhold til mere almindelig form- eller objektgenkendelse. Det betyder, at en overdreven "kvindelighed" i formen skulle give en mere æstetisk oplevelse, end en mere "naturtro" gengivelse.

En anden universel måde at manipulere de formmæssige kvaliteter på, er at isolere det enkelte sanseparameter. Dette kommer – ifølge Ramaschandran og Hirstein – for eksempel til udtryk ved, at en konturtegning opfattes som mere æstetisk end et farvefoto af samme person.

Den sidste form for sansebaseret æstetisk nydelse, som jeg vil drage frem her, er den nydelse, der er forbundet med at genkende formmæssige træk i forskellige elementer. Det kan for eksempel være gentagelsen (og genkendelsen) af formen af en arm i formen af en gren i et træ (ibid. p38). Denne grundlæggende tilbøjelighed til at genkende formmæssige kvaliteter på tværs af objekter (og vi kunne tilføje: eller begivenheder) er en helt grundlæggende perceptuel og kognitiv mekanisme, der i det æstetiskes tjeneste bliver anvendt til at give sansemæssig og perceptuel æstetisk nydelse.

Ramaschandran og Hirstein opstiller i alt 8 neuro-æstetiske love for æstetisk nydelse, som vi for god ordens skyld nævner her. De 8 love er:

1. Peak Shift (Overdrivelse af et betydningsbærende element - en regel, eller en skematik).
2. Isolering af en enkelt dimension/modalitet (Forenkling).
3. Perceptuel gruppering.
4. Kontrast.
5. Perceptuel problemløsning (at overkomme en vanskeliggjort objektgenkendelse indebærer nydelse i sig selv).
6. Afsky for unikke udsigtspunkter (ubehag ved usandsynlige visuelle perspektiver, der

gør, at et synsindtryk bliver vanskeligt at forstå – dette er nok ganske specifikt for den visuelle sansning, og skal derfor ikke uddybes nærmere her).

7. Dobbelttydighed og metaforer (genkendelse af flere mulige betydninger ELLER genkendelse af formmæssige, skematiske eller strukturelle ligheder på tværs af objekter).
8. Symmetri.

Derudover gør de klart, at der sikkert er andre i tillæg, og nævner i en parentes rytme og gentagelse (ibid. p49).

Disse love er ifølge Ramaschandran og Hirstein grundlæggende for perceptionens måde at behandle sanseinput på, og dermed også for oplevelsen af æstetiske kvaliteter. De 8 love har vældigt meget tilfælles med Dissnayakes kunstificerings-parametre.

Dissanayakes fem kunstificerings-parametre og de 8 neuroæstetiske love giver tilsammen nogle almenmenneskelige parametre for de formmæssige karaktertræk, som ligger til grund for kunstnerisk aktivitet og æstetisk oplevelse. Med dem i hånden, kan vi prøve at undersøge, hvordan dette kunne komme til udtryk for personer med medfødt døvblindhed. Jeg skal først og fremmest beskæftige mig med den taktile og kropslige oplevelse af disse ting. Selvfølgelig må vi, når vi arbejder med kunst og æstetik sammen med personer med medfødt døvblindhed, anvende alle de sansemodaliteter vi kan. Min analyse her er blot fokuseret på det vi ved mindst om, nemlig, hvordan de æstetiske parametre kommer til udtryk gennem kropslige og taktile oplevelser.

En kropslig-taktil æstetik?

Hvordan kan vi skabe (eller bare genkende!) en æstetisk oplevelse i den kropslige og taktile modalitet? Hvordan kan vi særliggøre en kropslig og taktil oplevelse?

Oplevelsen og dens kontekst må altså tilgodeses de fire forudsætninger: *Tilgængelighed sam-*

men med påfaldenhed, håndgribelig relevans, besnærende genklang og tilfredsstillende fuldkommenhed. Altså må oplevelsen have en tilgængelig og påfaldende form, en håndgribelig og vedkommende relevans, give en besnærende almenmenneskelig genklang og være udført med en særlig omhu og engagement.

Tilfredsstillende fuldkommenhed kræver, at man deltager med engagement og omhu – at man mener det man gør. Det kan mærkes, hvis man ikke har sit hjerte med i det.

Besnærende genklang – Hvis oplevelsen har det for dig, har den det nok også for den døvblinde, da dette parameter berører det alment menneskelige.

Håndgribelig relevans får en oplevelse, hvis den passer ind i den døvblindes livssituation, og berører og særliggør (gennem formalisering, gentagelse, overdrivelse, elaborering, eller, overraskelse) forhold omkring enten den døvblindes relationer til andre mennesker (tilhørsforhold), forståelse af verden (mening) og det den døvblinde har brug for at kunne for at fungere i verden (kompetence).

Tilgængelighed sammen med påfaldenhed er nok det parameter, der umiddelbart er mest direkte knyttet til den døvblindes særlige måde at være i verden på. Her har vi at gøre med perceptionen og tilgangen til verden. Vi må altså vide mere om, hvordan den taktile sansning og perception overhovedet er skruet sammen, for at komme ind til kernen af dette punkt. Det er også i forhold til dette vi ved mindst. Studiet af den visuelle perception er kommet meget langt. Man har fået et vældigt godt indblik i hvordan vi gestalter vores omverden gennem synet. Den taktile perception er af gode grunde studeret i meget mindre omfang. Derfor ved vi også meget mindre om eventuelle nedfældede protoæstetiske præferencer i den taktile og kropslige gestaltning af verden.

Vi kan måske nærme os en sådan kropslig-taktil proto-æstetik lidt ved at se på den taktile sans-

ning, perception og den kognition, som de deltager i. Lad os prøve at remse op, hvad vi har af viden og antagelser om den taktile perception og den taktile kognition, som den er del af:

Vi antager, at det, som man kan kalde taktil kognition, er fuldt på højde med andre former for kognition. Vi antager, at den taktile perception integreres i og indgår i højere kognitive processer på stort set samme måde som de andre sansemodaliteter. Vi ved, at selve sansningen har lidt andre betingelser end fjernsanserne; udforskning tager for eksempel mere tid (Nicholas 2009, Nicholas & Koppen 2007).

Vi antager, at perceptionen følger en almindelig perceptionspsykologisk proces (cf. Arnheim 1974:5ff), hvor der indgår elementer som: aktiv gestaltning (Nafstad & Rødbroe 1999:64f), skematisering og mønstergenkendelse (Ask Larsen & Nafstad 2006, Ask Larsen 2003).

Vi antager, at den kropsligt taktile sansning og perception, på lige fod med de andre sanser, er underlagt mekanismer som gør nogle sansninger mere saliente og signifikante end andre (Lahtinen 2008:27ff) og at dette samtidigt har med genkendelse af signifikante strukturelle mønstre at gøre, som udviser protoæstetiske kvaliteter (Ramaschandran & Hirstein 1999).

På denne baggrund må vi antage, at de almenmenneskelige love og parametre, som man finder at ligge til grund for den æstetiske oplevelse, også må være gældende for den æstetiske oplevelse for personer med medfødt døvblindhed.

Vi ved ikke ud fra den litteratur, som findes, hvordan dette kommer til udtryk. En af det her-værende projekts mål har været at undersøge dette. Vi håber i det følgende at kunne give et lille indblik i, hvordan den æstetiske oplevelse kan genkendes og beskrives – også når det gælder personer med medfødt døvblindhed.

Hvordan føles det egentlig

Estetisk opplevelse gjennom den annens kropp:

Observasjoner fra konsulentene i prosjektet.

19

Av Kari Schjøll Brede

Etter noen dager med observasjoner på vårt første kurs, undret vi oss over noe vi så ofte. Personene med døvblindhet så ofte ut til å vegre seg mot å holde direkte i verktøyet. Om de gjorde det, var det bare over en kort periode. Det vi observerte var, at de sto litt tilbaketrukket og holdt på ledsagerens arm eller skulder. Når vi ikke har deres blikk til å kontrollere hvor de har sin konsentrasjon og oppmerksomhet, kunne det nesten se ut som de ikke var interessert i det som skjedde. Det kunne i utgangspunktet og for utenforstående se "passivt" ut, når personen med døvblindhet sto omtrent med ryggen til og bare en hånd på personalets arm, mens personalet arbeidet.

Med stor nysgjerrighet tok vi etter tur på oss bind for øynene og klokker på ørene og ble med på en oppdagelsesferd i steinhuggerverkstedet. Det var en sterk og underlig opplevelse!

Nærheten til personen vi holdt i, kjentes god. Det følte mye tryggere enn forventet. Musklene



i den annens arm kjentes nær og nesten som en del av en selv. Det var lett å kjenne om slagene med verktøyet var lette eller harde, og slagene kom på skrå eller fra siden. Rytmen, hastighet, jevnhet / ujevnhet i rytmene. Vi kjente den annens "arbeidspuls". Ved å holde en hånd på skulderen, var det som å kunne "lese" den andres kropp enda mer inngående. Nesten alle bevegelser kunne kjennes, til og med hvordan partnern sto med bena. Vi fikk kjenne på steinen som sakte forandret fasong. Med pressluftbor ble det virkelig voldsomme vibrasjoner som var så sterke at de var nesten uutholdelige å holde i direkte. (Legg merke til Berit sin reaksjon når pressluften blir satt på i videoeksempel 2: Hun skyver boret vekk og legger hånden sin på Peder sin arm isteden). Når vibrasjonene forplantet seg gjennom den annens kropp og vi fikk kjenne det på arm eller skulder, gikk vibrasjonene behagelig inn i vår egen kropp og kunne sanses med store nyanser. Vibrasjonene var annerledes om de kjentes gjennom kassen der stenen som ble hugget lå: Ifølge Steen, som jo har solid musisk erfaring og bakgrunn, forplantet bassen seg i sin taktile oversettning gjennom den annens kropp og kunne kjennes på skulderen. Diskanten lå i sandkassen der stenen var.

Med disse erfaringene i bakhodet kunne vi lettere gjøre oss noen tanker om hva opplevelsen betydde for hver enkelt person med døvblindhet vi observerte senere.

Eksempler på effekter av høyskole-ukene

20

Av Kari Schjøll Brede

Minner som gleder og som kan deles

G er en middelaldrende svensk kvinne med døvblindhet. Jeg møter henne for første gang på Gotland under høyskoleuken 2008 vi er for å dokumentere. Hun er rullestolbruker og er en person som forstår mye, men som selv ikke har så stort repertoar av ord og gester. G har en liten hørselsrest og hun har tidligere hatt stor glede av musikkurs i Danmark, der hun blant andre møtte Steen Raahauge. Men i år vil personalet utfordre henne og prøve noe nytt. Derfor er hun påmeldt til kunstkurs på Gotland.



Vi vet ikke hvilke forventninger G har til dette kurset. Hun er nok veldig spent. Så møter hun Steen, og dette møtet blir meget spesielt. Steen er på Gotland for å dokumentere kunstkurs. Når G møter ham her, får hun kanskje forhåpninger om et musikkurs, selv om alle har sagt at det er et annet kurs i år. Stemmen til Steen og gjennkjennelsen i dette møtet gjør noe med G. Etter en 20 minutters dialog med rytme, stemme og taktilt samspill er Steen himmelfallen, og det samme er G's personal. De har sjelden sett henne så oppmerksom, så deltakende, så initiativrik. Det er ingenting på kurset resten av uken som rører henne på denne måten.

I en henvendelse til boligen et halvt år etter, har

de mer spennende å fortelle, og en del av en rapport er frigitt til denne dokumentasjonen:

En morgen i april 2009 er G trøtt, har liten matlyst og gir uttrykk for at hun ikke har det så bra. Hun er sammen med I, som skriver rapport om dagen. Etter en beskrivelse av en tung start over flere timer på morgenen følger denne beretningen:

*"Hon sitter ihopsjunken och håller om sin hand, ögonen halvslutna. Jag misstänker att hon är missnöjd, fast det ser ut som om hon är halvsovande. När jag frågar om hon är arg på mig lyfter G huvudet lite och vrider det långsamt åt sidan några gånger (blicken stilla), kanske lite eftertänksamt" I finner ikke ut hva G ønsker, og legger henne på sengen for at hun skal få hvile. Hun skriver videre: "Jag talar om att jag kommer sitta i hennes tv-rum och se på mera video. Jag hinner inte mer än se någon minut på en **konstkurs i Danmark-film**¹ förrän jag hör ett ljud. Jag går för att kolla om det var G och det lär det ha varit: hon har vidöppna ögon, andas genom munnen och vrider hastigt på huvudet. Jag lägger armen runt henne och lägger halsen mot hennes uppdragna lår, överkroppen mot hennes underben. G har massor att berätta! Under påföljande 20 minuter visar hon hela sin repertoar med de finaste nyanser jag någonsin kunnat uppfatta hos henne. Helt sagolikt, var börjar man...?"*

Her følger et utdrag av I's beretning om de neste 20 minutter:

"Vi börjar med att prata om Danmark och Steen, filmen med musiken går i bakgrunden. G gungar med benen väldigt mycket och "fnyser" genom munnen till att börja med. Ler. Ljudar kort och ljust. Sen verkar det som om hon skrattar, för hon liksom hoppar stötvis med överkroppen en liten stund. Snart rör hon på hela sig. Vi har stor yta med kroppskontakt så jag svarar med rörelser och förstärker med ljud och prat. Efter hand mer ljud faktiskt. Men när jag säger att ingen får åka till Danmark i år, att man får söka till Gotland istället, då avtar intensiteten i rörelserna och andningen. Vill G säga att hon vill åka till Danmark? [...] Jag lämnar G för att vila och hoppas att hon känner sig lika uppfylld av det här som jag gör."

¹ Det drejer sig om en video fra musikkursus på Slettestrand (red).

Beretning vi har fått fra boligen i Sverige i 2009 er en historie som berører. Mye kan utledes og diskuteres etter disse hendelsene, bl.a.

- Hvor viktig det er å kunne dele en opplevelse – det er noe av det beste vi mennesker gjør.
 - Hvor viktig det er å kunne komme tilbake til noe.
 - Hvor viktig det er å ha noe å glede seg til.
- Vi må dessverre begrense oss her til bare å peke på det slik vi har gjort nå.

Kunst av døvblinde for døvblinde

Det som er fokusert på i denne dokumentasjonen er de estetiske opplevelsene gjennom arbeidet på høyskoleukene.

Det er Dissanayakes parametre (2000:205ff) om opplevelsen og de særliggjorte rammer som for det meste er beskrevet i dette prosjektet, og som har vært forutsetningen og målet med kursene fra starten. Likevel, slik Lena Johansson poengterer² i intervjuet, og som også er beskrevet i kapittelet om Berit, er det faktisk også et resultat som blir både synlig og taktilt tilgjengelig. I Sømådalen øker skulpturparken år for år. Denne parken er tilgjengelig for turister gjennom sommerhalvåret. Da er det morsomt å oppdage at kunstverkene kan fremstå som tilgjengelige og påfallende (Dissanayake 2000:205ff) for en islandsk døvblind gutt, Dadi Thor, som føler seg taktilt gjennom rekken av kunstverk under familieuken³ for personer med medfødt døvblindhet sommeren 2009. Han bruker både hender og føtter til å oppdage kunsten som er laget gjennom år med høyskole for personer med medfødt døvblindhet.

Videoeksempel 1 (Anne Sofie og trommen i stenen) – Når JEG blir en viktig del av VI

For alle mennesker er det viktig å utvikle sin identitet. Det gjøres ikke alene, men i samhand-

2 Se det samlede interview i bilagene

3 Se <http://www.ffdb.no>



ling med andre mennesker⁴. For mennesker med medfødt døvblindhet kan det ofte være mangel på situasjoner som gir denne muligheten, spesielt der forholdet mellom person med døvblindhet og partnere blir mest mulig jevnbyrdig. Når begge er i en slags eksperimentell situasjon, når begge prøver og feiler og har et felles prosjekt der entusiasme og innfall er en del av det hele, kan opplevelsen av å være et viktig JEG i situasjonen der VI gjør noe sammen. Der du-og-jeg=VI inngår i alle-sammen=VI.

Med dette i bakhodet går tanken tilbake til intervjuet med Lena Johansson⁵. Der svarer hun på

4 Cf. Stern (1985)

5 Se bilag: www.nordicwelfare.org/KunstBilag



hva som historisk sett var målet med den kunstneriske aktiviteten, om det var fine malerier og utstillinger?:

*"Nej, den målsætningen har vi aldrig haft – att resultatet skulle vara det som räknas. **Nej, det är väl hellre vägen dit.** Det är vad vi gör tillsammans, och på vilket sätt vi gör något tillsammans som är väsentligt, och inte resultatet." Lena tenker en stund. Så fortsetter hun: "Likaväl betyder resultatet något – när vi ser allt som skapas till exempel här i Sømådalen. De kjenner sikkert igen mycket når de kommer tillbaka, genom att känna på det. Ändå blir det inte som att känna igen ett konstverk, det har en annan dimension. Jag tror de minns allt runt omkrig också, dofter av slipdamm, elden från smedjan osv.*

Dette som Lena beskriver kan vi finne et godt eksempel på fra kurset i Sømådalen. Det er egentlig en prosess som har gått over flere år og som er med å forme aktiviteten på kurset for Anne Sofie. Hun har før vært med både på musikkurs i Danmark og Naturskulpturkurset i Sømådalen. En stein hun tidligere år har vært med å forme – hennes egen stein – ligger foran Ljørbua⁶. Det hendelsesforløpet som i det følgende blir beskrevet, kan forklare noen av de gode kunstneriske prosesser som er med på å danne verdifulle inntrykk, som vi faktisk kan se komme til uttrykk. Både det å være underveis i prosessen og det å skape en del av en helhet der personen med døvblindhet er bidragsyter og gjenkjenner og anerkjenner egen innsats i helheten, synes å være viktig i denne dokumentasjonen:

Historien starter i grillhuset en av de første kveldene i Sømådalen.

Anne Sofie møter Steen Raahauge, som hun tidligere har vært på musikkurs med i Danmark. Det blir et godt gjensyn, som blir mer enn det: Et møte i en estetisk opplevelse de har delt før, i

⁶ Ljørbua er et lite tømmerhus med bål plass og pipe, som er reist av kursdeltakere på tidligere kurs.

en social ramme av personer både med og uten døvblindhet, ved bålet i grillhuset på brygga. Det blir en dialog i rytme og lyd, som bør oppleves for virkelig å skjønne verdien av innholdet. For å si det med Dissayakes terminologi: Denne opplevelsen som er tilgjengelig for henne gjennom lyd og vibrasjoner, har kvaliteter som tydelig appellerer til henne, og som gir mening og tilhørighet. Samtidig gjør det at hun viser at hun har en kompetanse i denne måten å være sammen på. Dette medvirker til at hun kan ha en estetisk opplevelse. Når også som konteksten for dette kunstneriske uttrykk kan oppleves som særlig for henne, med en helt spesiell sosial ramme med stemning rundt et bål ute, fremkaller det Dissayake kaller en egentlig estetisk opplevelse.

Denne stunden med gjensyn og trommeglede i grillhuset, har gitt spor som kommer til uttrykk og blir fanget som en gjenfortelling og en dialog neste dag. Denne gangen er scenarioet et helt annet. Anne Sofie, personalet og steinhugger Peder Istad, har valgt ut en stein i den utendørs arbeidsstuen i skogen bak Johnsgård: Anne Sofie kjenner på steinen, på fasong og overflate, og hun forteller plutselig noe om den. Hennes trommende bevegelser mot steinens overflate, får både observerende tilskuere og ledsageren til Anne Sofie til å tenke på trommedialogen fra kvelden før, og ledsageren bekrefter Anne Sofie i tanken om at denne steinen minner om trommen og opplevelsen fra i går kveld. Så går aktiviteten over i det som er på programmet: steinen skal formes og hugges.

Gjennom flere dager med arbeid tar steinen form. Felles innsats og samarbeid, med bevegelser og rytmer fra steinhugging, med inntrykk fra resting og during fra pressluftbor.

På spørsmål om hva som gjør denne prosessen viktig og interessant for Anne Sofie, kan svaret være at det skjer noe hele tiden, med variasjoner i rytme og bevegelser, med gjentakelser og nyanseforskjeller, samtidig som det er en langsom og oversiktlig aktivitet.



Så kommer dagen da steinene skal på plass, som steinheller i inngangspartiet til naturstien (som gjennom mange år er bygget opp av personer med døvblindhet).

Anne Sofie befinner seg midt i området der det er aktivitet med steinene som skal legges ned. Arild har nettopp lagt på plass sin, og kunstner Anne Berntsen får den inn i helheten. Anne Sofie setter seg på steinen ved siden av. Også den steinen er formgitt av en person med døvblindhet. Helga, tolken til Arild, ser Anne Sofie forteller noe (kanskje mest til seg selv i første omgang). Helga gjør det klart at hun lytter til det Anne-Sofie har å si. Det utvikler seg til en samtale om arbeidet med steinene, mellom to mennesker som ikke kjenner hverandre, men som har noe felles å snakke om: Steinhugging. Kommunikasjonen foregår først på tegnspråk, visuelt.

De snakker om hugging og Anne Sofie sine gester forteller også om hvordan det er når presluftboret durer i hendene. Helga samler hendene til Anne Sofie i en taktil kommunikasjon, og denne samlende "lyttingen" fra Helga støtter Anne Sofie til å tegne små beskrivende mønstre / hull i sin egen hånd for å vise hva hun har laget.

Senere på dagen er det Anne Sofie som skal bringe sin ferdige stein til plassen. Det er tydelig at hun vet hva hun skal. Målbevisst er hun med å hente steinen i arbeidsområdet, anbringe den i vognen som skal flytte den til inngangspartiet for naturstien. Hun blir med på vognen, passer på steinen sin, og er med på å legge den på plass. Det er tydelig at hun opplever det som en meningsfull særliggjørelse av noe viktig. Videoen viser at Anne Sofie sier med hele sitt kroppsspråk at dette er noe som er veldig spesielt for henne og noe hun synes er viktig og meningsfylt. Både hennes iver, hennes målrettethet og hennes konsentrasjon om aktiviteten er gode holdepunkter for dette.



Film og bilder dokumenterer hvordan denne "uformelle, litt kaotiske" strukturen, med spontane møter og hendelser som tar form i nuet, er med på å lage gode opplevelser og ikke minst gode kommunikasjons-situasjoner. Felles opplevelser som er litt utenom det vanlige, opplevelser som setter spor, kommer til uttrykk og blir forstått – fordi man er i samme kontekst, i en særliggjort aktivitet, og møtes i noe som er felles både for seende, hørende ledsagere og personer med medfødt døvblindhet. Kompetansen til personen med døvblindhet kommer til syne på en god måte, i møte med nye situasjoner og mennesker.

Videoeksempel 2 (Berit og støvmasken) **Midtpunkt i sin egen kunstneriske historie/estetiske opplevelse**

Det neste eksemplet er om Berit, som deltar på naturskulpturkurset i Sømådalen. Det kan brukes som eksempel for å beskrive estetisk praksis i tre nivåer:

- de særliggjorte rammene
- den særliggjorte aktivitet
- det særliggjorte objekt

De utvalgte videosekvensene viser Berit, kunstner Peder Isted, tolk og personal den første dagen på kurset. Det gir et godt eksempel på dynamikken i de tre nivåene. Samtidig viser det hvordan det kan gå når partnerne mister henne

som person med døvblindhet litt av syne, gjennom den spennende og engasjerende aktiviteten de selv rives med i. Vanligvis, med videoanalyse av de små detaljene, vil vi kanskje finne på å si at de gjør noen "feil". De svarer ikke på hennes uttrykk, de ser ikke hennes strev. Men når vi analyserer på de store trekkene, skjer det likevel noe utviklende og fantastisk. Berit er midtpunkt i hendelsen. Det meste er innen hennes rekkevidde og engasjementet hos partnerne må kjennes av henne som sitter midt i det hele. Det at hun ikke helt blir sett, samtidig som hun er midtpunkt, gjør at hun frisettes til å gjøre sine egne erfaringer og egne refleksjoner. Dette eksemplet viser hvordan hun gjennom episoden finner en støvmaske, lur på hva det er, prøver den ut og finner svaret til slutt, på egenhånd. Hun lærer seg noe om kulturen hun er i, samtidig som hun dras med i den estetisk opplevelse som partnerne er så opptatt av, både for egen del og for å dele med Berit.

La oss se på hvordan situasjonen virker:

Rammene

Hva er det så som er særliggjort i de ytre rammene? Vi kan kanskje starte med at stedet i seg selv er nøye utvalgt. Dette området rommer både et gårdsbruk og et turistsenter, der filosofien er mennesket og naturen i sentrum fremfor materielle verdier. Tradisjoner innen folkemusikk og matkultur ivaretas, og midt i det hele har stedet et stort fokus: hvordan kan vi inkludere personer med døvblindhet som likeverdige mennesker i natur og kultur. Sønnen på gården er en ung mann med døvblindhet, huset hans ligger vegg i vegg med naturskulpturparken som er skapt av nordiske personer med medfødt døvblindhet gjennom årene med kurs.

Når uken for høyskole nærmer seg, blir området ytterligere "made special". Det bygges arbeidsplasser utendørs i røffe materialer. Det skal være godt å jobbe der for alle. Litt i ly av regn, men været skal være sanselig. Prosessene er gjennomtenkt og forberedt i forkant, kunstnerne er

der ikke for å lage egen kunst, men er der i kraft av sin kunnskap for å inspirere og gi noe av sitt eget/seg selv videre til deltakerne.

Det kan ikke bare sees og høres. Det føles. Atmosfæren, inkluderingen, nærheten til natur og gode verdier gjør noe med alle som kommer. Dette er kanskje noe av det som ofte bare beskrives som "det går ikke an å forklare, det må oppleves". Det blir virkelig sanset, og kanskje sanses det ekstra godt av personene med døvblindhet nettopp fordi det ikke kan ses eller høres.

Situasjonen blir lagt til rette for Berit, i det særliggjorte. Hun sitter i en stol, foran en utvalgt stein som er stor og romslig samtidig som den er overskuelig (hun rekker over alle deler av den. Hun utforsker omfanget av den, samtidig som hun taktilt skaffer seg informasjon om steinen og de nære omgivelsene).

Verktøy og utstyr er tilgjengelig for Berit og hennes partnere.



Den særliggjorte aktivitet

Vi kan ta et sideblikk til videoeksempel 4 fra smia på Gotland. For Mika er det smia, røyken, lukten og samarbeidet om hamringen med smeden Niko som er det viktige. I eksemplet med Berit i



Sømådalen er det på samme måte samarbeidet, det sosiale engasjement, iver og taktile inntrykk som er det viktigste. Følgende beretning kan si noe om Berits følelser for opplevelsen:

Berit har vært i Sømådalen før. Hun vet hva som skal skje og har forventninger til oppholdet. Når hun endelig er i gang med å hugge steinen sammen med sine partnere og kunstner første dagen, og det blir lunsj-tid, har hun egentlig ikke tid til å spise. Når de likevel er nødt til å gå til lunsj, tar hun med seg bor og verktøy. Ingen var i tvil om at det var for å sikre seg at hun skulle tilbake og holde på med steinen etterpå, og det kan sees på som hennes uttrykk for at dette er opplevelser som er betydningsfulle for henne.

Videoklippet viser at kunstner og partnere er innenfor rekkevidde for Berit. Hun er aldri alene, hun er et midtpunkt. Vi kan se at hun hele tiden har rom og mulighet til å delta i prosjektet på egne premisser. Hun bruker taktilsansen for å skaffe seg informasjon og deltakelse. Hun kjenner hvem hun er sammen med; om det er mann (med skjegg) eller kvinne, om de har hatt eller ikke, kjennetegn som gjør at hun kan kjenne dem igjen. Hun regulerer egen deltakelse og nærhet til aktiviteten gjennom taktilsansen, og hun har mulighet til å kjenne de andres deltakelse, og hva de andre er opptatt av: steinen (Se bilder).

Berit har blitt kjent med steinen. Den er stor, og hun har kjent på overflate og kontur. Hun har vært med å tegne mønster på steinen, og når videoklippet starter, er hun og steinhugger Peder i gang med å arbeide med steinen. Peder inviterer Berit til å hugge, til å holde i verktøyet og til å kjenne på vibrasjoner. Berit setter sine egne grenser for hva hun vil gjøre. Hun velger å holde i Peder sin arm og kjenne at han arbeider. Å kjenne på steinen vil hun gjøre når Peder gjør det sammen med henne.

Historien om støvmasken

Det er altså innenfor denne kunstneriske proses-

sen at episoden med støvmasken utspiller seg. Videoen viser hva som er fokus hos kunstner og personal. Diskusjoner om prosessen med steinen er sentral:



Berit finner masken i hånden på Peder. Oppmerksomheten hennes flytter seg fra det felles prosjektet og menneskene rundt henne, til dette rare hun ikke vet hva er ennå. Hun kan ikke se at de andre som arbeider med steinhugging bruker den på maske-vis. Det er også vanskelig gjennom språk å forklare at det både er vanlig i kulturen og av helsemessig betydning. Hun kjenner på fasongen, og inntrykkene fra fasong og beskaftenhet, gjør at hun kategoriserer den som hatt. Hun prøver den på hodet.



Når ledsageren ser at hun sitter og holder i støvmasken, vil han hjelpe henne til å bruke den på "riktig" vis. Berit avviser masken bestemt. Antakelig har hun ingen eller få referanser som gjør at hun vil ha masken foran munn og nese på kulturelt vis.

Noen minutter senere, bruker Berit igjen taktilsansen for å finne ut hvem det er som jobber



ved hennes høyre side. Under denne utforskningen, kjenner hun på nytt masken, og hun kjenner hvilken måte personalet bruker den på. Dette er en ny erfaring for henne, og det gjør noe med hennes forståelse av dette nye elementet som hun har kategorisert som hatt. Hun utvider sin erfaring.



Litt senere, i et nytt klipp, kan vi se henne i aktivitet med masken på – slik det er vanlig og hensiktsmessig i kulturen å ha den på. Hun får bekreftet at det er enda en som har maske på, idet hun kjenner på Helga.

Mot slutten av DVD-en kan vi se at Berit har fokus på masken, og hun peker på masken sin, med tolkens hånd i lyttestilling på sin hånd. Etterpå, når tolken tar av seg sin maske – antakelig for å la Berit kjenne på haken for å kjenne hvem hun er – tar Berit også av seg masken. Når hun har tilgang på informasjon på denne måten, og har tid til å oppdage og reflektere, lærer hun seg raskt hva som er vanlig i denne kulturen.

Alt som skjer, hele scenariet, danner rammen for Berits opplevelser, og innenfor dette skjer de gode opplevelsene. En liten refleksjon rundt det

å bruke video i slike analyser, er at man også kan se når noe ikke blir gjort, ikke blir svart på, eller når noe gjøres "feil". Hvis man er redd for å gjøre feil, og derfor heller lar være å gjøre noe, mister man også de gode tingene. Man må akseptere å gjøre noen feil (vel og merke hvis feilene ikke er alvorlige og kan volde skade), når man ønsker å gjøre noe som er riktig. Aktiviteten som helhet, som rommer alle de gode øyeblikkene, hjelper til med at prosessen virker.

Det særliggjorte objekt

Hvis vi igjen sammenligner med videoeksempel 4, Mika i smia på Gotland, ser vi at det er aktiviteten i seg selv som er viktig. Den sansemessige opplevelsen med røyken, lukten, det glødende varme jernet og lyset engasjerer ham og har antakelig estetiske elementer som gjør inntrykk. Det er dette som er det viktige, og ikke objektet (jernstangen som blir arbeidet med). I eksemplet med Berit i Sømådalen er det på samme måte opplevelsen, iveren og taktile inntrykk som er det viktigste. Men her kommer det i tillegg noen objekter ut av prosessen. Vi kan selvsagt diskutere hvor mye av objektene som er formet av Berit selv, men det som er sikkert, er at uten hennes deltakelse og medleving, hadde ingen av steinene tatt en slik form.



På bildet, som er fra videoen, ser vi at hun snakker med tolken om både emnet som skal bli bolle og hellen som skal ligge i inngangspartiet til skulpturparken (se for øvrig videoeksempel 1)

Dette eksemplet belyser i hvert fall tre av Dissanayake sine parametre:

Objektene er det Dissanayake beskriver som særliggjort, på måten de er "utført med en særlig omhu og engagement," altså med tilfredsstillende fullkommenhet, som er hennes første forutsetning for opplevelsen av objektet i en kontekst.

Den lille steinen er på videoen ennå ikke ferdig behandlet. Samtalen viser at Berit har en intensjon om at den skal bli noe spesielt – hun har en kunstnerisk intensjon. Dette bygger sannsynligvis på erfaring fra tidligere, samt hennes taktile tilstedeværelse. Det at objektene er innenfor sansenes rekkevidde, samtidig som de pirrer sansene på en måte som er emosjonelt fengslende og kognitivt interessante for Berit, peker mot det tredje parameter om tilgjengelighet sammen med påfallehet. (Se også hvordan dette ser ut i eksemplet med Anne-Sofie og trommen i stenen – videoeksempel 1)

Her er det og skapes det altså objekter som har en verdi for Berit selv. Samtidig vil ett av objektene få en verdi for kulturen her på stedet. Steinhellen som skal til inngangspartiet på skulpturparken vil bli et bidrag til de særliggjorte rammene for fremtiden.

Videoeksempel 3 (Sven-Ove og kontaktimprovisation)

En estetisk danseart som appellerer

Ricardo Morrison er utøver av en danseform som heter Contact Improvisation. Denne improviserte danseformen er basert på kommunikasjon mellom to kroppar i bevegelse som er i fysisk kontakt. Dansen kan beskrives som en utforsking av kinestetiske muligheter for to eller flere personer som er i fysisk kontakt. Det er ingen spesielle regler eller definisjon, annet enn at den fysiske kontakten bestemmer hva som er neste bevegelse⁷. Du kan følge noen, rulle på gulvet, bære, hoppe, røre, sanse, løpe eller ligge stille.

⁷ <http://www.contactquarterly.com/cq/web-text/resource.html>



Videosekvensen med Ricardo og Sven-Ove⁸ foregår i musikkrommet i Slettestrand. Rommet er særliggjort med stoffer i flotte farger, musikkinstrumenter og matter på gulvene⁹. Dette kan ikke Sven-Ove se, men han kan kanskje sanse stemningen dette gir gruppen. Samtidig kan det å ta av sko, bevege seg inn i et rom med rytme og lukt av Salvie gjøre at dette føles spesielt og annerledes for ham. Sekvensen starter etter at Ricardo forsiktig har nærmet seg Sven-Ove i rytmen av musikken i rommet. Ricardo er forsiktig i tilnærmingen, men hans måte å danse og bevege seg på, viser en trygghet og en tydelighet som bare en person som er virkelig god i dansesfaget kan utstråle. Denne tydelige og trygge måten å være tilstede på, og også måten han tar kontakt, ser ut til å vekke nysgjerrigheten hos Sven-Ove.

Ricardo tilbyr kontakt gjennom hendene først, og Sven-Ove griper Ricardo sin hånd med begge sine. Han følger Ricardos bevegelser og virker konsentrert om bevegelse og rytme. Ricardo legger en hånd på skulderen til Sven-Ove og legger litt press på kontaktflaten. Dette svarer Sven-Ove på med å flytte vekk Ricardo sin hånd. Ricardo aksepterer Sven-Ove sitt innspill som avslag på denne formen og finner på en ny måte å bevege hendene på. Det vil Sven-Ove være med på videre. Bevegelsene blir større, og Sven-Ove "mister" Ricardo et øyeblikk. Han tar initiativ til å finne ham igjen, og når han får kontakt med Ricardos brystkasse, beveger danseren seg på en ny måte, så rytmen kjennes der istedenfor i hendene. Dansen tar en ny form.

⁸ SvennOve er helt blind og har en liten hørselsrest

⁹ se kapittel om "den bevidst særliggjorte ramme"



Så setter Sven-Ove seg ned, og kontakten flyttes tilbake til hendene, og dansen fortsetter slik en stund, til en av partnerne til Sven-Ove kommer og setter seg rygg mot rygg med ham. Dansen fortsetter mellom de tre, med bevegelser i kropp og hender som holder og stryker. Det er et klipp i filmen og vi har beveget oss et par minutter frem i tid. Nå er det Sven-Ove som holder på Ricardos skulder og rygg. Ricardo danser sakte fremover, og Sven-Ove følger etter med hånden på Ricardo. Avstanden mellom danserne blir større, men Sven-Ove klarer å rekke Ricardo når han strekker seg ut og kjenner med fingertuppene. Idet han gir opp og trekker seg tilbake, rygger Ricardo dansende tilbake og gir seg taktilt tilkjenne med hele seg (Sven-Ove konsentrerer seg et øyeblikk om buksen og får hjelp av partneren som sitter bak). Sven-Ove tar straks

opp kontakten med den spennende danseren og følger ham videre gjennom rommet.

Ricardo varierer kontaktflate og tilbyr nye former for bevegelse, og Sven-Ove følger interessert med. Selv når Ricardo et øyeblikk konsentrerer seg om en annen person og dansen får en litt mer passiv rytme, holder Sven-Ove fast i danseren.

Det er mange holdepunkter som viser at dette er en aktivitet som appellerer til Sven-Ove. Han er normalt ikke en person som holder interesse og konsentrasjon på denne måten. Her er han utforskende, han tar initiativ. Det er ikke Ricardo som "trekker" ham med, men han tilbyr seg som dansepartner, og Svein-Ove aksepterer. Han får komme med i dansen på egne premisser. Hans innspill tas inn i dansen, slik at han er med på å forme den. Hans nysgjerrighet og interesse viser at dette gir ham mening. Kanskje har det en besnærende gjenklang som berører erkjennelsen av å være et menneske blant mennesker.

Det er et nytt klipp i filmen, og vi er enda et par minutter videre i hendelsen. Vi kan se Sven-Ove i et roligere parti i dans og musikk, det blir nesten helt stille. Så begynner sangen å stige litt, og Sven-Ove tar initiativ til å øke dansens tempo.

Han begynner å hoppe. Ricardo følger raskt hans rytme og bevegelse, og også trommen til Steen finner denne rytmen og hele rommet fylles av Svein-Ove sin danserytme. Både danser og musikere har sett initiativet og formen i dansen fra Svein-Ove, og de danser og spiller i takt med hverandre.

Et æstetisk perspektiv på kunstneriske / særliggjorte aktiviteter

29

Af Steen Raahauge

Lad os for et øjeblik vende tilbage og se på begrebet æstetik fra forskellige vinkler.

Æstetik, afledt fra græsk, dækkede traditionelt betydningen: sansning, fornemmelse, følelse og erkendelse ved *hjælp af iagttagelse*. Den filosofiske gren, der handler om kunstens væsen, forholdet til virkeligheden, skabelsesprocesser, kunstkriterier og kunstneriske genrer, hedder som tidligere nævnt også æstetik (se s. 10). I dag bruger de fleste af os oftest ordet i forbindelse med noget, vi finder særlig smukt, opløftende eller berigende.

Det æstetiske perspektiv i relation til pædagogiske og psykologiske udviklingsprocesser bør dog forstås anderledes. Det skal ikke forstås som noget særlig kunstnerisk, smukt eller smagfuldt, men som *erkendelse og kommunikation med udgangspunkt i sansningens former og udtryk*.

Æstetisk kommunikation

Æstetisk kommunikation bliver udtrykt gennem formmæssige præsentationer. Den kan dermed udtrykke og kommunikere ting udenfor det verbale sprog.

Vi oplever og sanser den bl.a. gennem arkitektur, dekorationer, design, ritualer, musik, dans, berøring, bevægelse, i skulpturer og performances. Den opleves også i måden, vores byer er konstrueret på, samt måden vi indretter vores hjem på. Den bliver bevidst, professionelt og flittigt brugt af f.eks. reklameindustrien, fordi sanser og følelser kan iscenesættes gennem æstetisk kommunikation.

Æstetisk kommunikation knytter sig til æstetisk tænkning, der er kendetegnet ved at være ikke-analytisk, men flertydig og metaforisk med mange menings- og oversættelsesmuligheder. *Den opstår gennem en erkendelse, der kombinerer logiske og empiriske regler med følelser og intuition*. Æstetisk tænkning har en åben karakter, der

så at sige formår at håndtere harmoni i forskellighed. Ikke et "enten eller", men et "både og."

Æstetisk kommunikation – gennem en skabende, kreativ proces og aktivitet – foregår over tid i en eksistentiel-fænomenologisk "virkelighed" – verden – som den præsenterer sig for vores sanser.

Når vi arbejder æstetisk, har vi således ikke på forhånd en teori om, hvad vi oplever. Vi sanser, ser, hører, lugter, mærker med vores krop. Vi sanser, før vi analyserer.

Gennem arbejdet med forskelligt kunstnerisk formsprog sættes vi ind i en *æstetisk læreproces*. Der opstår så at sige en merværdi til det vi sanser.

I stedet for at trække på vore egne æstetiske præferencer kan vi lære at anvende vores æstetiske sans både som mulighed for anerkendende tilgang til den enkelte, og til at inddrage og "oversætte" den enkeltes udtryk som en kvalitet, der kan bygges ind som noget betydningsfuldt i en social medskaben.

Sprogets forplumring - og nærvær

At vi har et sprog betyder ikke, at vi – ikke døvblindfødte – altid er tættere på det betydningsfulde. Vi har blandt andet vha. sproget lært at distancere os. Vi har til dels aflært den evne, vi havde som børn til umiddelbart og kropsligt at udtrykke følelser, fornemmelser og behov. Sproget kan selvfølgelig også være en vej til erkendelse, men ofte bør vi vente med ordene. Sproget risikerer at skabe afstand og at være konkluderende, snarere end at skabe begyndelser og åbninger. Og vi må netop være åbne for at sanse "det der er".

Sansning kræver nærvær. For at noget kan berøre os – og på denne måde kommunikere med os – må vi være til stede i nuet. For at noget kan få betydning, må vi kunne mærke det – og vi må i dialog med det.

Døvblindefeltet og naturvidenskaben ser i stigende grad vores forhold til verden som dialogisk.

Det særlige ved det æstetiske er altså dels den ikke-sproglige vej til at erkende en dynamisk verden, dels interaktionen mellem personens forestillinger og de ydre udtryk.

Det dialogiske angår hermed både forholdet til én selv, éns egne forestillinger, tanker og følelser, samt forholdet til andre – til verden.

Ritualisering

I en social interaktion kan samværet æstetiseres og særliggøres ved hjælp af ritualer. Tænk f.eks. på tragediens og virkelighedens grædekoner¹ som en æstetisk kommunikationsform, funderet i et ritual.

Alle kulturer har til alle tider brugt ritualer som en fælles, æstetisk og kendt form til at rumme det eksistentielle. At formen er kendt, gør angsten mindre, og brugen af ritualer skaber kontinuitet og fællesskab.

I ritualer analyserer vi ikke, vi forsøger derimod at mærke, at være i det som skal mærkes, udtrykkes – og deles. Det æstetiske giver hermed adgang til at opleve og dele noget dybt menneskeligt, og det kan favne en berørthed, som spænder fra glæde til sorg. Arbejdet med kunstneriske udtryksformer giver således mulighed for at "formulere" indsigt og kundskab, der ikke kan udtrykkes analytisk, teoretisk, i diskursivt sprog.

Æstetisk praksis

Kommunikation foregår altid og er uundgåelig, ligesom det æstetiske altid er til stede og har betydning i alle vore udtryk og handlinger. Det æstetiske og den æstetiske sans er i og på spil hver dag.

¹ Grædekoner: kvinder med den profession at græde og synge klagesange for at afværge dødens dæmoniske kræfter. Den Store Danske, Gyldendal.

En æstetisk tilgang til omverdenen, til døvblindfødte og til hinanden er altså en aktiv, undersøgende, eksperimenterende erkendelsesform. Med denne særlige forståelse af æstetik kan det æstetiske perspektiv forenes med pædagogisk tænkning i en *æstetisk praksis*.

Gennem de mere end 10 år hvor jeg som musiker freelance har arbejdet med døvblindfødte, deres nære personer, professionelle partnere og pædagogiske personale, har denne beskrivelse forekommet mig at være – ikke en teori – men en realitet.



Gennemgang af fem udvalgte videoeksempler

31

Af Steen Raahauge

Indledende betragtninger

Som tidligere beskrevet har Kulturforbundets kulturuger langsomt ændret status fra til dels at blive betragtet som en slags ferie med oplevelser til i dag at fremstå som et ikke uvæsentligt bidrag til den enkelte deltagers mulighed for udvikling og forbedring af livskvalitet.

Historisk set er denne viden opstået, fordi personer med medfødt døvblindhed gentagne gange har deltaget i samme aktiviteter, ofte sammen med professionelle partnere der også har deltaget før. Det har derfor været muligt at evaluere på kulturugerne med henblik på at få klarhed over, på hvilken måde kurserne har en udviklingsmæssig og pædagogisk værdi.

Nogle kunstneres arbejdsfacon gemmer på en intuitiv, spontan og anvendelig pædagogisk tankegang. De kunstneriske og særliggjorte aktiviteterets kvalitet er så at sige blevet synlig også som en pædagogisk kvalitet.

Det viser sig også, at partnernes intuitive forståelse for æstetisk kommunikation frisættes gennem disse aktiviteter. Det ser ud til, at aktiviteterne støtter partnerne i at "give sig hen" og dermed være til stede og opmærksomme i "det der er". Det ses, at den æstetiske kommunikation med sin ikke analytiske, men dialogiske og metafysiske tilgang, får pædagogerne til at udføre deres primæropgave på en anden måde. Den styrker samtidig deres nærvær i situationen.

Da man med andre ord har oplevet kursernes pædagogiske værdi, og da netop den pædagogiske vinkling har gjort det muligt at overføre den pædagogiske tankegang til enkelte boenheder, vil de følgende 5 videoeksempler udbygge allerede eksisterende kvaliteter ved hjælp af en særlig pædagogisk tankegang.

Denne tankegang blev bl.a. præsenteret på Mo

Gård under en workshop i efteråret 2009, som blev afholdt af projektets konsulenter. Workshopen havde til hensigt at anskueliggøre og præsentere pædagogiske transferværdier til boenheder og dagtilbud ud fra projektets hypoteser om god praksis¹.



Introduktion til O.L.F.E.R.T. – et pædagogisk perspektiv

Hvis man med kunstneriske aktiviteter vil opstille konkrete udviklingsmål, som f.eks. kunne være

- at personer med medfødt døvblindhed skal gøre sig æstetiske erfaringer på egne præmisser
- at partnerne bliver bevidste om et anderledes æstetisk perspektiv (Se "Et æstetisk perspektiv på kunstneriske aktiviteter")
- at kunstnerne bliver bevidste om den døvblindes sensoriske og emotionelle præferencer
- at både partner og kunster i samarbejde tilrettelægger aktiviteter ud fra deres fælles viden om den enkelte person med medfødt døvblindhed

¹ Se statusrapporten, "Kunst, musikalitet og kommunikation med døvblindfødte voksne" i bilagene.

kan man med fordel anvende tankegangen bag OLFERT og dens progression og opmærksomhedsfelter i processen.

OLFERT² er en dynamisk, pædagogisk og organisatorisk model der har udvikling med respekt for individ og gruppe som hovedmål. Den præsenterer først og fremmest progressivitet i tankegang og dermed handlinger, og den har som forudsætning, at al udvikling udspringer af nysgerrighed, sansebaseerede oplevelser og tiden til dem. Forudsætningen er ligeledes, at erfaring er blivende og brugbar, når man ændrer sine handlekompetencer.

Modellen er kendetegnet ved at være gældende for såvel "udøveren" – partneren, kunstneren – som målperson(er) – personen med medfødt døvblindhed. Den støtter samtidig bevidstgørelsen af intuitive pædagogiske og udviklingsmæssige kvaliteter og kan anvendes af mennesker uden formel pædagogisk baggrund. Ingen af modellens faser kan overspringes, hvis en reel udvikling skal sikres.

De enkelte bogstaver står for den overordnede tankegang inden for hver fase af progressionen:

O	Oplevelse – inspiration, motivation
L	Leg – eksperimenter, undersøgelser
F	Fordybelse – fokus, optagethed
E	Erkendelse – forståelse, ændrede handlekompetencer
R	Refleksion – evaluering, formidling/visning af ændrede handlekompetencer, mulige nye udfordringer
T	Tid – den nødvendige og uafhængige tid

Videoeksempel 1 (Anne Sofie og trommen i stenen)

Som beskrevet tidligere har Anne Sofie haft en musikalsk oplevelse der gør, at hun fremstiller et billede af en tromme i sten som skal placeres på sansestien. ("Når JEG bliver en vigtig del af VI")

Eksemplet er valgt, fordi Anne Sofie og hendes partnere gennemgår hele processen i OLFERT – endda i flere omgange. Eksemplet indeholder således alle processens elementer og er her tilføjet mulige æstetiske erkendelser.

Det efterfølgende skema er en forenkling af tankegangen bag OLFERT. I virkeligheden, og i enhver skematisk fremstilling af dynamiske processer vil der altid være overlap mellem enkelte dele af processens elementer.

Samtidig er det vigtigt at gøre opmærksom på, at skemaet i dette tilfælde præsenterer en proces der løber over 2 år: 2008 med ét hold partnere, og 2009 med et nyt hold. I 2009 forholder skemaet sig til de nye partneres gennemløb af processen.

Se skemaet på næste side

2 "O.L.F.E.R.T." – en dynamisk udviklingsmodel" – Skoleleder Winnie Carset. Indskrevet i virksomhedsplan for Grædstrup Skole, Brædstrup Kommune 2001. Offentliggjort i dagspressen. OLFERT er tænkt som et brand for at styrke modellens mobilitet og gennemskuelighed. Det er ikke en metode, men en tankegang der beforder reel udvikling. Den læner sig op ad Malaguzzis ideer om "rummet som den 3. pædagog", Marte Meo teorierne om interaktion "ved egen kraft", Knud Illeris' teorier om "eftertænkningens kar" og Vygotskys teorier om nærmeste udviklingszone. Den er samtidig et produkt af tænkningen i Anker Huus Gruppens Lemniskat, der beskriver et dynamisk uendelighedsforløb i forhold til forudsætninger, visioner og handlinger.

Eksempel 1 – Ann Sofie og trommen i stenen.

Nedenstående skema er en forenkling af tankegangen bag OLFERT. I en skematisk fremstilling af dynamiske processer vil der altid være overlap mellem enkelte dele af processens elementer.

Spør	OLFERT	Ann Sofies proces	Æstetisk erkendelse	Partnere Sømdalen 08	Partnere Sømdalen 09
Indtryk	O Oplevelse som udgangspunkt	Spontan trommeaften	- nærvær, til stede i "det der er"	- er til stede, deler oplevelsen - overværer tromningen og Anne Sofies begejstring - bliver berørt af det	- oplevelse af Anne Sofies genkendelse af egen sten på sansesten - oplever at mangle kommunikationsredskaber - oplever at AS kan mere end forventet - erkender at Anne Sofie kan kommunikerer om hændelsen, og at de selv mangler færdigheder i tegnsprog og vil gøre noget ved det når de kommer hjem
		Udvælgelse af sten.	- intens kropslig oplevelse		
Aftryk	L Leg lignende eksperimenter	Fantasi og ide griber ind i hinanden.	- interaktion mellem ydre udtryk og indre dialog	- tolker og fortolker Anne Sofies udtryk på baggrund af den delte oplevelse - inspireres af Anne Sofies intention, støtter den - videregiver Anne Sofies ønske til stenhuggeren	
		Næste dages arbejde: Udvikling af praktiske færdigheder: Fortæller hvad hun er i gang med.	- berørthedens udtryk – godt at spille trommer - nu beskriver jeg det på en anden måde - stenhugning		
	E Erkendelse	Skal have hjælp til det praktiske.	- jeg bestemmer ikke over værket - jeg må samarbejde med det og med andre	- særliggør eget mål, at Anne Sofie skal hugge i sten - særliggør Anne Sofies præmis, at lave en tromme - fødselskælder i alle praktiske gøremål - baner vejen for "artificiation" af Anne Sofies intention	- reflekterer og planlægger deltagelse i tegnsprogs kursus - udtrykket bliver først manifesteret gennem ændrede og anvendte handlekompetencer. .
		Stenen skal bruges til et fælles projekt og placeres på sansesten.	- jeg arbejder i organisk rytme over tid, intenst og med andre - jeg er i dialog - jeg har erfaret noget om stenen - jeg har erfaret noget om mig selv og min omverden - værket kommer i relation til andre værker - værket møder "publikum"		
Udtryk	R Refleksion evaluering, formidling af -	Sætter sig ved stenen – berørthed.	- jeg har erfaret noget om mig selv og min omverden - værket kommer i relation til andre værker - værket møder "publikum"		
	TID	- er en del af hele processen	- det kan lade sig gøre fordi alle processer får tid nok	- bruger den nødvendige tid	Kræver tid

Kort sammenfatning

Processens betydning for Anne Sofie: berørtheden – den emotionelle betydning bliver merværdi til produktet – samhörighed
 Partnere 2008: Accepterer Anne Sofies præmis – deler hendes trommeoplevelse – og giver plads til den, særliggør den.
 Partnere 2009: Erkender at de må lære mere tegnsprog, lægger planer for videreuddannelse.
 Kunstneren fungerer i dette eksempel som håndværksguide.

Det følgende videoeksempel udtrækker enkelt-elementer fra den pædagogiske model og kobler disse til æstetisk erkendelse.

Videoeksempel 4 (Arbejde. Rytme. Tid. – Mika) Gotland

Mikas arbejde i smedjen sammen med Niko Caspers viser noget om, hvor bredt man kan definere mestring af et håndværk.

I udkanten af Visby ankommer Mika til Gotlands kunstscole. Skolen dækker et forholdsvis stort område med mange værksteder og bygninger og gode udendørsfaciliteter til bl.a. stenhugning. Men Mika er på vej til smedjen. Han har været der før, man mærker han er forventningsfuld og glæder sig. To personer følges med Mika.

I ugens løb holder de sig meget i baggrunden eller hjælper nogle af deres kolleger på de andre værksteder. Men de støtter og samtaler med Mika på tegnsprog, når der er brug for det. Selve arbejdsprocessen foregår altså hovedsageligt mellem ham og Niko.

Mika starter arbejdet med at hente en jernstang fra smedens lastbil. Han bringer stolt jernstangen ind i smedeværkstedet og stiller sig ved essen, der allerede er tændt. Mika tager sig nu til halsen, røgen fra essen gør noget i halsen. Mika har fornemmelse for røg.

Han opfører sig rutineret i forhold til smedjens basale arbejdsprocesser. Spidsen af jernstangen stikkes ind i gløderne, hvor den skal være til den er klar – når den har en bestemt farve, og når den gløder på en bestemt måde. Dette tjekker Mika ved at tage jernstangen ud og holde den tæt op til sit ansigt. Hans syn er ikke godt. Hvis jernstangen er klar, og når smeden accepterer den er klar, vender han sig og tager jernstangen over til ambolten.

Mika tager herefter hammeren og begynder at slå. Han rammer ikke nødvendigvis det glødende jern, og jernstangen har ofte en lidt forkert vin-

kel i forhold til ambolten. Som det ses på videoen, har smeden en diskret måde at guide på, når han støtter Mikas hånd på plads, så jernstangen får den rette vinkel på ambolten.

Mika beder om hjælp til hammeren. Han ved der skal arbejdes med den på en bestemt måde.

Man ser, at Mika glædes ved selve handlingen, det at slå med hammeren, og processens bevægelser mellem esse og ambolt fortsættes i en rytmisk gentagelse.

Smeden er kunsthåndværker og udviser stort fagligt overskud. Han korrigerer Mikas slag med hammeren fra en bevægelse der udgår fra albuen, til en bevægelse der udgår fra skulderen, med baggrund i den viden han har om risiko for overbelastning af albuen. Sådan arbejder en smed.

Mikas proces fortsætter på denne måde hele ugen, men en morgen er det ham der tænder essen. Oplevelsen af hvordan ilden tændes, og dermed røgen fremkommer, giver ham tydeligt en usigelig glædelig oplevelse. Som sagt fortsætter processen i et rytmisk forløb hele ugen. Jernstangen ind i gløderne, tjekke jernstangens varme og glød, hen til ambolten, rette på vinklen, korrigere vinklen og korrigere højden på hammerslagene. Mesterlære.

Da kursusugen er slut, bliver jernstangen stort set uforandret bragt tilbage til lastbilens lad.

Skal man placere processens pointer i OLFERT ligger udgangspunktet for Mikas oplevelse både i noget kendt og i noget nyt, nemlig arbejdet med jernstang og hammer, og det at tænde essen.

Det fremgår i øvrigt af en ældre video fra 1998, at han er dybt fascineret af røg – og hans første reaktion, da han har bragt jernstangen hen til essen, er netop at tage sig til halsen. Han kan føle lugten fra essen i halsen, og han viser ved

denne handling, at noget personligt sensorisk taler til ham. Derfor er netop denne aktivitet betydningsfuld for ham.

Videoen viser, at Mika glædes ved selve handlingen, det at slå med hammeren, og hele processens bevægemønster. Hans eksperimenter i arbejdet udvides gennem smedens diskrete anvisning, at slå med hammeren fra skulderhøjde, og det ses tydeligt at Mika glædes ved denne kropslige bevægelse. Han både fordyber sig i processens næsten rituelle mønster og erkender samtidig, hvad det nye slag gør ved hans krop og slagene på ambolten. Han erkender ligeledes, at han har brug for hjælp til at placere jernstangen korrekt.

Refleksion og evaluering smelter sammen med erkendelsen i processens uafbrudte helhed og samværet med smeden.

Der kommer ikke umiddelbart et produkt i form af et værk ud af arbejdet, idet jernstangen brin-

ges tilbage næsten som den var, men produktet er det skønne i selve processen, glæden ved den fysiske aktivitet, arbejdet og fornemmelsen af varme og røg.

Mikas æstetiske erkendelser ligner Anne Sofies, men er suppleret med hans fascination af røg. Menneskets grundlæggende sensoriske lyst skaber ufiltrerede emotionelle forbindelser til dybe lag i hjernen. Dette udløser belønningsstoffer, som forstærkes gennem arbejdet med det man fascineres af. Således bredt forklaret er det den proces, der også foregår i Mikas proces. Det er i øvrigt på denne måde talent udvikles til "kunst" i forståelsen *mestring af et håndværk*.

Smedens intuitive pædagogiske fornemmelse bevirker, at han på intet tidspunkt stiller sig i vejen for Mikas proces: han blander sig ikke i det mulige produkt, men lader Mika glædes ved arbejdets bevægelser. Alle intentioner ligger i processens åbenhed.



Videoeksempel 5 (Pia og særliggørelsen) Slettestrand

Dette eksempel er brugt som illustration af især to forhold: kunstneren der lader sig inspirere af personen med medfødt døvblindhed, og partnerne der lader sig inspirere af kunstneren og af den døvblindfødte. Derfor er dette eksempel også placeret i skemamodellen.

Hændelsen foregår på Slettestrand i Danmark 2008. Det er her Kulturforbundets musik- og bevægelseskurser afholdes. "Musikrummet" er i høj grad særliggjort med farvede tæpper på alle vægge og med et væld af slagtojsinstrumenter grupperet som små stationer rundt omkring i lokalet. Lokalets størrelse er et bevidst valg – det er ikke for stort, men kan lige nøjagtig rumme de ca. 30 deltagere. Hensigten er at skabe nærhed med bevægelsesfrihed.

Kurset er tilrettelagt så det kan foregå i en social setting, og på grund af rummets størrelse er det muligt for alle deltagere at få kontakt med hinanden. En fælles rytme vokser frem, og med afsæt i denne foregår følgende:

Danseren Ricardo Morrison nærmer sig over lang tid Pia. Han gør det med rytmeinstrumenter og han søger nænsomt fysisk kontakt. Pia sidder sammensunken med hovedet bøjet. Hendes ene partner nærmer sig, og ved at tage Pias hænder rejser hun hende op. Ricardo blander sig efter et kort øjeblik i den dans der opstår, og stiltiende "overlader" partneren Pia til Ricardo, og de bevæger sig sammen ud på gulvet. På videoen ses det tydeligt, at Pia tager initiativ til at de begge bevæger sig rundt i lokalet.

Ricardo benytter sig af en danseform der hedder kontaktimprovisation³, der har særlige spilleregler. Det kendetegnende er bl.a. at han ikke fører hende, men støtter hende, og gennem denne tætte kropskontakt lader han sin krop inspirere af hendes bevægelser. Han tydeliggør dem ved at imitere hende. Men han improviserer også over dem, udvider dem og særliggør dem. Han gør hendes måde at være i verden på speciel.



Gennem hans anerkendelse bliver hendes bevægelser til en dans som de udfører sammen, et stykke æstetisk kommunikation. Man kunne sige, at der sker en artification for øjnene af de andre deltagere.

Deres dans afsluttes ved udgangspunktet, men efter 10 minutter er det Pia, der inviterer sin partner til at komme op og ud på gulvet. Personalet forstyrres/inspireres på en sådan måde, at deres skjulte potentialer – altså kompetencer de havde i forvejen – kommer til udtryk og frisættes gennem hændelser næste dag. De kaster sig ud i både leg og dans til stor glæde for alle parter.

³ Se afsnittet om kontaktimprovisation andetsteds i denne rapport.

Skema Ricardo og Pia.

Spør	OLFERT	Pias proces	Ricardo	Partnere Slettestrand
Indtryk	O Oplevelse som udgangspunkt	- ikke deltagende - sammenkrøben - lukket	- husker tidligere oplevelser med Pia - har lagt en plan	- er opmærksomt til stede - berøres af Pias oplevelse
	L Leg lignende eksperimenter	- inddrages i handling	- inddrager og bruger "det der er" – rytmen - føler sig ind på Pia - inspireres - ide og fantasi smelter sammen - improviserer et forløb der spontant må inddrage hendes bevægelser	- danser med Pia - deres leg dukker op igen dagen efter ≠
	F Fordybelse, fokus			- de andre i lokalet vædsætter Pias dans - alle deler oplevelsen - stemningen er positiv
Afttryk	E Erkendelse	- jeg kan - jeg vil	- er opmærksom på Pias forudsætninger - udforsker hendes muligheder	- Pia har det godt. - Pia bliver særliggjort - hun er betydningsfuld for situationen - han kan, sammen gør de - handling skaber forvandling - får social tryghed nok til at udfolde sig ekstraordinært
	R Refleksion evaluerig, formidling af -	- tryghed i Ricardos og partneres leg med hende - glæde - berørthed - tager initiativ - det før "farlige" bliver "ufarligt" = hendes personlige æstetiske læreproces	- særliggør i nuet - sammen i visningen	# - vi kan også - vi gør det - overskrider egne grænser
Udtryk				
	TID	- sammenhæng mellem før og nu - sammenhæng til fremtid	- sammenhæng mellem før og nu - sammenhæng til fremtid	- bruger den nødvendige tid og finder sammenhæng mellem fortid og fremtid

Al spontanitet der har udviklingsmæssig værdi gror ud af megen øvelse. Ricardo bruger sit håndværk.
I eksemplet ser det ud som om partnerne gennemløber en naturlig refleksionsrække for at tage en beslutning om handling.

Videoeksempel 6 (Johan og lufthullet) Gotland

Dette eksempel har særligt fokus på et parallelt forløb, man kunne sige to individuelle narrativer der går hånd i hånd.

Johan har deltaget i kurserne på Gotlands Kunsthøjskole siden starten i 1998. Han stortrives på Gotland, og når bostedet gør rejseforberedelser for ham og fortæller at de skal til Gotland, vækkes forventningens glæde.

Hans partnere har planlagt et godt forløb til Johan. De har til en vis grad en ide om et produkt: en flad sten skal forsynes med fordybninger af forskellig størrelse, hvori Johan kan placere nogle af de sten, han kan samle rundt omkring på øen. Mange af disse sten er slebet til bløde og behagelige former af havet.

Skulptøren og kunstneren Anders Thorlin introducerer meget levende pædagogerne for håndværkets finesser gennem en blanding af historiefortælling om stenedens oprindelse og særlige egenskaber, samt praktiske facts.

Personalet kaster sig ud i opgaven med stor entusiasme, der kendetegner hele forløbet. Johan har rigtig god kontakt med partnerne ved at holde dem på armen og på skulderen. Se kapitlet: "Hvordan føles det egentlig?".

Johan bliver tit hjulpet til at mærke på stenen, så han kan fornemme hvordan arbejdet med fordybningerne skrider frem. Men i processen er han selv mest fascineret af tryklufsborets luft-hul. Han leger og eksperimenterer med det og følger det nøje, når pædagogen bevæger boret.

Når Johan "møder på arbejde" om morgenen, nynner han veltilpas og laver lyde og en luftstrøm mod sin hånd – det kunne minde om tryklufsboret. Hvis dette er tilfældet viser han således fornemmelse for luftstrømme, et særligt talent.

Selv om partneren i processen er stærkt optaget af selve den praktiske udførelse af aktiviteten, overføres hendes entusiasme til Johan. Han mærker hendes arbejdsproces. Hun er smittefarlig og skaber en inkluderende aura omkring hele situationen.

Johan er smittet af hendes engagement, men vælger sit eget fokus, nemlig lufthullet. Ingen af dem står i vejen for hinandens processer, og den samlede situation skaber gensidig glæde.

Man kunne tolke Johans morgensang som et æstetisk udtryk for noget han husker. Hans leg med lufthullet kan hermed tolkes som en tryk genkendelig leg, der stadig kan udforskes. Den kunne også ses som et stykke musik han komponerer. I sin sang genskaber han oplevelsen i et nyt æstetisk formsprog.



Videoeksempel 7 (Synnøve og stumperne) Sømådalen

Den danske forfatter Peter Høeg beskriver i "Frøken Smillas fornemmelse for sne" tusind måder at beskrive og genkende detaljer i forskelligheden på.

På samme måde har Synnøve fornemmelse for "stumper". Hun undersøger sin omverden og mennesker ved at mærke efter detaljer, ringe, armbånd og halskæder. Hun har altid haft denne

fornemmelse for detaljer, hvilket vi bl.a. har set på ældre videomateriale, hvor hun er i helt andre aktiviteter.

Synnøve arbejder godt i en mængde forskellige aktiviteter. Døvblindfødte har ofte en begrænset erfaring i forhold til orientering i omverdenen. Det meste skal igennem hjernens frontallapper, være helt fremme og behandles bevidst. Derfor bliver døvblindfødte ekstra trætte. Det gør Synnøve også. Hun har imidlertid pondus og styrke til selv at holde de pauser, hun har brug for, men hun forlader ikke arbejdspladsen der engagerer hende dybt. Uanset aktiviteten kommer hendes specielle talent dog altid til udtryk.

I videoeksemplet fra 2008 er der fokus på et parallellforløb, hvor Synnøve arbejder parallelt med sig selv. Hun arbejder både med relieffet ved hjælp af hammer og mejsel, og hun er stærkt optaget af affaldet fra stenhuggerprocessen, stumperne.

Da personalet året efter i 2009 bliver bevidste om stumpernes betydning for Synnøve, tager de konsekvensen og giver hende mulighed for at samle dem ind i et plastikbæger. Planen er herefter at stenrelieffet skal bruges på tidligere omtalte brolægning af indgangspartiet til skulpturparken, hvorimod stumperne skal bringes med hjem. De skal måske bruges til at dekorere en billedramme.

Pointen her er personalets erkendelse af detaljens betydning for Synnøve. Hun leder efter stumperne, da de af velvilje vil rydde op omkring arbejdspladsen.

I det øjeblik personalet sammenkobler deres viden om Synnøves detaljefascination med den konkrete arbejdsituation, åbnes mulighederne for deres planlægning af nye udfordringer for hende. Den pædagogiske transferværdi bliver synlig og dermed anvendelig.

Videoen er således også et eksempel på, hvor vigtigt det er at bruge hele sin viden om den enkelte person med medfødt døvblindhed, når man vælger aktiviteter for dem.

Kort sammenfatning af de 5 videoeksempler

Eksemplernes hovedpointer er:

- at metodetænkning bør erstattes af en dialogisk tankegang
- at afdækning af potentialer hos såvel døvblindfødte som partnere bør sættes i fokus
- at den døvblindfødte er en vigtig inspirationskilde
- at æstetiske aktiviteter og deres erkendelsesprocesser frigør netop disse potentialer og baner vejen for kommende betydningsfulde aktiviteter - særliggørelse
- at processer og deres refleksionsrækker i sig selv kan være produkter
- at kendskabet til den enkelte og anvendelsen af dette kendskab er essentiel – vidensdeling
- at pædagogisk transferværdi kun giver mening ved erkendelse af ovenstående
- at æstetiske erkendelser forekommer over tid
- at muligheden for at bygge videre på "gamle" kurser og oplevelser skaber grobund for at blive erfaren

Sammenfatning omkring inddragelsen af et pædagogisk perspektiv

40

Af Steen Raahauge

Æstetisk oplevelse

"Man skal have oplevet det for at forstå det."
Dette udsagn er ofte hørt i forbindelse med kursusugerne. Og ja, man skal være del af en kultur for fuldt ud at forstå dens værdier.

Udsagnet præsenterer den problematik der har gjort det vanskeligt for alle involverede parter at beskrive de gode resultater og oplevelser og dermed synliggøre en fagligt, forankret pædagogisk transferværdi. Altså en praksis baseret evidens, til brug for en evidensbaseret praksis.

Når vi derfor inddrager en pædagogisk vinkel er det ikke for at undervurdere de gode oplevelser og deres "wow" faktor, men for at trække oplevelserne ind i et perspektiv, hvor de kan håndteres, og hvor oplevelse og forståelse adskilles.

Det væsentlige for den æstetiske oplevelse og dens sammenhæng med kommunikation er, at en kæde af oplevelser kan komponeres til en meningsfuld erfaring. Det er denne rejse, der kan sættes i fokus gennem et pædagogisk perspektiv. Det er således ikke gennem den pædagogiske vinkel hensigten at opstille *ambitioner* for aktiviteterne, men at tydeliggøre *intentioner* i aktiviteterne.

Æstetisk erfaring

Det er essentielt at have noget at kommunikere om. Men for mange personer med medfødt døvblindhed er det endnu vigtigere at have aktiviteter, mulige handlinger og forskellige formsprog at kunne kommunikere i, med og igennem.

Det er med andre ord væsentligt at holde fokus på, at aktiviteterne er kommunikation mens de foregår, og dermed erkende, at adfærd er kommunikation, og æstetik er noget vi gør.

Det er i handling og kontakt med omgivelser og materiale, i det fysiske, at æstetiske oplevelser komponeres til erfaringer. Det er også i det fysiske, at døvblindfødte erfarer noget om egne interaktionsmuligheder med omverdenen.

I handlingen smelter motoriske, kognitive, affektive og socialt funderede processer sammen. Det er her æstetisk erfaring bliver resultat, tegn på, og belønning for interaktion mellem organisme og miljø. Det er her oplevelsen forvandles til deltagelse og kommunikation.



Særliggørelsen som æstetisk praksis og paradigme i arbejdet med personer med medfødt døvblindhed

Af Flemming Ask Larsen

Det er altid forbundet med en vis risiko, når man forsøger at omforme teoretiske overvejelser til anvisninger for god praksis. Det er let at miste kompleksiteten, når man forenkler principperne nok til, at de kan tages som udgangspunkt for praksis. Det har da heller ikke været vores hensigt at lave *forskrifter* for, hvordan man gennemfører æstetiske aktiviteter sammen med personer med medfødt døvblindhed, men snarere at *beskrive*, hvordan det er gjort i regi af kulturforbundet. Disse beskrivelser, skulle gerne, sammen med analyser ud fra det teoretiske bidrag, give en idé om de *principper*, der kan lægge til grund for sådanne aktiviteter, hvor konteksten, aktiviteten og objektet gøres særlige.

Hvad betyder det at udføre handlingerne: *formalisering, gentagelse, overdrivelse, elaborering* og *overraskelse* i den kropslige og taktile modus? Hvad kunne opleves som et peak shift eller en isolering af en enkelt formmæssig dimension, når vi oplever gennem taktile, haptiske og kropslige møder med verden? Hvordan sættes disse og de resterende af parametre og love i spil sammen med personer med medfødt døvblindhed? Eller helt kort: Hvordan ser en æstetisk oplevelse ud for en person med medfødt døvblindhed?

Hvis pointen er at blive bedre til at særliggøre tid, rum og mening sammen med personer med medfødt døvblindhed, bliver udfordringen at sørge for, at den døvblinde selv har en oplevelse af at være med til denne særliggørelse, som er grundlaget for den kunstneriske aktivitet, eller i det mindste har adgang til den oplevelse, som denne særliggørelse afstedkommer.

Det er ikke en kunstnerisk oplevelse at udføre en kunstnerisk aktivitet, hvis man ikke selv oplever det som en meningsfuld særliggørelse af noget vigtigt. At blive placeret på en scene (hvor æstetisk det end ser ud), eller at smøre farve på et lærred efter anvisning af en pædagog el-

ler kunstner, er ikke nok til at have en oplevelse af, at deltage i en kunstnerisk aktivitet. Selvom det udefra kan se ud som om, man deltager i en sådan.

For at have denne oplevelse, må man opleve, at nogle af særliggørelsesparametrene eller de æstetiske love er på spil. Altså må disse elementer være en del af oplevelsen – også for den døvblindfødte. Det følgende er en opsummering af, hvordan nogle af disse almenmenneskelige love og parametre ser ud i den døvblindfødtes nærsanselige og kropsligt-taktile oplevelsesverden. Ved at genfinde og beskrive, hvordan disse elementer er sat i spil på Kulturforbundets kurser, har vi forsøgt at give et bud på, hvordan personer med medfødt døvblindhed kan få adgang til æstetiske oplevelser og æstetisk aktivitet.

Den særlige og den særliggjorte ramme/kontekst

Fælles for de tre kurser, som vi har som projektets primære empiriske grundlag, er, at de alle i en eller anden form foregår i noget, man kunne kalde særlige omstændigheder. Alle kurserne er internatkurser, hvor alle deltagerne er ude af deres sædvanlige omgivelser, og placeret i et miljø, som på flere måder adskiller sig fra det de er vant til. En af de ting som adskiller sig fra dagligdagen er den kontinuerlige kontakt mellem personalet og den døvblinde. Dette gør i sig selv disse kurser til noget særligt. Der vil utvivlsomt kunne hentes meget af baggrunden for, at kurserne opleves som virkningsfulde, i dette forhold alene. Vi har dog valgt ikke at fokusere særligt indgående på dette, eftersom det ikke direkte har forbindelse med effekten af de æstetiske aktiviteter. Vi håber dog, at beskrivelserne af det særlige ved netop disse kurser kan fremvise nogle af den æstetiske aktivitets kendetegn, uden at underkende de mere generelle faktorerers positive betydning for kommunikationen og relationen mellem deltagerne.

En anden ting, som er med til at gøre opholdet særligt, er de fysiske rammer, som kurserne

foregår i. Disse har lidt forskellig udformning på de forskellige kurser, og jeg skal prøve at give lidt mere udførlige beskrivelser og analyser af bidraget fra disse rammers særlige karakter, ved at beskrive dem enkeltvis. De har dog det til fælles, at de på hver deres måde indeholder det, som man kunne kalde et *rich environment* (cf. Experiential Education. Eg. Laevers 2008, 2004), hvor der er rig mulighed for udforskning, eksperimentering og oplevelser.

Rammerne sætter også nogle strukturelle forskelle på de miljøer, som kurserne foregår i. Disse forskelle, og deres indvirkning på de æstetiske aktiviteter, skal også blive sammenfattet i det følgende.

Derudover er det specielt, at der er kunstnere til stede. Disse kunstners roller varierer lidt på de tre kurser. En ting, som på alle tre kurser er anderledes end dagligdagen, er at disse kunstnere (sammen med kursusværterne) har ansvaret for den overordnede planlægning og afvikling. Det betyder, at personalet, som ledsager og samarbejder med de døvblinde, i lige så høj grad som de døvblinde (eller måske endda i endnu højere grad end dem), er på kursus.

Rammerne er altså særlige i den forstand, at de adskiller sig fra det sædvanlige, og desuden er de særlige i kraft af at være sanssemæssigt interessante. På et overordnet plan, er konteksten for samspillet mellem den døvblinde og partneren også særlig. De er sat i en situation, hvor de er sammen i lang tid i træk i uvante omgivelser, og samtidigt er ansvaret for aktiviteten givet videre til, eller støttet af en tredje person, nemlig kunstneren. Dette er dog ikke det samme, som at rammer og kontekst er særliggjorte i Dissanayakes forstand. De er særlige i kraft af at være anderledes, men umiddelbart er dette i sig selv ikke udtryk for, at de er forsøgt kunstificerede.

Værkstedets æstetik

Gennem vores observationer på "Individuella konstkursen" på Gotland, Sverige, så vi, hvor-

dan værkstedsmiljøerne i sig selv rummer specielle, koncentrerede og rige miljøer, som er en stor del af den oplevelse, som det er at arbejde med æstetiske aktiviteter for den døvblinde. I stenhuggerværkstedet har man sten og støv, trykluftmejsel, luftstrømme og vibrationer, og smedjen er fuld af lugte, varme, røg, glødende kul og rødglødende jernstænger, rytmiske slag med hammeren og gnister og metalstøv, der fyger i luften. Uanset om du arbejder med sten, jern, gips, filt, eller træ er det en kompleks sansesverden, der åbner sig – alt sammen indenfor en armslængde fra den døvblinde. Sanseindtrykkene i værkstederne er på denne måde *tilgængelige og påfaldende*.

Et andet vigtigt element af dette værkstedsmiljø på kurserne er det fokus på selve aktiviteten, som de opmuntrer til. "Du og jeg og Dette" bliver en vældig tydelig konfiguration – ikke mindst på grund af det engagement, som aktiviteterne i disse miljøer opmuntrer til. Partneren til den døvblinde rives med og fascineres af processen, og opnår dermed den "smittefare", som er så afgørende for den døvblindes engagement og aktive deltagelse. I det mindste for partnerne – og potentielt for den døvblinde – berøres det, som Dissanayake kalder *håndgribelig relevans*, og som berører tilhørsforhold, mening og kompetence.

Samtidigt er arbejdet med at formgive materialer af forskellig art så godt som altid forbundet med forskellige kropslige aktiviteter, som har potentiale til at være meget tydelige i deres form, og dermed ganske forståelige og meningsfulde for den døvblinde. Selve arbejdets kropslige karakter, som er bundet tæt op på rytmiske bevægelser og sanselige møder med forskellige materialer er i sig selv en særlig måde at forholde sig til verden på, som måske ikke forekommer så ofte i dagligdagen – i hvert fald ikke lige så lang tid ad gangen og så koncentreret, som vi ser det her.

Byggepladsens æstetik

På kurset "Naturskulptur" i Sømådalen, Norge, genså vi denne "værkstedets æstetik", men i til-læg var værkstederne organiseret i større miljøer, der kunne minde lidt om byggepladser, hvor mange forskellige aktiviteter og dermed sanseindtryk var spredt ud over kursusstedets område. Den enkelte værkstedsaktivitet var på denne måde i langt større grad end på Gotland del af noget, som vi kunne kalde et æstetisk total-miljø. Værkstederne indgik på denne måde i en større sammenhæng. Samtidigt var det om-givende miljø – som kursets titel, Naturskulptur, jo også antyder – en vigtig bidragsyder til ople-velsen.



Naturen, vejret, vandpytterne og mudderet rummer i sig selv rige muligheder for oplevelser og udforskning.

Lejrbålets æstetik

Derudover var aktiviteterne i Sømådalen hver især arrangeret ind i en større sammenhæng. De enkelte aktiviteter (vi og dette) var alle tænkt ind i en større fælles aktivitet. De sten, som blev udformet, blev nedlagt i en brolægning. Den enkelte tømmerstok, som blev flækket, indgik i en større konstruktion. Praktisk talt alle deltog i den traditionelle opsavning af en gren fra det store træ midt på bålpladsen, og det var en fælles ritualiseret handling at hænge den op i træet igen, efter at stumperne var trukket på snor. På

denne og lignende måder var de enkelte værkstedsaktiviteter alle forsøgt indpasset i en større social kontekst, hvilket i sig selv potentielt er med til at give mening og *håndgribelig relevans* til den enkelte aktivitet.

Dette aspekt blev understreget af den måde, som dagene var organiseret rundt om fælles pauser ude på pladsen omkring et bål. Hver dag blev afsluttet med en samling omkring bålet, hvor deltagerne på hver deres måde blev givet mulighed for at reflektere lidt over dagen. Udelivs-elementet i oplevelsen, er uden tvivl en vigtig faktor i kursets effekt. Men ligesom med internat-effekten er det ikke noget, vi har koncentreret os om her.

I den rituelle ophængning af grenen og den fælles udsmykning af et gangareal med stenene finder vi elementer, som rummer en egentlig særliggørelse af omgivelserne og aktiviteterne i Dissanayakes forstand. Her er der tale om, at "Jeg" eller "Vi" har udført noget med en *særlig omhu og engagement*, som derefter tages ind af "Os" i en fælles særliggørelse af omgivelserne. I Sømådalen arbejdes der målrettet hen imod at skabe nogle genkendelige spor i omgivelserne, som deltagerne kan gense og bruge som en slags referenceobjekter, når de kommer tilbage ved senere lejligheder. Denne særliggørelses-proces efterlader omgivelserne som særliggjorte på en måde, som senere kan udforskes og måske genkendes som særliggjorte af andre – og i hvert fald kan genkendes af deltagerne selv ved senere besøg. De kan genkende eller opleve dette særliggjorte sted. For deltagerne åbner dette en mulighed for at genkende processen i andres arbejde på baggrund af egne erfaringer med lignende processer, hvilket giver en mulighed for at opleve den *besnærende genklang*, som berører erkendelsen af at være et menneske blandt mennesker.

Den bevidst særliggjorte ramme

På samme måde arbejdes der bevidst med omgivelserne i tilrettelægningen af kurset "Sproget



i det musiske" på Slettestrand i Danmark. Her skaber kunstnerne en særlig ramme gennem at udsmykke det rum, hvor kurset foregår. En udsmykning med farver og tekstiler indrammer et rum fyldt med rytmeinstrumenter. I det mindste for de ikke-døvblinde, og for de med brugbare synsrester, skaber dette en oplevelse af at træde ind i et rum, hvor nogen har gjort en ekstra indsats for at få dette rum til at adskille sig fra dagligdagens. Desuden markeres overgangen til og fra dette rum med nærmest rituelle markeringer: Man tager skoene af udenfor, som var det et tempel man skulle træde ind i, opstarten af dagen markeres med afbrænding af salvie-røgelse, og afslutningen på dagen markeres med en bestemt rituel klokke. Denne ritualisering af overgangene til og fra rummet er med til at markere, at der i dette rum foregår noget særligt.

Musik som rammesætter

Selve det, at rummet fyldes med musik er også med til at sætte en særlig ramme om de aktiviteter, der foregår i rummet. En af de interessante observationer, som vi gjorde på Slettestrand var, at det at kunne deltage i en rytme, som er overskuelig og kendt har en tryghedsskabende effekt. Vi så en klar tendens til, at i det øjeblik deltagerne (og her tænkes specielt på de ikke-døvblinde deltagere) fik mulighed for at lære en bestemt rytme eller en dans, blev deres deltagelse meget mere tydelig og "højlydt". Der ligger altså en tryghed i det genkendelige; en tryghed som er med til at kanalisere intentionen på en måde, der gør udtrykket tydeligere – omend mindre personligt. Dette så vi en endnu tydeligere demonstration af under festmiddagens dansebal, hvor mere almindelig – eller normal – musik og dans satte rammen. Det var helt tydeligt, at denne tillærte – kulturelle – måde at være sammen på frisatte både personale og døvblinde på en helt anden måde. Næsten alle viste en tydelig forståelse af, hvordan man opfører sig til et sådant dansebal. Og alle morede sig. Det var morsomt at se, at den forståelse, som tydeligvis var vældigt indarbejdet, i enkelte tilfælde gav en åbning for at indføre nye måder

at danse på, hvor det "normale" blev udfordret. Meget "fjollede" dans blev udført, og det var tydeligt, at dette blev opfattet som en afvigelse fra det normale – også af den døvblinde, som morede sig kosteligt.

Den musik, som fyldte rummet i den største del af kurset, var imidlertid af en anden karakter.



Man kan måske bedst beskrive musikken og dansen som musisk og kropslig imitation, improvisation og kommunikation. Denne måde at rammesætte på er helt integreret i de aktiviteter, som man deltager i, og skal derfor behandles under næste afsnit: Særliggørelsen som aktivitet.

Særliggørelsen som aktivitet

En af de vigtigste pointer i Dissanayakes teorier er, at kunst ikke først og fremmest er noget som ER, men det er noget vi GØR. Vi kunstificerer. Vi særliggør. Særliggørelsen som aktivitet er altså det vi foretager os, når vi med særlig omhu og engagement beskæftiger os med at gøre et forløb eller et materiale særligt. Når det, vi gør, afspejler, at vi tillægger målet for vores bestræbelser en relevans, der rækker udover os selv som individ og ind i fællesskabet.

Vi kan altså særliggøre selve aktiviteten, eller vi kan beskæftige os med at særliggøre noget, der har en fysisk materialitet.

Hvad er det, der kendetegner den æstetiske aktivitet (her forstået som aktivitet indenfor de kunstneriske udtryksformer)? Hvad adskiller den fra andre aktiviteter?

Er det det kreative aspekt? Andre aktiviteter, så som leg, innovation og design er i lige så høj grad kreative processer.

Er det den æstetiske overvældelse, det uforklarlige øjeblik af total overvældelse, som er eksklusivt tilhørende den æstetiske aktivitet? Den æstetiske overvældende oplevelse er et produkt af en romantisk kunstforståelse, og adskiller sig ikke væsentligt fra den store religiøse eller naturromantiske oplevelse. Det som adskiller sig er, at det for den æstetiske oplevelses vedkommende er et kulturprodukt, som afføder oplevelsen, og den tolkes ind i den kunstforståelse, som er den romantiske (i idé- og kunsthistorisk forstand).

Er det resultatet – dvs. kunstobjektet eller det konkrete musiske resultat, der er det kendetegnende? Man kan sagtens reproducere kunstneriske produkter, uden at man dermed foretager en æstetisk aktivitet. Det er som sagt ikke selve det, at smøre maling på et lærred, eller slå på en tromme, der er det afgørende definerende aspekt ved æstetisk aktivitet.

Ligeledes er det heller ikke det, at forskønne ting, der er essensen. Ligesom det kulturelle aspekt ved kunstopplevelsen – det at dele en smag eller oplevelse af produktet – heller ikke er det drivende i selve den æstetiske aktivitet.

Alle disse elementer er selvfølgelig på spil i den æstetiske aktivitet (i større eller mindre grad), men det må være noget andet, der er det særlige ved den æstetiske aktivitet.

Målet og reglerne

Det, som adskiller den kunstneriske proces og dermed den æstetiske aktivitet fra andre typer af processer, er altså ikke bare disse ovennævnte

te aspekter. Når vi analyserer æstetisk aktivitet med et semiotisk begrebsapparat, og anvender Dissanayakes antropologiske og evolutionsmæssige optik, kan vi se, at mange forskellige aktiviteter indeholder elementer fra den æstetiske aktivitet og den æstetiske oplevelse.

Langt de fleste aktiviteter, som vi deltager i indeholder derudover en mere eller mindre eksPLICIT målrettethed eller regelbundethed, som er defineret socialt eller kulturelt. Vi engagerer os i bollebagning, fordi vi vil bage boller, eller for at blive ligesom mor, vi klatrer på klipper, for at komme til toppen, eller for at være en af dem, der kan det osv. Alle sådanne aktiviteter (leg inklusive) er ting, der har en socialt eller kulturelt defineret form, og som er udtryk for denne bestemte måde at være i verden på.

Det som går igen i de æstetiske aktiviteter på tværs af kulturer er ikke den kulturelle form, men det, at man gør noget mere, end det, der er nødvendigt for at gennemføre den sociale eller kulturelle aktivitet.

Den æstetiske aktivitet er det vi gør, når vi tillader os at gøre dette mere. Aktiviteter, som vi kalder æstetiske, er dem, hvor hovedfokus er på dette mere.

Dissanayake kalder dette mere for særliggørelse. Vi særliggør vores verden.

Vi kan sige, at de fleste aktiviteter viser hvordan vi er mennesker. Vi ønsker, at vores børn skal lære, hvordan man gør forskellige ting, fordi vi er interesserede i, at de skal kunne deltage i vores verden. Vi vil enten vise dem denne verden og dens muligheder eller styre dem ind i et bestemt normsæt, alt efter vores etiske standpunkt. Begge dele går ud på at lære dem at være menneske. De fleste aktiviteter lærer os altså at være menneske. Vi fødes med en rettethed mod andre mennesker og en strategi, der går ud på at tilegne os deres måde at være i verden på. Vi er altså både sociale og kulturelle fra fødslen.

Man kan sige, at dette er de helt grundlæggende drivkræfter i den personlige udvikling.

Den æstetiske aktivitet går derimod ud på at *fejre vores måde* at være menneske på. Det er et overskud af energi, der affødes af, at vi er sammen på en bestemt måde, udelukkende fordi vi er i stand til at dele måder at gøre ting på. At hengive sig til en æstetisk aktivitet indebærer altså, at man slipper målet af syne og giver sig tid til at fejre den måde man er menneske på, ved at gøre noget særligt ud af det man er i gang med.

Deltagelse gennem musik og dans

Man kan sige, at bare det at udøve musik er at udføre en særliggjort aktivitet. Musik er i sig selv en særliggørelse af tiden, der afspejler at dette tidsrum er værd at gøre noget særligt med. Dans er på samme måde en særliggørelse af selve det at gøre. At danse er at bruge sin krop på en helt særlig måde, der adskiller sig helt fra almindelige målrettede handlinger og bevægelser. Man kan sige, at musik og dans i en forstand er rene gestus. Gestus for gestussens egen skyld, men anvendt i særliggørelsens tjeneste, og dermed ikke nødvendigvis uden indhold eller mening. Der kan være mere eller mindre kommunikative elementer i musik og dans, men selve det, at man vælger at kommunikere gennem musik og dans er en elaborering og formalisering af formen, hvis eneste formål er at særliggøre.

På kulturforbundets kurser så vi flere eksempler på, at musik og dans på forskellige måder gav den døvblinde en mulighed for at deltage i og bidrage til særliggørelse, og dermed kunne komme til udtryk gennem den specielle form, som lige netop passede ham eller hende.

I nogle tilfælde går der en lang proces forud, før den døvblinde bliver tryk nok til at deltage med egne indspil. Et sådant eksempel ser vi i sekvensen med Ricardo og Sven-Ove, hvor Ricardos vedholdende og lokkende attitude langsomt gør Sven-Ove nysgerrig og interesseret i dansen.

Over en lang periode ser vi, hvordan Sven-Ove interesseret følger Ricardo rundt i lokalet, for til sidst at komme med sit eget bud på en måde at danse på. Sekvensen slutter med, at Sven-Ove og Ricardo står med hinanden i hænderne og hopper i takt til musikken, men vigtigere: i takt med hinanden. Det er uklart hvorvidt det fælles, som opleves her, er begrænset til du, jeg og dansen, eller der er en større socialitet på spil.

I andre tilfælde er aktiviteten en kendt og elsket mulighed for at udtrykke sig, og deltage i gruppens fælles aktivitet. En døvblind pige, som er vældig rytmisk intelligent, formår på et tidspunkt at tage kontrollen med rytmen i hele rummet, ved langsomt at ændre tempoet (godt støttet af musikerne). Først ned i tempo, og siden op i tempo igen. Det er helt tydeligt, at denne kontrol er noget hun synes er vældigt morsomt. Hvor ofte oplever døvblinde at kunne kontrollere aktiviteten for en hel gruppe?

Et andet eksempel på at musikken er en kendt og elsket samværsform, ser vi i en sekvens fra Sømådal, hvor stenhugningen bliver overstyret af en fælles sang, og luftmejslen bliver brugt som rytmeinstrument. Aktiviteten forvandles gennem en kompleks forhandling. Det rytmiske arbejde med luftmejslen mod stenen bliver i sig selv gjort til det interessante. Til sidst bruges mejslen som rytmeinstrument helt uafhængigt af arbejdet med stenen, og sang og "dans" med armene og overkroppen bliver lagt til.

Dette er eksempler på, hvordan rytmen og dansen i sig selv er særliggørelse af tid – en særliggørelse som først og fremmest er forankret i den sociale kontekst her og nu, og som underbygger oplevelsen af at gøre noget sammen. Den grundlæggende mekanisme bag attunement – emotionel såvel som kropslig og kognitiv – er netop udtrykt gennem en rytmisk og musisk samstemthed mellem vore måder at være til stede på. At vi i musikken og dansen tager denne samstemthed som samværsform i sig selv er et udtryk for en særliggørelse af selve

det at være sammen – en fejring af vores måde at være sammen på. En fejring af at have en symmetrisk opfattelse af fælles meningsfuldhed.

Tydelighed i udførelsen

Et vigtigt aspekt ved aktiviteter, der har som hovedformål at særliggøre enten tiden eller materialet, er den måde man udfører disse aktiviteter på. I det øjeblik kunstneren eller kursusdeltagerne (døvblinde og deres partnere) lader sig rive med af de forskellige aktiviteter, får man gennem den målrettethed og det engagement, der driver aktiviteten, et tydeligt og letforståeligt udtryk. Det gælder både for det musiske, for dansen, og for arbejdet med de forskellige materialer på kurserne. Selve det, at man arbejder målrettet mod at særliggøre – om det så gælder tid eller materie – spejler sig i den måde man udfører aktiviteten på. Dette er selvfølgelig tydeligst hos kunstnerne. Deres mestring af håndværket, og deres sikkerhed i beherskelsen af udtryksformen, gør dem ekstra tydelige, når de arbejder med deres respektive materialer.

Dette gælder også for de aktiviteter, hvor der ikke er tale om en decideret kunstnerisk aktivitet, som for eksempel det at grave et hul. Hvis du er god til at grave, bliver dit kropslige udtryk mens du graver tydeligere, end hvis du ikke er så god til det. Man kan faktisk i mange tilfælde aflæse, hvor sikker en person er i sin udførelse af en aktivitet, ved at se på hvor tydelig vedkommende er i sit kropslige udtryk under udførelsen af aktiviteten. Det kan høres i det musiske udtryk, ses og mærkes i dansen eller stenhugningen, smedningen eller arbejdet med filt. Er du tryk ved aktiviteten, bliver du sikker i dine handlinger. Det kan mærkes, høres og ses.

Selve den måde man arbejder på, kan altså siges at genspejle kunstificeringen mens den pågår. Kroppen får en *påfaldenhed* gennem sin målrettethed; og sikkerheden i gennemførelsen af handlinger opleves som en *tilfredsstillende fuldkommenhed*, der giver et æstetisk behag i sig selv.

Smittefarligt engagement

På samme måde afslører det kropslige udtryk det engagement, hvormed man udfører en aktivitet. I de tilfælde, hvor partnere rives med i et engageret arbejde, en dans eller en rytmisk udfoldelse, opleves dette af de personer, der er omkring – også af den døvblinde. Personer, der er fokuserede og engagerede, opleves af andre mennesker som interessante. Ikke mindst på grund af den intensitet, som personens kropslige udtryk får. Vi har set rigtigt mange tilfælde, hvor partneren har været dybt engageret i særliggørelsen som aktivitet, og nogle gange i en grad, så den døvblinde næsten er blevet glemt.

Man skulle så tro, at dette ville forårsage et brud i samspillet mellem personen med døvblindhed og partneren, men dette sker yderst sjældent. Tværtimod fastholder den døvblinde interessen for at hænge på, og opleve det, der foregår rundt omkring ham. Vi har endda set eksempler på, hvordan det at blive "glemt" en lille smule kan sætte den døvblinde fri til selv at udforske og opleve aktiviteten på sine egne betingelser. Det kan være partnerens engagerede aktivitet, som er målet for opmærksomheden, eller det kan være andre aspekter af aktiviteten eller de nære omgivelser. Nogle gange helt andre ting, end dem, som partneren er interesseret i. Alligevel ser vi, at interessen fastholdes. Et eller andet i sammenhængen er altså interessant nok til at fastholde opmærksomheden, og give den døvblinde lyst til at deltage. Om det er omgivelsernes interessante sansemæssige kvaliteter, aktiviteten i sig selv eller partnerens tydelighed og engagement, som er den afgørende faktor i dette, varierer selvfølgelig fra tilfælde til tilfælde. Ofte er det kombinationen af alle disse faktorer, der gør arbejdet med æstetiske aktiviteter til noget særligt interessant for den døvblinde, såvel som for partneren.

At dvæle ved processen

En af de ting, som denne æstetiske aktivitet indeholder, er en høj grad af fokus på at være i processen. Den æstetiske aktivitet hjælper på

denne måde døvblindepædagogen med at slippe fokus på målet og reglerne, og dermed hengive sig til processen sammen med den døvblinde.

Dette har stor overførselsværdi til andre aktiviteter, hvor det at slippe målet (og dermed en smule af kontrollen) og fokusere på processen vil frigøre pædagogen til at se mange flere af den døvblindes indspil til dialogen.

Den dialogiske måde at være sammen på, hvor der tages hensyn til hinandens indspil, er noget fundamentalt almenmenneskeligt, som danner hele grundlaget for udvikling og kommunikation.

Den æstetiske aktivitet tilbyder en aktivitetstype med en strukturel opbygning, hvor den kreative skabelsesproces og det personlige udtryk er bærende parametre, og hvor der ikke er et på forhånd defineret endemål eller norm. Dette er en del af den almindelige opfattelse af, hvad det vil sige at arbejde med æstetiske aktiviteter, og er derfor en hjælp til pædagogen i forhold til at opretholde en dialogisk attitude til den døvblinde, efter devisen: Det er lettere at slippe styringen, når man ikke har et bestemt sted man skal hen – hvis man ellers tør stå i en situation, hvor der ikke er et defineret mål.

Den æstetiske aktivitet tilbyder en ramme, hvor det ikke er farligt at stå uden konkret mål. Faktisk er det en helt central del af den kreative proces, at finde frem til det udtryk man ender med. Første forudsætning for at deltage i disse aktiviteter er, at man lader sig rive med. Når man kan det, kan man rive andre med.

Det er da også i de tilfælde, hvor det medrivende engagement og den dialogiske attitude går hånd i hånd, at vi ser den største grad af deltagelse fra den døvblinde.

Det særlige og det særliggjorte objekt

I flere af denne rapports afsnit, har vi forsøgt at frigøre æstetikbegrebet fra et alt for stærkt fokus på produkterne af den æstetiske aktivi-

tet, altså det, man kunne kalde kunstværkerne. Men lad os tage et kig på de objekter, som enten indgår i, eller er resultatet af, en æstetisk aktivitet. Disse objekter er ikke nødvendigvis kunstværker, men spiller alligevel en væsentlig rolle i processen med at særliggøre. Dels kan de være selve genstanden for særliggørelsen, og ende som det objekt man har særliggjort. Eller de kan være objekter undervejs i processen, som opleves som havende en speciel æstetisk tiltrækningskraft og kvalitet. Dette er to forskellige perspektiver på det samme. Det æstetiske objekt kan enten anskues fra *intentionens* synsvinkel eller fra *perceptionens*. Man kan have en intention om at særliggøre et objekt, som på den måde bliver til objekt for aktiviteten. Eller man kan have en oplevelse af, at et objekt er særligt gennem den måde man perciperer det på.

Det særlige objekt

Fra perceptionens synsvinkel er det særlige objekt det *proto-æstetiske objekt*. Det er det objekt, der giver en sansemæssig eller perceptuel nydelse. Det er det objekt, der i sig selv henrykker og forfører sindet til at dvæle ved det og lade opmærksomheden fyldes af dets sansemæssige kvaliteter. Det protoæstetiske objekt opfylder kriteriet *tilgængelighed sammen med påfaldenhed*.

I de rige og særliggjorte miljøer, som de æstetiske aktiviteter på kurserne foregår i, er der rig mulighed for at møde denne slags interessante objekter. Vi ved meget lidt om, hvilke proto-æstetiske parametre, der er særlige for de nære sanser, men ved at observere den måde, som personer med medfødt døvblindhed udforsker omgivelserne og objekterne på, kan vi måske blive lidt klogere på det.

Vi så mange eksempler på eksperimenterende aktivitet og åbenlys sanselig nydelse. Mikas fascination af røgen og det glødende jern i smedjen, Johans optagethed af lufthullet i luftmejslen og Synnøves interesse for de små stykker sten er alle eksempler på dette, som man kan læse

mere om her i denne rapport. Det som er fælles for disse og mange andre eksempler er, at forskellige objekter har nogle sansemæssige kvaliteter, der overrasker eller fascinerer. Det kan være på alle niveauer i oplevelsen. Sanserne bliver pirret og perceptionen og kognitionen bliver udfordret. Det kan være lyde, farver eller lys, der tiltrækker sig opmærksomheden; spændende overflader, dufte eller specielle påvirkninger på huden; måden hvorpå ting kan manipuleres og undersøges.

Men det kan også være den måde, ting kan bruges på – altså deres socialt definerede kvaliteter – der er på spil. Et godt eksempel på dette sidste, er en oplevelse fra Sømådalen, hvor en døvblind person oplever en stor vandpyt sammen med sine partnere. Med bare tæer tramper de rundt i det kolde mudrede vand og lader oplevelsen af vandet være det bærende element for fælles opmærksomhed.



Er dette en æstetisk oplevelse? Oplevelsen har i det mindste æstetiske kvaliteter. For begge parter. Glæden og fascinationen ved at opleve vandpytten er tydeligvis noget begge oplever. Også det sociale element er en vigtig del for begge: Dette er noget Vi deler. Spørgsmålet er her, om det er vandpytten i sig selv, der har æstetiske kvaliteter, eller om det er det at opleve den sammen, på denne meget sanselige måde, der særliggør vandpytten, og giver den dens æstetiske

fascinationskraft. Måden at opleve og udforske vandpytten på opfylder nogle af Dissanayakes kriterier – vandpytten i sig selv gør ikke.

Det særliggjorte objekt

Dette fører os videre til den anden synsvinkel på objekterne, nemlig den intentionelle. Når der er tale om at en aktivitet eller et objekt er udført med særlig omhu og engagement netop for at opnå en *tilfredsstillende fuldkommenhed*, kan vi tale om et egentligt særliggjort objekt.

Men er det muligt for døvblindfødte at opleve denne tilfredsstillende fuldkommenhed? Hvad vil det egentligt sige at opleve en tilfredsstillende fuldkommenhed? Det er tvivlsomt, om den almindelige museumsgænger vil kunne genkende denne formulering som en god forklaring på sin æstetiske oplevelse. Hvad vi med sikkerhed kan sige er, at vi har set eksempler på, at døvblindfødte oplever, at objekter er blevet tilvirket på en måde, som adskiller sig fra det sædvanlige. Sten, som er sat oven på hinanden uden noget øjensynligt formål, eller som er udformet på forskellig påfaldende vis, må nødvendigvis adskille sig fra sten, som man oplever i deres mere ubearbejdede form. De adskiller sig også fra for eksempel kantsten, der ligger langs en vejbane. Men begge disse mere normale typer af sten, kan gøres til genstand for en æstetisk undersøgelse hvis man vil. Det er bare de færreste, der gør det.

I skulpturparken i Sømådalen, eller andre steder, som Vigelandsparken i Oslo for eksempel, opmuntres man til at stoppe op og give sig hen til en æstetisk undersøgelse af stenene. De er sat frem til skue. De er sat i en særliggjort ramme. Objekterne (i dette tilfælde stenene) er altså særliggjorte på to måder. Dels er der lagt et stykke arbejde i at udforme dem, og på den måde er selve objektet gjort særligt, men de bliver også særliggjorte gennem den kontekst, de opleves i. Konteksten særliggør objektet. Der er ingenting til hinder for, at døvblindfødte kan opleve denne særliggjorte og særliggørende kontekst, hvis det sker på deres betingelser.

Men hvad med den aktive intentionalitet, der ligger i at deltage i at særliggøre disse objekter? I hvor høj grad ser vi, at den døvblinde har del i selve det, som i nogen sammenhænge kaldes for kunstnerisk intention? Det er klart, at der er mange forskellige måder at deltage aktivt på, og man kan deltage på mange forskellige niveauer. For nogle døvblinde går deltagelsen mere i retning af at deltage i den praktiske udførelse af særliggørelsen, mens det for andre først og fremmest er intentionen, som de bidrager med, og som derefter bliver omsat af partneren (eller partnerne). I ganske få tilfælde ser vi, at en person med medfødt døvblindhed mestrer alle aspekter af processen selv, og kan siges at være den, som er den bærende kraft i særliggørelsen – og altså nærmer sig at være det, vi kunne kalde Kunstner; en som udtrykker sig selv gennem en særliggørelse af et objekt; en døvblind med et eget kunstnerisk udtryk, en egen kunstnerisk stemme.

I langt de fleste tilfælde gælder dét, som også er vilkårene for al anden kommunikation med personer, som ikke mestrer sproget (i dette tilfælde det kunstneriske formsprog): Partneren bærer et stort ansvar for at få den døvblindes udtryk løftet frem. Dette betyder, at partneren enten må forstørre eller synliggøre den døvblindes intention, må hjælpe med den praktiske udførelse, eller – hvilket er det vi ser oftest – må tage det største ansvar for begge dele. Som ved al anden støttet kommunikation indebærer dette en risiko, idet der er fare for, at det først og fremmest er partnerens intention, der bliver lagt ind i udtrykket. Dette er egentligt en kommunikationsteknisk udfordring, der ikke adskiller sig fra andre sammenhænge, hvor partneren må antage en forhandlende, lyttende og på alle måder dialogisk attitude, for at kunne løfte den døvblindes udtryk frem. En af vores hypoteser er, at de æstetiske aktiviteters grundlæggende åbne karakter gør det lettere for partneren at indtage en sådan dialogisk position i samtalen og i aktiviteten.

En slags konklusion

Af Flemming Ask Larsen

Det vil nok ikke være passende at afslutte en tekst om æstetiske oplevelser med en bombastisk konklusion. Slet ikke når teksten baserer sig på observationer af personer med medfødt døvblindhed og deres partnere, der sammen forsøger at bevæge sig ind i en oplevelsesverden, hvor ingen af dem for alvor er på hjemmebane. I det hele taget er der mere grund til at stille spørgsmål end til at svare på dem. Har de døvblinde æstetiske oplevelser? Er de døvblinde aktivt medskabende? Er det kunst? Disse og mange andre vanskelige spørgsmål kræver noget mere dybdegående analyse, end dem vi har kunnet tilvejebringe i dette projekt.

Alligevel skal vi forsøge at svare i det mindste på to helt grundlæggende spørgsmål, som umiddelbart virker overflødige, men som ved nærmere eftersyn måske kan besvares på en ikke helt så indlysende måde. Det første spørgsmål er:

Hvorfor skal døvblindfødte arbejde med æstetiske aktiviteter?

Et umiddelbart svar på dette spørgsmål kunne være at henvise til FN-konventionen på handicapområdet, og sige, at det skal de, fordi de har ret til det. Dette svar kan udvides til, at det skal de, for at få en ekstra mulighed for at udtrykke sig selv.

Ingen kan jo være uenig i, at dette er gode intentioner. Men hvad er garantien for, at den døvblinde faktisk kan benytte sig af denne menneskeret? Det er jo ikke selvindlysende, at en person med medfødt døvblindhed uden videre kan udtrykke sig gennem et kunstnerisk medie. Det kunstneriske formsprog – hvor intuitivt forståeligt det end kan være – er et sprog, som må læres.

Ud over denne meget individ-fokuserede begrundelse kan vi pege på en langt mere social og udviklende begrundelse. Døvblindfødte skal arbejde med æstetiske aktiviteter *sammen med*

andre mennesker, fordi den samværsform, der følger med disse aktiviteter, har nogle grundlæggende kvaliteter, som er vanskelige at få i stand i andre kontekster. Kreativt og kunstnerisk samspil, dvs. *særliggørelsen som fælles projekt*, er medvirkende til, at det bliver lettere for partneren at lægge til rette for en frisættende, inkluderende og værdsættende måde at være sammen på.

Det bliver lettere af to grunde. For det første kan den æstetiske aktivitets kreative karakter i bedste fald hjælpe partneren til at slippe styringen og kontrollen med endemålet for aktiviteten, og dermed give plads til, at den døvblinde kan deltage på mere lige vilkår. For det andet er der en stor chance for at partneren kan opleve et oprigtigt engagement, og lade sig rive med i processen, for dermed at få en meget gavnlig motiverende og inspirerende effekt på den døvblinde. Disse to ting til sammen er med til at starte en positiv transaktionseffekt, hvor den øgede interesse, som den døvblinde viser, er med til at gøre partneren endnu mere oprigtigt engageret i aktiviteten og samværet.

Denne dialogiske og udviklende tilgang til den æstetiske aktivitet er det, der i første omgang kan være medvirkende til, at den døvblinde får en ny mulighed for at udtrykke sig. Man kan måske sige, at dette er en af de væsentlige grunde til at *partneren* skal deltage i æstetiske aktiviteter – sammen med den døvblinde.

Et andet spørgsmål, som står igen, er:

Hvorfor skal døvblindfødte møde "rigtige" kunstnere?

En åbenlys grund til dette er, at kunstnere har stor erfaring med at udtrykke sig i forskellige ikke-sproglige formsprog; udtryksformer, som det i princippet skulle være muligt for den døvblinde at deltage i og anvende. En anden iøjnefaldende grund er den, at kunstnere har ry for at være gode til at forholde sig åbent og lyttende i den kreative proces – en måde at forholde sig på,

der åbner muligheden for at guide og inspirere andre i æstetiske læreprocesser.

Disse grunde er i sig selv vældigt gode grunde til, at både den døvblinde og partneren skal møde "rigtige" kunstnere og lade sig inspirere. At mestre en grundlæggende fortrolighed med ikke-sproglige og kropslige udtryksformer som musik, rytme og dans giver uden tvivl partneren (og kunstneren) en fordel i forhold til at forholde sig kropsligt, musisk og rytmisk til den døvblinde på en mere tydelig og interessant måde. Samtidigt er den kreative og åbne måde at forholde sig til hinanden og aktiviteten på en stor støtte for ligeværdigheden i samværet omkring aktiviteter i det hele taget.

Kunstneren kan altså inspirere partneren. Men kan han også inspirere den døvblinde? Inspirationen og den kreative og åbne måde at forholde sig på, skal jo formidles til den døvblinde. Det er der ingen garanti for, at den bliver, selvom man er nok så åben og kreativ i sin indstilling til det andet menneske. Vi ved jo, at det er når man formår at favne den døvblindes fundamentale måde at være i Verden på, og virkeligt møde ham, der hvor han er, at man kan få formidlet noget overhovedet. Dette forudsætter vel i princippet en døvblindepædagogisk kunnen?

Et interessant forhold, som er blevet tydeligt gennem observationerne på kulturforbundets kurser, er imidlertid, hvordan den tryghed og det engagement, hvormed man deltager i selve aktiviteten – uanset om det er musik, dans, stenhugning, smedning eller noget helt andet – afspejler sig på (mindst) to måder i samværet med den døvblinde.

For det første giver en mestring af udtryksformen en øget mulighed for at fokusere på, opfatte, og fremhæve den døvblindfødtes indspil til aktiviteten. Vi kan næsten formulere den regel, at jo bedre man er til det man er i gang med, jo mere fri bliver man til at fokusere på den anden imens. Dette er egentligt en helt grundlæggende kognitiv regel, som bare kommer i et nyt lys gennem disse møder mellem kunstnere, døvblindfødte og deres partnere. I tillæg ser vi, at hvis man er god til en af de æstetiske udtryksformer, er det lettere at omforme den døvblindfødtes udtryk til den pågældende udtryksform – man kan bedre give den døvblindes udtryk *form*. Vi har set eksempler på, hvordan denne æstetisering og *særliggørelse* af den døvblindfødtes udtryk er med til at give dette udtryk *værdi*.

For det andet har selve den legende optagethed af aktiviteten en afsmittende effekt på kvaliteten af samværet. Kunstneren kan inspirere partneren med sit engagement; og den døvblinde, hvis det bliver formidlet. I det mindste kan partneren formidle dette engagement videre til den døvblindfødte gennem sit eget engagement. Man bliver simpelthen mere interessant, hvis man er interesseret. Eller som vi før har udtrykt det: Hvis man lader sig rive med, kan man rive andre med.

Kunst er noget vi gør.

Flemming Ask Larsen, Steen Raahauge & Kari Schjøll Brede
August 2010

Referencer

– og andre udgivelser med relation til emnet

53

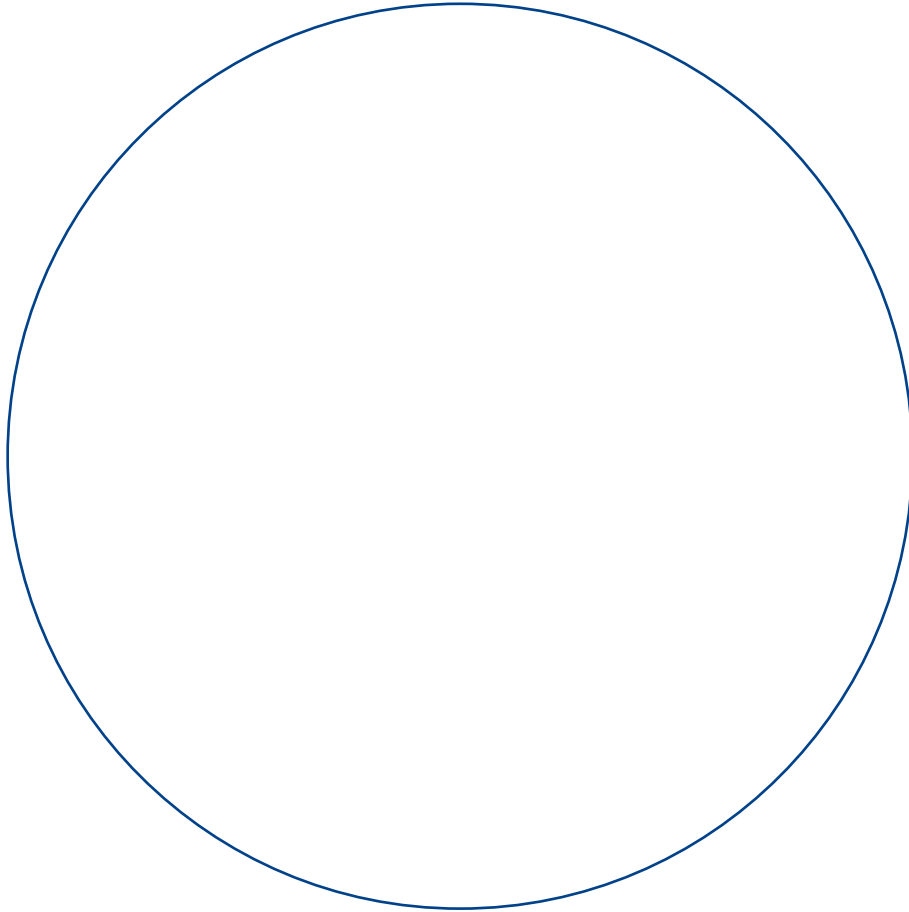
- Andersen, Ove V.; Andersen, Vivi; Olesen, Henriette Hermann; Vilhelmsen, Klaus** (2005): *Æstetik og Samvær: Et projekt om den æstetiske dimension i samværet med døvblindfødte*, Viddenscenter for Døvblindfødte, Aalborg.
- Arnheim, Rudolf** (1974): *Art and Visual Perception: A Psychology of the Creative Eye*, University of California Press, Berkeley. New version; expanded and revised edition of the 1954 original.
- Ask Larsen, Flemming** (2003): *The Washing-Smooth Hole-Fish: And other findings of semantic potential and negotiation strategies in conversation with congenitally deafblind children*, MA thesis, Centre for Semiotics, University of Aarhus, Denmark (available as CNUS No. 9 at www.nordicwelfare.org).
- Ask Larsen, Flemming & Nafstad, Anne** (2006): *Døvblindfødtes sproglighed: Et dokumentationsprojekt*, Skådalens Publication Series No. 23, Oslo.
- Bruner, Jerome** (1991): "The Narrative Construction of Reality" in *Critical Inquiry* 18 (Autumn 1991).
- Bruner, Jerome** (1990): *Acts of Meaning*, Harvard University Press, USA
- Bruner, Jerome** (1987): "Life as Narrative" originally published in *Social Research* Vol. 54, no 1. (Here from *Social Research* Vol. 71, no 3, fall 2004:691-710).
- Dissanayake, Ellen** (2008): "The Deep Structure of the Arts", lecture at Cognition, Culture, Communication, Seminar March 24th 2008, Aarhus University. (Cf. <http://www.ccc.au.dk>).
- Dissanayake, Ellen** (2000): *Art and Intimacy: How the Arts Began*, University of Washington Press, Seattle.
- Dissanayake, Ellen** (1992): *Homo Aestheticus: Where Art Comes from and Why*, The Free Press, 1992. Paperback edition from University of Washington Press, 1995.
- Engström, Yrjö; Miettinen, Reijo; Punamäki, Raija-Leena** (Eds.) (1999): *Perspectives on Activity Theory*, Cambridge University Press, USA (reprint 2007).
- Gibson, Joseph** (2005). *Climbing to communicate: An investigation into the experiences of congenitally deafblind adults who have participated in outdoor education*. Unpublished PhD Thesis. University of Strathclyde (available at: <http://www.sensesotland.org.uk/services/outdoor-thesis/index.php>)
- Gibson, Joseph & Ask Larsen, Flemming** (2009): "Out of the Comfort Zone: A preliminary analysis of the psychological dynamics of letting go and still being safe – examples from climbing with cdb adults", Working Paper #50, Nordens Velfærdscenter Danmark: <http://www.nordicwelfare.org/outofthecomfortzone>
- Janssen, Marleen & Rødbroe, Inger** (2007): *Communication and Congenital Deafblindness II: Contact and Social Interaction*, VCDBF/Viataal, St. Michielsgestel, The Netherlands.
- Laevers, Ferre** (2008): *The project Experiential Education: Concepts and experiences at the level of context, process and outcome*, Centre for Experiential Education, Katholieke Universiteit Leuven. (<http://www.european-agency.org/agency-projects/assessment-resource-guide/documents/2008/11/Laevers.pdf>).
- Laevers, Ferre** (2004): "Experiential Education – Effective learning through well-being and involvement" in *Starting Strong: Curricula and Pedagogies in Early Childhood Education and Care: Five Curriculum Outlines*, Directorate for Education, OECD.
- Lahtinen, Riitta** (2008): *Haptics and Haptemes: A case study of developmental process in social-haptic communication of acquired deafblind people*, Doctoral Dissertation, University of Helsinki, publiceret af A1 Management UK, Essex, UK.
- Lervig, Cathrine & Kirkebæk, Birgit** (2005): *Ingen lyd er forkert: "musisk improvisation og samoplevelse"*, Døveskolernes Materialecenter, Aalborg, Danmark.
- Nafstad, Anne & Rødbroe, Inger** (1999): *At skabe kommunikation med døvblindfødte*: Nordisk Vejleder Nr. 24, Nordisk Uddannelsescenter for Døvblindepersonale (NUD), Denmark.
- Nelson, Katherine** (1989): *Narratives from the Crib*, Harvard University Press, USA.

- Nicholas, Jude** (2009): "From active touch to tactile communication: What's tactile cognition got to do with it?" Working Papers from the Cognition Network: www.nordicwelfare.org/cognition.
- Nicholas, Jude & Koppen, Anny** (2007): "Understanding the tactile brain" in Conference proceedings. 14th Deafblind International (DbI) World Conference, Western Australia, Perth,
- Nyling, Per** (2003): Intryck som ger avtryck, leder till uttryck – Att skapa kommunikation med vuxna dövblindfödda, projektrapport, Mo Gård og NUD.
- Ramachandran, V. S. & Hirstein, William** (1999): "The Science of Art: A Neurological Theory of Aesthetic Experience" in Journal of Consciousness Studies, 6, No. 6-7, pp15-51.
- Rødbroe, Inger & Janssen, Marleen** (2006): Communication and Congenital Deafblindness I: Congenital deafblindness and the core principles of intervention, VCDBF/Viataal, St. Michielsgestel, The Netherlands.
- Souriau, Jacques, Rødbroe, Inger & Marleen Janssen** (Eds.) (2009): Communication and Congenital Deafblindness IV: Transition to the Cultural Language, VCDBF/Viataal, St. Michielsgestel, The Netherlands.
- Souriau, Jacques, Rødbroe, Inger & Marleen Janssen** (Eds.) (2008): Communication and Congenital Deafblindness III: Meaning Making, VCDBF/Viataal, St. Michielsgestel, The Netherlands.
- SPOR** (2004); Video fra Andebu Kompetensesenter, Norge.
- Stern, Daniel N.** (1985): The Interpersonal World of the Infant, Basic Books, Inc., New York, USA.
- Turner, Mark** (2000): Den Litterære bevidsthed: En kognitiv teori om tankens og sprogets oprindelse, Haase & Søns Forlag. (Oprindeligt: The Literary Mind, Oxford University Press Inc. 1996).
- VCDBF** (2001): En musisk tilgang til arbejdet med døvblindfødte, rapport fra konference med samme navn på NUD, foråret 2001.
- Vege, Gunnar** (2009): Upubliceret Master Thesis, University of Groningen, Holland.
- Vege, Gunnar** (1999): "From shared experiences to co-created narration: Reflections on an explorative case study" in Communication and Congenital Deafblindness: "The Emergence of Communication – Part II", Actes du Cours international; Suresnes, 11 – 14 avril 1999. Éditions du Centre national de Suresnes, France 1999, pp192-198.

Publikationer/forelæsninger produceret i forbindelse med projektet:

- Ask Larsen, Flemming** (2008): Kroppens Æstetik, videoforelæsning 01.10.2008, Nordens Velfærdscenter Danmark.
- Ask Larsen, Flemming; Raahauge, Steen; Brede, Kari Schjøll** (2009): "Sharing artistic activities and aesthetic experiences with adults with congenital deafblindness – A new perspective on more than 10 years of Scandinavian practice", workshop på DbI's 7. Europæiske konference i Senegallia, Italien, september 2009 (Workshop W46).
- Ask Larsen, Flemming; Raahauge, Steen; Brede, Kari Schjøll** (2010): "Sharing artistic activities and aesthetic experiences with adults with congenital deafblindness – A new perspective on more than 10 years of Scandinavian practice", in Working Paper #51, Nordens Velfærdscenter Danmark, <http://www.nordicwelfare.org/sharingaestheticexperiences>
- Hammerstedt, Lena** (2009): "Kommunikation genom konst och musik" in Nyhetsbrev 4/09 Vecka 51, Nationellt Kunskapscenter för Dövblindfrågor, Sverige.
- Raahauge, Steen** (2009): Hands on hands on, billedserie udgivet på YouTube via: <http://dovblindfodt.servicestyrelsen.dk/wm150072>

DVD



Til alle involverede og medvirkende.
Til professionelle partnere, personale og kunstnere, der lod os filme deres praksis:

TUSIND TAK

Tak til Nordisk Kulturförbund, der har faciliteret kurserne.

Videooptagelserne er foretaget af konsulentgruppen.

Tak til Eva Ek for ekstra video fra smedien.

Fotos: Kari Schjøll Brede og Steen Raahauge.

Video 1, 2 og 3 er klippet af Kari Schjøll Brede.
Video 4, 5, 6 og 7 er klippet af Steen Raahauge.

Videoredigering, DVD teknik, layout og design:
Steen Raahauge i Sound Valley DAWn.

Musik: Steen Raahauge.

Undtagen "Silki" – drejeliresolo af Troels Dueholm Nørgaard.

Projektet er finansieret af:

- Eikholt, nasjonalt ressurscenter for døvblinde, Norge
- Nationellt Kunskapscenter för dövblindfrågor, Sverige
- Videnscenter for døvblindfødtte, Danmark
- Nordens Velfærdscenters afdeling for døvblindepersonale

(DVD-kvalitet er optimal på et TV.)



norden

Nordens Velfærdscenter

Slotsgade 8
DK-9330 Dronninglund

Tel +45 9647 1600
Fax +45 9647 1616

nvcdk@nordicwelfare.org
www.nordicwelfare.org

*En institution under
Nordisk Ministerråd*