

Fra tegning til formning

Af RIKARD SNEUM

Rikard Sneum er kunstmaler. Gennem en lang årrække har han desuden været engageret i kunstpædagogisk virksomhed, bl. a. som fagkonsulent, som kursus- og kongresleder herhjemme og i udlandet, som forfatter og kunstkritiker. I 1951 var han medstifter af International Society for Education through Art. Han har været en drivkraft i den udvikling inden for folkeskolen, der rides op i nedenstående artikel, udviklingen fra tegning til formning.

Det følgende er ment som et bidrag til tegnefagets historie i tiden fra sidst i 40'erne til først i 70'erne. Idag taler man om formning mange steder, jeg vil kun svare for det udviklingsforløb indenfor *folkeskolen*, som i 1960 – d. v. s. midtvejs i den periode jeg omtaler – fik navnet Formning.

Det kan kun blive antydninger af en historie, som må ses under flere synsvinkler. Det er fagets historie og det er bevægelsens historie. Fag og bevægelse har flere fællestræk. Tegning/formning må ses i relation til de store kunstpædagogiske bevægelser udenfor landet, men fællestrek er ikke fælleshistorie. Bevægelsen er ældre og mere kompliceret end faget Tegning/Formning.

Videre er der historien om det almindelige pædagogiske vejr, der var med til at befordre tegning i retning af formning og som også havde indflydelse på andre fag. Navnlig er der historien om kunst- og kulturlivet i perioden, som dels fremmede dels hæmmede den særlige formningsudvikling. Endelig er der den fagspecifikke udviklingshistorie, som angår arbejdsstoffets og metodernes radikale forandringer.

Konkret og synligt har faget tegning udviklet sig til formning i og af et opfindsomt samarbejde mellem elever og lærere. Et udvalg af elevarbejder, der blot skulle vise bredden af anvendte materialer og teknikker og arten af opgaver og funktioner, ville blive en vældig udstilling. Handlingernes historie må her rekonstrueres ud fra andre dokumenter.

Arbejdet i skolerne reflekteredes i kursusarbejdet og i foreningsarbejdet. Fagtidskriftet TEGNING (siden 1962 FORMNING) opsam-

lede som i et hulspejl de skiftende eksperimenter. Oplysninger om materialer, egnede teknikker, afprøvede opgaver o. lign. praktisk stof dominerede længe, så kom der tiltagende eftertryk på didaktiske overvejelser, først snævert fagligt og siden i relation til andre fag. Sidst viser artiklerne stigende bevidsthed om faget som parthaver i den almenpædagogiske udvikling og som parti indenfor skolepolitikken. Ideologisk støtte hentede man, hvor man kunne få den. Det lille, perifere fag havde i lang tid fred til at samle værktøjet, tankerne og tropperne.

Tidligt allierede man sig dog med de nærliggende forbundsfæller: de almenpædagogiske tendenser, der under slagord som *childcentered school*, *Arbeitschule*, *udtrykspædagogik* etc. havde vist interesse for tegning. Men snart søgte man også inspiration fra kunstpædagogiske bevægelser ude omkring.

Fra 1954 var den Unesco-støttede internationale organisation – til fremme af opdragelse baseret på kunstnerisk arbejde – en kendsgerning. INSEA (International Society for Education through art) var en følge af, at tegnepædagoger fra ca. 20 UNESCO-medlemstater i 1951 var blevet indbudt til 3 ugers seminar (i Bristol, UK) for at dokumentere »The role of art in general education«¹ og oplyse UNESCO om praktiske måder på hvilke samspillet børn, kunst og skole kunne støtte undervisningsprojekter i udviklingslandene. I perioden 54/55 til 65/66 var dansk *tegning/formning* stærkt involveret i INSEA/UNESCO-projekter og knyttede mange formående kontakter i andre lande. Dette afgørende afsnit kunne fortjene særlig omtale – engang.

Både nævnte internationale bevægelse og den danske tegnepædagogiske bevægelse må imidlertid betragtes som en ideologisk og didaktisk/metodologisk fortsættelse af den engelsk/tyske kunstpædagogiske bevægelse fra sidst i 1800-tallet. Formningshistorien som bevægelseshistorie oplyses bedst i lys af den tyske KUNSTERZIEHUNGSBEWEGUNG, fra hvilken impulser nåede Danmark allerede omkring 1.ste verdenskrig. Det var dog først efter 2. verdenskrig, at impulserne blev hyppige nok til at skabe virkelig blæst i dansk skole og fylde tegnefagets sejl.

Fag og bevægelse skylder den almindelige kunst- og kulturudvikling en mængde medvind. Og modvind. Det var i lyset af Ekspressionismen i billedkunsten, man fik øje på udtryksfuldheden og den stadieægte veltalenhed i børns fortællende billeder, og det var i lyset af de nonfigurative udtryksformer i billedkunsten, man efterhånden sanse-

de den formæstetiske stræben i børns ornamenter og mønstre – helt ned til skema- og rablestadiet.

Børns parate billedsprog blev det ny grundlag, selve tappen hvorom faget Tegning drejede og blev til Formning.

Ligesom Fauvismens-, Naivismens- og flere af den moderne ornamentalistiske billedkunsts formsprog er børns billeder karske i kolorit, summariske i delformudtryk og som oftest ukomplicerede af hel-form. Det drejer sig formelt om en enkel og slagkraftig kunst, der er funktionelt velegnet til at udtrykke et impulsivt følelsesliv og meddele om ting, der gør indtryk. Også ofte egnet til at nyde artistisk. Potentielt »Kunstens græsrod«² i bred almindelighed.

Pædagogisk set et velegnet middel i almenopdragelse og undervisning.

FORBUNDSFÆLLER OG FORMYNDERE

Alle behøver forbundsfæller, men især små vidtløftige fag. »Education is politics« og politik er partipolitik.

Hovedproblemet var naturligvis at få vekselspillet mellem de bevægende ny ideer og fagets fortid til at fungere tilfredsstillende for eleverne. Til at begynde med var eleverne fagets sikre forbundsfæller. Sidenhen blev faget populært udadtil og merkantile, erhvervsmæssige, politiske interesser begyndte at konkurrere med lærerens. Efterhånden som man opdagede, hvor meget der faktisk kan befordres pr. børns billedsprog, kom man rendende med sine private interesser fra alle sider.

Kunstnere er fagets naturlige forbundsfæller, mange kunstnere har da også været fagets aktive medarbejdere, kun ganske få har optrådt som modstandere – og da som regel fordi de var uden kendskab til fagets pædagogiske intentioner og forudsætninger. Også mange af videnskabens folk har vist faget interesse og ydet værdifulde bidrag til dets selvforståelse. Forholdet til psykologerne har dog som oftest været ambivalent. Man har gerne taget imod tilbudt indsigt, men frabedt sig det ofte medfølgende formynderskab. Hvilket vist har været meget almindeligt i forholdet pædagog/psykolog?

Af stor interesse var det at udviklingspsykologerne beskrev barne-tegningens udviklingstrin, at perceptionspsykologerne genfandt de så-

kaldte gestaltmønstre på bunden af børnetegningerne, at psykoanalytikere og dybdepsykologer genfandt symboler, der kunne opfattes som signaler fra det dybe underbevidste eller som arketypiske formstrukturer. I samarbejde med antropologer og etnologer kunne sådanne arketyper også genfindes hos primitive folk, fjerne i rum og tid. Sammen med religionspsykologer tolkedes disse fund skiftevis op- og nedmuntrende.

Forvirrende blev snart de mange typologier, som karakterologer jo kan opstille en del af og som også kunstpsykologer – og andre formforskere kan have god brug for. Arkæologer og kunsthistorikere opstiller atter andre typologier, idet de bl. a. finder overensstemmelser mellem børns og primitives kunst.

De mange ny beskrivelsesord har haft en sær tilbøjelighed til at påvirke mål og hæmme udvikling. Da stadierne var beskrevet i tegneudviklingen, blev målet at få alle til at passere stadierne – succesivt! Da man havde lært at skelne visuelle fra haptikere, blev målet, at man kunne tage hatten af for den rigtige og ellers sørge for, at han forblev som man beskrev ham, videnskabelig korrekt. Fattede man lighederne med folkekunsten gjorde man sig folkekunstneriske forbilleder. Forsvarsstillingen overfor videnskabeligheden skyldes sikkert bl. a. denne konserverende effekt af faktisk forbigående indsigt. Men hele den oprindelige kunstpædagogiske bevægelse blæste jo imod videnskabeligheden. Der er fortsat en uafklaret spænding mellem formning og bl. a. den slags tendenser, som Johannes Richter allerede i 1909 ville sætte *Kunsterziehung* op imod: Intellektualismus, Specialistentum, das Übergewicht der Wissenschaft, Verbalismus, Materialistische Lebensführung, Mangel an formaler Bildung . . .³

Det var i efterkrigstidens åndelige klima, de gamle *Kunsterziehungs*-tanker fik nye vækstbetingelser. Tegnefagets udvikling må ses som part i det almindelige oprør mod krigstidens kæft-trit og restriktioner og imod »klerkene«, den sorte skoles ordgydende intellektualister, der før krigen snarere havde omtåget bevidsthederne end afklaret dem.

Der opstod en ny tillid til følelser, spontanitet, intuition og almindelig sund fornuft, børnenes inklusive. Selv overfor moderne kunst voksede der nye forventninger frem, i kraft af, at kunst var følelsernes sprog og, især, port til det ubevidste.

En ny grænseoverskridende mentalitet (gen)opdagede billedsprogets globale rækkevidde. Moralsk støttet af Unesco, Europaråd o. a. mel-

lemfolkelige foreninger – og massivt støttet af den elektroniske kommunikationsteknik blev billedets sprogkarakter voldsomt fremhævet. FN-menneskerettighedserklæringerne begunstigede iøvrigt hvermands større deltagelse i kulturlivet og fremhævede alles ret til at modtage undervisning af en art og i et omfang, som vil sætte den kommende slægt istand til at deltage i og viderebefordre kulturens og civilisationens goder.

De fjerneste forbundsfæller lovede flere høje tanker. De nærmeste, børnene, lovede en uspecificeret udfoldelse, der snart ville gå over alle bredder. De nærmest foresatte – lovede ikke alverden. Man forholdt sig afventende, skiftevis velvilligt, skiftevis kritisk. En skoleinspektør udtalte fx. en gang i 50'erne, at han anså den ny tegneundervisning for at være »en uappetitlig blanding af rustne søm og psykoanalyse«. Også sløjdfolkene misbilligede som regel de ny tendenser i tegning. Ikke p. gr. a. fagets formodede forkærlighed for rustne søm, snarere fordi man brugte rigtigt sløjdværktøj på forkert måde – og så fordi faget i 1960 fik overladt faget småsløjde at viderebefordre på formnings betingelser. Også håndarbejdet følte sig truet af tegning. Som vogtere af de tusinde stings- og hulsøms-tyranni måtte man se med skepsis på faget, der lod børn tegne før de kunne tegne.

Men der var, som sagt, snart forbundsfæller både blandt foresatte og blandt kolleger. Siden før krigen havde der været en hel fortrop på samme spor.

DE AFGØRENDE TILLØB

Udviklingen fra Tegning til Formning skal ses i forlængelse af udviklingen i børnehaven og i den bevægelse, der under navn af Den fri Skole havde fremlagt eksempler på fri barnetegning før krigen: Ollerup fri-skole fx. Sansen for børns fri tegning var også tydelig under Vanløseforsøgene og Emdrupborgforsøgene. Mange fremtrædende enkeltpersoner havde talt for fri tegning: Sigurd Næsgård, Anne Marie Nørvig, Sofie Riffjerg for blot at nævne nogle få.⁴

Afgørende tilløb indenfor folkeskolen var foretaget af de mange velorienterede, men isolerede tegnelærere, som før og under krigen havde eksperimenteret i smug på tegnesalene rundt i landet. Den kreds af seminarietegnelærere, som Edvin Hansen mobiliserede som sin »ban-

de«, til gennemførelsen af den første fase af en offensiv med officielt stempel, repræsenterede tilsammen en ret bred vifte af den tyske Kunstserziehungs pædagogiske ideer.

Hamburg var i mellemkrigsårene valfartsted for flere utålmodige danske pædagoger, engelsk art education kom først i søgelyset efter 2. verdenskrig. Medens børnehavedudviklingen hovedsagelig havde været Montessoriorienteret – eller, som for Næsgårds vedkommende, interesseret i tegning som terapeutisk selvudfoldelse (og testgrundlag) i freudiansk forstand, så var den skjulte orientering, der her dukkede frem og blev organiseret, i stand til at fremlægge praktiske forsøg med tysk/østrigsk/schweiziske bagmænd som Kolb, Hartlaub, Rothe, Britch, Cizek, Weidmann m. fl.

Edvin Hansen* så det som sin første og vigtigste opgave som statens tegneinspektør at etablere forbindelseslinjer mellem disse isolerede orienteringer, koordinere deres indsigter og erfaringer og nyttiggøre dem for en ny udvikling.

Statens tegnelærerkursus blev det effektive instrument for denne konfrontation og evolution.

Der er grund til at fremhæve mange enkeltpersoner både i forbindelse med kursusarbejdet og udenfor, men pladsen tillader det ikke. Jeg nøjes med at konstatere, at det var kredsen omkring Statens Tegnelærerkursus (siden kaldet Statens kursus for formningslærere) der i den periode, jeg her omtaler, førte an i formningspolitikken og dermed prægede udviklingen dybest. Den hastige udvikling af faget fra tegning til formning skyldes naturligvis, at »tiden var moden« og mange enkeltpersoner parate, men det skyldes især organisatoren Edvin Hansen. Uden hans kloge lederskab, udholdenhed i strategi og talent for det taktiske var det i hvert fald ikke blevet *den* udvikling.

Det var ikke på diktatorisk lederskab – (ikke alene i hvert fald!) – og slet ikke på rigoristisk partiprogram, at offensiven blev ledet.

Det var på sans for det ny, der var undervejs, åbenhed overfor friske tiltag og af personlig lyst til at eksperimentere. Man må jo kende mulighederne, førend man afviser dem eller beslutter sig for dem. Det er stor ståhej at sætte skoleforsøg igang, det er mere økonomisk og meget mindre pædagogisk risikabelt at indsamle erfaringer, som gøres rundt om i landet – og i andre lande – og bruge kursussituationer til at prøve det ny i. Man kaldte kursus for Statens clearingscentral for tegnefiduser. Det er præcist, hvad det var. Og det var de rigtige folk,

der kom. For kun de kaldede ville svede en varm juli måned, bruge ferien uden at få, hvad nordmænd kalder opryk, og svenskere kalder betyg – bare for at træffes for sagen, vise hvad man selv havde prøvet, få det vurderet og kritiseret i større sammenhæng, se sig selv indplaceret i den akkumulerende strøm af erfaringer, som tegneinspektionen også så det som sin pligt at indsamle udefra og videregive imellem kurserne.

Kontakterne til udenlandske læreruddannelsessteder var både taktiske og praktiske manøvrer. Kontakten til den norske tegnelærerskole på Notodden var nok den mest konstante. Her var først Rolf Bull Hansen, siden Torleiv Helkås rektor. Begge sikre forbundsfæller. Også begge – efter hverandre – redaktører af det norske fagblad FORMING, der i en lang periode blev kaldt dansk/norsk.

Begge steder var vi os bevidste at være undervejs med en vidtløftig pædagogisk filosofi, som ville få svært ved at få praktisk pædagogisk jordforbindelse. Vi lærte åbent af hverandres fejl og var på talefod, selvom vi tog afstand fra det norske trekantægteskab mellem sløjd/håndarbejde/tegning, en treenighed som da også i Norge blev til vedvarende uenighed. Kontakter til Sverige betød også meget – trods større ideologisk afstand og trods en besværlig tredeling i Skåninger, Stockholmere og »dem fra Nordkalotten«, samt en skarp todeling af tegnelærerne i folkeskolen (uden tegnelæreruddannelse og kurser af betydning) og teckningslærere til høgstadiet med indtil fire års specialuddannelse på Konstfack i Stockholm.

TRÆK AF FORMNINGSPOLITIKKEN

Ny udvikling giver ny problemer, hvoraf nogle prioriterer sig selv. Dem i skolestuen fx. Andre må besluttes og gøres politiske. Det fremgår af det foregående, at man lagde en hovedvægt på uddannelsen af tegnelærere. Det var vist en fejl ikke samtidig at lægge vægt på en bredere orientering og bl. a. arbejde stærkere på at inddrage presse, radio, tv! Forældre var længe for dårligt orienterede om det ny.

Dog: Det har under hele perioden især været et stridens problem, hvem der i grunden er egnet formningslærer? Hvad skal han kunne rent fagligt? Hvad skal hans uddannelse iøvrigt bestå i?

Som så mange andre danske skolefornyelser er formning kommet ne-

de fra. Om ikke just som folkelig bevægelse i grundtvigiansk forstand – (men formning var nok kommet før, hvis Grundtvig havde interesseret sig noget mere for det tegnede/malede billedsprog?) – så dog som en decideret folkeskolebevægelse.

Som sædvanlig giver den slags bevægelser uorden i hierakiet af kompetenceuddelere. Magten kommer jo altid i knibe når der opstår tvivl om hvem der har ret til at definere hvem. Seminarierne fulgte for det meste den kloge fremgangsmåde at ansætte folkeskolelærere som deltidslærere – sådan at de fortsat kunne holde det ene ben ude i selve formningsfeltet. Men under bemyndigelsesloven fik mangan seminariet forstander nykker og allierede sig med formodede højere luftlag og ansatte folk som ikke havde gjort erfaringer i folkeskolen eller kun været der ganske kort tid.

Undervejs gennem 60'erne var der også megen snak om, at fagets formynderskab burde overdrages kunstakademiet. Kunst og formning tjener ikke altid samme sag, men kunstnere og formningslærere er naturlige forbundsfæller og har, som allerede sagt, ofte bevist det i praksis. Mange unge kunstnere var med i starten, indkaldt af fordomsfri lokale skolemyndigheder til at prøve de udtalte vidtløftige ideer på selve valpladsen: Vise hvad de duede til i folkeskolen. Endnu flere akademielever, kunsthåndværkere og frikunstnere besøgte siden statens tegnelærerkursus.

På Kongens Nytorv hævdedes det imidlertid, at man slet ikke kan undervise i kunst, og at *tegning/formnings* forsøg på at gøre det, var kultur – eller i hvert fald Kongens Nytorv-krænkende. Spørgsmålet om, hvorfor kunstakademiet skulle være bedre til ikke at undervise i kunst end enhver anden institution, som heller ikke underviser i kunst – men som underviser i formning – blev mødt med den vægtløse sandhed, at et kunstakademi vel bedre må vide hvad der er kunst?

Kunstakademiets formningskole ville have kompetance til at uddanne folk til seminarierne. Folkeskolearbejdet vidste man ville blive for anstrengende. Det er foreløbigt blevet til en uddannelseskompetance m. h. t. gymnasie-formningslærere, et område som falder udenfor denne artikels rammer.

Imidlertid: Tegnelærere har altid været kunstnere af gemyt, om ikke af uddannelse på akademi. Den ny generation af tegnelærere deltog med begejstring i den ny kunsts stræben tilbage mod kilderne. Det var

jo under denne stræben – nødtørftigt angivet med stikord som ekspres-sionisme, fauvisme, naivisme etc. – man var stødt på de primitive og hidtil oversete kunstformer og bl. a. fik blik for barnkunstens karske udtrykskraft, dybe oprindelse og iboende stræben efter god form. De ny tegnelærere havde ofte selv gjort praktiske erfaringer med flere af kunstens discipliner og havde udviklet metoder under de ny auspicer. Mange ventede sig også inspiration af samarbejdet med børnene – så nær ved kilderne. Man var begejstret for de ny almenpædagogiske og kulturpolitiske perspektiver, der havde åbnet sig bag malingen, uanset om man kendte lidt eller meget til de kunstpædagogiske ideer. Gennem det fællesskab der snart opstod, fik de i hvert fald snart kend-skab til dem. Idet man udvekslede praktiske erfaringer med nye og gamle tegnelærere (der var jo også tale om *genuddannelse*) fik man et realpædagogisk forhold til sagen, som man kunne holde balancen på.

Det var folk af denne slags der udgjorde kredsen omkring Statens teg-nelærerkursus. De stræbte naturligvis efter at udklække folk i deres eget billede.

Kursus' lærerpolitik var iøvrigt den ikke at ansætte nogen, men at holde kontakten vidt og bredt til den danske lærerstab og så langt det var muligt anvende seminarielærere – med henblik på den fortsatte fornyelse af seminarieundervisningen. Kursus var ét stort forsøg: prak-tiske discipliner forandres fra år til år eller udskiftedes helt, ny materia-ler og teknikker afprøvedes, men fremfor alt søgte man at holde sig bredt orienteret om, hvad der skete af nyt ude i skolerne – og om hvor-dan det man havde prøvet på kursus, fungerede på folkeskolens forskellige klassetrin. Kursus og Tegneinspektion udviklede – i kraft af at være to sider af samme sag og lang tid også en side af INSEA-sa-gen – et omfattende kontakt og informationsnet.

Kontakterne til staten Ontario's tegnelærerkursus i Toronto og til an-dre tegnelærerskoler ude i verden kan her også kun nævnes i forbigå-ende. Men der udveksledes fra sidst i 50'erne til sidst i 60'erne til sta-dighed vandredstillinger og lysbilledserier, bøger og tidsskrifter, kursis-ter og foredragsholdere mellem danske og udenlandske kurser, og der hjemførtes mere information end man kunne omsætte – og mere mo-ralsk støtte end man kunne udnytte. Det meste skulle jo kanaliseres gennem korte kurser. Med rette kaldtes Statens sommerkursus også for trykkogerkursus. P. gr. a. varmen, men også p. gr. a. tempo i arbejdet og

trykket af tungtvejende erfaringer – og deraf overtryk i tankegangene.

Meget snart reserveredes en daglig fællestime (for samtlige 8–10–12 hold) til teoretiske drøftelser. Efter 55 gik disse timer bevidst ud på at få formuleret en begrebsmasse, som kunne danne basis for en ny indholdsbeskrivelse af faget. Faktisk er kap. 13 af den blå betænkning en ganske løs sammenredigering af de hyppigst forekommende praktiske forslag og hyppigst udtalte intentioner fra samtlige mødebegivenheder mellem 55 og 59. De sidste par år fik kursister opgaver i planformulering både på sommerkursus, superkursus (oprettet i 57), ved seminarielærermøder, og hvor »Herrens sande venner« ellers mødtes for en kortere eller længere kursusperiode.

Der er vist meget få fag hvis officielle planformuleringer i den grad bygger på brede fællesformuleringer.

I løbet af 60'erne fik stadig flere lærere anledning til at deltage i fællesdrøftelser og formuleringsarbejdet, idet en frodig mødevirksomhed blev følgen af decentraliseringen af Danmarks Tegnelererforening i 1960. Denne forening, der hidtil nærmest havde fungeret som udgiver af bladet TEGNING og faktisk kun var et københavnerfænomen blev i løbet af kort tid reetableret som 10 aktivkredse udover landet, hver med sin kredsstyrelse, sammensat af de mest virksomme folk i området. Hvilket ofte var tidligere kursister fra Statens tegnelærerkursus. Der udvikledes helt naturligt et meget givende samarbejde mellem Tegneinspektionen, som havde været opmand i nyordningen, og stadig flere enkeltkredse om lokal kursusvirksomhed. Med hovedstyrelsen arrangeredes møder bl. a. fællesnordiske og planlagdes flere fremstød, bl. a. m. h. t. bladet FORMNING.

Udkastet til fagheftet for Formning 1975⁵ er også foretaget i allernærmeste samarbejde mellem DF's bestyrelse og Tegneinspektionen. Det blev faktisk det sidste fællesprojekt inden Tegneinspektionens nedlæggelse 1974.

Danmarks Lærerforening (Stinus Nielsen) havde længe arbejdet for, at al efter- og videreuddannelse af lærere skulle lægges under Danmarks Lærerbhøjskole, sådan at ingen mere behøvede at bruge ferierne til ekstrauddannelser. Ansøgerantallet til sommerkursus var efterhånden også blevet så stort, at der hvert år stod snesevis af skuffede tilbage, når porten lukkede. I sig selv var kursus blevet altfor omfangsrigt (formning er også et materialefag) til at det kunne videreføres som omrejsende cirkus i sommerferien. Direktorat og Tegneinspektion

havde længe haft planer om oprettelse af egen kursusinstitution. En formningshøjskole anbragt midt i landet (på Fyn fx.) ville faktisk have været den naturlige konsekvens af hele den hidtidige udvikling.

Imidlertid: En ny udvidet kursusrvirksomhed blev en kendsgerning under DLH's auspicer i 1970. Denne ny kursusinstitution stiler bevidst og især efter at få udstedelsen af cand. pæd. kompetance som sin retting, samtidig med at de hidtige kursustilbud opretholdes, udbygges – og forandres efter skiftende vinde.

Men der var og er jo også en verden udenfor kursuskredsen og udenfor kredsen af organiserede formningslærere. Kunstnerisk gemyt er tit enspændergemyt. Man kan naturligvis gøre sine erfaringer helt på egen hånd. Ligesom man kan opsøge sine forbundsfæller – og vælge sine formyndere på helt andre strøg. Der er hele vejen gjort mange uafhængige og meget forskelligartede erfaringer, som er blevet udvekslede i kurser uafhængige af Statens kurser, lærerhøjskole og Danmarks formningslærerforening. De erfaringer, der gøres i fortsat samarbejde med folkeskolens elever – på samtlige klassetrin – vil altid have interesse, fordi de er og må være de grundlæggende og afgørende for pædagogisk udviklingsarbejde.

Af ny gruppedannelser – under ny ideers vajende faner – var der iøvrigt hele tiden flere undervejs i og udenfor folkeskolen.

TRÆK AF IDEHISTORIEN

Det fundamentalt livgivende i enhver bevægelse er den begejstring der driver den. Troen kan flytte bjerge og i begyndelsen var der heller ikke ret meget andet end troen at angribe bjerget med. Myter, sagn og profetier udgør de første teoridannelser i enhver ny kultur, således også i formningskulturen. Den første poetiske fase fremhæver – og tiltrækker – sine særlige typer. Man bebrejdede gerne Statens tegnelærerkursus for at være udklækningssted for hippier og langhårede profeter. Det er nok for megen ære, men samlingsplads for poesiens indianere var det i hvert fald i nogle år.

Det er ørkesløst at skændes om hvem der kom først til malingen, flower power eller formning, men den forløsende parole om »fantasien til magten« har i hvert fald hørt til de inderste ord i formningsbevægelsen, længe før studenterne skrev dem på Sorbonne's mure i maj 68.

Hermed er dog kun det halve af formningstanken udtrykt. Skal den udtrykkes kort må det være i dobbeltimperativet: *For fantasi og form*. Eller, som det oftere hed i kursusjargon'en: Det gælder om at stimulere og integrere forestillingskraft og formevne og at skaffe dem en masse menneskeverdigt stof at arbejde med. »Ud af busken – ind i rammen« er et andet udråb fra tiden.

Publikums ideer om formning varierede fra »sandkasse« og »gummicelle« til »frikvarter« eller »rekreativt fag«. Børnene sagde noget lignende, men mente det noget mere positivt. For det meste da. For dem var den ny tegneundervisning øget adgang til at fabulere, famle sig frem til friske former og hver dag finde nyt. Skulle det kaldes kunst så var det i hvert fald kuns(t) for sjov. Skulle det kaldes skole eller endog pædagogik? Nåja, det generede ikke børnene at faget kunne være godt for så meget andet godt, sålænge det også var godt at gøre.

Det var ikke bogholdere og bedrevidenskabsmænd, der prægede begyndelsen. Det er først i modstand, man bliver eftertænksom. Den gusstenhed, der langsomt indfinder sig, skyldes den mentale hypokondri, der skaber en forsker: »Er jeg mon sårbar nogensteder? Hvor er mine svagheder, fjender, forbundsfæller – ? Hvordan garderer jeg mig bedst? Karakteristisk er det i hvert fald, at medens de første profetier og paroller lod ane et perspektiv a la tusindårsriget – i sjov og selvudfoldende salighed, så har de senere mere og mere fået præg af livets alvor. Hvis det så er en fordel?

Idehistorien – i tre træk

Det er naturligt at omtale periodens idehistorie i relation til den tyske Kunsterziehungsbewegung, som sendte de første byger af det musiske vejr ind over landet. Ganske vist var dansk formning i hele perioden i højere grad engelskorienteret. Det er velkendt, at Herbert Reads teorier om at basere almenopdragelsen på kunstnerisk arbejde⁶ i høj grad prægede teori og praksis på Statens tegnelærerkursus. Når netop Herbert Reads teori i løbet af 50'erne udbredtes og accepteredes i så mange lande, var det ikke blot fordi han var UNESCO's rådgiver og INSEA's top, men fordi hans teori var en filosofisk syntese af Europas fremherskende kunstpædagogiske teoridannelser fra Platon og fremover.* Vekselvirkningen mellem tysk og engelsk tænkning her – og det vil

Fire løsninger ud af en hel classes bestræbelser for at omsætte H. C. Andersens »Fyrtøjet« i billeder. Der er i barnekunst lige så mange stilarter som i voksenkunst. Og der er lige så mange »typer«, som der er personer.

sige mellem tysk spekulativ filosofi og engelsk common sense – er iøvrigt ældre end Read. Tomlinson, Richardson, Cook kan nævnes, men Ruskin står som almindelig anerkendt inspirator bag både tysk og engelsk kunstpædagogik.

I sit store værk Kunstpædagogik⁷, hvori Helga Eng konstaterede, at kunstopdragelsen også dengang var – »mangfoldig og forvirret som livet selv«, gav hun en god oversigt over kunstpædagogikkens mange formål indtil 1918. Bevægelsens vigtigste krav blev samlet efter bestemte hovedsynspunkter: 1) opdragelse til receptiv kunstnydelse, 2) opdragelse til produktiv kunstnerisk virksomhed, (udtryksskultur), 3) psykologisk kunstopdragelse, 4) social kunstopdragelse og 5) kunsten som almindelig opdragelsesprincip. De mange underpunkter til disse fem hovedpunkter er ligeså mange stikord for et godt overblik over formnings brogede iderigdom. Jeg skal her kun benytte hovedpunkterne, men det hele siger os, at vi endnu var midt i – eller måske sidst i? – den store kunstpædagogiske bevægelse fra 1800 tallet helt op omkring 1970.

Da Helga Eng skrev sin bog under første verdenskrig, mente hun ellers, at bevægelsen allerede var ebbet ud. Det var den også p. gr. a. krigen. Når våbnene taler, tier muserne. Men den kom op igen som en anden bølge i mellemkrigsårene, dennegang i flere lande på en gang. Bevægelsen fik tilsidst hovedkvarter i England p. gr. a. flygtningestrømmen af intellektuelle fra Hitlers Tyskland/Østrig. Under 2. verdenskrig sad så Herbert Read i det blitzhærgede London og skrev den udgave af evangeliet, som især blev brugt ved vækkelsmøderne på vejen fra tegning til formning her i landet⁶.

Vi kan for vort grove overblik forkorte Helga Engs stikordrække til 3, idet nr. 1 og nr. 4 ikke har haft særligt eftertryk hos os. Opdragelse til receptiv kunstsnydelse er således hele tiden set som afhængig af produktiv kunstvirksomhed, og begge synspunkter har været underordnet synspunkterne 3) psykologisk opdragelse og 5) kunsten som almindeligt opdragelsesmiddel. (I Herbert Reads ånd.)

Dominerende forventninger til faget angik personlighedsudvikling gennem udfoldelse af skabende fantasi og selvpålagt disciplinering for god form. Hovedvægten lå måske nok uspecificeret på forhøjet livsglæde gennem flersidig selvudfoldelse!

Interessen for social opdragelse har været svingende, i hvert fald i tidligere betydninger så som udvikling af en folkekunst, kunstnerisk udstyr af hjemmet, forståelse af kunstens økonomiske betydning. Der er ganske vist skrevet bøger, der talte bl. a. for konsumentopdragelse⁸ og for gruppearbejde, for internationalt samarbejde og for en ny folkekunst som et muligt perspektiv.⁹ Men hovedsager blev det ikke.

Man kan, med en sprogbrug der er formnings – og altså senere end Helga Eng – sige, at de almindeligt personlighedsdannende forventninger kom først. De fik stikordene »selfrealization through self-expression«, og mange tænkte mentalhygiejnisk snarere end pædagogisk/didaktisk om dem. Siden kom forventningerne om formning som støttefag for andre fag (under den almindelige integrationsbølge havde faget sin fagillustreringsbølge). Den fik ekstra medvind fra den kritiske reaktion i løbet af 60'erne imod den uantastede brug, der ude i samfundet gøres af billeder til snart sagt alle mulige og umulige formål. Det sidst fremhævede træk blev vægt på god form. Kravet til god emnedækkende form kom som konsekvens af kravet om fagillustrering og medførte mere differentierede formkrav: om godt blikfang, god virkningsfuld helform – de rent øjenmusikalske sider af sagen.

Hele vejen var underforstået den Herbert Readske tanke om, at den, der former godt (udtrykker sig godt, formulerer sig godt), automatisk dermed er godt opdraget. Den gamle isomorfistiske filosofi om at påvirke det indre gennem ydre adfærd ligger bag. Bevægelsens dybsindigste slagord var derfor, at »den der former formes«. Fagets karakteropdragende ambition gjaldt således fra først til sidst, og gav grundlag for vedholdende uenighed m. h. t. hvad slags form? Underforstået: Hvad slags person?

Iøvrigt påvirker emner jo også! Især hvor de indoktrineres ved hjælp af adækvat emnedækkende, kontaktduelig – d. v. s. god form!

NYE MÅL, NYE MIDLER

Metodekampenes historie er intern historie af begrænset almen interesse. (Den er ellers spændende nok.) Formning har altid været *undervisning* og har følgelig haft sin opmærksomhed ligelig fordelt mellem hvad og hvordan. Men formning har også hele tiden haft to yderfløje: en af ikke-undervisere og en anden af rabiater undervisere. Først i perioden var ikke-indblandingsfolkene aggressive, sidst i perioden var det de politisk engagerede interventionister.

Man kan summarisk skelne mellem en eksperimenterings fase og en sorteringens – og en stabiliseringens fase. Eller mellem en opdagelses-, – analysens – og syntesens fase. Man kan – endnu mere summarisk – sige, at tiden fra omkr. 50 til 60 var fagets »vikingetid«, den store landnamstid, medens tiden efter 60 står i bosættningens tegn. Man optrådte først, som ville man erobre kunstens vide verden, senere folte man berettiget trang til at vælge og vrage udfra didaktiske, psykologiske og rent praktiske kriterier. Sidst i perioden stræbte man nøgternt efter et kernestof, som skulle udvindes af alt det afprøvede.

Begyndelsessituationen var gunstig: Indenfor det gamle fag Tegning var man allerede før krigen begyndt at tvivle på værdien af modelrækken. Tegnslærerne var forlængst trætte af stærekasserne og de absurd overskårne mælkejunger i træ og eleverne mætte af vandfordrivningsøvelser og af at kontrollere verden med loddesnor. Den didaktik, der krævede den slags arbejdsstof, var ved at trække sig tilbage.

Det ny – skønt ikke det eneste ny – var, at man ville begynde på barnets stade, *vom Kinde aus*. Naturligt.

Hvad der kommer vom Kinde aus må vel betragtes som naturens gave? Rolf Bull-Hansen kaldte i hvert fald sin store bog om de nye undervisningsformer for »Tegning på naturlig grunnlag«¹⁰. Den blev periodens første bibel fremfor hovedprofeten Herbert Read's Education through art, der ganske vist i 50'erne blev oversat til svensk, men som stadig var tung læsning.

Det naturlige grundlag var kommet vom Kinde aus. Skulle udviklingen videre frem også komme vom Kinde aus – ohne weiter?

Ellen Key havde forlængst erklæret barnet for helligt og som sådant urørligt. Andre tabuer havde anden oprindelse, men i efterkrigens rør-mig-ikke-rus (det var længe før sensitivitetens rør-mig-meget-rus) betød det altsammen: Fingrene væk fra børns tegnerier. Ingen metoder. Man opfordrede eleverne til at give sig materialerne i vold og afventede, hvad der så ville ske. Man opdagede bl. a. eller *genopdagede* forholdet materialet og mig som al kreativ formnings grundforhold: Stedet hvorfra alt skal begynde. Men man indså også processens – og dermed børnenes – store afhængighed af fængende, meningsfuldt arbejdsstof, når de i nød kastede sig over tegneseriernes billedstof og kopierede hinandens Anders And'er i det uendelige. Vom Kinde aus blev, kort sagt, til vom Guthenberghaus aus, hvis ikke den dygtige lærer ledte »den fri undervisning« ind i ganske bestemte kanaler og gav opgaver med mening i, emnemæssigt, men også opgaver med perspektiv på, teknisk og metodemæssigt.

Det er med formning som med kunsten: Den kan inspireres af ideer (alle vegne fra iøvrigt), men den næres og udvikles kun med teknik og metode. Den dør simpelthen uden. Stagnationsdøden.

Her hjælper hverken filosofi, psykologi eller rigtige pædagogiske anskuelser. Det er her – ved grunden af faget – man ser det berettigede i at tale om manuelt fag, færdighedsfag, håndværkerfag eller gerne kunsterisk fag – når man med kunstner mener artist (af artisan).

Formningslærere har kun haft sig selv og andre artistisk erfarne billedmagere at støtte sig til og ingen andre. Det er nok i dette afgørende grundforhold, hvori enhver tegnelærer har måttet være sin egen forsker, at den afvisende holdning til videnskabelighed og teori allerbæst bunder? I hvert fald: Der sker ingenting, før vi begynder med ting, (som et af kursus' mange bevingede ord fastslog det) man skal lære at tænke kropskloge tanker. Formning går ud på at give fantasien virkelighedsduelige former. Formning er i handleform, d. v. s. formning

Statens sommerkursus for formningslærere

*Feature-formen omfatter tegning/maling/modellering samt agering!
Her er afslutningsfest i »sommer-barok-stil«.*

går ud på at definere sine forhold – fantastiske eller nøgterne – i konkrete former, udførte med håndsnilde, artistisk.

Man tog selv det naturlige grundlag i nærmere eftersyn, så bort fra og bagom stadierne og de karakterologiske bestemmelser og skelnede snart ganske tydeligt kimene til både figurativ og nonfigurativ formning. Man skelnede her – i lyset af hverdagskunsten, snarere end i lys af verdenskunsten – de parate spirer og anlæg for snart sagt alle forekommende varianter af illustrativ og dekorativ billedform. Henad vejen så man virkelig også alle velkendte kunst-ismer og funtionalismer skyde frem. Pædagogisk betød det man konstaterede, at der er stof i enhver elev til både en illustratør og en dekoratør, samt at der er masser af nærliggende samspilsmuligheder mellem børn, kunst og skole. Hvorpå udviklingen af formning som den velkendte hverdagskunst i folkeskolen kunne begynde.

I skolejargon kaldtes den eksperimenterende – frit fabulerende – elev for en *billedjæger*. Fik man et emne opgivet på forhånd, var man *billedmager* – som alle andre bestillingstegnere. Drejede det sig om at samle opmærksomheden om kropstyrede bevægelsesmønstre (ornamenter) eller om figurløse byggemønstre var man – *mønstermester*.

Det man ville opnå var, at enhver kunne komme eksperimenterende igang med materialet og famle sig frem på egen hånd i processen, styret af dobbeltforestillingen om et-eller-andet-emne og om den bedst mulige form til det.

Ikke alt i det gamle fag Tegning forsvandt. Geometrisk tegning faldt væk (Teknisk skole interesserede sig heller ikke længere for geometrisk tegning – så hvorfor skulle folkeskolen gøre det?). Perspektivtegning som isoleret disciplin blev opgivet sammen med de isolerede rumvurderingsøvelser. Overalt i pædagogisk metodik stræbte man jo efter funktionelle metoder, integrerede manøvrer – at kunne slå flere fluer i et smæk. Perspektiv og rum kunne også vurderes, idet man begik iagttagelsestegning rent skitsemæssigt. Denne gode gamle disciplin – skitsetegning – var ikke alene bibeholdt, den havde fået forstærket eftertryk og nyt navn – reportage – idet der kom fagpolitisk eftertryk på fagillustrering (at kunne være andre fag til nytte, at vise sin brødduelighed). Også den fri forestillingstegning fortsatte jo – iøvrigt også til stimulans for andre fag. Men – både reportagetegning og fri forestillingstegning havde naturligvis god udvikling af at optræde tit og ofte, vidt og bredt i skolens fagkreds. Man lærer kun at tegne ved at tegne.

Den fri forestillingstegning var iøvrigt den revne i det gamle fags metodik, som de nye bølger slog ind igennem. Derfra oversvømmedes faget med fantasi, følelser og formløse fornøjelser. Efterhånden som elever og lærere opdagede at formning også kan bruges til andet end til mental udluftning (fx. til indlæring af andre fags stof – uden tårer) og efterhånden som eleverne blev ældre og mere kritiske, kom interessen for at få form på sagerne stadig stærkere frem.

Fagillustrering kræver emnedækkende formulering, adækvat form. Men fængende fagillustrering skal også have blikfang, ligesom fængende verbalforedrag skal have ørefang. Og stadig videre gik behov, formønsker, formkrav i retning af billedsprogets mulighed for også at optræde som brik og bræt i en fri leg med form og farve. Den vakse billedformer opdagede, at man kan både gavne og fornøje på en gang.

FLERE MATERIALER OG TEKNIKKER

Formningsfagets virkelige historie er i handleform. Ligesom man kun får fat på den virkelige betydning af ordet formning ved at se hvad folk bruger det til, sådan måtte man også se, hvad der faktisk skete på vejen fra Tegning til Formning for at få den virkelige historie at vide. Vi kan her kun beskrive i meget grove træk hvad der skete.

Under eksperimenteringens enevoldstid lignede faget materiale-mæssigt en produkthandel. Grænsen mellem gamle discipliner som tegning, maling, modellering, montering, trykning, agering var sløjfede, og man blandede det hele i ny collageagtige former. Idealet var at alle materialer altid var fremme og at man gruppevis og enkeltvis skulle kunne gå igang med hvadsomhelst: skrammelmodeller, papmachemasker til optrin, Mester-jakel-teater o. lign. hybridformer.

Collagen er uden tvivl den mest typiske formningsdisciplin. Montage (el. decoupage – som det klassisk hedder) med værdiløst materiale, collage af klip i farvet papir, iturevne tegninger, tapetrester og montage af fotos, bogstaver m. v. er velegnede i en pædagogisk sammenhæng, hvor man gerne vil sige meget men endnu ikke kan udtrykke alverden med teknikkerne enkeltvis. Proceduren at lave collage, at tegne videre på en collage, at bemale en skrammelmodel, at hitte frem i papirstumper – af tegninger og malerier og at vente med at klistre delfor-

merne fast til allersidst er i sig selv et godt billede på formningsfagets pædagogiske intentioner sådan som de ellers forsøges udtrykt i stikordsekvenser som fabulering, illustrering, dekorering, eller i vendinger som udtryk, meddelelse, form eller forklaret som arbejde med symboler, signaler, strukturer – udfra det givende grundforhold MATERIALET OG MIG.

Mange udenforstående troede længe at navnet Formning betød, at plastiske materialer herefter var dominerende eller endog at tegning som selvstændig disciplin var afskaffet. Det var langtfra tilfældet. Alle de ny discipliner, teknikker, materialer, metoder er i grunden allesammen at opfatte som pædagogiske genveje til tegning. Hvor det gælder at skabe illusion af form og rum – og også af flade – er strengen jo det enkleste, men også det mest abstrakte udtryksmiddel og derfor mest krævende at beherske og benytte differentieret.

Men farven fik også straks og vedblivende en selvstændig og meget fremtrædende plads. Materiale-mæssigt foretrak man den godt dækkende limfarve, fremfor den tynde, svært håndterlige akvarel, som vandfordrivningsøvelserne desuden havde skabt et så anæmisk forhold til. Limfarvens pastose konsistens tillader behandling med fingre, skrabere, store pensler. Udtryksmidler, der kommer et stærkt udtryksbehov imøde uden at kræve større artistisk færdighed af formeren, gik overalt forud for midler, som der skal teknisk finesse og udviklet manuel færdighed til at behandle – i hvert fald i grundskolen. Ler, papmache og værdiløst materiale blev inddraget af samme grund. Man kan umiddelbart se nogle af de pædagogiske intentioner og fatte nogle af begrundelserne for dem ved at betragte rækkefølgen af materialer og teknikker op gennem skoletiden: Ælte, smøre, bygge (a la byggeklodser) kommer før skære, snitte (linoleumssnit fx.) og dette igen førrend at stryge præcise penselstrøg, bruge radernål, ætse med salpetersyre, betjene fotografi- og forstørrelsesapparat. For slet ikke at tale om at lave pottemagerarbejde.

Man lavede også undervejs smykker i ben, metaltråd, frø etc. og man huggede i gasbeton, molersten o. lign. bløde sten. De førstnævnte sysler gled ud p. gr. a. nusseriet, de sidstnævnte p. gr. a. grisseriet. De forekommer endnu, men sjældent. Akkurat som de storstilede fællesmalerier forekommer (af festlige snarere end af socialpædagogiske grunde). Men de kommer måske stærkere frem nu igen?

Grafiske teknikker, der startede på mellemtrinnene som lettere tryk-

teknikker kunne på de ældre og ældste klassetrin forekomme som radering, serigrafi, fotografik og andre kunst- og industrilignende teknikker. Men tegning var stadig toppen, er jo mål og middel for alt andet i billedformning.

Det er rigtigt at man lejlighedsvis også har inddraget flere af sløjdens og håndarbejdets typiske materialer fx. træ- og metalstumper, farvede klude og garn. Men de to ærværdige fag har jo også længe brugt både tegneredskaber og farver. Forhåbentlig da. Forskellen i materialer og teknikker er (for ikke at komme dybere ind på forskellene), at formning foretrækker lette materialer i hurtige teknikker til korte processer. Det ligger i formningsfagets typiske funktionskreds – som er decideret billedsproglig – at produkterne skal komme relativt hurtigt frem. Man venter ikke 14 dage på en meddelelse om – eller reaktion på noget som er aktuelt netop nu. Man kan ikke lette sig gennem billedmæssige udtryk, hvis det varer for længe at realisere dem.

Omvendt disciplinerer man sig ikke m. h. t. udtrykkets prægns og formens blikfang, hvis man jasker. Nu som før består formningskunsten i en balancerende mellem to grøfter: Fantasimæssig oplagthed og formstræbende fordybelse.

FREMOVER?

Fagets bredde i materialer og teknikker såvel som i funktioner og ambitioner er enormt udvidet i løbet af den her kort omtalte periode. Bestræbelser i højden (svarende til dybden af en stræben efter god form) forekommer jævnligt, hvor de på forhånd er indbyggede i personen, i arbejdsstoffet, i arbejdssituationen, men sjældnere hvor de må fremkomme pr. slumpetræf. Da har de ganske vist stadigvæk æstetisk, men ikke ret meget pædagogisk værdi.

Alle kan lære noget om form. Stilen derimod – og den høje stræben efter personligt udvalgte forbilleder må man selv bringe med eller udvikle undervejs. De rent formelle, nonfigurativt dekorative opgaver sætter eleverne på sporet af de elementære formprincipper og fortroliggør med billedordningens grundlæggende fif og mekanik.

Skønt dette formelle arbejdsstof endnu kun er mangelfuldt udbygget, kan man dog sige, at man almindeligt godtager som periodens praktisk pædagogiske gevinster dels erkendelsen af, at der faktisk findes en po-

tentiel billedjæger, billedmager og mønstermester i alle børn, dels at der faktisk også forekommer et globalt gennemprøvet arbejdsstof, der er velegnet til pædagogisk stimulering af en billedformer, forstået som integrationen af de tre nævnte roller.

Alle børn kan tegne, hed et af periodens første slagord.¹⁰ Det er ikke blevet afkræftet, men er med erfaringerne både udvidet – og modereret. Et naturligt grundlag er straks et kulturelt grundlag når det gælder menneskebørn. Når kulturen kan og vil tilbyde formning, kan alle børn også lære at tegne, male, modellere og lære lettere trykteknikker, medens større børn kan lære endnu flere grafiske teknikker, inklusive fotografiske. Til husbehov, i hvert fald. Og det vil for formnings vedkommende navnlig sige til skolebehov. Formning er nemlig om billedsprog, og billedsprog er om noget andet, noget alment, ekstraæstetisk, ikke-sprogligt. Ligesom andre sprog.

Det vil sige, at formning kan være om så meget forskelligt.

Om hvad da?

Det vil debatten fortsat ruske og rive i: Om mig selv, om andre fags lærestof, om kunsten og skønheden, om Gud, konge og fædreland, om Marx og Mao, om revolutionen, om nye tusindårssriger? Ja selvfølgelig. Hvad ellers?

Faget og bevægelsen fortsætter på hver i sit plan. Faget er dansk, bevægelsen er global. Det er ikke almindeligt, at danskere regner med at man kan redde verden med klisterfarve, men det er ikke ualmindeligt, at man ude i verden opstiller storslåede forventninger.

Måske bliver Herbert Marcuse Herbert Reads arvtager som profet?

I sin bog »Frigørelsen«¹¹ argumenterer han heftigt for menneskets frigørelse gennem kunstnerisk udfoldelse. Idet han direkte citerer Kant og ofte indirekte fortsætter tanker fra den gamle tyske Kunsterziehungsbewægelse – som han vel tog med fra Frankfurt, da han flygtede for Hitler til USA – kommer han ofte tæt på Read. Men han er sig mest bevidst at være tæt på sin gamle vennekreds i Frankfurt: Habermas, Horkheimer, Adorno m. fl., idet han først og fremmest arbejder for socialisme. Han hævder, at udviklet æstetisk sensibilitet er socialismens nødvendige biologiske grundlag. Han kræver det musiske menneske genskabt før revolutionen. Som første indledende fase af den. Man kan vente et nyt slagord, der siger – med en forsonende drejning mod Ortega y Gasset: Vi vil gøre massernes oprør til et musikoprør!

Ungdomsoprøret bragte i det hele taget uorden i flere politisk-pæda-

gogiske revolutionære begreber. De opstod ganske vist ikke alle steder på æstetisk grundlag, men i Prag mødte studenterne de russiske tropper med blomster, i Paris spillede man klaver på barrikaderne, i Berkely sang man *We shall overcome* så ophidserne ikke fik ørenlyd.

Marcuse tilegnede det franske studenteroprør sin bog. Om vi derfor kan vente den fjerde kunstpædagogiske bølge fra Frankrig er vel ikke sikkert. I det ny Tyskland spiller kommunikationsteorier og kritiske teorier en større rolle end kunstteorier og formningslignende ideologier. Men i England synes bevægelsen at fortsætte linjen Ruskin/Read sådan at det musiske vejr udbreder sig over flere fag. Siden længe har *creative poetry, dance and drama, theatre in education* hørt til de almindelige skoleaktiviteter mange steder i UK og i Canada og USA.

Men også herhjemme går bevægelsen videre til andre fag. Medens formning (forhåbentlig forbigående) synes at være gerådet i tvivl, hvad vej man vil blæse, så satser flere og flere grupper indenfor sløjd og håndarbejde – og siden endnu længere indenfor dansk og orienteringsfagene på at stimulere forestillingskraft og forme evne hos eleverne, samtidig med at man iøvrigt behandler det faglige stof kritisk.

Også indenfor folkeskolens sang og musikundervisning taler man om sider om »børns musik« eller endog om »lydformning«.

Dette musiske fag par excellence var i andre lande først og forrest som middel til »formaler Bildung« og på UNESCO-plan var ISME før INSEA. Herhjemme måtte sang og musik vom Kinde aus vente til man havde lettet på nogle tyngende forhold: Stærkt folte forpligtelser overfor »den danske sangskat«, men også læreruddannelsens gamle forpligtelse til at uddanne kirkesangere og – ikke mindre – den videregående uddannelses misforståede forpligtelse til at kreere tribunehelte. Folkeskolens sang- og musikundervisning hører endnu ikke til blandt de kraftigste – endsige forreste bølger i den musiske bevægelse, hvori skabende fantasi (fabulering) jo spiller ligeså stor en rolle som formdisciplinering (selvstændig formulering). Men – forud eller bagud – formning synes, som sagt, også at sakke bagud i vægelsindede svulp. Dog: hvem der fremover kommer til at danne fortroppen kan også være ligegyldigt, det vigtigste er at bevægelsen går videre.

Tegning var det første fag som var parat til at befordre det ny pædagogiske klima ind i skolen, heldige omstændigheder gjorde at man her hurtigt kunne lægge hovedvægten på elevernes fantasiudfoldelse og stimulere dem til at iklæde den menneskeværdige former. Men det skulle

jo efterhånden gerne blive mening og mål for alle fag – fordi man tydeligt nok kun bør betro folk med fantasi og sans for rimelige proportioner den viden og de færdigheder som skolen iøvrigt byder på.

NOTER

1. Edvin Hansen var statens tegneinspektør fra 1942 til 1974, leder af statens tegnelærerkursus fra 1942 til 1970, leder af Lærerhøjskolens videregående tegnelærerkursus 1958–1968.
2. Herbert Read, 1893–1968, engelsk digter, kritiker og publicist. Se fx. Henry Treece (ed.): Herbert Read, an Introduction to his Work by various Hands, London 1954.

HENVISNINGER

- 1) Education and Art. Unesco, Paris 1953. (Symposium ved Ed. Ziegfeld).
- 2) Herbert Read: Kunstens Græsrødder. Kbhvn. 1949.
- 3) Gert Weber: Kunsterziehung gestern, heute, morgen auch. Ravensburg 1964.
- 4) Sofie Rifbjerg: Træk af den moderne opdragelses historie. Kbhvn. 1966.
- 5) Faghefte FORMNING (Lærerforeningens materialeudvalg) Kbhvn. 1975.
- 6) Herbert Read: Education through art. London 1943.
- 7) Helga Eng: Kunstpædagogik. Kristiania 1918.
- 8) Henning Rohde: Ei blot til lyst. Kbhvn. 1969.
- 9) Rikard Sneum: Børn, kunst og skole. Kbhvn. 1961.
Rikard Sneum: Fritidskunst. Kbhvn. 1965.
- 10) Rolf Bull-Hansen: Tegning på naturlig grunnlag. Oslo 1953.
- 11) Ruth Højbjerg Pedersen: Alle børn kan tegne. Kbhvn. 1939.
- 12) Herbert Marcuse: Frigørelsen. Kbhvn. 1969.