

I Love it!

Af Anne Müller og Alette Raft Rasmussen

Med udgangspunkt i sokratiske spilleregler har drama- og teaterpædagogerne Anne Müller og Alette Raft Rasmussen undersøgt mulige parametre for kunstpædagogikken i det 21. århundrede. Denne mailkorrespondance er et uddrag af dialogen.

Anne Müller er Cand. Mag i dramaturgi, og underviser på Virum Gymnasium og Ingrid Jespersens Gymnasieskole. Alette Raft Rasmussen er BA i Teatervidenskab og Retorik, stud. MA i Drama- og teaterpædagogik, samt lektor på professionshøjskolen UCC, Pædagoguddannelsen i Nordsjælland.

Anne: Nu, hvor vi har opstillet regler for vores dialog, er spørgsmålet, hvordan vi egentlig kommer i gang? Måske med...: Hvad er dit udgangspunkt for din dramapædagogiske praksis?

Alette: Min indgang til at undervise i drama og teater er forankret i praksis. På mange måder et mesterlærerprincip. Jeg lærte en masse, da jeg havde min gang på ”Det Hemmelige Teater” i Ålborg for 15 -16 år siden. Jeg deltog i forestillinger, udviklede koncepter, spillede teatersport, lavede forumspil og deltog i en masse workshops. Senere blev jeg højskolelærer, underviste og instruerede. Da jeg begyndte på Teatervidenskab var det én lang a-ha-oplevelse. Alt det, jeg havde foretaget mig på gulvet, blev der nu sat ord og teorier på. Samtidig med studiet arbejdede jeg videre med praksis som instruktør, assistent ved professionelle opsætninger og som underviser. Jeg er nu lektor på Professionshøjskolen UCC og underviser pædagogstuderende. Samtidig er jeg ved at færdiggøre en masteruddannelse på DPU, Århus Universitet, i Drama- og teaterpædagogik. Bolden er hos dig!

Anne: Mit dramapædagogiske arbejde begyndte, da jeg gik i 3.g, og fik mit eget drama/

musicalhold i ungdomsskolen. I de følgende 11 år fik jeg lov at boltre mig og eksperimentere med forskellige projekter. De sidste 5 år udviklede jeg en metode ud fra ønsket om at gøre eleverne mere medskabende og samtidig *putte lidt kunst ind i de unge mennesker*. På bedste devising-manér skulle forestillingens materiale findes ved, at jeg præsenterede eleverne for øvelser fra forskellige æstetiske teorier, arbejdsmetoder og udtryk, som de skulle bruge i forestillingen - de skulle være med til at vurdere materialet og vælge det ud, der kunne bruges til videre bearbejdning. Tit var de mystificerede, men accepterede, at det ikke behøvede at give mening fra starten. Spørgsmålet, vi stillede os selv, var: *Virkede det eller gjorde det ikke?* Det var igennem sansapparateret at materialet skulle iagttages og vurderes. Det var et ret kaotisk rum. Der skete mange ting på kryds og tværs i salen, og vi vidste jo ikke rigtig, hvad vi ledte efter. Et kaos, det også tog tid at få lov til at opretholde, uden at eleverne fyldte det med deres private teenagekaos. Det var et kunstnerisk og kreativt kaos.

Det, der startede som et eksperimentarium grundlagt af lyst og nysgerrighed, har skabt fundamentet for min dramapædagogiske praksis, der p.t udfolder sig i tre forskellige kontekster inden for gymnasieskolen: Dramatik (1.g C-niveau); årlige musicals (frivilligt) og teaterlinjen (frivilligt forløb over to år).

Teaterlinjen på Ingrid Jespersens Gymnasieskole er noget helt nyt. Den er skabt på mit initiativ og ud fra mit syn på dramapædagogik. Det er en teaterlinje - ikke en skuespillerlinje; det handler om at lære om teater ved at lave teater. Vi laver så meget teater som muligt, små projekter, der alle ender med en visning, blandt

andet ved at låne projekter i den virkelige verden. I år: Den Unge Werthers Lidelser (Det Kongelige Teater), Labyrinten (Teater Grob) og et performanceprojekt på Arken. Det er min opgave, inden for rammen af småprojekterne, at inddrage de æstetiske teorier og metoder, jeg finder interessante.

Jeg oplevede en mor, der forholdt sig meget kritisk til mit projekt: ”Hvordan sikrer du dig, at eleverne lærer om Brecht og Stanislavskij, og at de ved, hvad de lærer?” Jeg formåede ganske enkelt ikke at svare hende. Teaterlinjen fremstod som et kaotisk sted, fuldt af lyst og begejstring, men uden retning og mål. Hvordan kan jeg forklare det kaos og de mål, der ligger i det? Giv mig lige et stikord - hvad tænker du om kaos?

Alette: Jeg tænker på mange ting... Tænker på det gode, det skønne og det sande som kosmos. Kosmos, som noget, der altid er skabt på baggrund af kaos. Jeg tænker på at Dionysos, teatrets gud, er en kaoskraft. At det dionysiske og divergente i kreative processer veksler med, eller afløses af, det apollinske og konvergente. Og at der, når der arbejdes kreativt, altså ikke alene er tale om det kaotiske, men i lige så høj grad om at skabe orden, sætte skel, vælge ud. Jeg tænker, at det ikke er så langt fra det, en god impro-skuespiller kan – nemlig være i historien og drive den videre i sit spil, *samtidig* med, at han eller hun er bevidst om dramaturgi, fokus, genintroduktion osv. Måske det samme en god fodboldspiller gør. Spiller og tænker taktisk – men uden at tankevirkomheden spænder ben for kroppens handlinger. Og nu bevæger vi os ud i noget, der handler om tavs viden. Den viden, vi har i kroppen, på ryggraden, og som vi ikke er bevidste omkring eller kan forklare særlig godt.

Jeg tænker på, at man som underviser i kunstpædagogik må befinde sig i en fire-dobbelt position: 1) det læringsmæssige planlægningsrum, 2) det faktiske undervisningsrum nu og her 3) det kunstrum man har planlagt og 4) det faktiske kunstrum nu og her. Når man underviser i

skabende processer, er det nødvendigt at kunne navigere på alle niveauer / i alle rum på samme tid.

Jeg tænker også på, at det at kunne navigere i dette kaos og kunne beherske den æstetiske udtryksform er et dannelsesideal i det hyperkomplekse samfund, vi lever i i dag. At det er en nødvendighed at kunne afkode en æstetiseret verden og selv ”tale sproget” for dermed at komme til orde.

Og nu må jeg hellere sende mine tanker af sted til dig, så de kan indgå i dialog med dine ☺.

Anne: En fire-dobbelt position – spændende! Men hvordan finder vi rundt i det? Klart, at det i skabende processer i højere grad end den almindelige undervisning er nødvendigt for underviseren at operere på flere niveauer på samme tid – dels det didaktiske, dels det kunstneriske. Vi ved ikke, hvor det skabende fører os hen. På teaterlinjen, i modsætning til dramatikholdene, oplever jeg, at det mere søgende arbejde med kunsten fordrer klare mål, men at kunsten, kunstrummet, har sin egen orden og ledetråd, som ikke lader sig formulere specifikt. Og at jeg som lærer også lader mig opsluge af dette kunstens rum – og lader kaos råde... Vi skal hele tiden kunne navigere i et didaktisk og kunstnerisk nu, men i hvad hvornår?

Alette: Vi skal navigere i det samtidig! Det er det, der er pointen. Den firedobbelte position er en sammensmeltning af en æstetisk fordobling og – lad os kalde det en didaktisk fordobling. Den didaktiske fordobling er inspireret af den æstetiske og markerer, at du befinder dig både i det planlagte læringsrum og det faktiske læringsrum på én gang og må navigere mellem de to for at tilpasse dig det, der sker i nuet. Når du står i det kunstneriske nu, har du allerede gjort dig nogle tanker om, hvad det er deltagerne skal og hvordan, men du må samtidig lade nuet råde og affinde dig med, at din plan kan ændres. Du er åben og lader dig flyde med, men i en strøm, du selv har sat en retning på. Der finder således både en æstetisk og en didaktisk fordobling sted.

Sokratiske spilleregler

1. Tænk selv – det er forbudt at henvise til autoriteter
2. Tænk åbent og eksistentielt – tal ud fra en berørthed
3. Tænk sammen og i forlængelse af hinanden
4. Lyt til dig selv og de andre, vær stille og langsom i din tænkning, vis tillid og vær tålmodig
5. Sæt dig selv på spil – spørg til dine egne antagelser
6. Stræb efter konsensus eller begrundet dissensus
7. Hjælp hinanden med at holde den røde tråd, men leg og provoker også
8. Mærk efter, hvad du dybest set oplever og opfatter som det det mest sande, skønne og meningsfulde – og bring det i spil

Sokratiske spilleregler, Kilde: Hansen, Finn Thorbjørn: *At stå i det åbne*, Hans Reitzel, 2008

Anne: Aj, Alette - er vi ikke nødt til lige at mødes - jeg kan ikke tænke siddende.

Alette: Efter vores møde i sidste uge har jeg tænkt på, hvor sigende det er, at vi begge bare gerne vil have lov til at lave kunst med vores elever/studerende, og hvor vigtigt, vi synes det er. Vigtigt bare fordi. Ikke fordi man bliver mere kreativ, et bedre menneske eller i stand til at beherske kaos, men fordi det er fedt, fordi det giver mening, fordi vi føler, man lever mere intenst, når man laver kunst med kroppen som instrument. Det er kunst for kunstens egen skyld, teater for teatrets egen skyld - lige som legen er til for legens egen skyld. Vi laver teater, fordi vi ikke kan lade være. At der så eventuelt følger en sidegevinst med i form af øget kreativitet, bedre samarbejdsevne, en evne til at navigere i kaos, en indsigt i det tematiske, der arbejdes med, eller indsigt i en selv, det er da skønt. Og det er godt, for så kan vi argumentere over for de mennesker, der ikke lader sig begejstre af det umiddelbare og det basale – vores trang til som menneske at udtrykke os for at begribe

verden, for at få en plads i verden, for at mærke, at vi lever. Så kan vi argumentere for, at vores elever/studerende bliver i stand til at opfylde de krav, der er i vores globaliserede verden om øget kreativitet, om omstillingsparathed, om samarbejde. Men i sandhed er det det sekundære. Som kronbladene, vi tegnede i kunstpædagogikkens blomst. Det er inde i midten, de livgivende frø ligger, kronbladene er der bare for at tiltrække opmærksomheden.

Anne: Men hvordan gør du, Alette? Fortæl mig hvordan du implementerer dette bærende princip i *din* kunstpædagogik?

Alette: 1. Jeg befinder mig som før omtalt i en firedobbelt position, når jeg underviser; læringens og kunstens – både i et nu og her og i et foregående planlægningsrum, som jeg hele tiden bliver nødt til at justere. 2: Jeg sørger for at tilrettelægge undervisningen ud fra fem grundlæggende parametre: *Meningsfuldhed, Balance, Fokus, Nærvær og Tillid*. Disse parametre er udviklet på baggrund af **Mihaly Csikszentmihalyi's** flowbegreb (bær over med mig – men der

brød jeg så vores første regel). Csikszentmihalyi er rundet af den positive psykologi og beskæftiger sig med, hvad det vil sige at være et lykkeligt menneske – eller nærmere, hvad nydelse vil sige. Han er gennem sin forskning kommet frem til begrebet flow, som han også betegner optimal oplevelse. Denne oplevelse er værd at efterstræbe, da det er her, vi har det bedst, men også her vi udvikler os og lærer mest.

Flow er en yderst behagelig tilstand, hvor vi oplever dyb tilfredsstillelse. En tilfredsstillelse, der i bund og grund er resultat af hjernens elektrokemiske belønning i form af udskillelse af serotonin. En belønning, fordi vi klarer os godt og udvikler os.

Csikszentmihalyi opererer med 8 faktorer, som alle skal være opfyldt, før der er tale om en flow-tilstand, nemlig:

1. Balance mellem udfordring og evner
2. Klare mål i hvert stadie af aktiviteten
3. Umiddelbar feedback fra selve aktiviteten
4. Handling og tanke er fokuseret på ét og samme
5. Ingen distraktioner i form af andre tanker
6. Ingen bevidsthed om tid
7. Ingen selvbevidsthed
8. Ingen angst for at fejle

Det er interessant at se, hvordan ovenstående punkter alle er at finde i børns leg. Men endnu mere interessant er det, at der ingen nævneværdig forskel er mellem det at lære og det at lege. Det er de samme processer, der foregår i hjernen, og derfor er det af stor betydning for vores viden om undervisning, læring, pædagogik og didaktik.

Jeg har gennem min praksis til stadighed søgt at forfine min undervisning, så den blev så flowskabende som muligt, og er kommet frem til de fem ovenfor nævnte didaktiske parametre for optimale læringsmiljøer i drama- og teaterpædagogiske sammenhænge.

Det første parameter *Meningsfuldhed* ser jeg

som helt essentielt for, at det er muligt at skabe motivation, og dermed som en grundlæggende faktor for at lære. *Meningsfuldhed* giver den lærende tilkøblingsmuligheder.

Anne: Hvornår er noget meningsfuldt? For mig er det en pointe, at eleverne ofte ikke aner, hvor vi skal hen. Øvelsen skal opleves – ikke tænkes ind i en større sammenhæng. Eleverne får stillet en konkret opgave for eksempel: *Gå rundt i salen. Når I mærker impuls, skal I stoppe, gå eller løbe.* Hvad er en impuls? Det er de nødt til at lave øvelsen (og gerne længe) for at opleve. Det er dog ikke nødvendigvis impulsen, der er målet med øvelsen, men at skabe æstetisk materiale til for eksempel musical eller at give tilskuende elever mulighed for at finde 'Magic Moments' og dermed æstetisk potentiale. Og hvad er det i øvrigt? Her er eleverne deres eget redskab og svar, selvom de ikke kan se meningen med det. Meningsfuldheden kan således opstå et andet sted end i øvelsen...

Alette: Hmmm.... Jeg tror, det bliver meningsfuldt, fordi der er en mening med at undersøge noget for at lade en orden (mening) træde frem. Denne orden skabes af afsøgningen. Der er en forventning og en tillid til, at der kommer en eller anden form for kosmos ud af kaos. Men det kræver hengivelse, ja nærmest overgivelse til processen og til underviseren, der har sat den i gang. Det kræver tillid.

Balance giver mulighed for udvikling, da niveauet eller sværhedsgraden hele tiden skal sættes i forhold til de lærendes forudsætninger og lægge sig op ad deres zone for nærmeste udvikling. Det tredje parameter *Fokus* er facilitatorens følgesvend; et ledelsesværktøj, der markerer forskelle, angiver retning og fravælger muligheder. *Nærvær* er forudsætningen for kommunikation mellem mennesker og en forudsætning for at opleve. At kunne opleve er grundlæggende i alt æstetisk arbejde, da oplevelse er impulsen, der sætter en kunstnerisk proces i gang. Det sidste parameter *Tillid* er måske det vigtigste. Jeg mener, underviseren er ansvarlig for at skabe et tillidsfuldt rum, og at

dette i særlig grad er kendetegnet ved at fejl er tilladt – ja, velkomne, da det er gennem fejl, vi lærer og udvikler os. Derfor indleder jeg også al min undervisning med at fortælle dette. Jeg laver en ”kontrakt” om, at det, der sker i dette rum bliver i dette rum, så studerende ikke efterfølgende skal høre ”sladder” om, at de selv eller andre har dummet sig. Jeg bruger begrebet ”et tillidsfuldt rum” og understreger, at det handler om tillid til vores medspillere (underviseren inklusive), lige så meget som det handler om tillid til en selv. Efter den første undervisning sørger jeg for at følge op på det, og jeg slutter altid en undervisningsgang med en øvelse, hvor alle står i en rundkreds og ser på hinanden, her minder jeg om ”kontrakten” inden et fælles håndtryk gives. Ord alene gør det ikke – der skal være en holdning til, at det er i orden at fejle, en tillid til, at det er gennem fejl, man udvikler sig. Det kan jeg gøre ved at ”hylde” ”fejl”, når de opstår, ved at gøre opmærksom på det, når jeg selv begår ”fejl” og bruge dem konstruktivt til at lære noget på det dramapædagogiske metaplan. Det er min erfaring, at tilliden til, at det er i orden at fejle, giver et enormt frirum, der sætter kreativiteten i gang.

Mens *Meningsfuldhed* og *Balance* i første omgang sikres i planlægningsrummet under hensyntagen til deltagerens læringsforudsætning er *Fokus*, *Nærvær* og *Tillid* forhold, der til staidighed i både lærings- og kunstrummet skal tænkes på og handles efter. Det kan godt synes banalt. Og det er det måske også. Jeg mener det er basalt.

Anne: Hvis Csikszentmihalyi er din *guru* er Janek Szatkowski, med det åbne teater, min. I det åbne teater kombinerer Szatkowski teaterproduktionen og drama i undervisningen. Med teaterprøven som model inviteres deltagerne ind på scenen til i en trinvis skabelsesproces – en pendlen mellem proces og produkt - at arbejde med alle funktioner i teaterproduktionen, også et deltagende publikum. Det åbne teater handler om at lære af at lære at lave teater. Et dannelsesprojekt ud i en smagens dan-

nelse, forstået som elevernes beslutningsevne i en kunstnerisk proces.

Målet med min praksis er *æstetisk sensibilitet*, dvs. evnen til at foretage det kunstnerisk gode valg. Hvornår er noget godt? Hvad virker? Og Hvornår? Det kræver erfaring. Den æstetiske sensibilitet er en tavs viden, der kommer med erfaringen, og som udfolder sig i evnen til at handle i praksis. Og denne evne eller sensibilitet skal synliggøres. Det vil sige, at undervisningen må tilrettelægges på en måde, så det bliver muligt for eleverne at få erfaring ved at foretage og iagttage konkrete handlinger i en kunstnerisk proces. På teaterlinjen, i vores arbejde med ”Labyrinten”, arbejder eleverne i par med hver deres del af manuskriptet. Undervisningen er struktureret således, at de arbejder selv i grupper med mig som vejleder den første time. Dernæst samles vi og laver en slags masterclass, hvor jeg arbejder med én af grupperne om en scene. Ikke sådan at jeg iscenesætter grupperne, men hvor jeg leder sammen med dem. Indtil videre har indgangsvinklen været Stanislavskij og et ønske om at opnå større troværdighed i spillet – uden at vi slavisk gennemgår Stanislavskijbegreber. Sidste gang fik jeg dog lyst til at arbejde med udgangspunkt i Jens Arentzens mål/modstand, og næste gang bliver det noget andet. Halvdelen af tiden inddrager jeg de tilskuende elever: ”Hvad sker der, når hun rejser sig?”, ”Var det blevet bedre?”, ”Hvad kunne vi sige til skuespilleren?”, ”Forstår vi, hvad der sker?” Jeg fortæller åbent, hvad jeg arbejder hen imod – og forsøger både i ord og handling at åbenbare min søgeproces. Jeg forsøger i små skridt – inden for rammen af, at vi skal iscenesætte Labyrinten – at give mulighed for at afprøve og iagttage kunstneriske valg. Det er vigtigt for mig ikke at have iscenesat scenen på forhånd. Jeg har med vilje kun læst manuskriptet en enkelt gang, så eleverne kender det meget bedre end mig. Det er ikke resultatet, der er interessant – men processen og de små resultater. Jeg må ikke sidde fast i mine egne forforståelser. Jeg skal i masterclass-

seancerne ikke lukke, men være guide i en søgeproces. Eleverne skal lukke – men helst ikke for hurtigt. De valg, der træffes, skal være synlige, og det bliver de ved, at det er små skridt vi tager ad gangen. Nye områder introduceres - kunne man gå andre veje? Denne arbejdsmetode kan godt være lidt angstprovokerende for mig som underviser; jeg ved jo ikke, hvad der kommer fra eleverne, og hvordan de tager imod mine spørgsmål. Men det er netop en pointe, at jeg viser, hvordan jeg anvender min egen æstetiske sensibilitet i søgeprocessen – og også den usikkerhed, kontingensen i kunstneriske processer fører med sig.

Min lærerrolle forandrer sig afhængigt af, om jeg er på teaterlinjen eller i dramatikundervisningen. Mine mål for undervisningen på dramatikholdet er bundet op på et pensum, og der er ikke på samme måde interesse for undersøgelsen, så min lærerrolle er derfor langt mere styrende end på teaterlinjen, hvor jeg er mere medsøgende. Jeg abonnerer på et situeret læringsbegreb, hvor læringen og deltagelsen samtænkes. Det er min opgave at skabe de bedste forudsætninger for deltagelsen, og samtidig indgå i praksisfællesskabet som en ressource i en mesterposition – som jeg for eksempel gør i masterclass'en ved at bringe min erfaring, min nysgerrighed og mit mod i spil. Det er deltagelsesmåden der er afgørende for, hvordan vi omgås teaterprocessen.

Både på teaterlinjen og dramatikholdene deler jeg ofte holdet op og lader den ene halvdel iagttage den anden halvdel. Det er vigtigt at eleverne både deltager in-action og on-action for at være i stand til at iagttage præmisserne for de valg de træffer. Masterclass'en har i Labyrintprojektet vist sig ideel til at give eleverne mulighed for at pendle mellem de to deltagelsesmåder og derved blive i stand til at iagttage den viden, der er på spil.

Det er derfor, teaterlinjen er bygget op, som den er. Vi lærer om teater ved at lave teater i et teaterprøvens rum. Et eksperimentarium, hvor der er plads til at være nysgerrige, holde proces-

sen og betydningerne åbne. Et rum, hvor der er tid til at lukke i små skridt og blive klogere på, hvordan hvad kan bruges. Og det er i den proces, vi opøver erfaringen til at blive gode kunstskabere og kunstbrugere – gode teaterfolk.

Alette: Du må sende denne mailkorrespondance til den kritiske mor. Du taler om æstetisk sensibilitet og nysgerrighed, men jeg vil gerne høre lidt mere om kaos, som du nævner i starten. Og jeg kunne godt tænke mig at udfordre dig lidt: Hvorfor mener du, der er en værdi i det kaotiske? Er det ikke bare en projektion? En klangbund fra dit eget liv?

Anne: Ha! Ja, det er da en nærliggende tanke... Mit udgangspunkt er at kunst er at skabe orden i kaos – det er den orden, vi skal blive gode til at lede efter og finde. Kaos indeholder et frigørende aspekt, en kreativ kraft, hvor det ikke er muligt at tænke fremad, tænke i helhed, tænke i forforståelser, men hvor det er nødvendigt at forholde sig til det, der foregår lige nu, til den specifikke opgave man har fået, og overgive sig til den. Øvelsernes mening kommer indefra – dvs. at den opstår ved at lave øvelsen – eller ved at iagttage nogen lave øvelsen. Meningen er ikke givet på forhånd, som jeg kommenterede tidligere. Eleverne er typisk drevet af at tænke i det mest logiske og hurtigst lukkende svar, hvorved det kunstneriske rum bliver meget småt og uinteressant. Den æstetiske sensibilitet kræver, at elevernes fordomme og forforståelser brydes ned, og det kan jeg skabe forudsætningerne for i et rum, der umuligt lader sig kontrollere. De skal åbne sig mod en materialets orden, så der opstår en kreativt reagerende og ikke kontrollerende søgeproces. Eleverne skal med andre ord turde lade sig gribe af kaos. Men det kræver øvelse og tillid at holde processen åben, for det er klart, at kaos også rummer et frustrerende aspekt – et aspekt hvor uoverskueligheden bliver for stor, så stor, at man ikke evner at lukke længere, at træffe valg. Det handler om at finde den rette balance mellem åbninger og lukninger. Lukninger er ikke bare vigtige for at kunne udholde kaos, de er igangsætteren for

næste proces, der så igen kræver en lukning, som kreativiteten kan reagere på.

Hvis målet eller meningen med øvelsen ikke er klart formuleret, er det vigtigt at strukturen er klar. En struktur, der består af små skridt, hvor eleverne aldrig skal tage ansvaret for det samlede resultat, men for at skabe delelementerne. Det er mig, der har ansvaret for at holde overblik. Derfor er det også vigtigt, at jeg befinder mig godt i kaos og tror på, at jeg kan bevare overblikket og ud fra det stille opgaverne og udtænke rammerne fra gang til gang. Så, ja, Alette – kaos er bestemt en klangbund fra mit eget liv, for det er meget vigtigt, at jeg også tør holde processer åbne og forstår at være i kaos.

Både æstetisk sensibilitet og kaos er funderet i en stor nysgerrighed over for teaterkunsten og en stor lyst til undersøge: ”hvad kan det her bruges til?”. En lyst til teater, som jeg har lyst til at udfolde sammen med eleverne.

Alette: Ja, nysgerrighed og lyst er altafgørende. Ikke bare for underviseren men i høj grad også for deltagerne. Csikszentmihalyi betegner i øvrigt nysgerrigheden som grundlaget for kreativitet og dermed også kunstnerisk skaberevne. Nysgerrighed er jo en lyst til at blive klogere, til at lære. Lyst er en af de mest grundlæggende følelser, vi har som menneske. Lidt ligesom et behov. Behov skal tilfredsstilles, for at vi kan overleve. Behovet for mad og søvn for eksempel. Når vi har behov for noget, kan vi også udtrykke det som lyst til noget, og det kan være svært at sige, hvor grænsen går mellem lyst og behov. Spørgsmålet er, om det er lyst, eller om det er et behov, der er styrende for vores trang til at udtrykke os som mennesker gennem leg og æstetiske processer og produkter? Aristoteles taler om menneskets medfødte trang til at efterligne – mimesis – og at det er gennem denne efterligning, vi opnår de første kundskaber. Samtidig er mimesis grundlaget for al kunstnerisk aktivitet. Behov, trang, lyst? At få opfyldt et behov, en trang, eller at få tilfredsstillet en lyst er forbundet med lykkefølelse, en følelse af at være i live. I flow. Det er fedt. Er det ikke

argument nok?

Anne: Bestemt! I love it!