



Adresse Fossveien 24
0551 Oslo
Norge

Telefon (+47) 22 99 55 00

Post Postboks 6853
St. Olavs plass
N-0130

Faktura Postboks 386
Alnabru
0614 Oslo

Org.no. 977027233
Giro 8276 0100265

Nina Eileen Spornich

På hvilken måte kan estetisk kompetanse bidra til bevisstgjøring av egen danning?

PPU – Teater
Teaterhøgskolen 2014

KHIODA
Kunsthøgskolen i Oslo,
Digitalt Arkiv

www.khioda.no
khioda@khio.no

Publikasjoner som arkiveres/publiseres i KHIODA reguleres av Lov om opphavsrett til åndsverk.

Opphavsmannen beholder opphavsretten til materialet i KHIODA, men gir brukerne tillatelse til å sitere fra verket, samt videreformidle det til andre, i henhold til åndsverkslovens regler. En forutsetning er at navn på utgiver og opphavsmann angis.

Kommersiell bruk av verket er ikke tillatt uten etter skriftlig avtale med opphavsmannen.

PPU TEATER

Khio

Avd. Baletthøgskolen

Eksamensoppgave 2013/2014

På hvilken måte kan estetisk kompetanse bidra til bevisstgjøring av egen danning?

”- Vernissagen kommer ikke til å være noe interessant, skjønner De, sa Francoise, tantes protesjeer har aldri en skygge av talent, der har hun en sikker hånd.

- Det blåser jeg i, sa Xavière, det er seremonien jeg synes er morsom; jeg synes alltid at malerier er kjedelige.

- Det er fordi De aldri har sett noen, sa Francoise, hvis De ble med meg på utstillinger, eller til og med Louvre...

- Det ville ikke forandre noe, sa Xavière, hun gjorde en grimase; et maleri er så strengt, det er helt flatt.

- Hvis de hadde hatt litt kjennskap til det, ville De like det, det er jeg sikker på, sa Francoise.

- Det vil si at jeg ville forstå hvorfor jeg skulle like det, sa Xavière. Jeg for min del vil aldri nøye meg med det; den dagen jeg ikke lenger føler noe, vil jeg ikke lete etter grunner til å føle.”

Fra *Gjesten* av **Simone de Beauvoir**

Nina Eileen Spornich

Innhold

1. Innledning

2. Hoveddel

2.1 Hva er danning?

2.1.1 Material og Formal danning

2.1.2 Kategorial danning

2.1.3 I dag

2.2 Hvorfor danning?

2.3 Estetisk danning – estetisk erfaring

2.4 Estetisk kompetanse

2.5 Identitet/Dannelse av selvbilde

2.6 På hvilken måte..

2.6.1 Danning som reise

3. Avslutning

Litteraturliste

1. Innledning

Spørsmålet jeg har valgt å stille i denne eksamensoppgaven favner bredt. Jeg har forsøkt å formulere en problemstilling, hvor jeg ønsker et svar som kan gi innblikk i hvordan hvert enkelt menneske skal kunne observere sin egen dannelsingsprosess og oppleve eierskap til denne. Danning hører i utgangspunktet hjemme i den filosofiske pedagogikken og det er også her jeg vil legge hovedvekten. Samtidig vil jeg gjennomgående se på danning i et kritisk perspektiv. I denne moderne-/postmoderne tiden, og delen av verden, vi lever i, tenker jeg at det er spesielt viktig å finne en kjerne i seg selv og i hverandre. Samfunnet er i stadig forandring, men utvikler mennesket seg like raskt som det de skaper? Og er det mening i det?

Jeg vil starte oppgaven med en begrepsavklaring av det omfattende og viktige begrepet *danning*. Interessen for dannelsesbegrepet og hva det er og hvordan vi alle skal kunne få en opplevelse av det som noe felles, medmenneskelig, er grunnlaget for denne oppgaven. En spontan innskytelse er å ville beskrive danning som alt. Alt vi er, summen av et menneske. Det ville være en kompleks og samtidig utrolig enkel forklaring. Jeg vil derfor prøve å gi en relativt detaljert beskrivelse, med hjelp fra, blant andre, Klafki og hans teori om *kategorial danning*. En reise gjennom historien til danning i dag. Her vil jeg komme inn på og diskutere *estetisk danning* og *estetisk erfaring* med utgangspunkt i Deweys demokratiske og pragmatiske danningssyn. Dette leder til den *estetiske kompetansen* og jeg vil snakke kort om kompetanse generelt, i Læreplanen Kunnskapsløftet og så gi et konkret innblikk i hva den/de estetiske kompetansen/ene består av. Videre vil jeg skrive om *identitet* i forhold til det jeg tenker er den moderne dannelsens problem – identiteten som nødvendig fiksjon. Jeg vil ta utgangspunkt i Mollenhauers *Glemte sammenhenger* og gjennom han og Oettingen komme inn på *danningsberedskap* og *selvvirksomhet* og knytte disse til det neste og essensielle punktet i oppgaven: På hvilken måte? Her jobber jeg meg gjennom synet på *opplæring* og *undervisning* i Læreplanen og kommer frem til flere arbeidsmåter som kan være gunstige for bevisstgjøring av egen danning og verdilæring. Jeg kommer også inn på lærerrollen og vil videre diskutere dette i et sosiologisk pedagogisk og et kritisk filosofisk pedagogisk perspektiv med fokus på respekt for utgangspunktet – barnet (i oss). Her følger observerte eksempler fra egen praksis relatert til alt det forestående og jeg vil gjennom disse og med en konklusjon i avslutningen svare på spørsmålet jeg har satt meg.

2. Hoveddel

2.1 Hva er danning?

Ordet danning er et utstrakt begrep. Det kan defineres som “*Egenskap ved en person karakterisert ved et stort forråd av allmennkunnskaper forent med en viss kultur, være- og tenkemåte som resultat av utdanning, oppdragelse og miljø*” (Pedagogisk ordbok, 2002, s.47). Denne defineringen beskriver et helt menneske, et voksent “ferdig” produkt med danning som egenskap. Definisjonen er en av mange og viser at dannelsesbegrepet ikke lar seg fange inn i entydige forståelser. Problemstillingen fordrer å prøve å forstå hva danning er, og hva danning forutsetter. Danning er forholdet mellom menneske og utdanning, mellom mennesket og utdanningens læringsinnhold og en interaksjon mellom menneske og samfunn (Øzerk 2006). På 16- og 1700- tallet var dannelsesbegrepet rettet mot presteskapet og målet var å bli dannet i *Guds bilde*. Begrepet har senere fått et verdslig innhold, men var lenge forbundet med borgerskapet og overklassen. For å sette dannelsesbegrepet inn i et historisk perspektiv og for sånn å forstå det bedre, vil jeg bruke den tyske didaktikeren Wolfgang Klafki tekst og dannelsesteori, *kategorial danning*, som hovedkilde. Klafki sier at graden av dannelse som blir ført videre er avhengig av “*de kreftene som bærer kulturen fremover*” (Klafki, 2004, s.174) og skiller mellom to retninger innenfor danning:

2.1.1 Material og Formal danning

Material danning vektlegger **innholdet** i undervisningen. Klafki skriver i teksten *Kategorial Dannelse* (2004) at her har stoffet i seg selv en dannende virkning. Gjennom undervisning skal individet få objektiv vitenskapelig kunnskap og overta verdier, kultur og åndelighet.

Innenfor de materiale dannelsesteoriene finner vi den klassiske dannelsesteorien og den dannelsesteoretiske objektivismen. I den klassiske er det nettopp det klassiske som er det dannende. Her er det bare “*ideelle indre verdier som gjør at man finner frem til åndelig eksistens*”(Klafki 2004,s175). Eleven henter informasjon fra sitt folk og sin historie, det åndelige livet, verdier og symboler. Gjennom dette vil hun forstå sin identitet og åndelige tilværelse. I sentrum står antikken og latin. I den dannelsesteoretiske objektivismen står vitenskap sterkt, og innholdet skal videreføres vitenskapelig. Her dannes individet ved at det oppdager det objektive i kulturen. Dette er en prosess som preges av moralske verdier,

estetisk innhold, og vitenskapelige erkjennelser. Nyhumanistene, og den sentrale skikkelsen Wilhelm Von Humboldt, definerte dannelse på midten av 1700-tallet som individets kunnskap, kultur og menneskelige utfoldelse. Åpne og konkrete debatter skulle føre til dannelse for folket og vekten ble lagt på kulturens innhold og samspillet mellom vitenskap og individ. Humboldt trodde på vitenskapens kulturformede kraft (Øzerk, 2006). Georg Wilhelm Friedrich Hegel har også vært med på å påvirke dannelsestankene innenfor material dannelses teori. Hegel var av den oppfatning at dannelse skulle formidles gjennom samspillet mellom mennesket og samfunnet og at dannelse hadde med åndelig utvikling å gjøre. Han opphøyde skjønnheten i kunst fremfor skjønnheten i naturen.

En kritikk av de materiale dannelses teoriene er at de legger hovedfokus på innholdet som skal formidles. Her har innholdet en absolutt gyldighet. Det er ofte heller ingen stoffbegrensning slik at det blir vanskelig å fordype seg i stoffet. Det er det man lærer av kunnskap i skolen som blir sett på som skolens dannelse (Klafki, 2001). Men hvem bestemmer hva som er klassisk? Det ett individ oppfatter som klassisk, behøver ikke resten av samfunnet oppfatte som dannende. Slik E. Weniger (1965) beskriver det i “Kategorial Dannelse” (2004); “*Ethvert dannelsesideal utvikler sin egen klassisisme*” (Klafki, 2004, s.178). Et poeng er også at det klassiske ikke alltid har relevans for nåtidens dilemmaer. Den materiale dannelses teorien er ikke tilstrekkelig når det stilles universelle krav.

Formale dannings teorier legger mer vekt på det subjektive i dannelsen av barnets evner. Her er det **formen**, læringsprosessen og utviklingsmulighetene som er viktige dannelses faktorer. Klafki deler de formale dannings teoriene i funksjonell dannelse og metodisk dannelse. Den funksjonelle dannelsen handler om å trene opp elevens personlige evner uten forbindelse til noe innhold (Klafki, 2004). I den metodiske dannings teorien er det de unge selv som må oppøve tenkning, forstand og dømmekraft. I forbindelse med Johann Friedrich Herbart forsøk på å formulere en teoretisk pedagogikk på 1800-tallet og med hans begrep *bildsamkeit*, kan han trekkes inn under formal dannelses teori. *Bildsamkeit* oversettes til dannelsesberedskap. Her er det barnets egen beredskap til å lære som er sentral (Mollenhauer, 1996). Barnets egenart er i utgangspunktet ubestemt, det blir formet gjennom miljøet og kulturen rundt det, og gjennom barnets egen medvirkning. “*Barnet er et resultat av sin egen dannelsesprosess*” (Oettingen, 2001, s.104). Herbart setter her barnet/subjektet i fokus. Den formale dannings teorien har også utfordringer. Vekten heller fra dannelsens objektside til dannelsens subjektside. Klafki er av den oppfatning at formal dannings teori ikke kan fungere som en uavhengig teori. Det er fordi “*det bare er i relasjon til et bestemt innhold at et*

begrep om “ånd” får verdi”, og fortsetter ved å hevde at “det er bare i relasjon til elevens møte med et bestemt innhold at danning får en håndterlig betydning” (Raaen, 2008 s.33).

2.1.2 Kategorial danning

Klafkis egen teori er resultat av et ønske om å forene de nevnte teoriene overfor for å besvare et spørsmål om hvordan mennesket, gjennom undervisning, får en forståelse av seg selv og sin omverden. Dette kaller han den tredje vei; den **kategoriale danning** (Klafki, 2004).

Kategorial betyr representativ, og impliserer at den som lærer må se læringen i et større perspektiv. Klafki tenker seg at en må finne det viktigste i innholdet og binde dette opp mot elevens erfaringer. Han kaller dette for *den doble åpning*; eleven åpner seg for verden og verden åpner seg for eleven gjennom forståelsen. Innholdet og formen blir like viktig og danning finner sted når eleven kan relatere til stoffet. Dette kaller Klafki *det eksemplariske prinsipp* (2004).

2.1.3 I dag

Klafkis danningsteori har stor betydning for synet på danning i dag. Klafki mener, som nevnt tidligere, at innholdet i undervisningen er viktig. I Læreplanen Kunnskapsløftet (LK06/LK06S) ser vi en tradisjonell vektleggelse av fag, som er vesentlig i materiale danningsteorier. Samtidig støtter ikke Klafki det ensidige fokuset på fag og mål som blir tydelige gjennom, blant annet, de nasjonale prøvene. De nasjonale prøvene er til for å sikre Kunnskapsløftets sentralfastsatte kompetansemål (Øzerk 2006). I Kunnskapsløftet argumenteres det også for å vitalisere det formale dannelsingsmomentet, eleven blir satt i sentrum og da elevens potensial for utvikling (Raaen, 2008). Den gode læreren skal her stimulere læringsprosessen, men også elevens vilje til egeninnsats. I tillegg skal det legges opp til at elevene får progresjon av grunnleggende ferdigheter på tvers av fag. “Danning betyr for elven her å åpne seg for læreplanens fagforståelse og gjøre den til sin” skriver Raaen (Raaen, 2008, s.49) og sikter her til Klafkis *doble åpning*. Det står også at individet skal lære selvbestemmelse og lære seg å tilpasse seg samfunnet. Her kommer det frem at man ikke fokuserer kun på innhold eller form, men en kombinasjon og videreføring av disse som den

kategoriale dannelsingsprosessen representerer. “*Det er bare gjennom fellesskapet at individet kan realisere seg selv*” (Raaen, 2008, s. 35).

2.2 Hvorfor danning?

Hvorfor snakker vi om danning i det hele tatt? Tatt med utgangspunkt i det jeg har skrevet ovenfor synes jeg det er naturlig å stille dette spørsmålet. Slik det blir brukt, ville det ikke være nok med begrepet *utdanning*? Skole og utdanning skal gi kunnskap og verktøy, men slik jeg ser det er det hver enkeltets danning som utgjør hvordan vi forstår og anvender det vi har lært. På hver vår måte. Jeg vil trekke en parallell her til Antonon J. Liehm som snakker om at kulturen begynner der minnet slutter (Halvorsen 2004). Er danning da noe taust, implisitt? I Kunnskapsløftet (LK06/06S) er dannelsingsaspektet relativt viktig, men det står lite om hvordan å oppnå det. De syv dannelsidealene eksisterer der som en tanke, en filosofi, som pynt, men ikke som hverken fag eller form, fugl eller fisk. Danning er luft, oksygen for sjela...vi trenger danning som beredskap til livet. Til å leve livet og til å leve det livet som eksisterer i det samfunnet vi lever i. Utdanningsbegrepet innebærer en distanse, mens danning er oss nært. Man dannes ikke til et yrke – man dannes til menneske. Den tyske filosofen Helmut Schelsky sier det så fint i en oppsummering av nyhumanistenes syn på danning; “*the moral and cultural self-formation of a man with the aim of realizing the timeless ideality of the person and of bringing an inner freedom to his way of existence*” (Løvlie 2002). Her innebærer det å være dannet å ha en historisk, kultivert og autonom identitet. Da innholdet, i undervisning i dag, ofte vil bære preg av et bestemt ideal, vil jeg trekke frem - og legge trykk på - det siste; det autonome selvet.

2.3 Estetisk danning – estetisk erfaring

Estetisk danning er et relativt nytt begrep i norsk dannelsingsdiskurs. Jeg synes det har vært vanskelig å skille estetisk danning fra dannelsingsbegrepet generelt og tenker at dette ikke burde være nødvendig. Nødvendig eller ikke, trenger vi iallefall å sette det på dagsorden, da dagens dannelsingsdebatter ikke inkluderer estetiske erfaringer som læringsprosesser (Rasmussen 2013). Debattene kritiseres for å ikke ta høyde for at mening også har uttrykk i språklig handling, gjennom kropp og symbolske og digitale medier. En tradisjonell forståelse av

estetisk danning er likevel at den er knyttet til en kunstopplevelse. Filosofien har alltid hatt en interesse for kunst og tidlig ble kunst sett på som etterligning av naturen, *mimesis*. Den kommende definisjonen er inspirert av en pragmatisk estetikk og jeg vil trekke frem og legge vekt på John Dewey i denne sammenhengen. Dewey jobbet, som filosof, mye med pedagogikk og psykologi og virket innenfor den amerikanske pragmatismen, pragma betyr handling, eller gjerning og tradisjonen tar utgangspunkt i menneskers gjerninger og handlinger. Som pragmatist, vektla Dewey sammenhenger mellom kreativitet og situasjon og kalte dette situert kreativitet. Innenfor estetisk danning blir kunsterfaringen sentral fordi denne sees i sammenheng med menneskelige følelser og opplevelser. Interaksjon, erfaring og aktivt skapende arbeid er pedagogiske stikkord (Sæbø 2004). Det handler altså ikke bare om en opplevelse. Estetisk danning favner hele mennesket, det kognitive og det praktiske. Det handler om å kunne eksperimentere med kunnskapen vi får overlevert, for å utvikle seg selv og det man kan videre. Øzerk (2006) omtaler dette som sirkulær tenkning i pedagogikken; det eksisterer en tett relasjon mellom et barns kunnskapsmessige og opplevelsesmessige utvikling. Dewey relaterer danning til samfunn, demokrati og politikk, han mente at danning og demokrati forutsetter hverandre. Det er viktig å være bevisst at danning også er idealistisk. Den må være det – samtidig som vi alle må få mulighet til å stille oss kritisk til den gjeldende diskursen. Demokratisk dannelse har en sosial basis som innebærer samarbeid og samhandling. Deweys erfaringsbegrep har også sammenheng med danning, forstått som nettopp dette overfor; en lære- og utviklingsprosess for et menneske i en kontekst, på et sted, i en omgivelse, med andre, i et samfunn (Rasmussen 2013). Dewey mener at vi lærer gjennom å gjøre, handle, erfare og ved å reflektere over det etterpå. Barns aktivitet og læring er uttrykk for en mellommenneskelig sosial interesse og opplæring og danning må bygge på og skape grunnlag for videreutviklingen av disse interessene. Dette bringer meg inn på begrepet *estetisk erfaring*, som en type erfaringsdanning. Her blir kunst sett på som formet estetisk erfaring. Definisjoner og oppfattelser av estetisk danning og estetisk erfaring går inn i hverandre, da den estetiske erfaringen også representerer en både følelsesbasert og kognitiv kunnskapsdanning (Rasmussen 2013). Hos Dewey henger estetisk og intellektuell erfaring sammen og han uttrykker dette som *følelstenkning*. Den estetiske erfaringen er kompleks i det at den berører så direkte, den blir en måte å erkjenne på, en erfaringskunnskap – og virker da *dannende* (Dewey 1980). Dewey sammenligner den estetiske erfaringen med en rullende stein, han mener at den estetiske erfaringen ikke kan skilles fra andre erfaringer, da den estetiske kunstopplevelsen er den reneste erfaring (Dewey 1980). Jeg vil her presisere at

Dewey ville trekke kunsten inn i hverdagen og la den estetiske aktiviteten være en del av det dagligdagse, knyttet mot våre liv.

2.4 Estetisk kompetanse

Begrepet **kompetanse** kommer av latin og refererer til det *å kunne noe*, det *å være i stand til*. Det innebærer altså å både ha kunnskap og kunne anvende denne kunnskapen. Begrepet er godt brukt i Læreplanen Kunnskapsløftet, spesielt i forbindelse med grunnleggende ferdigheter. De fem grunnleggende ferdighetene innebærer at elevene skal kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, de skal kunne lese, regne og bruke digitale verktøy. Disse ferdighetene skal prioriteres og gis spesiell oppmerksomhet i alle fag. Estetisk basiskompetanse består av komponentene *å skape, utøve, oppleve og vurdere* (Haraldsen 2007). Disse kan utvikles parallelt med de grunnleggende ferdighetene, samtidig som det er et behov for kompetanse som gir grunnlag for å vurdere *estetisk kvalitet*. Her må det legges til at estetikk og estetisk kvalitet ikke må forstås som dogmatiske regelverk. Andy Warhol har uttrykt at “Everything is pretty” og sitatet fra Simone de Beauvoirs bok innledningsvis er et bilde på et provoserende og inspirerende ønske om å se og oppleve ting/kunst ektefølt og med hele seg uten regler eller bestemt kunnskap. Jeg tenker at estetisk kompetanse skal ivareta nettopp dette samtidig som det gir grunnlag for å se og oppleve - og kunne se og oppleve mer. Å se teater/kunst uten estetisk kompetanse og bevissthet om egen danning vil føre til at vi forhindres i å se den virkelige kvaliteten. For oss. Det være seg i livet generelt også. I estetisk kompetanses natur ligger det *å handle*. Dewey mener, som pragmatist, at pedagogikk er handling. Sosial, politisk og moralsk. Han legger trykk på at sannhet og kunnskap om ting er relative og at det kun er forandring som er permanent (Øzerk 2006). Estetisk kompetanse innebærer altså å *skape* – gi noe liv, gi av sitt eget. Her finner en elev seg selv gjennom arbeidet, hun møter seg selv i det skapte. Å *utøve*: å jobbe fysisk, konkret, bruke kroppen til å formidle. Å *oppleve* er en måte å erfare på, her står dannelsesperspektivet sterkt, vi dannes i møtet med estetiske erfaringer. Det fjerde og siste kompetanseområdet er det å *vurdere*. Her må eleven kunne sette ord på opplevelsene sine, kunne reflektere og kritisere, for å forstå, for så å kunne ta steget videre – lære mer, dannes mer (Haraldsen 2007).

2.5 Identitet/Dannelse av selvbilde

For at estetisk kompetanse skal kunne bidra til bevisstgjøring av *egen* danning, må det forutsettes at vi har en oppfatning av hva vårt eget er. Hvem er jeg, hva er min *identitet*/mitt *selvbilde*? Georg H. Mead mente at vi blir de vi er ved at vi speiler oss i andre. Vi kan altså bare forstå oss selv ved å tolke hvordan andre ser oss (Askland og Sataøen 2007).

Identitetskonstruksjonen er altså uløselig knyttet til kommunikasjon mellom individet og de andre – samfunnet. Mead påpeker også at vi ikke speiler oss i alle, men i mennesker som betyr noe for oss. Det være seg foreldre, venner, en lærer eller instruktør. Disse kaller han *signifikante andre*. Nina Winger (1994) snakker om identitetskonstruksjoner i et forhandlingsperspektiv, hvor hun ser hverdagslivet som et “sosialt drama”. Identitet og dannelse kan sees i sammenheng som en livslang og kontinuerlig selvkonstruksjon på grunnlag av erfaringer og forhandlinger i møte med ulike miljøer og situasjoner (Winger 1994). Den moderne-/postmoderne tiden byr hele tiden på nye dilemmaer og utfordringer. Disse krever nye løsninger og svar. Barn i dag kan ikke umiddelbart overta deres foreldres måte å se og tolke verden på. Vi lever på samme klode, men i forskjellige verdener. Alle sammen. Allikevel er vi altså ingen uten hverandre. Vi har ingen egen identitet hvis ikke det er noen andre der til å bekrefte den. Winger foreslår pedagoger som profesjonelle forhandlingspartnere og knytter utvikling av relasjonskompetanse til pedagogers virksomhet i dag. Begrepet *omsorg* blir sentralt, og et tidligere skille mellom omsorg og læring blir nå mindre synlig (Winger 1994). Jeg synes dette er interessant i forhold til skille mellom selvbilde (/selvtillitt) og selvverd. Selvbildet vårt er summen av oss selv, det vi kan, det er en kognitiv struktur, mens selvverdet er forbundet med en vurdering, en affektiv vurdering (Woolfolk 2006). Begge er oppfatninger om selvet og eksisterer ikke uavhengig av hverandre, samtidig ser jeg et fokus på selvbildet vårt i Læreplanen Kunnskapsløftet og i samfunnet generelt og tenker at den estetiske kompetansen kan bidra til økt fokus og positiv vekst for elevers og menneskers selvverd.

Jeg vil trekke inn Klaus Mollenhauer og hans bok *Glemte sammenhenger* (1996) i relasjon til identitet, danning, kunst/kultur og *selvvirksomhet*. Mollenhauer ønsker i denne teksten å lage en skisse til en moderne allmen pedagogikk og boka starter med Franz Kafkas forsøk på å skrive brev til sin far. Kafka prøver, gjennom teksten, å analysere forholdet mellom de to, og kommuniserer dette på tross av at han er redd og umulig kan ha oversikt over eller huske hele deres historie og hvorfor det har blitt sånn. Mollenhauer bruker dette som eksempel på kulturell overlevering og kollektiv erindring. Han mener at analyse og arbeid vi gjør med oss

selv, kan være til hjelp for kommende generasjoner. I dag har mennesket alle muligheter, alle dører er åpne – eller kan åpnes – og dette vil gjøre det ekstra vanskelig å definere seg selv, også gjennom andre. Det handler om at det er vanskelig å ta valg i livet. Hva om vi velger feil? Det oppleves som et enormt ansvar. Mollenhauer diskuterer at vi må ta oss tid til å kjenne på og snakke om eksistensielle problemer (Mollenhauer 1996). Det blir viktig å oppleve livet som meningsfylt, samtidig må vi ha noe å strekke oss etter. Den jeg er og den jeg ønsker å være kan aldri bli identiske – men det er nettopp denne motstanden som motiverer til beredskap for danning (danningsberedskap) for så og aktualiseres i det Mollenhauer kaller *selvvirksomhet*. Selvvisksomhet er en virksomhet hvor barnet danner seg selv. Mollenhauer hevder at pedagogikken bør prøve å se alle sider av kulturen i en sammenheng og er opptatt av å finne grunnleggende emner for faget. For å finne frem til disse, stiller han spørsmålene: hvorfor vil vi ha barn, hva ønsker vi for dem og er det vi ønsker for dem, virkelig godt for dem (Mollenhauer 1996)? Jeg synes dette er interessante og viktige spørsmål, fordi det vil alltid være en ubalanse, en maktstruktur i forholdet voksen/barn, pedagog/elev, sjef/ansatt – hvis man ikke prøver å svare på disse, eller være bevisst dette. Von Oettingen tar dette videre i sin bok *Det Pædagogiske Paradoks* (2010). Her diskuterer han som tittelen tilsier; pedagogikkens paradoksale grunnstruktur. Han snakker om oppdragelse, men det er en overførbar parallell til danning. Oppdragelse er bare mulig med ytre innvirkning, målet med oppdragelsen er å danne selvstendige, frie individer. Hvordan kan vi oppdra frie individer uten ytre påvirkning når vi selv er påvirket? Oettingen hevder at dette fortsatt er en radikal utfordring for pedagogisk teori og praksis. Han legger frem to grunnprinsipper: *danningsberedskap* og *selvvirksomhet*. Danningsberedskap er indre motivert og en latent mulighet i oss og trenger, som selvvirksomhet, en voksens/ansvarliges oppfordring.

2.6 På hvilken måte..

Nå har jeg skrevet meg gjennom nesten hele problemstillingen. Jeg har prøvd å definere de viktige elementene, gjøre rede for dem og gjøre klart for å gå videre til utgangspunktet; *på hvilken måte*? Jeg vil se på estetisk kompetanse som arbeidsmåte/grunnlag for opplæring og på hvordan, gjennom denne/disse å tilrettelegge for bevissthet om egen danning. Jeg tenker at måten en elev utfører en læringsaktivitet på, har betydning for hva eleven lærer. Begrepet *opplæring* er relativt nytt innenfor norsk pedagogikk og er i de siste tyve årene blitt en

erstatning for undervisningsbegrepet i mange tilfeller. Spesielt i de nyeste læreplanene er det tydelig at det legges vekt på opplæringsperspektivet. Kort sagt signaliserer dette at vi nå fokuserer på *elevens læring* kontra *lærerens undervisning*. Samtidig med dette fikk vi i 1998 en egen *opplæringslov*. Ser vi opplæring i et historisk perspektiv kan vi hevde at man opprinnelig tenkte på opplæring som trening i enkle ferdigheter for å mestre en bestemt funksjon (Øzerk 2006). I dag ser vi en mye mer omfattende betydning av opplæringsbegrepet. Som jeg tidligere var inne på har det vært en tendens at opplæringsbegrepet har erstattet undervisningsbegrepet i ny læreplansammenheng og man begynte her å bruke opplæringsbegrepet med et langt større betydningsinnhold enn tidligere (Engelsen 1994). Øzerk (2006) definerer opplæring som ”en didaktisk gjennomtenkt og tilrettelagt virksomhet, gjennom hvilken en bestemt person eller gruppe læres opp i den hensikt å nå de oppsatte dannelses-, lærings- og utviklingsmål på det kognitive, affektive, ferdighetsmessige, verdimesse og opplevelsesmessige området.” (s.96). Utviklingsbegrepet fordrer i bred forstand *forståelse, læring, refleksjon og visdom*. Disse avhenger av hverandre. For å lære noe, må vi først forstå det og forståelse og dermed læring er kjernen til opplæring. Dette vil si at vi ikke kan gjennomføre en opplæring uten å være sikre på at eleven har lært, i motsetning til undervisning for eksempel der en godt kan undervise noen uten garanti for læring (Øzerk 2006). Danningen, som filosofisk tradisjon, bærer det estetiske i seg – det er en egen kvalitet ved begrepet, som jeg tidligere har vært inne på. Allerede her setter jeg et usynlig likhetstegn mellom danning og estetisk kompetanse. Og gjennom estetisk kompetanse vil opplæringen handle om kvalitet fremfor kvantitet. For at estetisk kompetanse skal kunne bidra til bevisstgjøring, må den – fra lærer til elev – kommuniseres aktivt som en *læringsstrategi*. Læringsstrategier er fremgangsmåter Kunnskapsløftet ønsker at lærere skal legge til rette for, slik at elever skal kunne bli seg bevisst hvor godt de forstår det de arbeider med (Lyngsnes og Rismark 2007). Det handler om å oppleve eierskap til kunnskapen og å lære seg å knytte ny kunnskap opp mot det en kan fra før. Dette vil jeg kalle en form for relasjonstenkning hvor eleven lærer seg å se alt i en sammenheng. Jeg tenker at estetisk kompetanse kan formidles på utallige måter, dette gjelder også hvis resultatet handler om bevisstgjøring av egen danning. Det er allikevel viktig at valg av arbeidsmåter innenfor opplæringen ikke blir tilfeldig. Disse valgene er også knyttet til oppfatning av verdier og pedagogiske og faglige grunnsyn. Valg av arbeidsmåte må vurderes utifra de målene en ønsker å nå, elevenes forutsetninger, faginnholdet og rammebetingelser, blant annet (Engelsen 2002). For å konkretisere den vide oppfatningen av opplæringsbegrepet nevner Øzerk (2006) Jackson (1996) og hans *tre faser for opplæring: den preaktive fasen*, som omfatter lærerens forberedelser, *den interaktive*

fasen, som omfatter aktiviteter elever og lærer gjennomfører sammen og *den postaktive fasen*, som omfatter etterarbeid og felles reflektering over elevarbeid og prosjekter. Ut i fra disse fasene ser vi at opplæringen begynner i lærerens forberedelser og slutter ikke før etterarbeidet er avsluttet. Men går vi tilbake til definisjonen av opplæring ser vi tydelig at opplæringen og opplæringens kvalitet begynner allerede i utformingen av læreplanen. Læreplaner spiller en sentral rolle i å kommunisere hva samfunnet ser på som viktig å lære (Nilsen 2008), læreplanen er med på å påvirke holdninger, verdier, opplevelser og en god del aktiviteter. Hver læreplan uttrykker pedagogiske idéstrømninger, synet på samfunnet, synet på mennesket – på eleven – på læreren, på det å lære, på kunnskap, på oppdragelse, på opplæring og danning (Øzerk 2006). Læreplanen Kunnskapsløftet er sentralt fastsatt, en del av lovverket og uttrykker et felles mål for elevenes læring. Bakgrunnen for kunnskapsløftereformen var blant annet endrede samfunnsforhold og en evaluering av den eksisterende læreplanen, L97. Da vi har ulike forutsetninger for å lære, fokuserer Kunnskapsløftet på at det skal skapes en bedre kultur for læring for alle. I 2009 fikk vi en lovfestet paragraf for *tilpasset opplæring* hvor elever som har lærevansker og elever med spesielle evner/talenter skal hjelpes/utfordres med tilpasset variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter og læremidler. Kunnskapsløftet vil forsterke innsatsen for tilpasset opplæring. Det vil si at opplæringen må legges til rette for elevenes mangfoldige bakgrunn, erfaringer og forutsetninger (Nilsen 2008) Vi kan se kvalitetsutvikling som noe som innebærer det å fremme god læring for den enkelte elev. Samtidig er skolen en sosial institusjon, hvor det å høre til dette fellesskapet er en viktig del av læreforutsetningene. Kvalitetsutvikling, tilpasning og læring henger sammen (Nilsen 2008).

Drama- og Teaterfaget rommer så mangt, men en enkel og klar definisjon og et skille er forståelsen av drama som prosess og teater som resultat. I videregående skole og LK06/06S heter studiespesialiseringen Musikk, Dans, Drama og i dagligtalen er det dramalinja en elev går på. Allikevel er teater som begrep også brukt som fagterm og viser til at elevene jobber prosess opp mot resultat. Som i alle andre fag. Men veien mot målet er anderledes. Den er langsom med mange krumspring, som livet selv. Hver prosess er en miniversjon av et liv, en dannelsingsprosess og gjennom riktig tilrettelegging og læring av og med estetisk kompetanse, blir dette synlig for eleven. Drama og teater innebærer kommunikasjon, samarbeid, det er en arena for innlevelse, forståelse – empati, respekt, erfaring, det gir kvalitetskompetanse, innblikk i et håndtverk, det er et holistisk arbeid, og ALLE KAN SKAPE UTØVE OPPLEVE og VURDERE. Estetisk kompetanse innebærer tilpasset opplæring for alle.

Det virker umulig å skulle holde seg til èn metode med en egen metodikk om du vil formidle et budskap om medbestemmelse og eierskap. Da må du iallefall være tydelig, gi redskaper og kunne si – nå er dette er ditt kjøkken; versågod og kokkelèr. Dette er et grovt eksempel på en deduktiv metode, men undervisningen starter der ute med innholdet og slutter inne ved deg. Jeg vil igjen knytte meg til Dewey (1966b) og hans tanker om induktiv metode, hvor opplæringen starter med deg og ditt utgangspunkt. Dewey ser faget som en forlengelse av eleven og skiller mellom oppdagende og utforskende opplæring. I den oppdagende formen vet læreren svaret og legger til rette for at eleven skal oppdage det selv. I utforskende læring vet hverken lærer eller elev svaret og de utforsker sammen. Her legges det trykk på samarbeid, interaksjon og aktiv deltagelse. Opplæring som skal hjelpe elever til å innta selvstendige verdistandpunkter hører til her (Engelsen 2002). Læreren bør likevel ikke være verdinøytral i disse møtene med elevene sine, hun skal ikke overføre sine synspunkter på elevene og heller ikke nødvendigvis deklamere dem, men vise seg kapabel og kritisk selv, som et godt forbilde, en god rollemodell. Å påvirke elevene slik at de får mulighet til å se og kjenne noe de ellers ikke ville ha sett eller kjent, må være en del av lærerens oppgave. Det betyr både å møte kunnskap, se med estetisk blikk, møte tanker de ikke har tenkt eller trodd var mulig å tenke. Dette kan læreren gjøre ved å vise fram sin egen kunnskap, forståelse og tenkning. I dette ligger det ikke noen argumentasjon og dermed heller ikke noe ønske om å overbevise. Læreren er på mange måter faget, og elevene møter det gjennom henne. Samtidig er det viktig å understreke at det finnes verdier i samfunnet som vi skal søke å utvikle hos elevene, verdier som bygger på prinsippene i vårt demokratiske samfunn.

2.6.1 Danning som reise

Å se danning som en reise er en ikke en ukjent metafor i filosofisk litteratur. Andre nyere bilder på det samme kan være at danning innebærer en *transformasjon* eller en *transportasjon* (Tynæs 2013). Tynæs skriver om *transformasjon* som inspirert av antropologiske liminale overgangsritualer og som representerer statusendringer. *Transportering* innebærer at du reiser et lite stykke/blir berørt, men drar så tilbake til utgangspunktet og kun gjennom en rekke av disse transporteringene kan en transformasjon finne sted (Tynæs 2013). Dette kjenner vi igjen som en slags *katharsis* i teateret. Gjennom anvendelse av estetisk kompetanse i teaterfaget kan elevene skape et rom hvor de ikke forblir uforandret. Sagt på en annen måte: den personen som vender hjem, er annerledes enn den som dro ut. Dette gjelder alle aspektene ved

den estetiske kompetansen gjennom teaterfaget, ikke bare det å skape, men også gjennom utøvelsen, opplevelsen og vurderingen. Og det er i vurderingen det elementære og viktigste bidraget til bevisstgjøring ligger. I refleksjonen og samtalen. Jeg kaller dette inkluderende arbeidsmåte og må presisere at denne er sosial. Som vi speiler oss i hverandre, lærer vi av å se på hverandre. Jeg synes det er viktig å få frem at estetisk kompetanse ikke kun er dannende gjennom vurderingsbiten, denne er grunnleggende for å kommunisere og reflektere “høyt”, og hjelper oss å definere og huske sammen, men det som ikke blir sagt, kan være vel så dannende. Teaterarbeid er stort sett et kollektivt arbeid og setter på den måten lys på det sosiale aspektet ved den estetiske kompetansen. Dette fører til en dannelsesprosess i et sosialt rom med en rekke mennesker som hele tiden påvirker hverandre i fellesskap og på den måten tar del i en kollektiv dannelsesprosess. Her fremstår ikke den estetiske praksisen kun som kilde til verbal refleksjon i etterkant av et kunstmøte, men som en kulturspråklig og dannende erfaring i seg selv (Tynæs 2013). Jeg har tidligere nevnt *taus kunnskap*, og den tause kunnskapen blir sett på som en kroppslig og intuitiv kunnskap. Menneskets væren i verden er via sanser og kropp og da den tradisjonelle måten å tenke læring på, er gjennom det kognitive, mister vi noe underveis. Nielsen (2000) snakker om læring som kroppslig opplevelse. Vi lærer gjennom opplevelsesbasert, sanselig og symbolsk aktivitet. Han trekker frem en “splittet kropp” som bilde og ser et feste for dette i dualismen og naturvitenskapen som gjennomsyrrer tankegangen i utdanningssystemet i dag. Kropp er noe vi er, ikke noe vi har (Nielsen 2000).

Jeg vil her trekke frem to eksempler fra min tid i praksis på Hartvig Nissens skole tidligere i år. Jeg var der i syv uker og et av fagene jeg fikk observere og undervise i var Teater i Produksjon;TiP i en tredjeklasse. Dette var elevenes siste produksjon ved skolen og de hadde ønsket seg å få jobbe grundig med tekst og analyse og lage *ordentlig teater*(til forskjell fra musikal f.eks; deres formulering). Jeg kom altså inn i en prosess som allerede var preget av medbestemmelse og åpen kommunikasjon. Her blir det også tydelig at teaterfaget i skolen, med estetisk kompetanse som kompetanseområder, også bærer i seg en unik åpenhet i valg av innhold. I et dannelsesperspektiv og ved å bruke den estetiske kompetansen til å bli bevisst egen utvikling og prosess, blir det viktig å legge til rette for at elevene får ta valg og ser at de kan påvirke. Jeg fikk altså følge en prosess og se opptil flere av forestillingene. Det jeg så var unge mennesker portrettere voksne, eldre, alle aldre. Jeg så de sette seg inn i andres liv, til andre tider og tolke det på sin måte, i sin tid. Det ble tydelig for meg at det allerede er et skille mellom meg som 34 åring og dem, og da mener jeg ikke i psykologisk utvikling, modenhet

eller livserfaring, men de har andre referanser enn meg og bruker andre verktøy. Vi lever i et samfunn med så rask endringstetthet, at det blir ekstra viktig å se på hva det blir bestemt at et menneske skal lære og ikke minst, hva vi trenger. Jeg tror det hersker en overbevisning om at vi ikke lenger er brikker i et spill, men da må vi passe på å danne bevisste aktører. Gjennom erfaringen å være publikum og se disse ungdommene, som man åpenbart vet ikke har de livserfaringene de spiller ut, ser jeg også en verdi i akkurat det. Det er ikke helt uvanlig i teater ellers heller, men her blir det ekstra tydelig. De leker. Som et barn leker for å finne ut av tilværelsen, blir effekten av dette også en slags lek i så måte, de får mulighet til å utforske og kjenne på noe de kanskje selv skal gjennomleve. De får jobbet med kvalitet i seg selv og kvaliteter i seg.

Det andre eksempelet er fra en undervisningsøkt jeg holdt i faget Drama og Samfunn. Dette er et programfag i mdd og har dramapedagogisk forståelse, fortellerkunst og dramapedagogisk praksis som hovedområder (udir.no). Elevene holdt på med ukentlige presentasjoner av ulike, selvvalgte fortellinger. Jeg ledet en felles *vurderingsrunde*, etter at hver elev hadde *skapt, utøvd og opplevd* og hvor medelevene som publikum hadde *opplevd*. I en av disse rundene, kom det en kommentar om målgruppe, en elev syntes ikke fortellingen vi hadde sett passet til målgruppa som var gitt. Dette ledet til en het diksjon om hvordan å tilpasse til målgruppe og hva som er bra og ikke bra for barn på ulike trinn. Vi har teori å vise til i forhold til interesser og mulig kognitiv forståelse i ulik alder, men hvordan kan vi vite hva noen får ut av noe som helst? Og hva med utfordring, skal alt tilpasses? Hvordan skal vi da kunne gå videre og lære og ikke minst skape noe nytt? Elevene kom, i samtalen, inn på Den Kulturelle Skolesekken og samtlige uttykte at de opplevde visninger de hadde sett som sære og utilgjengelige. Det overrasket meg ikke at forestillingene kanskje ble oppfattet som sære, men utilgjengelige? Hvor ligger ansvaret der? Det vitner om et stort behov for estetisk kompetanse fra grunnskolen av. Et behov for lærere som tar denne kompetansen med i holdning og uttrykk. Lærere som spør etter sammenheng. Jeg tror mennesket i den vestlige delen av verden i dag, har behov for noe samlende i mangel av andre ritualer. Kanskje det å lære seg å oppleve og ikke behøve å nødvendigvis forstå alt, er en verdi i seg selv? Og vil ikke dette være, nettopp, dannende?

3. Avslutning

På hvilken måte kan estetisk kompetanse bidra til bevisstgjøring av egen danning? Jeg er tilbake ved begynnelsen. Så hva kom jeg frem til?

Læreplanen Kunnskapsløftet (LK06/06S) og samfunnet ellers er preget av en resulatorientering. Jeg mener at opplæring med vekt på estetisk kompetanse vil lære oss noe om skrittene vi tar på den veien vi går. Eller dansen vi danser om du vil. Det å leve handler også om å leve her og nå og ikke langt der fremme ved et mål vi ikke kan vite hva er. Og skal vi virkelig undervise elever til den overbevisning at langt der fremme, til slutt, når vi mål? Jeg tror på et liv før døden og jeg tror det blir viktig å lete etter andre og nye metoder i undervisningen som leder til større grad av frihet. Handlingsfrihet, yringsfrihet og frihet til å forholde oss passive om vi ønsker det.

Jeg har gjennom denne eksamensoppgaven systematisk gitt en oversikt over og avklaring av hovedbegrepene i problemstillingen. Jeg har sett på danning som begrep gjennom historien, og prøvd å avgrense dette naturlig til oppgaven. Videre ga jeg en innføring i estetisk danning og estetisk erfaring, som banet vei for den estetiske kompetansen, både her i oppgaven og ute i den pedagogiske virkeligheten. Her valgte jeg å stoppe opp å se på identitet i forhold til bevisstgjøring og jeg knyttet dette til utfordringer i samfunnet og i pedagogikken i dag. Jeg har forsøkt å knytte hvert element til Læreplanen Kunnskapsløftet og bidratt med mine tanker underveis. Gjennom disse og egne oppdagelser, tanker og konkrete erfaringer, har jeg forsøkt å svare på spørsmålet om på hvilken måte estetisk kompetanse kan bidra til bevisstgjøring av egen danning. Jeg fant frem til flere måter. Det er ingen tvil om at estetisk kompetanse kan styrke læringsutbytte i alle fag og er en verdi i seg selv. Samtidig, ved å være bevisst dannelsingsaspektet i utdanning, kan vi, som lærere, gjennom bruken av denne kompetansen også bevisstgjøre elevene om dette. Inspirert av Klafki og Mollenhauer, vil jeg formulere meg på denne måten: la oss åpne opp for elevene, så vil de åpne opp for oss gjennom forståelse. - Det er denne forståelsen av samhörighet og sammenheng som danner hver av oss for fremtiden.

Litteraturliste

Askland, L og Sataøen, S O (2009). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst*. Gyldendal akademisk.

Dewey, J. (1966b). *Democracy and education*. New York: The MacMillian Company/ The Free Press

Dewey, J. (1980). *Art as experience*. New York: Perigee Books. Første utgave Boston 1934

Halvorsen, E. M. (2004). *Kultur og individ. Kulturpedagogiske perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget

Haraldsen, H. M. (2007). *Estetisk kompetanse – en del av skolens sentrale verdigrunnlag*. Artikkel I Bedre skole 3:2007. Pedagogisk tidskrift.

Helle, I. (2002). *Pedagogisk ordbok*. Universitetsforlaget

Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik*. Klim, Århus

Klafki, W. (2004). *Kategorial dannelse*. I E. L. Dale (red.), Om utdanning. Klassiske tekster. Oslo: Gyldendal akademisk. ss. 167-203.

Lyngsnes, K. og Rismark, M. (2007): *Didaktisk arbeid*. Gyldendal forlag.

Læreplanen Kunnskapsløftet (2006/2006S)

Løvlie, L. (2002). *The promise of Bildung*. Journal of Philosophy of Education, Vol. 36, No. 3.

Mollenhauer, K. (1996). *Glemte sammenhenger*. Om kultur og oppdragelse. Oslo: Ad Notam.

Nielsen, Klaus (2000): *Kropp, musikk og læring*. Artikkel i Arabesk- kunstpedagogisk tidsskrift for dans og musikk 3/00.

Nilsen, S (2008). *Spesialundervisning i grunnskolen som ledd i tilpasset og inkluderende læring*. I E. Befring & R.Tangen (red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Oettingen, A. von (2001). *Det pædagogiske paradoks*. Århus: Forlaget Klim.

Raaen, F. D. (2008). *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Rasmussen, B. (2013). *Teater som danning – i pragmatisk-estetiske rammer*. Rasmussen, B. (red.), *Teater som danning*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Sæbø, A. B. (2004). *Et danningsbegrep som er adekvat også for drama?* Høgskolen i Stavanger.

Tynæs, A. K. (2013). *Performativ danning – kollektive transformasjonsprosesser*. I: Rasmussen, B. (red.), *Teater som danning*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

<http://www.udir.no/Lareplaner/Finn-lareplan/#mdd> 15.05.14 Kl. 13.43

Winger, N. (1994). *Om identitetsforhandlinger og selvforvaltning i det moderne samfunnet*. I Aasen, P og Haugaløkken, O K(1994) *Bærekraftig pedagogikk*(red). Ad notam gyldendal.

Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir forlag.

Øzerk, K. (2006). *Opplæringsteori og læreplanforståelse*. Opplandske bokforlag.