

Aase H. B. Ebbensgaard

Æstetisk læring – skabelse i dialogens mellemrum

Stemtheden er et lille tidskrystal, hvor fortid, nutid og fremtid møder hinanden
(Ole Thyssen 2003)

Kreativitet og nytænkning

Kreativitet og nytænkning er moderne virksomheders medarbejderkrav. Men det er også kunstnerens ypperste egenskaber. I modereret form er kravene kommet ind i de gymnasiale uddannelsers læringsmål. Elevernes skal nu kunne mestre at bruge fagenes vidensområder og metoder alene og i samspil med andre fag og gerne på nye måder. På den måde afspejler gymnasiet vidensamfundets idealer om kreativitet og innovation.

Opmærksomhed på at fremme elevernes indsigt i 'at lære at skabe' kan måske give mod på at bruge fantasi og forestillingsevne i højere grad end det normalt har været legitimt i den gymnasiale undervisning. *Æstetisk læring* kan tilbyde nogle erkendelsesmæssige tilgange til faglighederne, der kan medvirke til at sammenkoble kognitive kompetencer og kreative lærings-tilgange. Videnskabens, hverdagens og kunstens erkendeformer kommer ved den proces i nærkontakt.

Æstetisk læring – hvad er det?

Æstetik og æstetiske kommunikationsformer har ikke specielt været inde i fagdidaktikkens opmærksomhedsfelt, idet det er positioner, som i videnskabsteoretisk sammenhæng har givet

konnotationer til metafysik og ustyrlig subjektivitet (Brink Lund 2000).

Hovedtanken i æstetisk læring er den, at nye ideer og tanker om form og indhold ikke alene opstår kognitivt, og ikke alene handler om at lære at lære eller omlære, men hovedtanken er den, at der er en betydningsfuld medspiller ved læring som skabelsesproces. Denne 'joker' er den i (første omgang) usynlige og flygtige verbale og tankemæssige konstruktion, der skabes i 'mellemrummet' mellem iagttagere (elever – lærer) og det iagttagede (emnet) i de læringssituationer, hvor kommunikation og formidling indgår som et afgørende didaktisk element.

Disse – til tider oversete – nyskabelser kan opstå momentvis i dialog-undervisning, og i sin ypperste form kan de opleves af lærere og elever som 'et kick'. Elever og lærere husker både de små og store stjernestunder. Det er sådanne flygtige konstruktioner, der retfærdiggør fælles undervisning, for de indeholder et stort læringspotentiale og kan afsætte varige erindringsspor for den lærende.

Hvordan denne usynlige konstruktion mere teoretisk kan anskues og forstås, vil jeg prøve at uddybe nedenfor. Sagt i kort form, er den mentale konstruktion på afgørende vis forbundet med tre nøglebegreber: *Mening og sansning og provokation*.

Som filosoffen Ole Thyssen og andre overbevisende har vist, drejer æstetik – og æstetisk kommunikation – sig ikke blot om 'det skønne', men snarere om hvordan samspil og modspil mellem orden og uorden skaber en særlig lystfølelse og intentionalitet, der åbner for aktiv handling i hele vor livsverden. Mønsterdannende og kaotiske mentale processer kan ses som tilstande, der både stabiliserer og destabiliserer mennesker og systemer, og dermed afføder trang til 'udordne' eller 'indordne'. Dette foregår i følge teorierne om æstetisk kommunikation på to forbundne planer, det sansemæssige og de meningsmæssige. Som Ole Thyssen formulerer det: » (...) *mening formidles sanseligt, og al sansning tilskrives mening.*«

(Thyssen 2000). Denne proces har lighedspunkter med kunstnerblikket.

Æstetisk lærings tre ben

Men hvordan kan en æstetisk kommunikation udnyttes som læringstilgang i fagdidaktik og medvirke til at udbygge elevens såvel kognitive som skabende evner? Hvordan kan æstetik skabe oplevelse af ny mening og sansning hos eleven, og hvordan kan det at kommunikere æstetisk forbindes med gymnasiets mål om studiekompetencer?

Kunstnerens mod til 'på-tværs-tænkning' og trang til at vende det kendte på hovedet for at lave ny form og mening er det ene af de tre ben, som det, jeg kalder æstetisk læring, står på. Det andet ben er teorierne om æstetisk kommunikation, som filosofen Ole Thyssen og andre har udviklet og demonstreret betydningen af (Thyssen 2000 og 2003). Det tredje ben er lærings sociologen Jerome Bruners tanker om, at fortælling er kulturskabende og kulturskabt (Bruner 1999) og visse elementer fra Paul Ricoeurs teksttolkning (Ricoeur 1983).

Jeg vil konkretisere ved at benytte et stykke fiktion som eksempel, men æstetisk læring er ingenlunde begrænset til kun at være anvendelig inden for litteratur. Det drejer sig om et specielt fagdidaktisk blik, og det er min påstand, at en lang række fag og flerfaglige tilgange ville kunne drage nytte af, at eleverne får indsigt i, hvad æstetisk læring går ud på. I min Ph.- d. afhandling har jeg således set æstetisk læring som et afgørende element i historiedidaktik. (Bitsch Ebbensgaard 2006)

Fortællingen og den mentale referencekonstruktion

Hvad sker der egentlig, når man læser en fortælling af Karen Blixen? Naturligvis læser man forskelligt alt efter, hvem man er og i hvilken situation, man er. Jeg ser i første omgang bort fra den situation, hvor læsningen slet ikke kommer i gang for eksempel på grund af lektie-blokering. Blokeringerne vender jeg tilbage til. Foreløbigt vil jeg blot vise, hvordan de tre nøglebegreber: Mening, sansning og provokation kan spille sammen, når fortællingen

læses (eller høres). Jeg vil med Thyssen sige, at jeg forsøger at iagttage iagttagelsen.

Den første selvfølgelige konstatering er, at bogens tekst som sådan ikke er Karen Blixens historie. Bogens tekst er en kodet gengivelse af forfatterens fortælling. Historien er altså på en måde både til og ikke til i bogen. Den trykte fortælling er passiv og afleverer pr. se ingen egentlig information, hvis man med information forstår overførsel af meddelelse fra afsender til modtager. Historien tier altså totalt indtil det øjeblik, hvor en person kobler sig på historien gennem en ganske særlig form for læsning (eller oplæsning). Bogens tekst kræver altså et menneske, der vil ulejlige sig med at afkode tegnene for at den skal blive til en Karen Blixenhistorie. Men ikke engang afkodning af tegn er tilstrækkeligt. Den 8-årige kan læse ordene, men får temmelig sikkert ikke megen historie ud af den.

Normalt vil forståelse og fortolkning af Blixens historie ske gennem et litteraturteoretisk filter eller analysemodeller. Målet er at fremme en bevidst kognitiv erkendelse i form af tydning og tolkning. Elevernes forståelse skal i skolen være af en sådan karakter, at den lader sig videregive i mundtlig eller skriftlig form og derved udsættes for andres bedømmelse.

Hos den æstetisk læsende fungerer bevidstheden i læsningsøjeblikket imidlertid på flere mentale planer ved siden af og parallelt med den analytiske og metodisk bevidste teksttolkning.

I æstetisk kommunikationsteori kan man sige, at læseren ikke blot har viljen til at lade sig påvirke af den trykte tekst med henblik på at tolke denne, men han iagttager og læser også teksten med en bevidst forhåbning om eller tro på, at teksten kan aflevere mere end sin egen immanente mening. Teoretikerne vil bruge Niklas Luhmanns udtryk og sige, at personen vil tillade at blive forstyrret. Men hvad er det egentligt, der sker i det øjeblik, og hvad er forstyrrelse?

Kunstværket – her fortællingen som værk – rammer i læseøjeblikket et mentalt bevidsthedsplan, som dannes af læserens erfaringsmasse, mening og sansning. Billedmæssigt kunne man tale om, at der aktiveres nogle menings- og sansemæssige as-

sociationskæder mellem 'værket' og bevidsthedens lagre af livserfaring og oplevelser.

Men læseren er kun delvist herre over de erindringsspor eller den historiebevidsthed, som teksten i læseøjeblikket næsten som noget levende kobler sig på. Der kan opstå en diversitet af flygtige '*reference-konstruktioner*' ved siden af læserens kognitive teksttolkning og teksten.

Referencekonstruktionerne kan vise sig som billedserier eller tankerækker, der som fænomener indfinder sig sideløbende med mere tekstnære tydinge af historien. Forstyrrelsen er den kognitive opmærksomhed på, hvordan man bliver ramt af historiens forskellige impulser.

'Referencekonstruktionen' opleves som en erkendelseskonstruktion, der befinder sig i et 'mellemrum' mellem den tekst, der læses, og bevidstheden. De flygtige konstruktioner provokeres frem af Blixens historie næsten som erindringschok. Historien skaber et 'kick', der kobler sig på flere loops af læserens erindrings- og erfaringsspor, mens læsningen foregår. Oplevelsen kan sammenlignes med den, man får, når fikserbilledet pludseligt åbenbarer det skjulte dyr i billedet. Der foregår noget, der rækker videre ud end til tolkning og forståelse af historiens tekst og plot. Det er derfor ikke alene tolkning af forfatterens værk, men snarere en diffus – men måske også voldsom – fornemmelse af at blive ramt i sit eget meningsunivers og på sine sanser af et budskab, der ikke ligger umiddelbart indfoldet i fortællingen. Teksten giver mere til læseren end forståelse. Visse tekstelementer kan aktivere bevidste og ubevidste erindringslag, hvis de kobler sig på læserens livsverden.

Styrken ved disse mentale referencesituationer er altså, at teksten i anden og tredje potens skaber betydning for læseren. Læserens mening og sansning udvirker således endnu mere mening og sansning. Fortalt eller på anden vis formidlet erkendes det som en mental skabelsesproces. Uden disse referencekonstruktioner forbliver tekster til tider mere eller mindre hensat til læserens meningsperiferi, også selv om samme læser – for eksempel en elev – til eksamen ville kunne gengive en udmærket forstået litterær fortolkning.

Både Karen Blixens egen skrevne historie og læserens bevidsthed frugtbar gør således hinanden, for selvom 'referencekonstruktionen' har rødder i læserens individuelle sansning, mening og erfaring, ville den aldrig være kommet i stand uden gennem mødet med 'et eller andet' i Blixens historie. Dette er *anledningen* og den provokation, der får læserens mening og sansning aktiveret ind i en udvidelsesproces. Men det kan være ganske oversete elementer i Blixens historie, der kan udvirke denne udvidelsesproces, hvis læserens opmærksomhed fanger dem.

Når det ikke er traditionel analyse eller kognitiv forståelse, skyldes det, at læseren udmærket kan foretage systematiske tolkninger samtidig med, at han bliver ramt æstetisk af sekundære betydningselementer i teksten. I historieundervisningen viser det sig ofte ved, at eleverne bliver optaget eller ramt af tekstdetaljer, som knytter sig til deres egen medbragte historiebevidsthed fra hverdagsliv eller for eksempel rejser. I eksemplet med Karen Blixen, så fordobles og flerdobles fortællingens betydning gennem læserens skabelsesproces. Blixen beholder for altid det, som hun afleverer, samtidig med at hendes historie bliver læserens helt egen mentale ejendom på anden vis. Karen Blixen ville derfor aldrig kende til alle de referencekonstruktioner, hendes historie har forårsaget. Værket virker via æstetisk kommunikation.

Æstetisk læringsteori bygger således på, at den flygtige konstruktion i øjeblikket skaber en ny ofte narrativ, billedlig eller tankemæssig virkelighed for læseren. Ricoeur vil sige, at læserens konstruerer sin egen meningsgivende refiguration af visse tekstelementer (Ricoeur 1983). Denne flygtige konstruktion 'i mellemrummet' – det jeg kalder referencekonstruktionen – opleves hverken som kun knyttet til bevidstheden alene eller som noget, der kodet ind i det iagttagede, værket, men den opleves som et parallelt flow mellem bevidsthedens kognitive tankearbejde og det personlige erfaringsunivers.

Denne ny-skabelse i mellemrummet kan opleves som et meget betydningsfuld 'biprodukt' for læseren. Den kan ophøre, når læsningen er slut, men den kan også omsættes til endnu flere erindringsspor, der påvirker handling.

Blixens historie fik altså betydning for læseren, da den ved læsning skabte noget, der havde speciel mening for netop denne læser. Det, der opstod, var ikke nødvendigvis en del af Karen Blixens kodning. En anden læser ville få andre referencekonstruktioner. Læserens meningstilskrivning og sansning var medvirkende til, at der opstod en ny – måske temporær – æstetisk sansning. Tesen er, at når det sker for eleverne, vil læreren opleve, at elevernes intentionalitet forandres – måske med nye aktionsmønstre til følge. Eleverne er ikke de samme før og efter et æstetisk 'kick'.

Aspekter ved æstetisk læring

Læringsteorier er ofte koncentreret om den kognitive og bevidsthedsmæssig udvidelse i forhold til omverden og det foreliggende. Som sociologen Jerome Bruner udtrykker det, var disse lærings-teorier oprindeligt udtryk for en 'kognitiv revolution', der i opposition til positivisme og behaviorismen flyttede opmærksomheden fra den mekaniske indlæring til den bevidste læring. Men som Bruner lidt provokerende også fremhæver det, så nedprioriterede teorierne efterhånden meningsproduktionen og den kulturelle situetheds betydning for læringen, således at man ind imellem endte i nærheden af traditionel læring (Bruner 1999).

Knud Illeris påpeger læringsbegrebets uhyre kompleksitet og viser, hvorledes læring som kvalitativ ændring hos den lærende finder sted i trekanten mellem det personligt kognitive, det psykodynamisk-personlige og det kollektivt samfundsmæssige. Forskellene i læringsteorierne udspringer primært af, at teoretikerne arbejder med forskellige analytiske tilgange til én eller flere af komponenterne i lærings-trekantens univers, og dermed vægter det kognitive, det psykodynamiske og det sociale forskelligt (Illeris 2000).

Den æstetiske erkendemåde er derimod præget af det visionære, det afprøvende, modtænkning og forestillinger om 'tænk hvis...' altså det kontrafaktiske.

Æstetisk læring kan indgå i den gymnasiale undervisning på en række områder som for eksempel:

- Indsigt i æstetisk læring kan udnyttes som modtræk mod læringsmodvilje – altså læringens negation. Tesen er, at læringsmodviljen kan ophæves gennem det milde 'chok' altså provokationen.
- Æstetisk læring kan danne udgangspunkt for kollektiv vidensdeling mellem elever. Tesen er her, at den enkeltes referencekonstruktioner lader sig dele i en slags narrativ byttehandel i forskellige læringsfællesskaber. Relationernes karakter og spilleregler i undervisningen er her afgørende.
- Æstetiske læringskompetencer fremmer evnen til at forholde sig kreativ til det givne. Det er ganske nyttigt som studiekompetencer. Tesen er, at legitimering af det narrative og 'mening og sansning' i gymnasieundervisning forøger intentionaliteten og elevernes metakognition angående denne specielle læringstilgang, som kan tilbyde glæde ved det ukendte.

I det følgende vil jeg gå lidt nærmere ind på de tre punkter, men i øvrigt henvise til min afhandling for uddybning.

A. Læringens negation

Ikke så ofte medtænkes læringens negation i fagdidaktik på trods af, at teorierne ønsker at forbedre læring og altså overvinde det, der forhindrer læring (Illeris 2000).

Anthony Giddens hævder, at det en af modernitetens og individualitetens konsekvenser, at selvrefleksiviteten er så dominerende, og at der hyppigt spørges: Hvad betyder dette for mig? Læring og undervisning bliver til tider hos eleverne opfattet som begrænsning i livsudfoldelsen og en hæmsko for det individuelle mål. Men også undervisningens abstrakte sprog og kommunikations-

former, lærer- og elevroller samt forskelle i elevernes kultur og sprog i forhold skolens kultur kan virke blokerende. 'Tabskvoten' i undervisningen er ofte relativ stor.

Har gymnasiet i undervisningen lukket øjnene for nogle afgørende oplevelses- og erkendeformer, nemlig de narrative, de empatiske, de affektive, de kontrafaktiske og det kunstneriske? Hvor er lidenskab, håbet og spændingen i moderne undervisningssituationer? Kan disse elementer få ære og værdighed ved at udnytte æstetisk læring?

Provokation og modstand

Provokation og modstand kan forårsage milde 'chok'. Der skabes kaos, og det givne mønster og den givne orden udslettes (Thyssen 2000). Chokket kortslutter i kortere eller længere tid vor forforståelse og fjerner de kulturelle briller og giver fornemmelse af 'ikke-viden'. Uvidenhed er en positivt ladet position i æstetisk læring, da uvidenhed skaber følsomhed.

Chokket ligner Luhmanns tanker om kommunikation som forstyrrelse. Modstand og chokket tilbyder to udveje: Enten magtesløshed og given-op eller lyst til at overvinde og finde løsninger. Provokation og modstand er knyttet til Odysseus' trang til at opdage og overvinde og til Robinson Crusoes behov for at opfinde. Begge er sanselige behov efter at skabe mening og orden og er forbundet med modet til at strække sig for at nå noget. Det er 'learning as desire' (Illeris 2000), og det er kreativitetens grundstof. Ole Thyssen skriver, at de to muligheder er betinget af rystelsens karakter af livstrussel eller ej (Thyssen 2000). Er man ved at drukne i Vesterhavet, er bølgerne livstruende. Surferen udfordrer bølgerne. Det er i balancepunktet mellem modstand som udfordring og overmagt, at den spontane entusiasme og den stædige anstrengelse kan opstå.

Karen Blixens historie kan ved første gennemlæsning synes løst fra enhver mening – altså den virker meningsløs. Der kan opstå kaos i forståelsen, men en sådan uorden kan til tider virke som æggende uvidenhed, der fremprovokerer lyst til at løse gåder og finde ordnede mønstre. Det svarer til Luhmanns »emergent

orden«, det vil sige den orden, som til stadighed udvikles og forandrer sig i en skabelsesproces fra det elementære til det mere komplekse (Rasmussen 1996).

Æstetisk læring understreger det vigtige i at udnytte denne uorden ved at omforme den til provokation og modstand. Teorien understreger, at uvidenhed er et afgørende operativt potentiale i læring, hvis man skal producere noget nyt og anderledes. Når man et øjeblik går i sort, kan man blive seende på en anderledes måde!

B. Kollektiv 'skabelse i mellemrummet'

Det er ikke altid inspirerende at være i et læringsrum, der signalerer 'skolereservat'. Mads Hermansen diskuterer problemet med udtrykket 'skolevirksomhed'. Et begreb, som

(...) alt for tydeligt ville understrege det muligt meningsløse ved skolegang (...) der grundlæggende medfører, at man kun lærer noget for at kunne bruge det i skolen.

(Mads Hermansen 1998:66)

eller med Jerome Bruners ord:

Læring bliver at lære at deltage i en kulturel geografi.

(Bruner 1999:101)

Omvendt kan en fælles vedtaget ramme om et bestemt arbejde lignedes med et spil og en spilleplade. Spillepladens begrænsning bestemmer lige som digtets bundne form kommunikationens mulige formsprog og giver spillet mening. Paradoksalt nok kan rammer altså ofte frisætte kreativitet på samme måde som skulpturen udfolder sin meningsfulde form i et bestemt afgrænset rum.

Den æstetiske læring forsøger derfor at omforme læringsrummet til en fælles en virkelighedszone – en ny spilleplade, hvor det er meningsfyldt, at netop *vi* er sammen i en kollektiv

undervisningssituation (Bitsch Ebbensgaard 2008). Det er her, at den tidligere omtalte 'skabelse i mellemrummet' kan byttes og synliggøres. At lære æstetisk er at iagttage det foreliggende inden for (nye) valgte rammer og grænser. Ole Thyssen understreger, at opmærksomhed er betinget af grænser og vinkler for at fokusere. Æstetisk læring kan således optimalt udfolde sit særegne skabelsespotentialer inden for et bundet iagttagelsesfelt. Men deltagere i undervisningsspillet skal have accepteret de opstillede rammer og grænser.

Rum og rammer

I undervisning kan grænser og det bundne være bestemt af de relationsformer, som vi folder undervisningen ind i. Nye aftalte rammer i rummet gør det muligt at lave en 'kollektiv konstruktion'. Med Ricoeur kunne man sige, at den individuelle refiguration bliver til en kollektiv refiguration. Der opstår en ny fælles fortælling eller et nyt kollektivt erindringsspor, der ikke nødvendigvis ligner 'dagens tekst'. Men den nye konstruktion er både tæt forbundet med den foreliggende tekst og med alle deltageres (elevernes) erfaringspuljer om 'sansning og mening'. Det, der skabes i undervisningens aftalte fællesskab – det flygtige og nye – det er lige præcist det, der er så vigtigt at lære, fordi det ikke kan læres andre steder. Det er således den nyskabte *referencekonstruktion*, der er med til at legitimere undervisning i fællesskaber. Gruppen bliver det meningsfyldte relationsrum, hvor alles bidrag er af betydning. Ingen kan undværes, når der skal etableres et erindringsfællesskab. Klassen bliver et ægte 'lære-værelse'.

Jerome Bruners hævder, at vor psyke er af narrativ karakter, og det, der skaber 'mening i handling', er uløseligt bundet til fortællingens og sprogets struktur (Bruner 1999). Fortællingen er præget af sekvens, følsomhed over for det kontroversielle og valg af perspektiv. Fortællingen fungerer med sin egen unikke fortællingstid inden for fortællingens rammer, men den fortællingstid kobles i læsningens øjeblik forunderligt på tiden uden for fortællingen Ricoeur (1983).

I sine seneste værker lægger Jerome Bruner vægt på, at læring også altid er en fortalt eller narrativ konstruktion, der positivt eller negativt forholder sig de værdier og meninger, som findes i den kulturelle kontekst. Mening er selvets og kulturens livsnerve, og den lader sig vanskeligt objektivisere. Æstetisk læring følger et langt stykke Jerome Bruner, men udbygger det narrative element med teorierne om æstetisk kommunikation, der er knyttet til Niklas Luhmanns tanker om autopoietiske systemer (Stjernfelt og Thyssen 2000). Systemteorier er vigtige i æstetisk læringsteori, fordi de pointerer sprogets og kommunikationens konstruktive potentialer. Desuden tydeliggør de karakteren af det spil og de interaktionsprocesser mellem individerne, som muliggør, at der opstår sådanne behov og spændinger, at en form for reaktion bogstaveligt talt presser sig på indefra. Afgørende i undervisningen er det, at referencekonstruktionen kan og skal deles med andre gennem kommunikation.

Relationer

Sociologen Kenneth J. Gergen understreger relationens betydning for konstruktion af vores virkelighed (Gergen 2000). Det er menneskers placeringer i sociale rum, der har betydning for, hvordan vi forholder os til divergerende meningsgivende og sansemæssige kategorier.

Herunder viser jeg inspireret af Jürgen Habermas en oversigt over, hvad relationerne kan betyde for karakteren af den mening, vi søger og skaber, og hvilken sansning vi drives mod og af.

	Jeg	Du	Fællesskaber	Omverden/ kosmos/ideer
Relationer	Egocentricitet Individualitet	Venskab Forelskelse Familie Mødet	Gruppen Fællesskaber	Underkastelse Skæbne Forsyn
Virkelighedsrum	Krop Sanser Bevidsthed	Stue Hjem Mødeplads Medier	Samfund Arbejdsplads Foreninger Sted – egen	Univers Rummet
Kommunikationsform	Monolog Tænkning, tanker Forståelse Refleksion Vilje – kreativitet Action	Dialog Sprog-spil Koder Forståelse Tegn Reaktion	'Multilog' Koder, sprog, forståelse Evaluering Medier Reaktion	Tolkning Stumt tegn Bøn Skæbenedslag Ritualer
Oplevelse, affekt, sansning	Fantasi Refleksion Lyst, modvilje, Magt/afmagt Sansning Drømme	Fortælling Empati Sympati Antipati Kærlighed – had	Fælles mål Holdfølelse Pionerånd Team spirit	Mystik Religion Visioner
Mening	Eksistentielt Individualitet Sansning	Kærlighed Solidaritet Eros og agape	Almenvellet Utopier	Livstydning
Gyldighed	Mening, tolkning Ærlighed Selverkendelse	Sandfærdighed	Enighed/ uenig Sandhed, mål, fremtidsmål	Tillid / tro Sandhed

Skemaet skal vise, at mening og sansning og dermed formen på den æstetiske kommunikation er afhængig af, hvor i skemaet, man befinder sig. Man rammes så at sige forskelligt afhængig af den kulturelle situering, som Bruner vil sige eller af den personlige relation, som Gergen vil sige. Skemaet demonstrerer således, at menneskets sansning og mening er afhængig af krop, rum, mødet, kommunikationsform og tiden. Det formmæssige resultat af den æstetiske kommunikation er igen betinget af disse relationer.

C. Æstetiske læring – en metakompetence?

Hermed er jeg kommet til det tredje punkt: Hvad er forholdet mellem indsigt i æstetisk læring og mere traditionelle fagkompetencer. De nye læreplaner understreger på den ene side kravet om kernefaglighed og på den anden kravene om 'fag i brug', selvstændigt arbejde og kreative kompetencer.

Undervisning vil normalt arbejde hen mod læring som det at etablere resultat, erkendelse, forståelse og kompetencer, der er egnet til bedømmelse. Æstetisk læring går i første omgang modsat, idet den prøver at undervise i, hvordan man finder lysten til at erobre eller gå i lag med det ukendte på samme måde som kunstneren eller den opdagelsesrejsende. Det er indsigt i de tankebevægelser, som tør flytte det kendte rundt i bevidstheden. Dermed anbringes de i nye mønstre og sammenhænge, således at også det selvfølgelige og hverdagsagtige bliver en opdagelsesrejse værd. Jeg har andre steder vist, hvordan man kan lave en systematik og nogle spilleregler for æstetisk læring specielt i forhold til historietekster (Bitsch Ebbensgaard 2008).

I oversigtform gentages denne liste her:

- Intentionalitet, opmærksomhed og stemthed
- Mødet, modstanden, chokket og uvidenhed
- 'På-tværs-tænkning', undren og lyst til at udordne og indordne
- Byttehandel med fortællinger i aftalte undervisningsspil.

De nævnte elementer kan stilles op mod med relationsskemaet ovenfor, og derudfra kan man få en forestilling om, hvordan elementerne kunne tænkes at virke sammen alt efter den relation og det sprogs spil, de aktuelt indgår i. (Thyssen 2000).

Den hermeneutiske teksttolkning – specielt i Ricoeurs udgave – er medtænkt i æstetisk læring, men med den betoning, at forholdet mellem det indre og det ydre suppleres med 'referencekonstruktionen i mellemrummet'. Denne konstruktion

er afgørende for, at personens 'indre' kan udvide sig gennem nyskabelse, og at fællesskabet får vidensdeling gennem kommunikation.

Selvom nogle fag måske vil benægte, at det narrative element indgår netop i deres fag, så er modargumentet, at klasse- og gruppeundervisning stadig er en afgørende socialform i undervisningen, og det er den netop og fordi, at det, der skabes i 'mellemrummet' i den dialoge proces er det helt afgørende, der skal læres. Kun i fællesskab kan man lære de andres erkendelser og nye konstruktion at kende.

Æstetisk læring er måske først og fremmest at sætte ord og forklaring på det, som lærere til alle tider har haft som ideal for en god time. Med Thyssens og andre filosofers anvendelse i praksisfeltet af den luhmannske systemteori er det gjort stuerent at tale om mening og sansning uden at ende i føleriets sump. Innovationsprocesser og skabelsen indfolder den enkeltes referencekonstruktion i det kollektive læringsrum. Når elevernes (fag-)historier fortælles, bliver de omsat til en fælles referenceramme. Dermed overgives med Thyssens ord 'stemthed' fra den ene til de mange. Denne stemthed medvirker til, at hele fællesskabet 'bevæges'. Når mange fortæller deres historie, får rummet karakter af byttehandelsplads. Du får min fortælling – jeg får din. Ingen af os mister vores historie, men i mellemrummet, når historien fortælles, opstår en ny virkelighed, man er fælles om at kende. Det er næsten umuligt, at der ikke sker en refleksion, der skaber forbindelse mellem selvet, omverden og nye tanker. Den nye skabelse eller poiesis er opstået gennem fortællingens evne til at omforme information til en fælles oplevelseskultur.

Med Ole Thyssens ord:

Og en iagttager nøjes ikke med at iagttage, men iagttager også sine iagttagelser. Når han forbinder dem med hinanden, opstår fortællingen, også selvom det mønster, han skaber ikke er en fortælling, men af teoretisk struktur.

(Thyssen 2003:266)

Udvalgt litteratur

- Bitsch, Aa. H. (2004): Historiefaglighed som kommunikativ skabelsesproces. I Sirkka Ahonen m.fl. (red.) (2004): *Hvor går historiedidaktikken*. Skriftserie fra Institutt for historie og klassiske fag Nr. 45. NTNU. Trondheim.
- Bitsch Ebbensgaard, A. H. (2006): *At fortælle tid. Danske gymnasieelevers liv med fortidsrepræsentationer*. Ph.-d.-afhandling. Syddansk Universitet Odense
- Beck, S.: Underviseren og det refleksive i Knudsen, A. og C. N. Jensen (red.) (1999): *Ungdomsliv og læreprocesser*. Billesø og Baltzer. Værløse.
- Bruner, J. (Dansk udg. 1999): *Mening i handling*. Oversat af Henrik Stamer Hedin. Klim. Århus.
- Gergen, K. J. (Dansk udgave 2000): *Virkelighed og relationer*. Dansk psykologisk Forlag. København.
- Hermansen, M. (1998): *Læringens Univers*. 3. udg. Klim – Århus.
- Illeris, K. (2000): *Læring*. Roskilde Universitetsforlag. Roskilde.
- Lund, A. B. (2000): Strategisk brug af æstetisk kommunikation. I Stjernfelt og Thyssen (2000): *Æstetisk kommunikation*. Handelshøjskolens Forlag. København.
- Rasmussen, J. (1996): *Socialisering og læring*. Unge Pædagoger. København.
- Ricoeur, P. (1983): Afsnit fra Tid og fortælling. Den trefoldige mimesis. Geng. i Hermansen, M og J.D. Rendtorff (red.) (2002): *En hermeneutisk brobygger. Tekster af Paul Ricoeur*. Klim. Århus.
- Stjernfelt, F. og Thyssen O. (red.) (2000): *Æstetisk kommunikation*. Handelshøjskolens Forlag. København. Heri artikler af flere teoretikere. Bl.a. Anker Brink Lund
- Thyssen, O. (2000): *Æstetik i organisationer* i Stjernfelt, F. og Thyssen, O.: *Æstetisk kommunikation*. Copenhagen Business School Press. København.
- Thyssen, O. (2003): *Æstetisk ledelse – om organisationer og brugskunst*. Gyldendal. København.
- Thyssen, O. og F. Stjernfelt (red) (2000): *Æstetisk kommunikation*. Handelshøjskolens Forlag. København.