

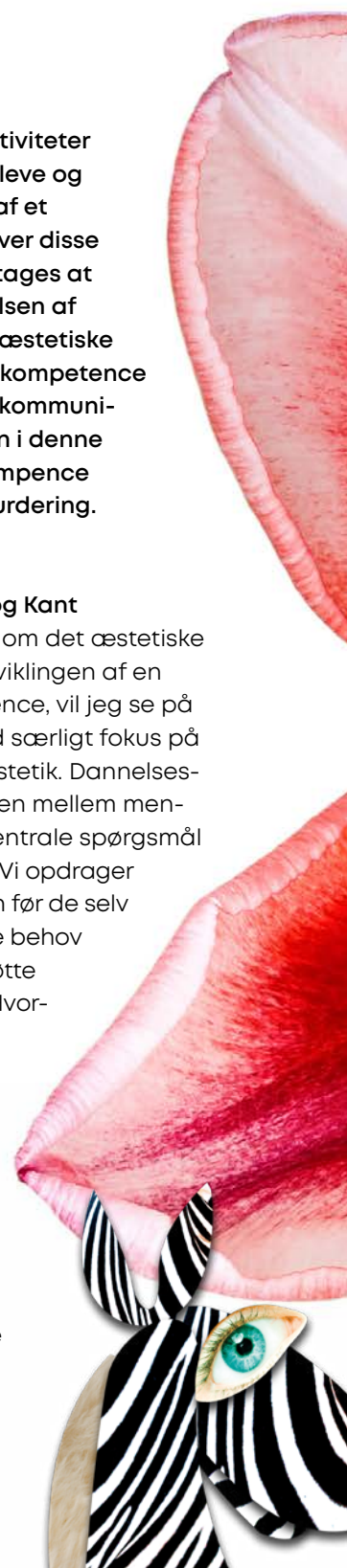
Den æstetiske dannelse og formativ vurdering

Artiklen tager udgangspunkt i en pædagogisk-filosofisk udforskning af æstetikens dannelsepotentialer gennem et litteraturstudie. Udgangspunktet for denne pædagogisk-filosofiske udforskning er, at synet på dannelse ikke alene knytter an til elevernes forhold til sig selv, men også til deres forhold til omverdenen og det sociale fællesskab. Gennem en model for vurdering af æstetisk basiskompetence beskrives det, hvorfor æstetisk aktivitet kræver strategier til anvendelse af formative vurdering, og hvordan vurderingen kan gennemføres. Denne model er funderet i pædagogisk filosofi. Modellen har fire sammenhængende felter: skabe, udøve, opleve og vurdere. At skabe sætter fokus på elevernes evne til at formgive i forskellige sammenhænge. At udøve drejer sig om æstetisk praksis, hvor eleverne øver sig i at formidle en æstetisk idé.

At skabe og udøve er centrale aktiviteter inden for kunstdidaktikken. At opleve og vurdere er centrale for udvikling af et kognitivt perspektiv. Refleksion over disse fire sammenhængende felter antages at kunne udvikles gennem anvendelsen af løbende formativ vurdering. Den æstetiske dannelse og den æstetiske basiskompetence handler derfor om deltagelse og kommunikation i praksis. Det er antagelsen i denne artikel, at den æstetiske basiskompetence kan fremmes gennem formativ vurdering.

Et historisk tilbageblik – Schiller og Kant

Før jeg går nærmere ind i teorien om det æstetiske dannelsepotentialer gennem udviklingen af en model for æstetisk basiskompetence, vil jeg se på dannelsebegrebets historie med særligt fokus på forholdet mellem dannelse og æstetik. Dannelsebegrebet forholder sig til relationen mellem mennesker, natur og kultur. Et af de centrale spørgsmål i pædagogik drejer sig om frihed. Vi opdrager børn til at blive selvstændige, men før de selv er i stand til at tage ansvar, har de behov for undervisning, vejledning og støtte for at kunne forstå omverdenen. Hvordan kan vi opdrage til frihed, når det nødvendigvis sker på baggrund af den tvang, som undervisning, vejledning og støtte udgør? Dette dilemma omtales som 'det pædagogiske paradoks'. Dette perspektiv havde både Immanuel Kant (1724-1804) og Friedrich Schiller (1759-1805) blik for, især med henblik på dannelse og den rolle, æstetikken spiller for dannelsebegrebets udvikling.





Kants centrale begreber

For den tyske filosof Immanuel Kant er begreberne frihed, fornuft og moral væsentlige. Fornuften er grundlaget for vores frihed, men samtidig er fornuften også grundlaget for moralen (Fauskevåg 2013, s. 147). Kant antager, at mennesket kommer til verden i en primitiv tilstand. Det primitive håndteres gennem en plan for adfærd. Det kræver hjælp fra andre i form af opdragelse:

”Disciplinen hindrar människan från att genom sina djuriska drifter avvika från sin bestämning, det mänskliga”.

(Kant 2008, s. 8).

Disciplin gør, at mennesket bliver i stand til at underkaste sig og følge de menneskelige love og fornuften. I den forbindelse har mennesket behov for undervisning, vejledning og dannelse. Dannelse betyder tugt og undervisning. Opdragelse drejer sig for det første om disciplinering, or det andet om kultivering gennem støtte og undervisning. For det tredje om klogskab. Og for det fjerde om moral (Kant 2008, s. 15). Kant skelner mellem fysisk og praktisk opdragelse. Den fysiske opdragelse er den, som mennesket har til fælles med dyrene, nemlig omsorg. Den praktiske drejer sig om moral og frihed. På den baggrund skitserer Kant en tredeling af opdragelsen:

1. Den skolemæssige:

Det er den mekaniske dannelse, der har at gøre med skikkelighed (I dag ville vi nok omtale skikkelighed som duelighed eller dygtighed), og den er funderet i en didaktisk tilgang.

2. Den pragmatiske dannelse:

Det drejer sig om klogskab og deltagelse.

3. Den moralske dannelse:

Det drejer sig om sædelighed (I dag ville vi nok omtale sædelighed som moral og etik).

Den skolemæssige dannelse er den tidligste og første dannelse. Den skal gøre mennesket i stand til at opnå sine mål. Gennem dannelse til klogskab, den pragmatiske dannelse, bliver mennesket til medborger. Gennem den moralske dannelse sættes det enkelte menneske i relation til resten af menneskeheden.

Pædagogikken har derfor en særlig betydning hos Kant. Pædagogik er i oplysningstiden en vej til at skabe rationale mennesker. I Kants filosofi kombineres opdragelse med at følge regler. Det er kernen i det pædagogiske paradoks og rejser spørgsmål som: Hvordan skal mennesket opdrages til frihed gennem tvang? Og hvilken rolle spiller æstetikken i forsøg på at overkomme denne modsætning? For at finde svar er det nødvendigt at se på, hvordan Kant opfatter frihed. Pointen hos Kant er, at når vi lader andre styre os – så er vi ikke længere frie. Frihed for Kant er at lytte til fornuften og så lade de moralske pligter begrænse menneskets adfærd. Menneskets frihed er således en moralsk frihed, der begrænses af hensynet til andre, og som deles mellem mennesker. Kant afviser derimod, at der i æstetikken findes love, der kan bruges til at fælde eller kategorisere domme. Den æstetiske smagsudvikling drejer sig om forholdet mellem, hvordan et objekt fremtræder for den enkelte og de almene principper. Hvis objektet fremtræder i overensstemmelse med de almene principper, giver det en følelse af lyst og velbehag. Det er en subjektiv oplevelse og forestilling. Når Kant taler om 'det skønne', er det indbildningskraften, han taler om, ikke perceptionen eller sansningen. Det er denne fornuft hos elever, der skal være under fortsat vejledning, og der er et kritisk krydspunkt mellem på den ene side, hvor meget et barn skal ræsonnere, og på den anden side er der grænser for, hvor meget den voksne kan ræsonnere og formidle. Det kunne komme til at overgå barnets begreber. Den æstetiske smagsudvikling drejer sig som nævnt om, hvordan et objekt fremtræder for den enkelte. For fx at erfare en tulipans skønhed behøver vi ikke vide, hvad en tulipan er. Det drejer sig mere om, at man erfarer, at tulipanen er skøn, og at vi kan mærke det velbehag, den giver os (Bale 2009, s. 71). Kant fremhæver, at al opdragelse er en kunst. Gennem opdragelse skal mennesket forbedre og kultivere sig selv. En fornuftig opdragelse kan derfor ikke blot indrettes efter

menneskehedens nuværende tilstand, men også efter, hvad der kan gøres bedre i fremtiden (Kant 2008, s. 13). En æstetisk erfaring er frigjort fra regler og love, fordi der er forskel på, om vi iagttager en blomst i naturen eller et kunstværk. Forskellen ligger i, at vi ved, når det er et kunstværk, vi ser. Kunsten må derfor være frigjort fra regler i naturen. Men det at skabe kunst kræver viden og begreber (Bale 2009, s. 73).

I den æstetiske erfaring må der skabes sammenhæng i alle enkeltfænomener – mellem lov og frihed. Æstetikens opgave bliver et væsentligt didaktisk område, som en brobygger mellem tvang og frihed. Æstetiske principper udvikles gennem praksis. Det er gennem dialog og samtale, vi kan blive enige om, hvad der er smukt og ikke smukt. Æstetikken er derfor mere en proces, end den er et produkt. Det er gennem den dialogiske proces, der opstår en mulighed for at skabe en forøget bevidsthed om dannelse. Æstetikken kan, ud fra Kants begreber, skabe grundlaget for en reflekteret dømmekraft baseret på dialog.

Kants reflekterende dømmekraft

Dømmekraften hos Kant er inddelt i en bestemmende og en reflekterende del. Kant opdeler menneskets dømmekraft i en bestemmende

og en reflekterende del. Her skal vi uddybe Kants forståelse af den reflekterende dømmekraft.

Den reflekterende dømmekraft kræver, at individet må reflektere over, hvad et givet sagsforhold i omverdenen er. Det kræver, at man kan identificere det. Her er den enkelte ikke givet et bestemt begreb, men må snarere identificere konturerne af et sagsforhold i omverdenen, således det bliver muligt at identificere et fænomen.

Jeg kan, hvorfra jeg sidder, se en række træer uden jeg kan navngive dem alle sammen. Men jeg kan identificere træerne. Det ved jeg, at jeg ved. Når der kommer blade på træerne ved jeg, at træerne tager sig ud på en anden og for mig smukkere måde bl.a. i kraft af det stærkere sollys. For mig er det grønne, lyset og træerne i en samdrægtighed smukkere end de nøgne træer i gråvej. Det interessante er, hvordan kan en subjektiv følelse, hvor der opstår som noget skønt være grundlag for en fælles enighed om at træerne, der lige er sprunget ud, også er smukkere. Her er det interessante det begreb, jeg som iagttagere, anvender. Den æstetiske smag anses som noget alle mennesker er i besiddelse af, hvorfor det også må forventes at evnen til æstetisk refleksion. Kravet er imidlertid, at den reflekterende dømmekraft nødvendigvis må stå i dialog med sin omverden om denne identifikation.



Den reflekterende dømmekraft udtrykker således en gensidighed mellem det individuelle perspektiv og den dialogiske nødvendighed med andre. Hammer (1995) beskriver dette forhold på følgende måde:

”Til forskjell fra moralske og kognitivt vitenskapelige dommer, som er bestemmende, balanserer de reflekterende smaksdommene mellom den estetiske følelsens rent private inderlighet og en gyldighet som overskrider den enkelte subjektivitet i retning av universell aksept”.

(Hammer i Kant 1995, s. 25).

Den reflekterende dømmekraft kan erfares gennem den forestilling, som det fremtræder for den enkelte. Derfor udtrykker æstetisk skønhed ikke et begrebsmæssigt forhold. Der er snarere tale om, at den æstetiske skønhed forholder sig til individets emotionallitet, dvs. til den følelse, der opstår hos den enkelte ved erkendelse af noget skønt. Den æstetiske skønhed får dermed en imaginær karakter. Det særegent æstetiske udtrykker sig i det subjektive som en forestilling om et fænomen i omverdenen, der er mellem subjektet selv og forestillingen om fænomenet. Kant beskriver forholdet på følgende måde:

”Det subjektive ved en forestilling, som ikke kan bli en del av erkjennelsen, er den lyst eller ulyst som er forbundet med forestillingen”.

(Kant 1995, s. 27).

Det æstetiske forholder sig til en dobbelt erfaring, dvs. både til det individuelle og det alment forankrede. I en undervisningssammenhæng kan det æstetiske perspektiv give eleven ny indsigt gennem både et udøvende og et iagttagende perspektiv. Det æstetiske forholder sig gennem dømmekraftens refleksive dimension til et æstetisk erfaringsområde, hvor det almene og det individuelle gensidig formidler og betinger hinanden.

Ideen med den refleksive dømmekraft er, at den skal være et modstykke til en endelig, løs kopiering af andres færdigheder.

Schillers perspektiv

Den tyske filosof Friedrich Schiller var bl.a. også debattør, dramatiker, oversætter og digter. Hans mest kendte filosofiske værk, *Menneskets æstetiske opdragelse*, udkom på tysk i 1795 (Schiller 2001).

På samme måde som Kant er Schiller optaget af fornuft og frihed. Schiller undersøgte muligheden for at bygge bro mellem oplysningens fornufttro og romantikkens lidenskab. Schillers dannelsesidé drejer sig om, at det æstetiske forener menneskets åndelige og fysiske side (Hohr 2013, s. 160). Schillers forsøg på at løse konflikten mellem det psykiske og det åndelige kommer af en forening af begge sider, men også gennem en tredje vej. Det tredje vej går gennem den æstetiske verden. Det er Schillers opfattelse, at det er bedre at rette opmærksomheden mod, hvad skønhedserfaringer er i stedet for at være optaget af smagsdomme og deres begrundelser. Det er derigennem vi kan få en bedre forståelse af forholdet mellem fornuft og følelser (Hohr 2013, s. 161). Med andre ord kan det æstetiske perspektiv forene og integrere de to andre dimensioner.

Schillers æstetiske menneske leger sig frem til en ny indsigt. Derfor er der hos ham illusionens skær over det skønne ligesom i den kantianske tradition. Ved kultivering af menneskets kræfter gennem leg ledes mennesket mod frihed og det skønne. Skønheden er i Schillers filosofi menneskets anden skaber. I lighed med Kant peger Schiller på, at vi må åbne os mod det æstetiske. Både Kant og Schiller er kritiske i forhold til oplysningstidens snævre videnskabsideal og dens instrumentelle fornuftsforståelse. De hævder begge, at dele af virkeligheden falder uden for den instrumentelle fornuft. Kant ønsker, som vi så det i den foregående fremstilling, i kraft af det æstetiske at fremme en mere praktisk og sanselig fornuft, der skal virke ved siden af den instrumentelle fornuft.

Schiller går imidlertid længere. Han forsøger i 'legedriften' (det æstetiske) at forene to modsætninger, nemlig 'stofdriften' (det sanselig og materielle) og

'formdriften' (det åndelige). Først i det æstetiske er mennesket helt og har en udvidet fornuft og frihed. Vejen til et mere kompleks vidensbegreb går ifølge Schiller gennem det æstetiske. Her forenes både det materielle og det åndelige i verden.

Schiller og Klafkis forhold til dannelse

Den traditionelle dannelsesforståelse er især optaget af det dialektiske forhold mellem individ og kultur. Begge deles transformation er kernen i dannelsen. Denne forståelse er stærkt repræsenteret af den tyske didaktiker Wolfgang Klafki (1927-2016) og hans begreb 'den kategoriale dannelse'. Et væsentligt perspektiv hos Klafki er en forståelse af dannelse som en transformationsproces, hvor individet åbner sig og annekter det kanoniserede dannelsesindhold.

Klafki (2001) kritiserer materialedannelse for ikke at kontekstualisere indholdet. Han kritiserer den formale dannelse for at overse det faktum, at de kræfter, eleverne skal udvikle, må forstås i relation til det, de virker i. Den kategoriale dannelse drejer sig derimod både om indhold og om, at eleven åbner sig mod omverdenen. Dette betyder til forskel fra den materiale og formale dannelse, at et indhold, forenklet sagt, har betydning for eleven, og indholdet er grundlæggende og fundamentalt, så eleven kan relatere dette til sin virkelighed både i nutid og fremtid (Klafki 2001, s. 194). På den anden side er elevens indsigt, erfaring og oplevelse af kategorial karakter, hvis de gør indholdet betydningsfuldt, eller med andre ord, hvis de muliggør elevens fordybelse.

Dannelseseteorien er dog ikke helt tydelig omkring, hvordan denne transformation finder sted, ud over at individet må åbne sig og på aktive vis møde et dannelsesindhold.

Schillers forestillinger om den æstetiske dimension er væsentlig i denne sammenhæng. Det er alene i den æstetiske stemning, at der kan ske en vekselvirkning mellem dannelsesindholdet og individet, hvorved dannelsen finder sted. Dannelse vil i Schillers perspektiv sætte det æstetiske, der for Schiller er legen, kunsten og skønheden, ind i rollen som transformationsmediet mellem det formale og det materiale, dvs. mellem individ og kultur. Det æstetiske fuldbyrder dannelsesprocessen.

Gennem sine teorier om leg og den æstetiske stemthed har Schiller givet et væsentlig bidrag til at konkretisere og uddybe dannelsesbegrebet og givet det æstetiske en central rolle. Det at blive dannet til humanitet betyder altså også en form for æstetisk dannelse. Æstetisk dannelse bliver ikke blot noget, der tilhører en kunstnerisk læring. Æstetisk dannelse bliver et grundlæggende perspektiv, der skal have en central plads i skolens didaktiske forståelse.

Æstetiske erfaringer hos Schiller

I forlængelse af en fornyet dannelsesdiskussion i dag er det måske en ny vej at gå: at bygge på Schillers ideer om, hvordan det er muligt at tilrettelægge en æstetisk kultur, der muliggør elevernes æstetiske erfaringer. Jo mere alsidigt modtageligheden er udviklet hos den enkelte, jo mere



bevægelig den er, og jo større berøringsflade den enkelte får, desto mere griber mennesket af verden, og desto flere områder af mennesket bliver udviklet. Jo større kraft og dybde personligheden har, jo mere frihed fornuften vinder, desto mere af verden begriber den enkelte, og desto mere form skaber mennesket uden for sig selv (Schiller 2001, s. 59). Ifølge Schiller sker det gennem to gensidige processer.

Den første proces drejer sig om at give mennesket en evne til at modtage eller, anderledes formuleret, at udvikle en æstetisk kompetence. Det drejer sig om at tilrettelægge en æstetisk dannelse i skolen, der giver eleven mulighed for at udvikle en æstetisk basiskompetence. Med denne almene æstetiske basiskompetence skal eleven udvikle forudsætninger for at gøre æstetiske erfaringer. Denne proces er forudsætningen for de andre processer, der består af refleksion, evne til at give et indhold en form og indsigt. Den æstetiske dannelsesproces går ifølge Schiller gennem leg og kreativitet. I begrebet om leg udtrykker Schiller et udvidet kunstbegreb, hvor det drejer sig om at gøre daglige handlinger til noget æstetisk. At give det en form. Det er først, når det daglige har fået en form, at individerne er i stand til at nyde de ting, der omgiver dem. Det æstetiske bliver en evne til at kunne opleve, erfare og formgive den ydre skønhed og udvikle dette gennem refleksion til en indre oplevelse og forestillinger.

Schiller giver et væsentligt bidrag til forståelsen af fornuftsbegrebet og dannelsesbegrebet, men samtidig taler han for nødvendigheden af en æstetisk basiskompetence, hvorfor hans ideer må transformeres til den aktuelle virkelighed i nutiden.

Dannelse

Inden jeg når frem til den æstetiske basiskompetence, er det nødvendigt med nogle præciseringer omkring dannelse. Begrebet om dannelse går helt tilbage til det antikke Grækenland. Her brugte man betegnelsen 'paideia' (Gustavsson 2003), hvis direkte betydning er 'opdragelse' eller 'undervisning' ifølge Den Store Danske, og begrebet omfattede hele livsforløbet, ikke kun barndommen. Paideia stod for en alsidig udvikling af mennesket. Det omfattede såvel det intellektuelle som kunstneriske og fysiske aktiviteter. Begrebet paideia omfatter tre faktorer:

1. det individuelle, dvs. det enkelte individs handlinger,
2. kulturen, eller hvad der kunne omtales som det almene og
3. relationen mellem disse to dimensioner.

I indledningen til bogen *Dannelsens forvandlinger* (Slagstad, Korsgaard & Løvlie 2003) beskrives dannelsen som inddelt i tre komponenter:

1. menneskets forhold til sig selv,
2. menneskets forhold til verden og
3. menneskets forhold til samfundet

Menneskets forhold til sig selv indeholder kapacitet til at realisere sine evner. Dette forudsætter, som vi også så det med Kant og Schiller, et frit og fornuftigt menneske. Men dannelse må ikke stoppe med selvdannelse, for det vil føre til ekstrem subjektivisme. Menneskets forhold til verden indeholder humanitet. Her kan den enkelte spejle sig i den almene kultur og i historien. I menneskets forhold til samfundet drejer det sig om dannelsen af mennesket i relation til et kulturelt, socialt og politisk fællesskab.

En umiddelbart banal, men vigtig pointe er, at dannelse ikke er det samme som uddannelse. Uddannelse kvalificerer til at varetage et arbejde. Dannelse har derimod ikke arbejdet som mål. Dannelsen har sit eget mål: Man dannes til at være et menneske. En ofte anvendt metafor for dannelse er rejsen. Den person, der vender hjem fra en rejse, er anderledes end den, der rejste ud.

Det er grundfortællingen i den klassiske dannelsesroman. Gustavsson (2003, s. 43) skriver:

”Alle mennesker svinger konstant mellem forskellige grader af harmoni og disharmoni, balance og ubalance, at føle sig hjemme og føle sig fremmed.”

For den tyske filosof Hans-Georg Gadamer (1900-2002) er dannelse især forbundet med dialog. Det er i den lyttende dialog, vi kan se verden og dermed også komme til at se os selv i et nyt lys. Hos den amerikanske filosof og pædagog John Dewey (1859-1952) er dannelsesdyderne knyttet til eksperimentering og demokrati. For Dewey er det uløste problemer, der driver udviklingen fremad. Dannelse er hos Dewey forbundet med en demokratisk livsform. Gadamers (2004) antagelser om dannelse er tæt forbundet med dialog, mens Dewey har udforskning og spørgsmål som noget centralt.

På baggrund af disse to teoretiske perspektiver vil jeg i det følgende konstruere en model for æstetisk basiskompetence. Det dannelsesbegreb, som den æstetiske basiskompetence her bygger på, er koblet til Gadamers og Deweys forståelse. Gadamer repræsenterer synspunktet om, at mennesket ikke er muligt at forstå teknisk. Mennesket må forstås som fortolker. Menneskelig eksistens er det samme som at være fortolker. Det er i dette perspektiv umuligt at adskille eksistens og fortolkning. Dewey (1980) repræsenterer den pragmatisk tradition, hvis navn kommer af begrebet 'pragma', der betyder 'handling'. Denne tradition tager udgangspunkt i menneskets gøren og handlinger. Det er gennem menneskets handlinger i hverdagen, at viden opstår. I denne interaktion opstår der modstand og problemer, som menneskets søger at finde forklaringer på eller løse. I pragmatismen opløses forskellen mellem teori og praksis.

Gadamers perspektiv

Viden og dannelse er i Gadamers filosofi dialogisk (Gadamer 2004.) Mennesket må være åben for nye fortolkninger. I sit forsøg på at forstå verden må mennesket lære at lytte til andres udsagn. I den proces sættes menneskets forforståelse i spil. Denne type af dialog kan føre til forandringer hos

deltagerne. Mennesket forlader det kendte og vender forandret hjem til sig selv. Mennesket dannes. Hos Gadamer spiller spørgsmål en afgørende rolle. Han vil undersøge og stille spørgsmål. Derfor er det dialogen, der er grundlaget for Gadamers hermeneutiske bestræbelser. Dialogen bliver selve grundlaget for erkendelsen. Hos Gadamer vil alle menneskets fordomme udgøre en helhed. Disse omtales som menneskets horisonter. Horisonten er de forudsætninger både af personlig, social og kulturel karakter, som den enkelte har. Det er ud fra dette ståsted den enkelte forstår. Dette omtales som forståelseshorisonter.

Antagelsen er, at ved at komme tæt på andres forståelseshorisonter ved at lytte og søge at forstå, vil man altid kunne finde frem til forsoning mellem flere fortolkninger omkring et sagsforhold ('horisontsammensmeltning'). Men kravet er, at alle dialogpartnere erkender, at deres egen viden ikke kan være fuldkommen. På den anden side betyder det også, at forsoningen altid vil have et midlertidig skær over sig. Før eller senere dukker der altid ny viden op, der kan bevirke, at vi kommer til at tvivle på det, som vi tidligere vidste. Så ville vi kunne stille nye spørgsmål. Dialogen bliver dermed nøglen til, at mennesket vil kunne sætte sine fordomme i spil. Opfattelsen af dialogens muligheder er hos Gadamer i virkeligheden radikal, fordi en sand dialog kræver, at man kan tilsidesætte sin egen fortolkning, hvilket betyder, at ingen dialogpartnere kan have en privilegeret position i forhold til sandheden. På denne måde kan dialogen overvinde deltagernes eget selv, fordi selvet i dialogen møder det ukendte og får muligheden for at vende forandret tilbage til sig selv. Det er i processen, forandringerne sker.

Gadamer er en ledende skikkelse inden for klassisk dannelsesforståelse og inden for æstetisk tænkning. Han indgår i min konstruktion af den æstetisk basiskompetence, fordi han er en afgørende tænkner inden for den hermeneutiske tradition og således er en god kontrast til Dewey.

Deweys perspektiv

Dewey var antidualist. Han ville overvinde den tankegang med en todeling af verden, der findes mellem begrebspår som teori og praksis, objekt og subjekt, handling og tænkning. I stedet foreslår han, at man skal tænke i relationer og

gensidigheden i relationen. Handlinger og erfaringer kan ikke optræde som isolerede størrelser. Dewey ser, at det er i denne relationelle sammenhæng, at vi må forstå erfaringer og dannelse. I denne forståelse kan viden ikke begynde med et fast ståsted eller en sandhed. Viden vil være et resultat af refleksion og teori bundet sammen med handling og ageren i hverdagen. I bogen *How we think* (oprindeligt 1910; På dansk 2009. Klim) gør Dewey rede for den særlige undersøgelsesmetode, der karakteriserer pragmatismen. Den indeholder fem faser:

1. identifikation af et problem,
2. definering af problemet,
3. forslag til en løsning gennem hypotesedannelse,
4. afprøvning af hypotesen gennem eksperiment og observation og
5. refleksion og korrektion.

Dannelse er et uhyre nuanceret begreb, som er blevet tillagt forskellige nuancer og betydninger af forskellige filosofiske skoler gennem tiden, og derfor er det ikke muligt at oversætte det danske 'dannelse' entydigt fra et sprog til et andet. Derfor kan det også give problemer at trække Dewey ind i en dannelsesforståelse.

Hos bl.a. svenskeren Bernt Gustavsson (2003) anvendes Dewey i en dannelsesdiskussion. Dannelse bliver en kontinuerlig rekonstruktion af tidligere erfaringer. Denne rekonstruktion forudsætter, at mennesket er i interaktion med omgivelserne. Tilstedeværelse bliver kodeordet. Derfor har dannelsen eksperimentets form, hvor erfaringerne danner nye sammenhænge. Denne rekonstruktion gør, at menneskets løbende forøger sin kapacitet til at gøre nye erfaringer.

Opsummering

Som vi har set, er dannelsens form dialogisk for Gadamer, mens den for Dewey er knyttet til eksperimentet og udforskningen. For Gadamer vil dette omfatte dialoger, der aldrig kan afsluttes endeligt, idet individet altid bør være åbent for nye fortolkninger og sandheder. Individet må sætte sin forståelseshorisont i spil ved at lytte til andre. Dewey ser dannelse som eksperimentering med en stadig rekonstruktion af erfaringer. Dannelse kan siges at have eksperimentets form og giver mulighed for, at grænser overvindes.

Grundlaget for æstetiske basiskompetence

Gadamers pointe er, at den æstetiske erfaring kan sammenlignes med leg eller spil. Gadamer ophæver skellet mellem kunst og videnskab, fordi de begge kan underlægges en hermeneutiske metode. Menneskets erfaringer er altid først fortolkende. Dewey vil trække kunst ind i hverdags sproget – ind i den daglige erfaringsdannelse. Den æstetiske erfaring kan ikke adskilles fra andre erfaringer, fordi den æstetiske kunstoplevelse er den rendyrkede erfaring. Gadamer anvender legen som en metafor for æstetisk erfaring (Gadamer 2004, s. 101). Når vi leger, er vi underlagt legens regler. Selv om den legende ved, at der 'kun' er tale om en leg, er legen alligevel forbundet med alvor.

Dewey (1980, s. 39) har en anden metafor for æstetisk erfaring, nemlig en rullende sten. Der er visse forhold, der skal være opfyldt, hvis der skal være tale om æstetisk erfaring. For det første argumenter Dewey for, at aktiviteten skal være praktisk. Dette skal forstås sådan, at aktiviteten bør være en del af dagligdagen i skolen. Der er en forventning, der er knyttet til at nå et mål, og en interesse for de ting, man møder, som enten giver hjælp eller forhindringer på vejen. Den æstetiske erfaring vil blive fuldbyrdet i kraft af denne bevægelse. For at formidle hvordan proces og mål forholder sig til hinanden i erfaringer, trækker Dewey på en anden metafor. Han anvender rejsen som et billede på, hvordan middel og mål forholder sig til hinanden. Af og til er selve rejsen til et sted noget, som mennesket må gøre for at nå frem til et møde. Til andre tider er selve rejsen en glæde knyttet til bevægelse og oplevelser. Deweys erfaringsbegreb er dobbeltsidig og betoner, at læring ikke kun kan foregå kognitivt. Læring må knyttes til virkeligheden og til

praksis, for erfaringer gøres i praksis. Det er noget, eleverne gør aktivt. En vellykket erfaring kræver to dimensioner. Det er elevens aktive deltagelse og en efterfølgende refleksion.

Det æstetiske dannelsesfelt – fire centrale processer

I det æstetiske dannelsesfelt indgår fire centrale processer, der er fælles for al undervisning i tilknytning til æstetisk dannelse. Det er at skabe, udøve, opleve og vurdere.

Modellen skal vise den nødvendige vekselvirkning mellem de fire forskellige processer. Begreberne skabe, udøve, opleve og vurdere er nogle underbegreber for modellen. At skabe drejer sig om at formgive. Det kan være at formgive sig selv som et led i et identitetsarbejde, sociale deltagelse eller en æstetisk iscenesættelse. Det kan også være at forgive en idé og kommunikere dette gennem både proces og produkt. Den udøvende dimension er rettet mod at kunne udføre en æstetisk praksis. Det drejer sig om alt fra

Figur 1. Model for æstetisk basiskompetence.



færdighedstræning og tekniktilegnelse til det at kunne formidle, udtrykke og kommunikere en æstetisk idé på en offentlig arena og rettet mod et publikum. De to sidste begreber, *opleve og vurderer*, er væsentlige i forhold til et kognitivt perspektiv. Det æstetiske dannelsesfelt drejer sig om at give mulighed for at forstå gennem dialog og eksperimenter, således at der udvikles en kompetent deltagelse. Dette indbefatter, at eleverne lærer at mestre relevante udtryksformer og formsprog. Det betyder også, at de lærer at opleve og vurdere andres perspektiver og opnår evnen til at udøve reflekteret skøn, begrunde, fortolke, kommunikere og kritisere inden for rammerne af den æstetiske dannelsespraksis.

Modellen henter inspiration fra Schillers opmærksomhed på følelser og fornuft, natur og kultur og distinktionen mellem det fysiske og det åndelige. Schillers dannelsesbegreb tager sit udgangspunkt i at forsøge at løse konflikter mellem disse begrebspaar, og det æstetiske repræsenterer i sin måde både en forening og et tredje alternativ – den æstetiske verden, der kommer til udtryk i modellens fire felter. I Kants filosofi er dannelsens mål det moralske menneske og humanitet. Heri indgår begreberne frihed, fornuft og moral. For Kant er æstetikken knyttet til både dømmekraft og moral. Kant fastholder, at en æstetisk erfaring kræver, at vi nærmest sætter begrebsapparatet i stå. På begrebnsniveau har det en sammenhæng til Kants ambitions om fornuftens begrænsning. En æstetisk erfaring er frigjort fra regler og love. Set i Kant perspektiv udtrykker modellen en mulighed for at udvikle en reflekterende dømmekraft gennem dialog og eksperimenter. Modellen trækker især på Gadammers og Deweys forståelse af, hvilken form det æstetiske dannelsesfelt kunne antage. For Gadamer er dannelsens form dialogisk til forskel fra Dewey opfattelse, hvor dannelses form vil være knyttet til eksperiment og udforskning. Hertil kommer, at dannelsen hos Dewey vil være knyttet til demokratisk levevis. Viden og dannelse er i Gadammers filosofi dialogisk. I princippet er det en dialog, der aldrig afsluttes. Deltagerne må derfor altid være åbne for nye fortolkninger og andre forståelser. Modellen giver derfor eleverne mulighed for at lytte i et deltagende perspektiv til udsagn fra andre eller fra tekster. Deltagerne får

gennem dialoger mulighed for sætte deres egen forståelse i spil i dialog med andre. Disse dialoger kan føre til, at eleverne overskrider sig selv og deres egen forståelseshorisont. Eleverne dannes i kraft af denne overskridelse. Dewey ser på dannelse som eksperimentering, hvor der både skabes og præsenteres et indhold. Dannelse vil være en stadig rekonstruktion af elevernes erfaringer, fordi eleverne til stadighed må udforske deres omgivelser i de perspektiver, modellen udtrykker. I Deweys eksperimentelle forståelse bliver elevernes grænser overvundet, hvilket i Gadammers forståelse af den dialogiske horisontsammensmeltning ville være vanskeligt. Der knytter sig også en kritisk funktion til modellen, både gennem den fortsatte dialog og den eksperimenterende og aktive position, der vil åbne op for muligheder for bevægelse og kritik.

Modellen er en konstruktion, der illustrerer, at den æstetiske dannelseskompetence drejer sig om, at man for at blive en kompetent deltager må lære at forstå og beherske alle fire felter.

Evaluering af æstetisk dannelse

Udvikling af æstetisk dannelse drejer det sig om at skabe erfaringer i dialoger og relationer mellem skabelse, udøvelse, oplevelse og vurdering. Når vi taler om tilsynkomst af det sanselige og om, hvordan det æstetiske dannende fremtræder for os, er vi afhængige af, hvordan det fremtræder for den enkelte i dennes perception. Modellen kan anvendes i forbindelse med en formativ evaluering, men ikke som model for summativ evaluering. Det er begrundet med, at oplevelsen eller modtagelsen almindeligvis er kortvarig og flygtig. Det er øjeblikke, der kan tales om. Disse unikke øjeblikke kan ikke underkastes en summativ vurdering. Den æstetiske dannelse er forbundet med et perspektiv på at kunne observere sig selv ved hjælp af formative feedback. Dette kræver en større grad af selvrefleksivitet. Viden får eleverne i dag ved at udvikle deres kapacitet til at kunne observere sig selv afhængigt af kriterier og position, dvs. at vinklen, man observerer fra, betyder alt for betingelserne for frembringelse af viden. Den selvrefleksivitet, modellen også udtrykker, omhandler evnen til at kunne lægge afstand til fænomener gennem selvrefleksion.

Selvrefleksivitet er at reflektere over sig selv. Når jeg argumenter for den æstetiske basiskompetence i modellen, søger jeg samtidig at overvinde faren ved den rene subjektivisme. Det æstetiske dannelsesfelt sker ikke i isolation fra andre. Tværtimod.

Den formative vurdering kan forstås som information om afstanden mellem elevernes faktiske niveau og så det ønskede niveau (Sadler 1989, s. 120). Den formative vurdering kan også ses som en dialog, der kan støtte elevernes læring (Carless, Satler, Yang & Lam 2011, s. 396). Når formativ vurdering bliver set i et dialogisk perspektiv, er det elevens feedback til sig selv, der bliver den vigtigste informationskilde. Relationen mellem eleven og læreren er ligeværdig. Læreren skal i virkeligheden lære lige så meget som eleven i kraft af den dialogiske proces (Evans 2013, s. 71). Formativ vurdering som dialog lægger vægt på, at eleverne tager ansvar og kontrol over deres egen deltagelse. Eleverne skal kultiveres gennem deres deltagelse i et praksisfællesskab og gennem anvendelsen af modellens fire felter. Formativ vurdering kan også ses som en vigtig del af det sociale, som man også ser det i Vygotskys teori om zonen for nærmeste udvikling (Havnes 2013). Denne forståelse af formativ vurdering knytter sig til en antagelse om, at læring sker fra en tilstand, hvor eleven har brug for samarbejde om løsning af en opgave sammen med en mere kompetent elev/lærer, til at eleven kan udføre opgaven alene. Der sker i denne proces en internalisering fra det sociale til det individuelle. Læreren bliver set som en ekspert, der både har kontrol over og kan overskue den retning, som eleven skal gå. En central pointe i forståelsen af formativ vurdering i et sociokulturelt perspektiv er, at eleverne får et begreb om kvalitet af læring. De skal imitere og efterfølgende overskride lærerens perspektiver. Eleverne skal have forstået, hvad fremgangsmåden går ud på, inden de begynder, og de skal kende til kriterierne for, hvad det vil sige at lave et godt produkt. Denne indsigt skal gradvist oparbejdes gennem deltagelse i den formative feedback, hvor underviseren viser, deler og kommunikerer om, hvad der er god kvalitet.

Princippet i den formative vurdering er, at den er mere sensitiv over for elevernes individuelle behov

og kompetencer end den summative vurdering. Den løbende formative feedback skal, i relation til modellens fire felter, fokusere på, hvordan eleverne kan gøre det bedre, dvs. fastholde det formative gennem dialogen og den fortsatte fortolkning. Underviserne må fokusere på udviklende spørgsmål og ikke blot faktaspørgsmål, herunder må lærerne have en forståelse af, at spørgsmål og dialog kræver refleksion fra elevernes side, og at de derfor ikke altid kan besvare spørgsmål her og nu. Det afgørende er, at eleverne får mulighed for at anvende den formative feedback til at forbedre muligheder for deltagelse og dialog ud fra modellen fire dimensioner.

Afrunding

Jeg har i artiklen haft en særlig opmærksomhed rettet mod dannelse og æstetik i et filosofisk perspektiv, hvilke åbner op for en mangfoldighed af problemstillinger. Ud over nødvendigheden af at give en historiske præcisering af sammenhængen mellem dannelse og æstetik har jeg valgt at profilere Gadamer og Dewey. Begge er vel nærmest, hvad man kunne kalde klassikere. Der er i artiklen udviklet en model for æstetisk basisdannelse, hvis empiriske afprøvning endnu ikke er iværksat. Det sker i 2019. Modellen for udvikling og anvendelse af den æstetiske basiskompetence er funderet i en overbevisning om, at æstetiske erfaringer giver eleverne en mulighed for forandring. Når vi møder fænomener eller kunstværker, vil det ifølge den hermeneutiske tradition stimulere til fortolkning. Når vi fortolker, søger vi efter en forståelse. For at forstå må vi åbne os mod omverdenen. Den æstetiske dannelse forstærker elevernes oplevelser i hverdagen, idet den æstetiske erfaring er en intens og frydefuld oplevelse. Den giver tilstedeværelse her og nu. Den æstetiske dannelse fører til en rekonstruktion af gamle vaner. Dette giver et grundlag for nye eksperimenter og udforskning. Begge dele kan potentielt set fremme deltagelse og dialog. Især Dewey har en kritisk dimension som en del af den æstetiske dannelse. Hans erfaringsbegreb er dobbeltsidigt og peger på, at læring ikke alene kan foregå kognitivt. Læring må knyttes til virkeligheden og til praksis som noget, eleverne gør aktivt. En vellykket erfaring kræver derfor elevernes aktive deltagelse og efterfølgende refleksion over aktiviteten. En refleksion,

kan udløses og udvikles gennem anvendelsen af den formative vurdering og feedback. Den æstetiske erfaring og den æstetiske basiskompetence handler derfor om deltagelse og kommunikation i praksis.

På den baggrund kan der drages flere didaktiske konklusioner. Den æstetiske praksis er en social læreproces, der forgår i kombination med kognitiv refleksion og skal virkeliggøres gennem en øget anvendelse af formativ vurdering.

Den formative vurdering har imidlertid en række kritiske punkter, der ikke er behandlet tidligere i artiklen. Et spørgsmål er fx, om alle elever er i stand til og har tilstrækkelig pondus til at profitere af formativ vurdering i en dialogisk proces. På tilsvarende vis kan der rejses et spørgsmål om, hvorvidt arbejdsbelastningen med konsekvent formativ vurdering i en dialogisk proces bliver urealistisk stor for lærerne. Betingelsen for, at formativ vurdering som dialog kan være virksom, er, at der er tid nok til rådighed for såvel eleverne som lærerne. I selve tankegangen med formativ vurdering som dialog er der et socialkonstruktivistisk læringsparadigme, der netop lægger vægt på samarbejde og dialog mellem elever og undervisere, hvilket som minimum kræver en del tid. Et andet kritisk punkt i formativ vurdering som dialog er, at det i vidt omfang lægger op til, at eleverne selv skal vurdere det arbejde, som de er i gang med at udføre, i alle modellens fire felter. På den anden side er den dialogiske vurdering defineret ved, at den skal støtte og løbende informere eleverne i arbejdet med opgaverne i de forskellige felter, samtidig med at den udvikler elevernes evnen til at blive mere selvregulerede i egen læringsproces (Carless m.fl. 2011, s. 397). Der er meget potentiale i formativ vurdering som dialog. Det er der, fordi elevernes aktive deltagelse prioriteres, men man kan altid spørge, hvad det er for en form for information og støtte fra læreren, der skal drive elevernes læringsproces fremad ved hjælp af modellen.

Det svage punkt i formativ vurdering i et socio-kulturelt perspektiv er, at eleverne ikke tillægges et ansvar for selv at komme med bud på, hvad der kan være god kvalitet i opgaveløsningen inden for modellens fire felter. Eleverne risikerer at blive umyndige og uselvstændige i deres læringsproces,

når de er så afhængige af, at læreren kontrollerer læringsprocessen i alle felterne. Der kan være en risiko for overstyring, frem for at eleverne lærer at tænke selv (Nicol 2013, s. 38). Eleverne kan komme til at imitere læreren uden selvstændighed og uden kapacitet til at overskride imitationen. Eleverne vil dermed ikke få udviklet den dialogiske og eksperimenterende æstetiske basiskompetence, der er nødvendigt, hvis modellen og teorien bag modellen skal kunne realiseres i praksis. På den anden side er det væsentlig for mange elever, at de får den direkte anvisning på, hvad god kvalitet er, i den dialogiske erkendelsesproces og gennem eksperimenter, der skal udføres og reflekteres over. Mange kan have behov for direkte anvisning på, hvad de skal gøre, når de skal bearbejde et indhold. De har brug for at kende målet for deres læringsproces.

Når modellen møder den empiriske virkelighed, er det hensigten, at eleverne gennem forøgede deltagelsesmuligheder og mere aktive dialoger i undervisningen bliver sat i en dannelsesfremmende aktivitet i skolen. Elevdeltagelse er didaktisk set at tilrettelægge undervisnings- og aktivitetsformer i fagene, der bidrager til at udvikle elevernes evne til at kunne indgå i en dialog, lytte, argumentere, reflektere over argumenter samt kunne tage stilling til argumentation. Først da kan vi tale om dannelse i skolen. Aktive dialogmuligheder er noget, der skal erfares i virkeligheden. Elevdeltagelse og dialog om undervisningens indhold ses som de dannelsesfremmende aktiviteter i grundskolen. Elevernes dannes gennem modellens fire felter, når de gøres opmærksomme på deres kapacitet som agerende subjekter, dvs. når deres evne til at anvende kritisk refleksion og selvstændighed inddrages i dialog om indholdets virkning og organisering. Denne dannelsesforståelse drejer sig om at blive et agerende subjekt i en kultur gennem en aktiv deltagelse, hvor dannelsens potentialer er knyttet til den sociale kommunikation om modellens fire felter.

Centralt bliver det, hvordan eleverne bliver kompetente deltagere i praksis. Dertil anvendes en analytisk model til at udvikle den æstetiske basiskompetence. I den læreproces drejer det sig ikke alene om det kognitive, men også om følelser, krop og handling. Jeg søger også i artiklen at legitimerer

den æstetiske dimension i skolen, hvorved der implicit er formuleret en kritik af en pædagogik, der ikke indeholder det æstetisk dannende. Artiklen argumenterer for, at udvikling af den dannende æstetiske basiskompetence hos eleverne er en væsentlig opgave for skolen nu og i fremtiden.

Litteratur

- Bale, K. (2009). *Estetikk. En innføring*. Oslo: Pax Forlag.
- Carless, D., Salter, D., Yang, M. & Lam, J. (2011). *Developing sustainable feedback practices. Studies in Higher Education*, 36(4), 395-407.
- Dewey, J. (2010). *Art as experience*. New York, NY: Penguin Putnam. Først gang ud-givet 1934.
- Dewey, J. (2009): *Hvordan vi tænker*. Forlaget Klim. Første gang udgivet 1910.
- Evans, C. (2013). *Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education. Re-view of Educational Research*, 83(1), 70-120.
- Fauskevåg, O. (2013). *Kant – Fridom gjennom fornuft*. I Straume, I. (red) *Danning-ens filosofihistorie*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Gadamer, H.-G. (2004). *Sandhed og metode*. Aarhus: Systime Academic. Først gang udgivet 1960.
- Gustavsson, B. 2003. *Dannelse i vor tid*. Aarhus: Klim.
- Kant, I. (2008). *Om pedagogik*. Bokförlaget Daidalos.
- Kant, I. (1995). *Kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax Forlag. Først gang udgivet 1790
- Klafki, W. (2001). *Kategorial dannelse*. I Dale, E.L. (red.) *Om utdanning. Klassiske tekster* (s. 167-204). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Havnes, A. (2013). *Assessment in Higher Education: A CHAT Perspective*. I Wells, G. & Edwards, A. (red.) *Pedagogy in Higher Education: A Cultural Historical Approach* (s. 89-104). New York, NY: Cambridge University Press.
- Hohr, H. (2013). *Schiller. Danning som forsoning mellom følelse og fornuft*. I Straume, I. (red). *Danningens filosofihistorie*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Løvlie, L. (1990). *Den estetiske erfaringen*. *Nordisk pedagogikk*, 10(1), 1-18.
- Sadler, R. (1989). *Formative Assessment in the Design of Instructional Systems*. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Schiller, F. (1795). *Om menneskets estetiske oppdragelse i en rekke brev*. Oslo: So-lum Forlag 2001.
- Slagstad, R., Korsgaard, O. & Løvlie, L. (red). 2003. *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax Forlag.

