

Estetiske læreprosesser

- i kirkelig undervisning

Susanne Paulsen

Veileder

Professor Harald Hegstad

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn,
AVH5045: Masteroppgave i erfaringsbasert kirkelig undervisning (15 ECTS), Vår 2022

Antall ord: 10394



Forord

Jeg vil takke Harald Hegstad. Takk for at du på tross av min kronglete prosess har møtt meg konstruktivt i veiledningssamtaler. Takk for at du har klart å gjennomskue den meningen jeg la bak oppgaven selv om jeg ofte var svært utydelig. Takk for din tålmodighet og din vennlighet når min skriveprosess ofte så mislykket ut. Takk.

Takk til min mann. Takk for at du har tålt, at jeg bare eksisterte i hjemmet vårt, helt parallelt til deres andre og uten å bidra med noen ting i lang tid. Takk for, at du har sett, hva jeg har trengt og takk for at du likevel har orket å lese igjennom oppgaven og kommet med kritikk. Takk.

Sammendrag

Jeg har i problemfeltet problematisert ordbruken i trosopplæringsplanen og jeg har sett at en manglende helhetsforståelse i flere aspekter etterlyses i evalueringsrapporten fra januar 2022 (evaluering av trosopplæring gjennom 20 år) og at det etterlyses pedagogiske grunnforståelser som anerkjenner barn som aktive subjekter. Både i min egen profesjonspedagogiske bakgrunn og i evalueringsrapportens referanse til det svenske biskopbrev vektlegges erfaringsbasert estetikk som står i et dialektisk forhold til kognitive læringsprosesser. Ordbruken i trosopplæringsplanen og mangelen på teori rundt estetiske læreprosesser i utdanningen krever en bevisstgjøring.

Min oppgave er et forsøk på denne bevisstgjøring. Jeg forsøker å navigere i den estetiske forståelseslandskap og viser til hvordan estetiske læreprosesser er viktige for forståelsen av det hele mennesket, for den enkelte menneske og for kulturen. En bevisstgjøring som peker i retningen av, hvordan det enkelte menneskes indre verden kan få betydning for kulturen og andre, hvis den indre verden får et estetisk sanselig uttrykk. Og en bevisstgjøring om hvordan dette kan brukes i den kirkelige undervisningens regi.

Teoriene er regnet for allmenn pedagogikk og i diskusjonen forsøker jeg å ”oversette” teoriene til en kirkelig undervisningsvirkelighet. Da meningsrammen i Den norske kirke tar utgangspunkt i en kristen livstolkning må jeg også forholde oppgaven og teoriene til samme ramme.

Forkortelser

Jeg benytter meg av 2 forkortelser i løpet av oppgaven:

TOP Trosopplæringsplanen

DNKT Den norske kirkes trosopplæringsutvalg

1	Innledning.....	9
2	Problemfelt.....	9
2.1	Plan for trosopplæring – formål	9
2.2	Rapport og anbefalinger 20 år etter reformen	10
2.3	Problemformulering	12
2.4	Metode og avgrensning	13
2.5	Disposisjon.....	14
3	Teori	14
3.1	Læring og erkjennelse	14
3.2	Opplevelse og erfaring	15
3.3	Estetisk erkjennelse gjennom estetisk symbolsk form.....	17
3.3.1	Relasjonell og emosjonell	18
3.3.2	Ferdighet.....	18
3.3.3	Etikk	19
3.3.4	Sansene.....	19
3.3.5	System	20
3.3.6	Det usigelige.....	21
3.4	Estetiske læreprosesser.....	21
3.4.1	Den empiriske læremåten.....	23
3.4.2	Den estetiske læremåten.....	23
3.4.3	Den diskursive læremåten	24
3.4.4	Definisjon på estetisk læreprosess.....	24
3.5	Estetisk skapende virksomhet	25
3.5.1	Subjekt, objekt og det potensielle rommet.....	25
3.5.2	Estetisk kompetanse	26
3.5.2.1	Impuls.....	27
3.5.2.2	Lek.....	27

3.5.2.3	Sanser	27
3.5.2.4	Media.....	27
3.5.2.5	Handverk/Teknikk.....	27
3.5.2.6	Fantasi	28
3.5.3	Skapende virksomhet	28
3.5.4	Definisjon på estetisk skapende virksomhet	29
3.6	Pedagogisk arbeid med estetiske læreprosesser	30
3.6.1	Barnets erfaringer	30
3.6.2	Kulturens formtilbud og betydninger	31
3.6.3	Barnets teknikker.....	31
3.6.4	Kulturens teknikker	31
4	Diskusjon.....	31
4.1	Læring, erkjennelse, opplevelse og erfaringer i kirken.....	32
4.1.1.1	Delkonklusjon	33
4.2	Estetikk, estetisk læring og erkjennelse i kirkens praksis	33
4.2.1.1	Delkonklusjon	34
4.2.2	Et eksempel rundt gudstjenesten	35
4.2.2.1	Delkonklusjon	36
4.2.3	Et eksempel rundt tårnagent tiltak.....	37
4.2.3.1	Delkonklusjon	37
4.2.4	Estetisk skapende virksomhet i kirken	38
4.2.4.1	Delkonklusjon	38
4.2.5	Det hele mennesket	38
4.2.5.1	Delkonklusjon	39
5	Konklusjon	39
6	Litteratur.....	41
6.1	Kirkelige publikasjoner	41

6.2	Bøker	41
6.3	Artikler	41

1 Innledning

I min tid som ansatt i en kateketstilling i den norske kirke og som student på MF vitenskapelige høyskole har jeg ofte dratt veksel på min bakgrunn med profesjonsutdanning i pedagogikk. Jeg har lest ”Plan for Trosopplæring” mange ganger, med ulike perspektiver for øye og har i praksis opplevd hvordan verdiladete ord i planen fra kirkerådet tolkes og settes inn i en forståelsesramme ulikt av forskjellige ansatte og frivillige. Jeg møter planen med min bakgrunn i pedagogikk og i møte med de verdiladete ordene i planen har jeg ofte undret meg over at ikke estetisk erkjennelse og læreprosesser er en del av den kirkelige utdanningen jeg og andre mottar.

I januar ble en evaluering av trosopplæringsarbeidet gjennom 20 år offentliggjort og jeg ble ennå en gang minnet om at *estetikk og estetiske læreprosesser* ikke forekommer i utdanningen. Sammen med alle de verdiladete ordene som TOP er fullt av, gir det for meg mening å begi meg ut i en oppgave der jeg belyser viktigheten av kunnskap om estetiske læreprosesser i den kirkelige undervisningen.

2 Problemfelt

2.1 Plan for trosopplæring – formål

Formålet for trosopplæringens virksomhet i kirken er beskrevet på side 4 i ”Plan for trosopplæring Gud gir - vi deler” (TOP). Det pedagogiske og teologiske arbeide skal blant annet vekke og styrke kristen tro og bidra til kristen livstolkning hos barn og unge.

I tillegg til det overordnede formål finns en oversikt over hvilket innhold en lokal trosopplæringsplan må ha med. Denne oversikten er delt inn i 3 tema: Livstolkning og livsmestring, Kirkens tro og tradisjon, kristen tro i praksis. Disse temaer bliver beskrevet med ord som:

”Trosopplæringen skal fremme opplevelsen av egenverd og legge til rette for at barn og unge kan se seg selv og tolke sin verden som skapt, elsket og holdt oppe ved Guds kjærlighet” (TOP 2010:16)

”Gjennom trosopplæringen skal barn og unge lære å kjenne den treenige Gud...” (TOP 2010:16)

”Gjennom trosopplæring skal barn og unge arbeide med hva det vil si å være elsket av Gud, elske seg selv, sin neste og Gud. [...] Barn og unge skal få utrykke seg selv, sin tro og sin skaperevne.” (TOP 2010:16)

Alle tre hovedtemaer har beskrivelser som utdyper innholdsforståelsen. Gjennomgående for trosopplæringsplanen er at den tar form av å være en mal og et bidrag til lokal utforming av egen *læreplan*. Å lære, skal lære, å være del av et lærende felleskap er nevnt 44 ganger i TOP og når tittelen på kapittel 1 er ”Livslang læring”, da er det lite tvil om, at læring er formålet. Leser man mellom linjene og på linjene dukker opp ord som mestring, livstolkning, oppdage, opplevelse, erfare, etisk refleksjon og personlig og åndelig vekst. Da blir det tydelig at læringen er mer og annet enn bare kunnskapsbasert læring.

Ordet ”erkjenne” eller ”erkjennelse” er ikke nevnt. Kanskje det regnes for å høre under ordet ”læring”, kanskje ikke. Bør de to begreper stå hver for seg i kirkens undervisning eller kan vi kalle det hele for læring? Med teori om estetiske læreprosesser, mener jeg at vi får muligheten for å legge mer tydelig skille mellom ordene og hva ordene betyr.

2.2 Rapport og anbefalinger 20 år etter reformen

I januar 2022 ble en evaluering av trosopplæring gjennom 20 år offentliggjort. Rapporten med dets anbefalinger er en grundig gjennomgang av den historiske utviklingen av trosopplæringsreformen, data innsamlet gjennom alle årene, økonomi, yrker og sist men ikke minst: barn og unge og det faglige innholdet i trosopplæringsplanen. Det faglige innholdet er den undervisning som barn og unge skal møte på aktiviteter når de kommer til kirken. Rapporten gir trosopplæringsplanen ros og fremhever mye bra som har skjedd gjennom de siste 20 årene. Både systematikken, bredde og det pedagogiske arbeide anbefales å

videreføres (DNKT:31). Rapporten kommer i tillegg til ros også med anbefalinger for videre arbeide med undervisning i den norske kirke. Jeg har valgt ut tre fokus.

- 1) Rapporten problematiserer at trosopplæringen med breddetiltak har blitt gjort til en satellitt utenfor helheten. Her er det blant annet inndelingen av hva som kan kaldes *trosopplæring*, det vil si, hva som teller timer i rapporteringen og hva som ikke teller timer, som kan legges til grunn for en litt fragmentert kirkevirksomhet. Her etterlyser rapporten en mer helhetstanke om hva undervisning er og kan være (DNKT:32).
- 2) Rapporten problematiserer termen ”opplæring” i ordet trosopplæring. Dette problematiseres på bakgrunn av den pedagogiske grunntanken som plan for trosopplæring bygger på; at barn er ”aktive subjekter i egen læringsprosess” (DNKT:35). Rapporten etterlyser en mer eksplisitt pedagogisk og teologisk grunntenkning.

Utvalgets vurdering er at «opplæring» ikke framstår som en pedagogisk faglig term som i tilstrekkelig grad favner et læringssyn som innebærer både dannelsprosesser, læring, sosialisering, deltakelse, formidling og medvirkning. Betegnelsen er objekt- og avsenderorientert og signaliserer i for liten grad deltakerne som subjekter og aktører i sosialisering-, dannels- og læringsprosesser. (DNKT:38)

Slik utvalget vurderer det, bør det pedagogiske arbeidet i enda større grad ta på alvor de varierte erfaringene, kunnskapene og kompetansene som deltakerne bringer med seg inn i Den norske kirkes pedagogiske arbeid. Utvalget vil peke på at det pedagogiske grunnsynet bør speile en bevissthet om barn, unge og voksnes aktørskap i pedagogiske prosesser, som omfatter evnen og muligheten til å skape et rom for seg selv i og gjennom trosutvikling i et dialogisk samspill med omgivelsene (individuelt, sosialt og kulturelt) (DNKT:35-36)

- 3) Rapporten refererer til den svenske kirkes ”och lär dem... Et biskopbrev om lärande och undervisning. Her ber rapporten om oppmerksomhet rundt læringssynet i brevet. Her vil jeg ta 4 sitater ut av teksten:

Den folkkyrkliga strävan att nå alla innebär att det behövs många olika arenor för undervisning och lärande, och

att en mangfold av metoder og sätt att förmedla kunskap praktiseras. (Bispem tet 2021:13)

Möjligheten att få fira gudstjänst og delta i församlingens verksamhet på sitt eget språk skapar st rre delaktighet, berikar kyrkans församlingsliv og stärker människors opplevelse av tilhørighet. (Bispem tet 2021:16)

Om vi kommuniserer på en enda abstrakt genomsnittsnivå så är faran att kyrkans undervisning og förkunnelse blir ointeressant för alla, sv rbegriplig f r den som ännu ingenting vet, og grund og ointeressant f r den som redan vet en hel del. Därför måste Svenska kyrkans undervisning vara både bred og smal, grunnl ggande og f rdjupande. Inte antingen – eller, utan både – og. (Bispem tet 2021:20)

Estetisk og erfarenhetsbasert l rande kompletterar det kognitiva l randet og vice versa. (Bispem tet 2021:20)

I rapporten og anbefalinger i videre arbeid med kirkelig undervisning fremheves mange ganger en helhetstenking:

- Helheten rundt alle ”kakestykkene” som vises i figur 2 på side 33 i rapporten er ikke ment som å dele opp kirken, men å vise, hvordan kirken i sin helhet henger sammen og at alle stykkene bidrar inn i hverandre, slik at helheten formes av alle delene.
- Helhet rundt teologisk og pedagogisk grunnlagstenkning
- Helhet rundt forståelsen av hva som er kirkelig undervisning

Jeg mener, at teori om estetisk skapende virksomhet, kan være et bidrag inn i både å skape en større helhet, men også til å anerkjenne barn som aktive subjekter i læringsprosessen.

2.3 Problemformulering

Det synes for meg som det er en liten uoverensstemmelse i TOP i forhold til ordbruken av læring. På den ene siden, som også rapporten problematiserer, kan (opp)læring tolkes som en størrelse som er overførbar 1:1. Nesten som om barnet eller ungdommen skal møte en lære de må overta og gi videre. På den andre siden forstås at barnet og ungdommen skal kjenne og erfare Gud og bruke det i egen livstolkning. Opplevelser og felleskap skal gi ny innsikt i individets liv. Rapporten etter 20 års trosopplæring anbefaler å 1) styrke barns medvirkende og deltakelse, 2) anbefaler mer helhet på flere punkter, 3) etterlyser pedagogisk og teologisk grunnsyn og i tillegg 4) refererer til det svenske biskopbrev som vektlegger ulike metoder og arenaer, vektlegger mulighet for å bruke eget språk og henviser til at estetisk og

erfaringsbasert undervisning komplementerer den kognitive læring.

Derfor vil jeg i denne oppgaven legge frem teori om estetiske læreprosesser og estetisk skapende virksomhet og analysere i hvor stor grad teorien kan være et bidrag inn i videre utvikling av arbeidet med trosopplæring.

Hvordan kan teori om estetiske læreprosesser bidra til forståelsen av kirkelig undervisning?

2.4 Metode og avgrensing

For å besvare spørsmålet vil jeg bruke Hansjörg Hohr, Bennyé D. Austring, Merete Sørensen, Jan Ankerstjerne og Kirsten Drottners bearbeiding og teorier om estetikk og læring, estetiske læreprosesser, etisk skapende virksomhet og didaktiske overveielser. Grunnleggende må en ha forståelse av begrepene læring, erkjennelse, opplevelse og erfaring på plass for at disse kan brukes og diskuteres sammen med teorien. Dette gjør jeg med Hans-Georg Gadamer rundt opplevelse og erfaring og rundt læring og erkjennelse bruker jeg Merete Wiberg, Maziar Etemadi og Peder Gravem. Teoriene og begrepsavklaringene setter jeg opp mot problemfeltet og diskuterer om disse kan ha betydning for kirkelig undervisning. Her vil jeg også bruke noen setninger fra samtaler med unge rundt gudstjenesten.

Teoriene beveger seg blant annet mellom felter som filosofi, utviklingspsykologi, fenomenologi og pedagogikk. Jeg avgrenser meg fra å redegjøre for disiplinene og teorier innenfor disiplinene. Oppgavens omfang gjør at det for meg ikke er mulig å gå dybden med dette. På samme måte kunne en mer grunnleggende redegjørelse for estetikk, estetikken historie og virkning, samt en diskusjon av ulike tolkninger av ordet, være betydningsfull. Men da det er de pedagogiske teoriene som er viktig for oppgaven bruker jeg definisjonene som de navngitte forfatterne definert. Når det er sagt, må jeg likevel si at estetikk er et stort begrep og å utelate filosofiske, fenomenologiske og historiske prosesser rundt begrepet gjør at kompleksiteten rundt estetikk ikke fremstår tydelig i min oppgave. Det har vært nødvendig å forholde meg pragmatisk til estetikk for å begrense omfanget av oppgaven og for å komme til kjernen i de pedagogiske teoriene.

2.5 Disposisjon

Oppgavens teorifelt beveger seg fra makronivå til mikronivå. Fra abstrakt mot noe mindre abstrakt. Sporadisk vil der komme litt konkrete eksempler, som er ment som avklarende. Oppgaven begynner med en begrepsgjennomgang av fire, for oppgaven, vesentlig begreper. Læring og erkjennelse, opplevelse og erfaring peker både mot mitt problemfelt, men skaper også retning inn i estetikken og estetiske læreprosesser. Fra almen erkjennelse, læring, opplevelse og erfaring går oppgaven videre i de samme termer med estetikken som ramme for forståelsen av termene. Etter redegjørelsen av den estetiske erkjennelsen er jeg klar for å gå inn i teorien om estetiske læreprosesser. Læreprosessene i teoretisk form bringer meg videre inn i en mer praktisk teori om estetiske skapende virksomhet. Med den praktiske teorien følger noen didaktiske overveielser.

Heretter kommer diskusjonen min, der jeg setter estetisk læringsteori inn i og opp imot en kirkelig praksis. Jeg benytter meg her av eksempler hentet fra en artikkel og eksempler fra hukommelsen.

3 Teori

Her vil jeg vise til en differensiering mellom de to begrepene læring og erkjennelse. Dette gjør jeg fordi jeg undrer meg over at differensieringen ikke er synlig i trosopplæringsplanen. Det undrer meg at begrepet erkjennelse slett ikke er nevnt i trosopplæringsplanen, når kristen livstolkning er en stor del av trosopplæringens innhold.

3.1 Læring og erkjennelse

Å skjelne mellom *erkjennelse* og *læring* blir viktig for oppgaven min. De to begreper brukes til tider litt lettsindig til beskrivelse av den viten et menneske har tilegnet eller lært seg. Og da begge begreper nettopp forholder seg til mennesket som vitenssøkende og vitensskapende (Maziar og Wiberg 2009:15) er det kanskje forståelig at de til tider blir brukt litt i fleng. Derfor er det viktig for meg å definere begrepene ut fra deres ulike distinksjoner.

Maziar og Wiberg omtaler de to begreper utfra en beskrivelse om ”letthet” og ”tyngde”. Erkjennelse blir forbundet med tyngde og læring blir forbundet med letthet. Begge begreper handler ut fra en søken etter viten, men hvor læring skjer og søkes av pragmatiske hensyn for at mennesket kan håndtere sin hverdag og omstendigheter, skjer og søkes erkjennelsen for å

oppnå dypere sannheter. Tyngde skal derfor forstås som sandhetsøken og letthet skal forstås som en handlingsinnstilling (Maziar og Wiberg 2009:15). I prosessen til nye erkjennelser skjer også læring i mennesket, da nye erkjennelser gir nye forståelser av hverdagen og omstendigheter og derfor blir det til nye handlingsmuligheter for mennesket (Maziar 2009:15).

I kirkelig undervisning bruker vi å snakke om læringsteorier. TOP gir oss god grunn til å beskjeftige oss med læringsteorier. Men læringsteoriene må romme aspektet om erkjennelse, når vi i kirken formidler mer og annet enn elementer der har vitenskapelig grunnlag. Kirken formidler kristen livstolkning som en dyp sannhet og håpet er at barn og unge vil basere og oppnå sine virkelighetserfaringer i lys av bibelen, slik at de selv forstår kristen livstolkning som horisonten for sitt liv (Gravem 1996:239 og 263). Fra et objektivt perspektiv er kristen livstolkning ét blant mange meningsutkast som barn og unge møter. Vi legger frem ét meningsutkast og al vår aktivitet i kirken er meningsladet ut fra vår kultur: kristen livstolkning. For mange barn og unge er kirkens kulturelle meningsramme ikke kjent og derfor kolliderer kirkens meningsutkast med deres meningsramme. Å forkaste sin egen tidligere meningsramme krever at nye erfaringer er så sterke og overbevisende, at bare den nye meningsrammen kan romme det (Gravem 1996: 243-245).

Vi ser at erfaringer er en del av å kunne erkjenne. TOP nevner også barn og unges erfaringer som essensielle. Det blir nevnt sammen med ordet opplevelse, å oppleve seg skapt, å få opplevelser som styrker og vekker kristen tro. (TOP 2010:16,17,24)

Derfor vil jeg videre bevege meg inn i opplevelsens og erfaringens vesen.

3.2 Opplevelse og erfaring

Kirkelig barne- og ungdomsarbeid er basert på mange ulike metoder. Kognitive, fellesskapelige, aktivitetsbasert, kreativt, bevegelse og mye mer. Å oppleve og erfare er ord som står sterkt betonet i TOP. Gjennom opplevelser erfarer vi. Gjennom erfaringen erkjenner vi.

Opplevelse er et ord som har to betydninger. Man opplever en hendelse uten forutforståelse. Når selv hendelsen skjer og vi ser den skje, opplever vi noe. Opplevelsen etterpå settes da inn i vår meningsramme og utfra den tolker vi opplevelsen og trekker de elementer ut av

hendelsen som har etterlat oss med inntrykk. Dette blir da til den bearbejdede opplevelsen. På den måten er *opplevelse* både et uttrykk for noe umiddelbart og noe varig (Gadamer 2010:89). Opplevelse står også i kontrast til en *mekanisering* av livet (Gadamer 2010:91). Opplevelse har sitt utgangspunkt i den enkelte og kan ikke forstås i en kontekst der man ikke selv var tilstede. Betydningsinnholdet (meningshelheten) i opplevelsen, det varige inntrykket, skaper erfaringer. Betydningsinnholdet varer lenge og kan fornyes i sitt innhold og opplevelsens innhold kan oppleves på nytt og skape nye erfaringer (Gadamer 2010:95) Opplevelsen som hendelse, peker ut over seg selv og får, for den som opplever, en betydning gjennom tolkning og bearbejding og blir da en erfaring. Det betyr at opplevelsen blir forbunnet med livet hos den som opplever (Gadamer 2010:98).

...[...] ”erfaring er gyldig så lenge den ikke blir gjendrevet av en ny erfaring” [...] (Gadamer 2010:391)

Allmenn erfaring er betraktninger og iaktakelser, både hverdagslige og vitenskapelige, som bekrefte (en type mønster) og som derfor inngår i menneskets måte å resonnerer og argumentere på (Gadamer 2010:391-392) En aktuell observasjon eller opplevelse rommer sin egen allmenne erfaring. Nye erfaringer kan både konstituere og korrigere tidligere erfaringer slik at de heves til å bli allmenne erfaringer. En erfaring må bekrefte for at den bevarer sin gyldighet og bekrefte den ikke blir den en ny erfaring (Gadamer 2010:393).

[...] ”erfaringen kommer i stand som en hendelse som ingen er herre over” [...] (Gadamer 2010:393)

Det er samordningen av det enkelte menneskets tidligere erfaringer innenfor viten, kultur, språk og levd liv som skaper nye erfaringer i etterkant av nye observasjoner og hendelser. Det er ikke mulig å erfare det samme to ganger. En erfaring kan bli bekrefte, men kan ikke erfares på nytt. Det er bare nye erfaringer som kan erfares. Erfaringens vesen kan beskrives som å snu seg, å vende seg om. Ved ny erfaring, må du ”snu” deg i forhold til det du allerede har erfart (Gadamer 2010: 394-395). Erfaringer står alltid i relasjon til andre erfaringer og ifølge Gadamer skuffer en ny erfaring alltid en tidligere erfaring. Det er med smerte vi erfarer nytt, fordi det allerede erfarte, må brytes ned og nye erkjennelser må bygges opp i møte med nye erfaringer (Gadamer 2010:396-397).

Allment har jeg nå beveget meg rundt i termene opplevelse, erfaring, læring og erkjennelse. Videre følger nå Hansjörg Hohrs beskrivelse av estetisk erkjennelse. Estetisk erkjennelse omhandler den erkjennelsen vi mennesker får gjennom estetiske symbolske former.

3.3 *Estetisk erkjennelse gjennom estetisk symbolsk form*

Hansjörg Hohn er norsk professor emeritus i pedagogisk filosofi. Hans studier har vært konsentrert rundt estetikk, dannelses- og sosialiseringprosesser. Bennye Austring og Mette Sørensen er av de fremste innenfor pedagogikk og estetiske læreprosesser i Danmark. I det følgende forholder jeg meg til estetisk erkjennelse og estetisk symbolsk form ut fra disse forfattere.

”I det estetiske arbeidet, i resepsjonen og produksjonen av estetiske uttrykk dannes det innsikter i verden. [...] det estetiske skaper og uttrykker bestemte former for erfaring av verden og således representerer objektiv kunnskap” (Hohn 1999:16)

Hansjörg Hohn bruker en definisjon av estetikk, der estetikk blir forstått som en kommunikativ handling. Han mener den estetiske kommunikasjonen er et kompleks av symbolsystemer som han vil kalle for sanselig symbol eller formsymbol. Disse er igjen kjennetegnet ved en relasjonell kompleksitet. Eksempelvis kan den estetiske kommunikasjonen, formsymbolet, være en dans eller bildearbeid. Den relasjonelle kompleksitet kommer i dansen til uttrykk gjennom de enkelte bevegelsene danseren har sammensatt slik det blir til én dans. I bildearbeidet er det valget av farger, måten hvorpå de er ført på bildet og deres sammensetning, slik den som ser bildet sitter igjen med et inntrykk av et uttrykk (Hohn 1999:16-19).

Akkurat som Hansjörg Hohn forholder Austring og Sørensen seg til estetiske uttrykk som noe som kommuniserer gjennom symbolsk form. Generelle betraktninger for *symbolsk form* er at symbolsk form er: en representasjon av noe, kommunikativ og intendert for å kommunisere noe bestemt eller skape en dialog. Symbolsk form er kulturelt kodet, det vil si, at det er menneskeskapt ut fra det enkelte menneskes kulturelle kontekst (Austring og Sørensen 2006:48-50).

Mange av aspektene nedenfor gjør seg gjeldende når vi snakker om erkjennelse i alminnelighet. Det som gjør *estetisk* erkjennelse til noe annet er den estetiske inngangen og tilgangen til erkjennelsen. Så hva er da estetikk? Austring og Sørensens definisjon er slik:

”Æstetik er en sanselig og symbolsk form, der rummer en fortolkning af os selv og verden, og som kan kommunisere fra, til og om følelser” (Austring og Sørensen 2006:68)

Estetisk symbolikk kan forekomme som hverdagsestetikk, f.eks en barnetegning som uttrykker noe bestemt følelsesmessig, som barnet vil formidle. Estetisk symbolikk kan også forekomme som tale og språk. Men her er det viktig å skjelve mellom diskursiv og estetisk symbolsk form. Den diskursive tale eller språket er følelsesmessig nøytral betonet og objektiv. Estetisk språk og tale formidler alltid følelser og subjektivitet. Dermed er det estetiske språket heller ikke bunnet til grammatikk og andre regler for skrifts- og talespråk (Austring og Sørensen 2006:52).

3.3.1 Relasjonell og emosjonell

I estetisk kommunikasjon er erfaringsformen, opplevelsen. Barn som kopierer eller gjensker voksne i mor-far-barn-leken tar erfaringer og opplevelser fra sine relasjoner inn i leken og iscenesetter uttrykket av en mor eller en far. Å tenke igjennom interaksjonen mellom en mor og far i leken blir da det form-arbeidet som barnet iscenesetter leken med. Dermed blir form-arbeidet et erkjennelsesredskap. Erkjennelsen henger derfor sammen med det relasjonelle. Barnet henter sin erfaring fra det kjente og skaper leken utfra en analog kommunikasjon. Erkjennelsen er derfor relasjonell (Hohr 1999:18-19).

Estetisk erkjennelsen har et emosjonelt aspekt. Interaksjoner er bærere av emosjoner. Å ha innsikt i emosjonell erfaring og sette denne innsikten i spill i rolleleken, bildearbeidet eller dansen er avgjørende for hvor aktuelt eller relevant det estetiske uttrykket oppleves (Hohr 1999:19-20).

Estetisk symbolsk form kommuniserer om følelser og er derfor subjektiv. I kommunikasjonen er det en avsender og en mottaker og derfor er formen avhengig av relasjonen. Et barn kan jobbe estetisk med en tegning og tegningen kan bli en estetisk produksjon, men tegningen er avhengig av en tilskuer eller mottaker for å formidle sitt uttrykk og skape et inntrykk. Derfor er også den symbolske formen alltid en kommunikasjon til eller fra om følelser. Musikkstykket, dansen, leken representerer noe som skaper følelser eller formidler følelser. Det er subjektivt og personlig. (Austring og Sørensen 2006:54-55).

3.3.2 Ferdighet

Estetisk erkjennelse innebærer ferdigheter. Når erkjennelsen er kommunikativ må vi bruke ulike kommuniserende verktøyer. Språk, dans, bilder, lek, spill krever ulike ferdigheter. Danseren må øve kroppens bevegelighet, musikeren må øve fingersetning og notelesing,

dikteren må øve på språkets finurligheter og uttrykk. Å opparbeide ferdigheter er en del av erkjennelsen og å ha ferdigheter er nødvendig for erkjennelsen (Hohr 1999:20).

Å øve på å få ferdigheter er ikke estetisk symbolform. Men for å kunne uttrykke seg estetisk må man ha ferdigheter. Når barn tegner eller maler, eller øver akkorder på et piano trenes ferdighetene opp, men er kategoriseres ikke som estetisk virksomhet (Austring og Sørensen 2006:69).

3.3.3 Etikk

Når man i form-arbeidet jobber med uttrykk av en bestemt situasjon, ligger det normative implisitt enten som utforskning av verdier og normer eller som bekreftelse. I rolleleken fra tidligere kommer normaspektet frem ved fremstillingen og utlevelsen av de ulike voksenroller. Det å leke ”mamma”, krever at man vet noe om hvordan en mamma reagerer og forholder seg til ulike situasjoner. Det normative blir da synlig både når barnet leker men blir også et resultat av leken (Hohr 1999:20-21).

Inntrykket individet får kan inneholde etiske aspekter og uttrykket som fremstilles kan romme etiske aspekter og prosessen ved begge deler er etisk ladet. Verdikonflikter, utkast til en bedre verden, moralske dilemmaer og moralske refleksjoner er en del av den etiske erkjennelsen (Hohr 1999:20-21).

Den estetiske symbolske form er helhetsorientert. Det er helheten som betraktes og som formidler. Tar man bort eller legger noe til eller til helheten har man endret uttrykket og helheten fremstår som en ny produksjon. Små sammensatte sekvenser, en tone, klær og et stemmeleie kan sammen formidle et helhetsinntrykk som forteller hvordan en karakter på scenen opplever sin ytre verden. Men hver for seg kan delene være uinteressante og intetsigende. En blender er et redskap, vann er et grunnstoff, en gullfisk er et dyr. Hver for seg er de produkt og natur uten å være estetiske uttrykk. En blender med vann og en gullfisk oppi, satt opp som en installasjon, der publikum kan velge å trykke på blenderens startknapp er en estetisk uttrykk som setter spørsmålstegn ved etikk, moral og kultur (Austring og Sørensen 2006:57).

3.3.4 Sansene

Vi kan måle og veie mye i denne verden. Dette er meningsfylt og er til stor hjelp i mange

livssituasjoner. Når vi skal finne vei på en lang sykkelferie er det bra at kloden har blitt målt, slik at vi kan følge et kort og vite, hvor langt vi må sykle og om veien går opp eller ned. Men uansett hvor mye og hvor lenge vi studerer et kart, kan vi aldri gjennom studiet si noe om de erkjennelsene, vi vil få på vår ferie. Sansene våre er en av de helt grunnleggende tingene i estetisk erkjennelse. Å sykle i regn eller brennende sol vil påvirke opplevelsen vi har og gi oss fornyet innsikt og erkjennelse om oss selv, om det å kunne søke ly og mye mer. Å sitte i en berg- og dalbane og høre skrikende, kjenne suset i magen og kanskje følelsen av redsel eller fryd, kan ikke beskrives men må oppleves, erfares og tolkes individuelt. Sansemessig påvirkning i interaksjonen med verden skaper erkjennelse om vår tid, rom, evne, følelse, bidrag, verdier, problemer med mer. Samtidig kan den sansemessige påvirkningen på en sykkelferie, gi en erkjennelse av noen av de elementene vi på forhånd studerte på kartet over sykkelruten vår. (Hohr 1999:21-22).

Vi bruker våre sanser i alt vi foretar oss. Det betyr ikke at alt sanselig er estetisk symbolform. Her må andre av de nevnte aspektene også berøres for at vi kan kategorisere det under estetisk. En tegning kan være en analogi på en virkelig hendelse eller ting. Tegningen uttrykker da noe indre og er derfor et estetisk symbol for hendelsen eller tingen. Tegningen er ikke i seg selv hendelsen eller tingen men er uttrykt som symbolsk form. Et estetisk uttrykk er skapt for å pirre noe ved minimum én av våre sanser, noen ganger flere sanser. Uttrykket er skapt med mening bak og er intendert for å frembringe en følelse, opplevelse eller kritikk. (Austring og Sørensen 2006:53).

3.3.5 System

Gjennom opplevelser, interaksjoner, normer og sanser vil vi få en erkjennelse om system. Det gjør seg blant annet gjeldende i lek, natur, kultur og samfunnsstruktur. En estetisk erkjennelse handler også om systemer. Enten det er kritikk av et system eller en bekreftelse av et system. Rolleleken fra tidligere kan utvikle seg slik at barn fra ulike hjem i sin analoge kommunikasjon fremfører en ”mamma” eller ”pappa” helt ulikt. Dette kan føre til konflikt i leken og opplevelsen i leken. I leken og dialogen kan barnet både få nye erfaringer og utvide sin erkjennelsen av kjente systemer (Hohr 1999:22-24).

Selv om estetisk symboler og symbolform er subjektive kan de på samme tid være kollektive. Det betyr at det samme uttrykk kan gi mange inntrykk og betydninger på samme tid. Det

estetiske symbolspråk tåler motsigelser, da motsigelser kan skape en større helhetsforståelse og kommunisere om kompleksitet (Austring og Sørensen 2006:58-60).

3.3.6 Det usigelige

Estetisk symbolform kan også sette ord på det usigelige. Det som er taus viten, det som er fortrenget og eller det som er tabu. Terapeuter kan bruke estetiske symbolformer, uttrykt av klienter, til å tolke det som ikke går an å få sagt. Barn mangler ofte både en begrepsforståelse og et ordforråd, som gjør det mulig for dem å uttrykke hva de er deres indre gjerne vil vise. Da er ulike estetiske symbolformer til tider deres måte å vise deres indre frem. Og endelig kan det tabubelagte eller undertrykte komme til uttrykk gjennom estetiske uttrykksformer. Samfunnet uskrevne eller skrevne regler er til tider utsatt for slike estetiske uttrykksformer i et forsøk på blikkfang for en sak eller kritikk av et regime (Austring og Sørensen 2006:62-67).

Med forståelsen av estetisk erkjennelse beveger jeg meg inn i beskrivelsen av læreprosessene som ligger til grunn for den estetiske erkjennelsen. Da symbolformene er mange, som vist ovenfor henviser jeg ikke til én læreprosess, men til læreprosesser. Beskrivelsen er én, men individer og symbolformer skaper et utall av ulike prosesser.

3.4 Estetiske læreprosesser

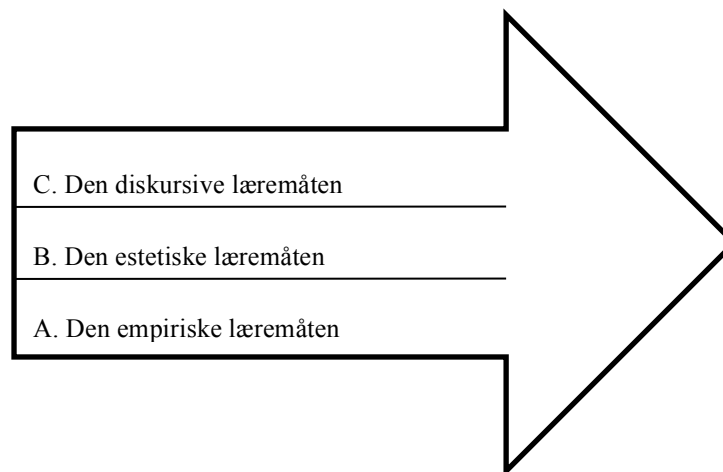
Synet på barn og unge må handle om det hele mennesket. Ikke bare deler av mennesket. Som skolen har kirken nå en læreplan. I en artikkel problematiserer Hansjörg Hohr at skolesystemet i høy grad at skolen nettopp bare ivaretar deler av mennesket og dermed behandles mennesket som en ting. Han uttrykker det slik:

Sett fra skolen side var dette ikke en enkel unnlatesfeil; den livspraktiske kunnskapen var ikke bare definert ut av skolen som ikke-relevant kunnskap. Det er heller slik at vi systematisk ble opplært til og trent i å isolere kunnskap og tenkning fra livspraktiske – følelsesmessige og sosiale – sammenhenger. Resultatet er en tingliggjort bevissthet. Kunnskapen blir til en ting som man kan benytte til penger og status, men den har ikke noe med ens liv og identitet å gjøre. Vi ble delt i to. (Hohr 1989:40)

En senere oversikt, fra 1996, over denne *delingen i to* (Det spaltete menneske). Jeg har oversatt til norsk fra den danske boken (Austring og Sørensen 2006:142)

Tanker	Følelser
Det bevisste	Det ubevisste
Rasjonalitet	Irrasjonalitet
Diskursivt språk	Estetisk språk
Objektivitet	Subjektivitet
Registrering	Involvering
Analyse	Intuisjon
Hjerne	Kropp
Menneske	Dyr
Voksen	Barn
Mann	Kvinne

Både Hohr og Austring og Sørensen forholder seg til samme modell for, hvordan mennesket lærer på.



De er inspirert av sosialiseringsteori. Læringsteorien er delt opp i tre deler. Det skal ikke forstås som en vei der, man mestrer en del og går videre til neste del, og blir da ferdig med forrige delen. De tre deler er naturlige for hjernens utvikling og fatteevne og selv om mennesket gjennom å vokse seg til tilegner del etter del, så brukes alle deler fortsatt gjennom livet. Målet for alle læreprosesser er få nye erfaringer og erkjennelser. De tre læremåter er

henholdsvis: A) den empiriske, B) den estetiske og C) den diskursive (Austring og Sørensen 2006:83 og 90).

3.4.1 Den empiriske læremåten

Når vi blir født er den empiriske læreprosessen den første måten hvorpå vi lærer. Læring skjer sanselig og kroppslig og følelsesmessig, kognitivt, relasjonelt og kulturelt. Ting smakes på, kjennes på, høres på og sees på.. Barnet kan gjennom erfaringer og samspill med omsorgspersoner med tiden begynne å lage skjemaer for sine sansninger. Klosser som før ble undersøkt med tungen og synet kobles sammen med ulike størrelser på hul der de passer ned i. Smak på leker forstås etter hvert atskilt fra smak på mat. Følelser blir koblet på opplevelsene og erfaringene. Å bade kan kobles med trygg følelse og bestemte lyder kan gjøre utrygg. Al læringen skjer i relasjon til omsorgspersoner og andre nære og med den kultur omsorgspersoner er knyttet til. Trygt og utrygt, behagelig og ubehagelig, hyggelig og morsom forbindes i barnet sammen med hva det kan sanse på mamma, pappa eller søsken. Læringen på dette nivået er forbundet med det kroppslige og blir til indre skjemaer i barnet som fungerer som taus viten (Austring og Sørensen 2006:87-90).

3.4.2 Den estetiske læremåten

Den estetiske læremåten er kroppslig, sanselig, helhetsorientert, intersubjektiv, transcenderende, relasjonell og kulturell. Den kan uttrykke og bearbeide det usigelige, utvikle abstrakt tenkning og utvikle viten om å være menneske i verden. Metoden for estetisk læring kalles estetisk virksomhet. Dette vil jeg utdype i et eget avsnitt i oppgaven (Austring og Sørensen 2006:90-101).. Da jeg tidligere i oppgaven har nevnt eksempler på flere av symbolformene rundt det kroppslige, sanselige og flere aspekter, vil jeg i dette avsnitt bare utdype dem, jeg ikke har forklart tidligere.

Sang, dans, rollespill, teater, mediefremstilling, tegning, musikk, håndverk alt sammen er aktiviteter som kan fordre den estetiske læringen. Mennesket får gjennom livet inntrykk, kroppslige inntrykk, som kan bearbeides og uttrykkes gjennom estetisk virksomhet. Dette for å erfare og erkjenne verden, seg selv i verden og mening. Når mennesket gir uttrykk for følelsesmessige indre erfaringer/tilstander gjennom den form-arbeidet sitt, vil det bli mulig for mennesket å få en respons, en bekreftelse, et nytt perspektiv fra folk, kultur og samfunnet rundt (Austring og Sørensen 2006:90-101).

I lek kan voksnes ritualer bli erfart og øvd. Leken kan også overgå virkeligheten. Vi kan leke om fremtiden eller fortiden, vi kan dø og bli levende igjen. Når den estetiske læremåte blir transcendent må vi hente opplevelser fra den virkelighet vi har opplevd og sette det på spill i en ny og ukjent situasjon. I arbeidet med den symbolske form utvikles derfor også en abstrakt tenkning. Den abstrakte tenknings muligheter kan begrenses av hva individet kulturelt har hatt mulighet for å få kjennskap med. Hvis ikke du er vokst opp med saks og papir da er din tenkning rundt symbolformen avgrenset fra å tenke det som en uttrykksmulighet (Austring og Sørensen 2006:90-101).

3.4.3 Den diskursive læremåten

Den diskursive læremåten utvikler seg sammen med språket. Læremåten er analytisk, fortolkende og beskrivende. Individet utvikler i kraft av opplevelser å få ord til å følelsesnøytralt kunne beskrive og tolke begreper. Å fryse blir etter hvert satt sammen med kulde. Leken med klosser, med ulike former som man før forsto kunne plasseres i firkantete eller trekantete hul, kan nå også uttrykkes med ord. En trekant kan nå beskrives som en form med 3 hjørner og en firkant kan beskrives med fire hjørner. Læremåten er teoretisk-analytisk og handler i stor grad om å kunne fragmentere helheten, så hver del kan analyseres for seg. Objektivitet, teoretiske termer og analysemodeller kan alt sammen brukes til å beskrive fenomenet vann, men den diskursive beskrivelsen kan ikke gjengi hvordan vann føles når man er tørst eller hvordan vann oppleves når individet en varm sommerdag kan hoppe i et basseng.

Den diskursive læremåten er helt nødvendig for å kunne uttrykke seg presist, men språket skaper også avstand til det opplevde og ved bare å uttrykke seg diskursivt mister individet det kroppslige sansende. Bevegelsen går fra erfaringsbaserte sanselige opplevelser til abstrakt analyse og tenkning (Austring og Sørensen 2006:101-104).

3.4.4 Definisjon på estetisk læreprosess

Definisjonen på estetisk læreprosess kan utfra fra det ovenstående uttrykkes slik:

En æstetisk læreprosess er en læremåde, hvorved man via æstetisk mediering om setter sine indtryk af verden til æstetiske formudtryk for herigennem at kunne reflektere over og kommunikere om sig selv og verden. (Austring og Sørensen 2006:107)

For å konkretisere læreprosessen enda mer til bruk i en pedagogisk praksis, vil jeg beskrive teorien om estetisk skapende virksomhet, som har sitt utgangspunkt i estetisk læreprosess.

3.5 *Estetisk skapende virksomhet*

3.5.1 **Subjekt, objekt og det potensielle rommet**

Malcolm Ross bygger opp om den helt spesielle erkjennelsesform som den estetiske virksomhet kan bidra til. Han har utviklet en læringsteori spesielt for de estetiske fagene. Han forholder seg at vi som mennesker alle er en del av en ytre objektiv verden og alle har en indre subjektiv og personlig verden. Den ytre objektive verden er vår kultur, natur og våre fysiske omgivelser. Den ytre objektive verden er som den er. Om vi er tilstede eller ikke så er den ytre objektive verden der. Den indre subjektive personlige verden er med til å tillegge den objektive verden en mening, betydning og verdi. Hva vi føler om de enkelte objektive rommene er helt individuelt og personlig og de ulike rommene blir satt ulik pris på fra ulike individer. Oppfattelsen av ulike de ytre rom hentes fra de opplevelser og følelser har erfart tidligere (Austring og Sørensen 2006:111-112).

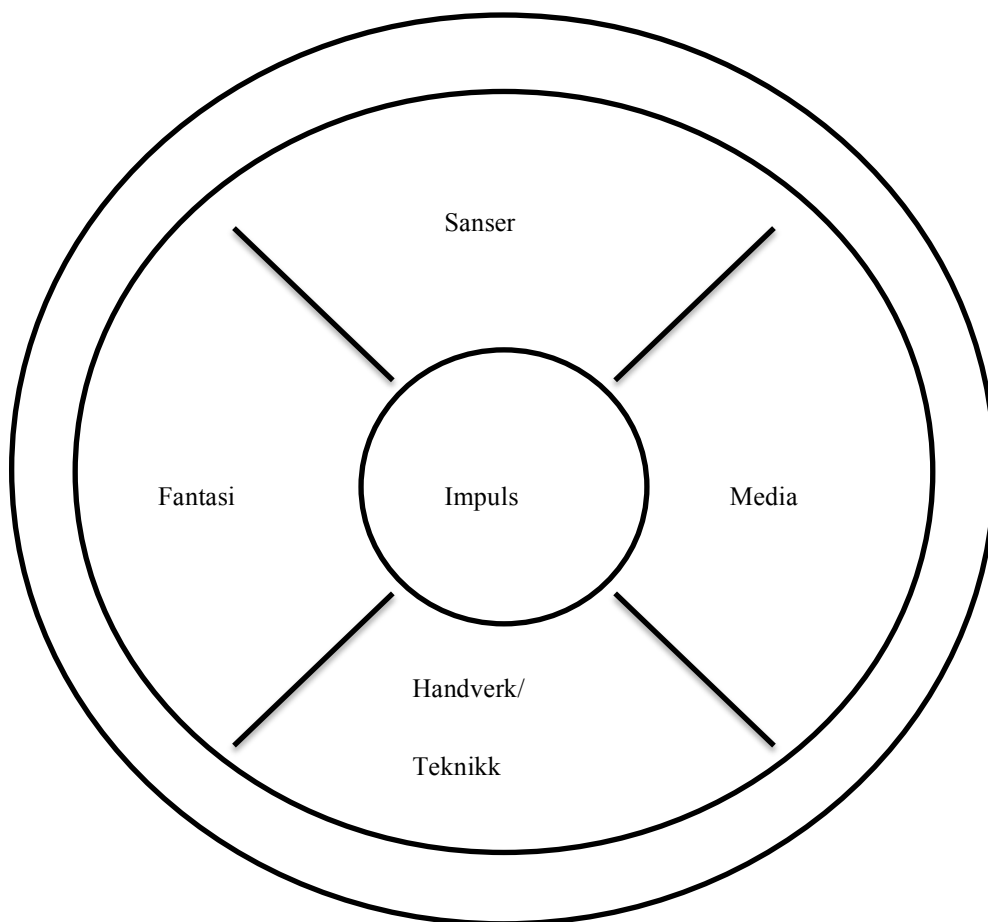
Mellom det ytre objektive rom og det indre subjektive rom, mener Malcolm Ross, at man finner "det potensielle rommet". Det er her han plasserer den estetiske virksomheten. I det potensielle rommet. Han kaller det et erfaringsfelt mellom den ytre og indre verden. Her kan individet gjennom estetisk virksomhet oppnå erkjennelse av både den indre verden og den ytre verden. Hva som kan erfares og utvikles avhenger av de symbolformer den enkelte kultur har til rådighet og hvilket samarbeide som oppstår mellom symbolformer og individet. Å dramatisere en snøballkamp krever erfaring med snø og rekvisitter og/eller bevegelser som gjør at vi forstår vi er vitne til en snøballkamp. I en dramatisering av en snøballkamp vil det ofte bli synlig, hvilken erfaring den enkelte har med snøballkamp. Noen liker snøballkamp, andre ikke og deres rolle som enten styrende og offensive eller å trekke seg unna og defensive, forteller om individets indre verden, følelser og erfaring rundt snøballkamp. Det potensielle rom kan både brukes til å bearbeide, sette ord eller handlinger på bevisste eller ubevisste inntrykk av den ytre verden eller den kan utvide den indre verdens fordommer mot opplevelser fra den ytre verden (Austring og Sørensen 2006:112-115).

Indre tilstander krever ofte et uttrykk, både de mindre ikke-alvorlige tilstander og de større mer alvorlige tilstander. Følelsesmessige tilstander kan komme til uttrykk både refleksivt eller reaktivt. Med estetiske læreprosesser som pedagogisk metode forsøkes en refleksiv tilgang til indre tilstander og inntrykk/uttrykk slik at den reaktive handlingen oppfattes som adekvat. Det

som starter uttrykkene av indre tilstander og følelser er en impuls. Hvis impulsens uttrykk blir reaktiv er den ofte ukontrollert og kan få uheldige konsekvenser (som å slå noen). Den refleksive tilgang til å uttrykke impulsen kan gjennom estetiske symbolformer bli en melodi, et dikt, et maleri eller noe annet (Austring og Sørensen 2006:117-118).

3.5.2 Estetisk kompetanse

Når den estetiske virksomheten blir brukt som redskap, får vi et større perspektiv på oss selv og verden (Austring og Sørensen 2006:154) Læringsutbyttet er dog avhengig av den enkeltes kreativitet og formspråk. På samme måte som et stort ordforråd og bred forståelse av teoretiske termer gir den diskursive samtalen en bedre kvalitet, gir også utvikling av flere formspråk den enkelte mulighet for å ha flere redskaper til å kunne uttrykke seg estetisk. Derfor bør det i en pedagogisk praksis være mulighet for å utvide sitt repertoar og lære flere formspråk. Dette vil gi den enkelte mulighet for å avlese og inkorporere flere formspråk i sitt eget inntrykk og uttrykk (Austring 2006:154-155).



Figuren viser Malcolm Ross' modell for utvikling av estetisk kompetanse.

3.5.2.1 Impuls

Utgangspunktet er for estetisk skapende virksomhet er impulsen som angitt i midten. Et inntrykk fra den indre verden eller fra den ytre verden, vil skape en type forstyrrelse som vekker nysgjerrighet. Inntrykket kan være iscenesatt fra pedagogens side eller det kan være bevisst eller ubevisst fra individet selv. Det kan også være impulser som skjer kollektivt (Austring og Sørensen 2006:156).

3.5.2.2 Lek

Leken omkranser hele figuren. Lek er frivillig, lek er stedfortredende for virkelighet, lek er styret av lyst. Frirommet i lek er eksperimenterende. Prosessen kan altså ikke bare være resultatorientert, men har spesielt fokus på å eksperimentere med den eller de valgte formene (Ibid).

3.5.2.3 Sanser

Når vi som mennesker opplever verden gjør vi det gjennom sansene våre. Derfor er det essensielt i estetisk virksomhet at sansetrening er en del av opplegget. Sansetrening kan skje gjennom naturen eller gjennom kulturelt forarbeidede produksjoner. Når barn ser, rører, lytter, smaker og dufter til maling, leire, bark, instrumenter og lignende formsymboler, da skjerpes sansene (Austring og Sørensen 2006:157-158).

3.5.2.4 Media

Impulsen uttrykkes gjennom ulike media. For å kunne uttrykke seg estetisk må ulike materialer være tilgjengelig. Noen uttrykksformer krever samarbeid og noen går det an å jobbe med individuelt. Felles for dem er, at man må vite at de eksisterer, for å kunne velge å bruke dem som symbolform (Austring og Sørensen 2006:159).

3.5.2.5 Handverk/Teknikk

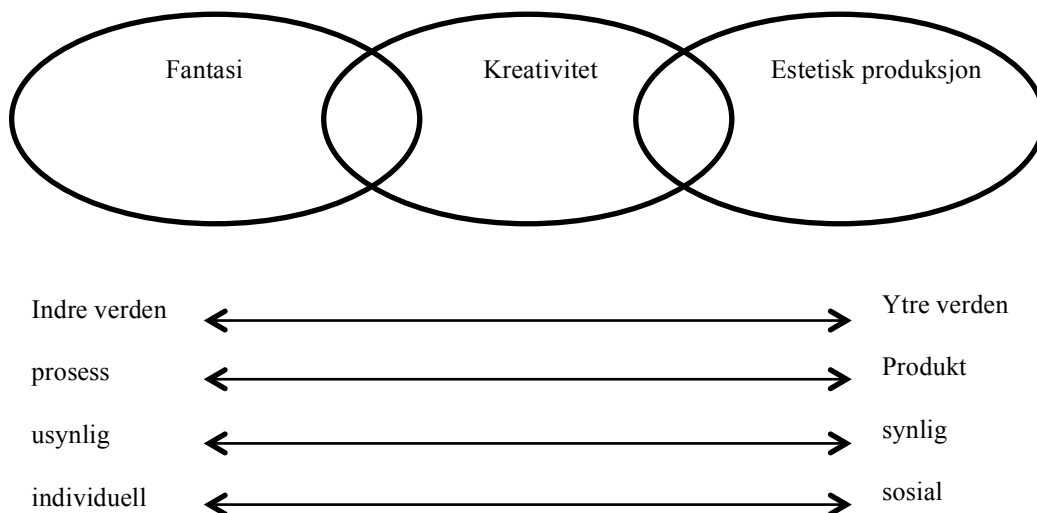
Noen medier er krever handverk og teknikk. Et instrument klarer du ikke å spille i løpet av en time. Derfor krever noen uttrykksformer en større grad av ferdighet enn andre for å kunne bruke dem i estetisk virksomhet (Austring og Sørensen 2006:159-160).

3.5.2.6 Fantasi

Det krever forestillingsevne å ville omsette noe fra indre verden til et fysisk produkt. Hvis individets ideer ikke tas imot eller ikke får mulighet for å bli uttrykt, da utvikles det ikke heller. Å skape rom for idemyldring og vise hvordan en idé kan gå fra å være en tanke til å bli et formsymbol er viktig for at fantasien utvikler seg (Austring og Sørensen 2006:158).

3.5.3 Skapende virksomhet

Kristen Drotner vil mellom disse deler av Ross' modell sette inn *kreativitet* som et grunnelement i estetisk skapende virksomhet. Hun mener at kreativitet må settes inn som et ledd mellom den indre verden og den ytre verden. Hun kaller fantasien for den estetiske virksomhets råstoff og kreativiteten gir produktet sin form. Derfor står kreativiteten hos henne mellom den ytre og indre verden. Modellen nedenfor er et eksempel på, hvordan hun mener, at en drøm, gjennom kreativitet lekes og den estetiske produksjon blir da en video av leken eller en video som leken har gitt impulsen til (Drotner 2004:69-70).



En estetisk praksis beveger seg på 3 nivåer. Det er et individuelt nivå, forholdet til jeg-meg. Et sosialt nivå, forholdet jeg-du og et kulturelt nivå, jeg-verden.

På det individuelle nivået lar den estetiske praksis, individet eksperimentere med seg selv. Egne foretrukne uttrykk og egne følelser, å oppleve hvordan individets egen prosess kan forandre de indre tilstandene, å eksperimentere med et formuttrykk man ikke har prøvd ut

tidligere og få utvidet egen horisont i arbeidet med produktet (Drotner 2004:62).

På det sosiale nivået blir eksempelvis gruppearbeidet utfordret av hverandres impulser. Når prosessen skal begynne må en lytte til andres impulser enn sin egen og når prosessen er på gang dukker ofte opp flere nye impulser som skal justeres i møtet med hverandre. Å høre på andres impulser, følelser og fornemmelser er med til å gi perspektiver på egen prosess i produktutviklingen. Å selv reagere og se andres spontane og følelsesladete reaksjon åpner nye forståelser i egen og andres opplevelser og skaper nye erfaringer (Drotner 2004:63-64).

På det kulturelle nivået, møter individet andres uttrykksformer. Noen vil lage voldelig film, noen vil uttrykke seg gjennom glitter og papir, noen vil skrive dikt, noen vil bygge installasjoner i tre. På dette nivået lærer individene om de av kulturens verktøyer som er tilgjengelig. De opplever andres bruk av symbolformer og begynner å begripe noe om anvendelsesmulighetene. Noen vil bruke humor og noen vil provosere og noen igjen vil helst ha en stille prosess der de kan få føle. Alt sammen er det en del av kulturens uttrykksformer. Estetikken i den ytre verden kan åpne for prosesser i den subjektive indre verden (Drotner 2004:66).

Det er disse tre nivåer Drotner bruker for å sette ord på det enkelte menneskets identitetsdannelse. En dannelselse og en prosess som må til *for å skape seg selv*.

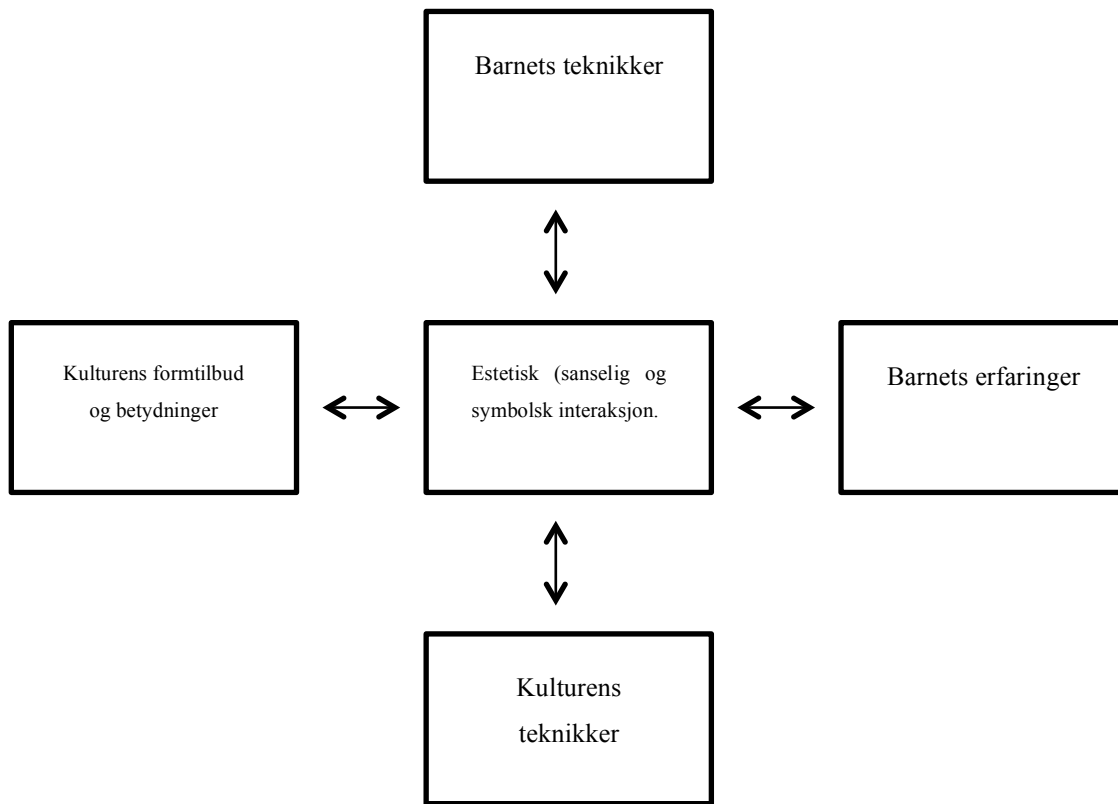
3.5.4 Definisjon på estetisk skapende virksomhet

Med inspirasjon og tolkning av Drotner vil en definisjon av estetisk skapende virksomhet kunne være slik:

At noe formgitt ytre blir til noe betydningsfullt indre og at gi noe betydningsfullt indre et formgitt ytre.

Hva blir pedagogens rolle rundt estetiske læreprosesser? Mellom det potensielle rom for kreativitet og erkjennelsen og didaktikken? Mellom individets behov og mulighet for å skape seg selv og målrettede læringsplaner? Det er det siste vi skal se på nå. Hvilke aspekter skal pedagogen være oppmerksom på rundt estetiske læreprosesser. Til det kunne det skrives mange ting, men jeg vil fremheve Denne modell av Jan Ankerstjerne.

3.6 Pedagogisk arbeid med estetiske læreprosesser



Figuren over viser Jan Ankerstjernes beskrivelse av dialektiske forhold av den estetiske interaksjon. I det didaktiske arbeide blir det pedagogens oppgave å verken over- eller underbetone de ulike forhold. Ved en over- eller underbetoning er det fare for at interaksjonen mellom formspråket og egne erfaringer ikke skjer og den estetiske skapende virksomheten uteblir. (Ankerstjerne 2004:21-23)

3.6.1 Barnets erfaringer

Barnets erfaringer med eksempelvis løgn og svik eller takknemlighet kan uttrykkes med et eller flere av kulturens formltilbud. Uttrykksiden av et aktuelt formltilbud spiller opp mot og på lag med barnets erfaringer. Hvordan formidles takknemligheten i det ene og andre formltilbud eller hvordan kommer løgnen og svik til uttrykk? Dette må barnet og pedagogen forholde seg til, hvis ikke det estetiske produktet, bare skal bli en rekonstruksjon av barnets erfaringer

(Ankerstjerne 2004:22).

3.6.2 Kulturens formtilbud og betydninger

Hvis et aktuelt formspråk blir brukt, men vekten blir lagt på selve formspråket og barnets erfaringer ikke knyttes til formen, da skjer ikke den dialektiske formidlingen mellom kulturens formtilbud og barnets erfaringer. Det betyr da at formens uttrykk er tomt og intetsigende (Ankerstjerne 2004:22).

3.6.3 Barnets teknikker

Hvis barnet, uansett hva det har tegnet, modellert eller danset blir møtt med ”å, dette var fint”, da er det fare for at det tekniske aspektet ikke utvikles og/eller ikke anses for å være et pedagogisk mål i seg selv. Pedagogen må selvfølgelig ta utgangspunkt i barnets nivå, men hvis ikke det skapes en dialektikk mellom barnets teknikker og kulturens teknikker, da vil ikke barnet erfare og tilegne seg nye teknikker og blir derfor begrenset i å gi sin indre verden et ytre uttrykk (Ankerstjerne 2004:22).

3.6.4 Kulturens teknikker

Ved å overbetone kulturens teknikker risikerer den estetiske skapende virksomheten å gå tapt i perfektjonisme der det som forsøkes formidlet ikke blir vektlagt. Det får struktur av utenatslære og inspirasjonen uteblir. (Ankerstjerne 2004:22)

4 Diskusjon

Den norske kirke er en organisasjon i det norske samfunnet. Historisk har Den norske kirke og den norske stat hengt sammen og Den norske kirke ble betegnet som statskirke. I 2017 ble Den norske kirke skilt fra staten. Med dette skille ble det kanskje blitt enda tydeligere, at kirken er en virkelighet i virkeligheten, en kultur i kulturen. Kirken forstår verden utfra en teologisk ramme. Verden og mennesket er skapt av Gud. Gud er én, Gud er skaperen, Gud er treenig, Gud er sann. Bibelen vitner om Guds vilje med oss og livet og vi kan forstå meningen med livet i denne meningsramme. I formidlingen av denne rammen, egner da estetisk læringsteori seg for kirken kultur?

4.1 Læring, erkjennelse, opplevelse og erfaringer i kirken

Når vi møter barn og unge i trosopplæringskontekst er det ikke gitt at disse barn og unge har kirkens meningsramme for livet. Det betyr, at disse barn og unge trenger erfaringer med, at kirkens meningsramme er sann for å kunne erkjenne og tolke seg selv og eget liv ut fra en kristen livstolkning (Gravem 1996:243-245).

Et ubesvart spørsmål blir da om barn og unge i trosopplæringskontekst får de erfaringer som fører ny erkjennelse med seg.

Som teorien viser får vi erfaring gjennom to ting; opplevelser og estetiske læreprosesser. Det kan være vanskelig å vite hvilke erfaringer barn og unge får i møtet med tiltak, men det er likevel mulig å forsøke legge til rette for bestemte erfaringer. Mange steder i Den norske kirkes trosopplæring er man opplevelsesorientert. Tiltak som tårnagent, lysvåken, leir er blant mange andre tiltak opplevelsesorienterte. Det kan være viktig å spørre seg selv eller inn i staben om kristen livstolkning kan erfares i våre tiltak. Faren er, at vi lager happenings, der vi egentlig har et annet mål for øye. Jeg mener ikke, at happenings ikke hører til i kirken, men at formålet med en happening ofte er rekrutterende, reklameorientert eller noe helt tredje. Men hvis målet for et tiltak er forbundet med erfaring av Gud og kristen livstolkning, da må vi i kirken tenke igjennom, hvordan vi mener dette skal skje. Ifølge teorien skal tidligere og andre erfaringer forstyrres for at vi får nye erfaringer (Gravem 1996:243-245). Da kan vi jo spørre oss selv, om vi i kirken gjennom våre opplevelsesbaserte tiltak målrettet legger an til en slik forstyrrelse. Det er samtidig viktig å minne om at teorien viser at mennesket må få sine erfaringer bekreftet, for at erfaringen blir styrket som en livstolkning eller sannhet (Gadamer 2010:393). Her lider noen av kirkens tiltak under, at noen barn er med på ét tiltak eller få tiltak og derfor manglende kontinuitet i opplevelsene og erfaringene. På bakgrunn av dette styrkes evalueringsrapportens anbefaling om å tenke mer helhetlig rundt kirkens bredde- og kontinuerlige tiltak (DNKT 2021:32). Når korsang ikke kan telles med i årsrapportens timetall, kan man spørre om det handler om at det kognitive kunnskapsbaserte læringssynet veier tyngre og på en annen måte anerkjennes, enn et læringssyn som er basert på estetiske opplevelser. Hvis det er tilfellet da må plan for trosopplæring endres og revideres, slik at ord som *erfare, oppleve, tolke og kjenne seg elsket av Gud* tas ut av planen. Men nettopp fordi de ordene eksisterer i planen tolker jeg, at ulike læringsprosesser anerkjennes. Da må vi også ta på alvor de læringsprosesser, som sier noe om det sanselige og erfaringer, og i våre didaktiske

overveielser ha teorier med om dette, slik at vi stiller de rette spørsmålene inn i våre opplevelsesbaserte opplegg og anvender et bredere syn på læring. Et annet problem ved flere opplegg og tiltak i kirken, spesielt de opplevelsesbaserte, er at det ofte ikke er satt tid av til å samtale om opplevelsene. Når vi har opplegg med tilhørende opplevelser, da kan dialogen rundt opplevelsene være med til å tolke opplevelsen i lys av kristen livstolkning. Å skape rammene for opplevelser innebærer ikke en automatikk, der den diskursive læremåten skal fortrenkes til fordel for den estetiske (Austring og Sørensen 2006:83 og 90).

4.1.1.1 Delkonklusjon

Ved å bli bedre til å skille mellom læring og erkjennelse og forstå at opplevelser er grunnlaget for nye erfaringer skaper vi bedre forståelse av forutsetningene for kristen livstolkning og får et mer nyansert språk rundt trosopplæringsplanen. Teori om estetiske læringsprosesser beskriver ikke bare teorien om estetisk skapende virksomhet, men forholder seg helhetlig til den empiriske, estetiske og diskursive læringsmåte og tar derfor hele menneskets læring- og erkjennelsesform inn som like nødvendige og noe som er avhengig av hverandre i en kontinuerlig prosess gjennom livet.

Dette bringer diskusjonen videre til estetisk bevissthet i kirkelig kontekst og undervisning.

4.2 *Estetikk, estetisk læring og erkjennelse i kirkens praksis*

I grunnen er det rart, at ikke vi i kirken snakker mer om estetisk læring og erkjennelse. For kirken er jo full av estetikk. Fra kirkekunst og kirkebygg til kunst og uttrykksformer. Søndagens preken kan være ladet med estetikk, vin og brød og vann i sakramentene, bønnekrukke og lysgloben er alle estetiske symbolformer. En Hellig bok som med sine fortellinger kan danne indre bilder, frustrasjoner og glede og som har tekster som kan møte folk i mange ulike livssituasjoner (Hohr 1999:16).

Når estetisk erkjennelse skjer emosjonelt og relasjonelt hva er da mer nærliggende å prate om enn musikken eller felleskapene (Hohr 1999:18-20). Musikken som får mennesker til å synge sammen i kirken, som skaper stemninger inne i mennesket, som setter stemninger i forbindelse med livets seremonier i kirken om det er med orgel eller kirkeband. Felleskapene hvor mennesker møter mennesker og deler liv, tro og opplevelser.

Den norske kirke er en kultur i kulturen. Den er norsk og deler mange meninger og verdier med den resten av Norge, men den innehar samtidig en egen kultur, egen livstolkning, egne kamper og egne uttrykk. Formidlingen av denne kirkens kultur og kulturens betydninger er viktig for barn og unges erfaringsdannelse. Når kirken har så mange sanselige symboler med innbygget betydninger, da skulle det allerede finnes et solid grunnlag å få erfaringer gjennom (Hohr 1999:21-22).

Kirken har også ulike systemer som kulturelt kommer til uttrykk i gudstjenesten, i sakramentene, i begravelser, bryllup og konfirmasjoner. Andre systemer finnes i trosopplæringstiltakene, kirkegården, sjelesorgssamtalen. Samfunnsmessig ivaretar prester i noen deler av landet et system for dødsbud og samarbeide med begravelserbyrå utgjør et eget system. Og sluttelig vil jeg nevne systemet for yrker og profesjoner i kirkelig regi. Mange av disse systemer er folk flest ikke bevisste om og først når et system går opp imot et ønske fra en familie i en begravelse eller bryllup at bevisstheten skjerpes rundt noen av systemene Hohr 1999:22-24).

Den estetiske interaksjon mellom kulturens formtilbud og betydninger og barnets erfaringer fordrer en speiling av både kultur og barn. Når barn og unges indre verden blir speilet og satt i sammenheng med kirkens kunst, bibelens tekster eller stemningen musikken skjer det en bekreftelse av barnets følelsesmessige erfaring, Når kirkens kulturelle formtilbud kan utvide barnets erfaringer gjennom uttrykk som kanskje ikke tidligere var tilgjengelig for barnet og bli en fortelling om barnets indre, da stadfestes det kulturelle formtilbud. Ved å legge til rette for opplevelse av kirkens formtilbud og knytte flere av formtilbudene sammen, eksempelvis at altertavlen knyttes sammen med en bibelfortelling eller musikk, kan barn få øye på ting, hendelser eller stemninger i altertavlens bilde og oppleve denne på nytt og knytte den til egne livserfaringer eller stemninger. De får på den måte et eierskap til altertavlen, musikken eller teksten fordi det forplantet seg i barnets indre verden (Ankerstjerne 2004:21-23).

4.2.1.1 Delkonklusjon

Kirken har mange sanselige symboler, symbolske handlinger og tekster ladet med symbolikk. I interaksjonen mellom individets erfaringer og kulturens symboler utvikles både symbolets betydning og individets erfaring. Tilhørigheten styrkes hvilket styrker deltakelsen.

4.2.2 Et eksempel rundt gudstjenesten

Det finns forskningsartikler unges opplevelse og bruk av gudstjenesten og det finns mange erfaringsbaserte samtaler om det samme. Jeg skal trekke frem elementer fra en sånn samtale i min diskusjon. Samtalen er hentet fra antologi 2013 utgitt av kirkerådet. Trosopplæringsplanen er tydelig på barn og unges deltakelse i gudstjenester. Den kristne livstolkningen ligger vevd inn i gudstjenestens dramaturgi og skulle på den måte kunne bli til en opplevelse, som gir barn og unge erfaring med kristen livstolkning. Antologien tar for seg å diskutere unges, mellom 18-30 år, manglende deltakelse i Den norske kirkes gudstjenester. Dette er jo interessant, fordi flere i denne aldersgruppen nettopp har deltatt på flere av kirkens trosopplæringstiltak og likevel velges gudstjenestefelleskapet fra. I antologien har unge medlemmer av Den norske kirke som utdanner seg til tjeneste innenfor kirke og menighet uttalt seg om gudstjenesten. Her blir ord som upersonlig, stivt, livsfjern og kjedelig brukt. Andre utsagn er: Sang og musikkstil er avgjørende for helhetsinntrykket, Liturgi er trygt og nødvendig som sikrer at det viktigste er med, gjennomføringen av liturgien blir for stivt, unge vil gjerne ha tjeneste i gudstjenesten, men opplever at prest og organist gjør det hele og forslag om lovsang ikke er ønsket (Haavet 2013:40-43).

Kritiske røster til sånne uttalelser kunne mene, at det handler om, at de unge lærer seg gudstjenestens språk og betydning og da vil de også både komme og sette pris på den. Andre mener at etterlysningene om endring av musikkens sjanger og gudstjenesten språk vil ødelegge gudstjenesten. Andre igjen vil være enig med utsagnene fra analogien.

Spørsmålet blir da om menneskets erfaringer og kulturens formtilbud rett og slett er uforenlige. Med teorien om estetiske læreprosesser kan det hende at alle kritiske røster fra alle sider ha litt rett. Flere problemer melder seg ved første øye kast. Uttalelsene fra ungdommen baserer seg på deres erfaringer med gudstjenesten i Den norske kirke og erfaringen er kjedelig, stivt og ikke livsnær (Haavet 2013:41). Deres erfaring vil gjøre, at de ikke oppsøker denne arena igjen. For hvem vil bekreftes i at noe er kjedelig? Når gudstjenesten ikke oppleves livsnær, da blir det vanskelig å både få eller bekrefte en kristen livstolkning i den kontekst. *Ikke livsnær* kan jo omformuleres til fjernt fra livet. En erkjennelse av kristen livstolkning kan ikke oppstå, hvis den oppleves irrelevant fra det øvrige liv. Den meningsfulle erfaringen gir mening inn i meningsrammen og kan ikke stå for seg selv uten tilhørighet til resten av rammen (Gravem 1996:259-263). Ungdommen vil gjerne bidra, men opplever ikke

det er plass til dem og forslagene deres. Det vil si, at de mister en mulighet for å oppøve ferdigheter i gudstjenestepraksisen og deres impuls til musikken oppleves ikke verdsatt. Det blir vanskelig å tilegne seg kulturens forntilbud, hvis dialektikken mellom de unges egne erfaringer og kulturen betydninger ikke gjensidig kan styrke og speile hverandre (Ankerstjerne 2004:21-23). I estetiske læreprosesser er individets indre verden avgjørende for en estetisk skapende virksomhet. Det som hos den unge her, var av indre betydning, fikk ikke lov til å komme til uttrykk i den pågjeldende gudstjeneste (Austring og Sørensen 2006:111-117). På det diskursive nivået har analysen hos ungdommene, blitt at gudstjenestens form ikke er noe for dem også selv om at de uttrykker at liturgi gjør gudstjenesten trykk (Haavet 2013:43). For å regne barn og unge for aktive subjekter i menighetsfelleskapet, er det ikke tilstrekkelig å bare få dem inn kirkedøren. Mennesket, som aktivt sanselige subjekter, er grunnlaget i estetisk læringsteori (Austring og Sørensen 2006:54-55). Den skapende virksomhet, hvori læring, erfaring og erkjennelse oppstår tar utgangspunkt i individets impuls (Austring og Sørensen: 2006:156). Ønsket fra de unge er å være aktivt deltagende på gudstjenester og i de bringer inn et forslag om en symbolsk form som for dem kan uttrykke deres tro og følelse. Da impulsen ikke møtes av kulturen blir kulturens gjeldende system mindre relevant for dem og de trekker sin aktive deltagelse tilbake. Antakelsen om, at bare man lærer kulturens betydning, da vil man sette pris på den, er både sann og ikke sann. *Læringen* om en kulturs betydning og forntilbud kan ikke stå alene, å sette pris på betydningen henger også sammen med individets egne erfaringer og foretrukne uttrykk (Ankerstjerne 2004:21.23). Hvis man ikke liker sjanger som opera eller hip hop, kan ikke det løses ved bare å lytte masse på det. Alle har foretrukne sjanger og uttrykk. Dette betyr ikke, at det kan lages gudstjeneste av alle impulser som oppstår i den enkelte. Her må der alltid foregå en didaktisk og dialektisk avveiing mellom kulturens betydning og individets erfaringer.

4.2.2.1 Delkonklusjon

Hvis individet ikke får mulighet for å tillegge egne erfaringer og uttrykksformer inn i kulturens systemer, blir det vanskelig å opprettholde en interesse for den delen av konteksten. Å vise seg som et aktivt handlende subjekt for deretter å ikke få en plass påvirker subjektet indre verden og forståelse av seg og konteksten. Estetisk skapende virksomhet er foregår på det individuelle, det sosiale og det kulturelle nivået. Det er viktig at individets individuelle og

sosiale nivå får lov å bli anvendt i den kulturelle kontekst – uten det vil der ikke skje en identitetsdannelse formet av kulturens verktøyer og symbolske former (Drotner 2004:62-66).

4.2.3 Et eksempel rundt tårnagent tiltak

Tårnagentopplegget bruker et almen kjent formsymbol, agenten. Barn har ofte et forhold til en agent-karakteristikken gjennom bøker, spill eller tv. Tårnagentopplegget spiller på formsymbolene og inviterer til mysterier der skal løses i kirken. Impulsen blir hos mange barn vekket når de får invitasjonen i posten (Austring og Sørensen 2006:156). Opplegget er på mange måter bygget opp som en estetisk skapende virksomhet med utgangspunkt i estetisk kompetanse (Austring og Sørensen 2006:154-158). Med lupen i hånden og går der skal løses ved stasjoner i kirkerommet og fantasien i spill går tårnagentene på oppdagelse i ved døpefont, orglet, kirketårnet, alteret og andre kroker av kirkerommet. Det oppdages og samarbeides. Der kjønes, lyttes og smakes. Leken omkranser opplevelsen og agentleken slutter i en gudstjeneste der agentene har oppdrag som må klares. Det er jo det agenter kan.

I dette eksempel får barn kjennskap til noen av kirkens symbolformer gjennom en agentlek. En sådan dag byr på mange estetisk sansende inntrykk. Krittisk kan man spørre til om barnet husker agentleken mest og om de faktisk husker betydningen av symbolformene. Omvendt kan man også ødelegge agentillusjonen ved å lage et pseudoopplegg, der barnas forventninger blir skuffet. Disse aspektene krever oppmerksom rundt didaktiske overveielser for å skape balanse mellom innhold og lek. Bevisstgjøring av målet for aktiviteten og hvordan vi vil oppnå målet. Er betydningsinnholdet i kirkens symbolske former målet? Eller er det agentillusjonen som er målet? Er en morsom lek målet? Er det noe betraktes mer som midlet enn målet? Eller samvirker det hele til det beste av alt?

4.2.3.1 Delkonklusjon

Leken er lystbetonet. Den kan ikke gjøres til et resultatorientert prosjekt (Austring og Sørensen 2006:156). I leken er fantasien aktivert og fantasien skaper rom for tanker og ettertenksomhet (Austring og Sørensen 2006:158) Derfor er leken et godt grunnlag for estetisk skapende virksomhet. Bevisstgjøring om balansen mellom kulturens betydningsinnhold og barnets erfaringer er likevel relevant når målet er å erfare (Ankerstjerne 2004:21-23).

4.2.4 Estetisk skapende virksomhet i kirken

I kirken møter vi alle livets faser, gleder og sorger. Det betyr også at vi er rustet til å ha dette i læreplanen vår. Barn og unge vi møter har ulike opplevelser og livserfaringer i bagasjen. Å lage opplegg, der barn og unge skal få mulighet for å uttrykke seg estetisk om sin indre verden og derigjennom kunne møte forståelse i kontekst av kirkerommet og bibelens allsidige fortellinger, er en god måte for barn og unge å få betydningsfulle erfaringer med kristen livstolkning (Austring og Sørensen 2006:62-67).

Estetisk skapende virksomhet kan kreve en god del tid og mulighet for barn og unge å bruke/lære å bruke ulike formspråk. Under teorien i denne oppgave, ser vi at estetisk skapende virksomhet kan være krevende. Av den grunn er det fort gjort at menighetspedagogen velger ut både formspråket for barn og unge og hva som skal uttrykkes med formspråket. Da kan det ikke lengere kalles estetisk skapende virksomhet (Austring og Sørensen 2006:69). Da har de blitt en aktivitet som driver med reproduksjoner. Denne type aktivitet er ikke nødvendigvis dårlig og det er slike aktiviteter man kan bruke å utvikle ferdigheter rundt (Hohr 1999:20). Men estetisk skapende virksomhet må ta utgangspunkt i barnet eller den unge og deres indre subjektive verden. Hvis formspråket for menighetspedagogen er ukjent, da kan man ofte spille på lag med flere fra menighetene eller aktivitetstilbud i byen. Det å legge til rette for at estetisk skapende virksomhet er en mulighet i trosopplæringen, er med til å ta på alvor det hele mennesket og menneskets behov for å uttrykke seg symbolsk.

4.2.4.1 Delkonklusjon

Estetisk skapende virksomhet egner seg til uttrykk av de store følelser i livet. Ofte kan slike følelser være usigelige og ord strekker uansett ikke til. Da kan prosessen med å arbeide på et produkt både bearbeide følelsene og den ferdige produksjon kan skape mer sanselig inntrykk av følelsen hos andre. Men tid er en faktor i estetisk skapende virksomhet og i sårbare situasjoner må tiden til og tilretteleggelsen en produksjon prioriteres. Her kan andre faktorer i den ansattes jobb bli en utfordring.

4.2.5 Det hele mennesket

Det vil være grovt å si at kirken deler mennesket i to deler. Men hvis den ene delen av det spaltete menneske er overrepresentert i kirkelig undervisning, sviktes det hele menneske. Da

mister vi helhetssynet på barn og unge (jf. Det spaltete menneske, side 22) Jeg tenker, at det kommer til uttrykk på to måter i evalueringsrapporten:

1) Når det etterlyses en større involvering av barn og et syn på barn som aktive subjekter. Dette kan vitne om at barn fortsatt ikke forstås som fullverdige subjekter i menigheten. Undringen over dette kan gå i retningen av, om grunnen er fordi at barn og unge i, større grad enn mange voksne, er mer preget av emosjonalitet enn intellekt? Det er en provoserende tanke men på samme tid også verdig noe refleksjon

2) Når noen kirkelige aktiviteter regnes for kontinuerlige tiltak som med sitt innhold ikke teller timer i trosopplæringsplanen. Det kan vitne om at eksempelvis en aktivitet som korsang ikke regnes for verken å bidra til læring eller erkjennelse. I estetiske læreprosesser regnes sang og korsang i høyeste grad om erkjennelsesform. Sang er kroppslig sanselig og kan uttrykke mye om individets indre verden. Sang kan på det grunnlaget bli til en erfaring om kristen livstolkning.

4.2.5.1 Delkonklusjon

Ved bruk av estetisk læringsteori vil man kunne skape helhet i forståelsen mellom breddetiltak og kontinuerlig tiltak. Med sin tyngde og vekt på kroppslighet, sanselig, ytre verden og indre verden, uttrykk og inntrykk og kan flere begreper rommes bedre i en forståelse av estetisk skapende virksomhet. Kirkelig undervisning vil på denne måte kunne ivareta det hele mennesket og skape en teoretisk og praktisk forståelse av barn som aktive subjekter i menighetsfelleskapet.

5 Konklusjon

Gjennom teori og drøfting har jeg vist at teorien om estetisk læreprosesser kan bidra til en forståelse i av kirkelig undervisning som:

- Møter det hele mennesket og som både teoretisk og praktisk forstår barn som aktive subjekter, med egne erfaringer, erkjennelser og uttrykk.
- En større helhetsforståelse mellom kontinuerlige- og breddetiltak
- En forståelse av undervisning der barn og unges inntrykk og uttrykk er ledd i erkjennelsesprosesser

- Må skjelne mellom læring og erkjennelse
- Kan utvikle et mer fyllestgjørende språk om didaktiske overveielser
- Avhengig av både empiriske, estetiske og diskursive læremåter i et kontinuerlig samspill
- Gjennom bruk av kulturens symbolformer kan skape tilhørighet og deltakelse
- Kirkens kultur og kulturens betydninger kan bidra til identitetsdannelse
- En arena for lek
- Står i en særstilling når de store følelsene preger livene til barn og unge
- I arbeidet med estetisk skapende virksomhet kan skape et større felleskap av involverte ansatte og frivillige

6 Litteratur

6.1 Kirkelige publikasjoner

Den norske kirke,. (2010). "Gud gir – vi deler": Plan for trosopplæring i den norske kirke. Oslo: Kirkerådet

Den norske kirke,. (2021). "Helhet, integrering og sammenheng i kirkelig undervisning og læring": Rapport med anbefalinger fra Den norske kirkes trosopplæringsutvalg.

Bispemötet, Svenska Kyrkan. 2021. "Och lär dem..." *Et biskopsbrev om lärande och undervisning*. Uppsala

6.2 Bøker

Austring, Bennyé og Merete Sørensen. 2006. *Æstetik og læring – grundbog i æstetiske læreprosesser*. København: Hans Reitzels Forlag

Drotner, Kirsten. 2004. *At skabe sig – selv*. København: Nordisk Forlag A/S

Gadamer, Hans-Georg. 2010. *Sannhet og metode – grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax Forlag

Maziar Etemadi og Merete Wiberg. 2009. *Erkendelsesbegrebets tyngde og læringsbegrebets lethed*. Aalborg: Aalborg universitetsforlag

6.3 Artikler

Ankerstjerne, Jan. 2004. "Æstetik og æstetisk dannelse – hvad er det for noget og hvorfor synes vi det er vigtigt?". *SocialXpress nr 2. Februar*: s.18-24

Gravem, Peder. 1996. "Livstolkning". *Prismet: Pedagogisk tidsskrift 47 (6)*: s. 235-274, 284

Haavet, Thea Elisabeth. 2013. "Reform med muligheter". Antologi 2013, Den norske kirke *Livsnær relevant tilgjengelig*: s. 40-44

Hohr, Hansjörg. 1989. "Tingliggjort bevissthet og kunnskapsbegrepet". *Dyade nr. 4 21. Årgang Et tidsskrift for kultur, filosofi, psykologi og samfunn*: s. 34-42

Hohr, Hansjörg. 1999. "Den estetiske erkjennelsen". *KvaN 53 Et tidsskrift for læreruddannelsen og folkeskolen*: s. 16-25