



UiO • Universitetet i Oslo

Estetiske læringsprosesser- med et blikk mot dybdelæringsbegrepet

En case-studie av et dansepedagogisk prosjekt i grunnskolen

Stine Larsen Jensen

Masteroppgave i pedagogikk - Utdanning, danning og oppvekst
45 studiepoeng

Institutt for pedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Høst 2021

SAMMENDRAG

MASTER I PEDAGOGIKK – MASTEROPPGAVE

Tittel	Estetiske læringsprosesser- med et blikk mot dybdelæringsbegrepet En case-studie av et dansepedagogisk prosjekt i grunnskolen
Av	Stine Larsen Jensen
Emnekode	4392
Semester	Høst 2021

Stikkord
Estetikk
Estetiske læringsprosesser
Kreativitet
Læring
Dybdelæring
Danning
Dans
Fagfornyelsen

Sammendrag

Den norske skolen tenderer mot å vektlegge det målbare, der emosjoner, sosiale og kreative læringsprosesser nedprioriteres. I den nye læreplanen og fagfornyelsen, som tredde i kraft høsten 2020, vises det til en økt interesse og prioritering inn mot å fremme de praktisk-estetiske fagene og dets arbeidsmetoder, både dets egenverdi og nytteverdi for andre fag. Tidligere forskning peker på flere momenter av positiv innvirkning på elevers læring og sosiale utvikling ved bruk av kunsthøgskole og estetiske prosesser i skolen.

Denne masteroppgaven sikter seg inn mot å undersøke læringspotensialet som ligger i de estetiske fagene og læringsprosessene. Gjennom en case- studie av et dansepedagogisk prosjekt i grunnskolen, ønskes det å undersøkes, gjennom problemstillingen: *Hvilket læringspotensial og potensial for dybdelæring knyttet til estetiske læringsprosesser, identifiseres av sentrale aktører som deltok i et dansepedagogisk prosjekt i grunnskolen, og hvilke faktorer identifiseres å bidra til og fremme eller hemme realisering av estetiske læringsprosesser?*

Første del av oppgaven vil ta for seg dybdelæringsbegrepet og skolens fremtidsplaner for å fremme dybdelæring, samt hvilke prinsipper og strategier som kan knyttes til realiseringen av estetiske læringsprosesser. Videre vil oppgaven gå dypere inn i det estetiske og dets kjennetegn knyttet til erfaringslæring, sosial læring og kroppslig læring som kom inn som nytt fenomen i læreplanen. Lars Lindströms firedeling av estetiske læringsprosesser, vil inngå som et fruktbart redskap til å sette et bilde på bruk av kunst i undervisningen. Den andre delen av oppgaven vil ta for seg selve casen «Norske koreografer» og ressurspakken, som baserer seg på Jo Strømgrens verk «Viruset», og funnene knyttet til pedagogisk og didaktisk innhold. Videre presenteres funnene av sentrale aktørers erfaringer og refleksjoner rundt estetiske læringsprosesser og arbeidet i praksis.

Funnene peker på et læringspotensial knyttet til, kreativitet, danning, lærelyst og dybdelæring. Der også estetiske fag og læringsprosesser kan virke positivt inn på andre fag. Funnene peker i tillegg på en kompetanseproblematikk og begrepsforvirring i utdanningspolitikken, skole og lærerutdanning, der det er ønskelig med et mer samlet språk og begrepsavklaringer rundt slike læringsprosesser og hvordan veien fra det filosofiske til praktisk virksomhet må jobbes med.

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært intens. Store deler av oppgaven ble skrevet i en spesiell tid, noe som også har bidratt til noen tøffe perioder, der det har vært mindre rom for de estetiske møtene med andre mennesker. Det har vært en berg og dalbane med oppturer og nedturer- der du føler alt stopper helt opp og du kommer ingen vei. Likevel har det vært uhyre mye interessant litteratur, som har gitt meg mange nye refleksjoner og tanker sett i nye og større sammenhenger. Læringskurven kan man mildt sagt si har vært bratt, og en erfaring jeg aldri vil glemme.

Jeg vil rette en stor og hjertelig takk til min veileder, Heidi Marian Haraldsen fra Kunsthøgskolen i Oslo, som har motivert, reflektert og kommet med viktige innspill når ting har vært vanskelig. Takk for at du har vært så tålmodig og svart meg på mail og lest utkast, selv om du egentlig har hatt fri. Uten deg hadde ikke dette gått!

En stor takk til SANS- senter for dansepraksis som lot meg bruke deres prosjekt «Norske koreografer» som case i denne oppgaven, og for innsikt i dokumenter. Det har vært utrolig spennende.

Tusen takk til alle informantene som så gledelig stilte opp og ville ha en faglig samtale med meg. Det var også en ny erfaring for meg å skulle sitte på den andre siden av bordet i en intervjusammenheng, men en minneverdig og god erfaring å ha med seg videre.

Sist men ikke minst, takk til venner og familie som har hørt på frustrasjoner og mas om ting som kanskje ikke interesserer dere like mye.

Stine L Jensen

13.11. 2021

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	8
1.1 Bakgrunn for valg av tema	9
1.2 Problemformulering	10
1.2.1 Forskningsspørsmål.....	10
1.3 Estetikk- en begrepsavklaring	11
1.4 Oppgavens oppbygning	13
2 Skolens formål og fremtidsplaner- på lag med estetiske læringsprosesser?	15
2.1 Den nye læreplanen	15
2.1.1 Strategien «Skaperglede, engasjement og utforskertrang»	16
2.1.2 «Sosial læring og utvikling».....	18
2.1.3 «Identitet og kulturelt mangfold»	18
2.1.4 «Kritisk tenkning og etisk bevissthet».....	19
2.2 Dybdelæring	20
2.1.1 Ludvigsen-utvalgets strategi om å fremme dybdelæring i fremtidens skole	21
3 Relasjonell, skapende og kroppslig læring	24
3.1 Hva kjennetegner estetiske læringsprosesser?	24
3.1.1 Danningens estetiske dimensjon- en helhetlig tilnærming	25
3.1.2 Sosial læring og samspill.....	27
3.1.3 Læring gjennom aktivitet og erfaring.....	28
3.2 Estetiske læringsprosesser i lys av Lars Lindströms firedeling	33
3.4.1 Konvergent læring- Å lære <i>om</i> og <i>med</i> kunsten	34
3.4.2 Divergent læring- Å lære <i>i</i> og <i>gjennom</i> kunsten.....	35
3.3 Behov for å tenke nyskapende i undervisningen?	36
3.3.1 Et blikk på Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk.....	36
3.3.2 Et blikk på nyskapende didaktisk tenkning	38
3.3.3 Staffan Selanders designorienterte didaktiske triangel.....	40
.....	40
3.4 Estetiske læringsprosesser og fremtidens skole	41
4 Metode	42
4.1 Case- studie som forskningsdesign	42
4.1.1 Generalisering	44
4.2 Case studien	44
4.2.1 Sentrale aktører	46
4.3 Datainnsamling	47
4.3.1 Dybdeintervju.....	47
4.3.2 Dokumentanalyse.....	48
4.4 Dataanalyse	48
4.4.1 Dybdeintervju.....	48
4.4.2 Dokumentanalyse	49
4.5 Etiske betraktninger	50
4.5.1 Fritt samtykke.....	50
4.5.2 Forskerrollen	51
4.6 Kvaliteten i studien	52

4.6.1 Validitet.....	52
4.6.2 Reliabilitet	53
5. Analyse av resultater	54
5.1 Ressurspakken «Viruset» av Jo Strømgren	54
5.1.1 Intensjonen	54
5.1.2 Pedagogisk og didaktisk innhold.....	55
5.2 Aktørenes erfaringer	60
5.2.1 Estetiske læringsprosesser	60
5.2.2 Potensial for dybdelæring.....	63
5.2.3 Suksessfaktorer.....	67
5.2.4 Hindringer og utfordringer i møte med utdanningssystemet og skolen	68
5.2.5 Kunst møter skolen.....	72
6. Diskusjon- «Dans, det usynlige faget»	74
6.1 Forskningsspørsmål 1: Hva kjennetegner forståelsen av og erfaringen med de estetiske læringsprosessene, som anvendes i et dansepedagogisk prosjekt i grunnskolen?	74
6.1.1 Det forvirrende og usynlige begrepet	74
6.1.2 Elever og foreldres holdninger	75
6.1.3 Estetiske læringsprosesser noe «unikt»?	75
6.2 Forskningsspørsmål 2: Hvilket læringspotensial kan estetiske læringsprosesser, eksemplifisert gjennom et dansepedagogisk prosjekt i grunnskolen, bidra til å fremme?	76
6.2.1 Danningsdimensjoner- «hele mennesket»	76
6.2.2 Potensial for dybdelæring.....	77
6.2.3 Meningsskapende og lærelyst.....	78
6.2.4 Samarbeid og kreativitet.....	78
6.3 Forskningsspørsmål 3: Hvilke suksessfaktorer og hindringer erfarer de ulike aktørene (som kunstner-lærer, lærere og prosjektleder) knyttet til å realisere estetiske læreprosesser i skolen?	79
6.3.1 Kunstnerlæreren og lærerrollen	79
6.3.2 Utdanningspolitikken	80
6.3.3 Styrker og svakheter ved denne studien	81
7. Konklusjon.....	82
Litteraturliste	83
Vedlegg 1	91
Vedlegg 2.....	94

1 Innledning

"Art's not a luxury, it's actually sustenance. We need it."

- Ethan Hawke

De norske læreplanene har over lengre tid vært målstyrte. Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring viser også til dette gjennom de forskjellige kvalifikasjonene som skal oppnås i hvert ledd i utdanningsløpet. Det er satt opp i en tredelt mal av kompetanser som består av «kunnskapene, ferdighetene og de generelle kompetansene som skal være oppnådd» (NKR, 2014, s. 13). Dette kan tydes som at det på forhånd bestemmes hva den enkelte skal lære i sitt utdanningsløp og ifølge Ulvik (2013) er ikke dette helt på bølgelengde av hva estetiske læringsprosesser innebærer av kreativ åpenhet og prosessorientering. Et bestemt utbytte kan fort knyttes til *noe* som lett kan falle under målbare kategorier, og som kan få undervisningen til å fremstå som en mål-middel- virksomhet som ikke legger til rette eller gir rom for nye og unike erfaringer (McKernan, 2010). Det er nettopp i erfaringer knyttet til åpne mål at estetisk læring har sin kjerne, og at det kan åpne opp for nye rom og muligheter vi ikke vet fra før (Ulvik, 2013). Den norske skolen skal ikke bare formidle eksisterende kunnskap, men de skal også bidra til å fremme elevenes danning og lærelyst, samt samfunnets innovative evne for en fremtid vi ikke kjenner (Opplæringsloven § 1-1)

Ommundsen (2013) påpeker at utviklingen av et velutviklet fysisk- motorisk ferdighetsmønster på mange måter kan sammenlignes med fremgang i lese-, skrive og matteferdigheter, der det krever innlæring gjennom systematiske øvelser med fokus på relasjonell og elevsentrert praksis (s, 155). Gode fysiske og motoriske ferdigheter i en bredere forstand, utgjør en del av ungdommens allmenndannelse og blir viktig for deres helse og kulturelle deltakelse både i skolesammenheng og i samfunnet (Ommundsen, 2013). Hvordan skal vi få elevene til å være mer delaktig i egen og andres læringsprosess? Klafki (2001) hevder at didaktikken må basere seg på danningsteori, og i sin kategoriale danningsteori kombinerer han den materiale og formale danningen. Læreren vil fremdeles være en kunnskapsformidler, men i kombinasjon med elevenes gjennomgående delaktighet i sin egen, og andres læring. Spørsmålene om «hva» og «hvordan» blir helt sentrale, og Høhr (2011) vektlegger at dette må være målet med all undervisning. Vi kan tolke dette som at hver elev må se fag en større sammenheng og vi kan da snakke om dybdelæring (Flatås, 2016).

Denne oppgaven omhandler hvilket læringspotensial som ligger i de estetiske fagene i skolen, der jeg har valgt å utforske betydningen estetiske læringsprosesser i relasjon til dybdelæringsbegrepet. Dybdelæringsbegrepet har dannet grunnlaget for den nye læreplanen som tredde i kraft høsten 2020. Ludvigsen- utvalget påpeker at dybdelæring mangler i norsk skole. Den nye læreplanen skal med færre og mer konkrete mål legge til rette for dybdelæring der det både handler om en faglig fordypning, men også læring på tvers av fagområder. Det skal legges til rette for å bygge opp en forståelse av hvordan det vi har lært er relevant i, og kan brukes i en større sammenheng (Kunnskapsdepartementet, 2020). Færre og mer konkrete mål kan gjøre stoffet lettere å fordøye, og lærere vil gjennom mer konkret veiledere bygge en forståelse av bruk av virkemidlene og ta valg i skolehverdagen (NOU 2015: 8). Jon Arnesen kobler estetisk erfaring til Ludvigsen- utvalgets forståelse av dybdelæring gjennom å påpeke at når elever tilegner seg estetisk erfaring, bidrar det til å danne dem som samfunnsaktører og samtidig minner det oss på at vi danner en nasjon i felleskap. Arnesen (2015) påpeker at de estetiske fagene ikke bør isoleres til et emne i skolen, men som et fenomen som inngår i det tverrfaglige og forskjellige sammenhenger (Arnesen, 2015).

I en slik forståelse som Arnesen og Ommundsen legger frem her, er det interessant å utforske estetiske læringsprosessers potensial. Masteroppgaven vil derfor undersøke læringspotensialet som ligger i de estetiske fagene, og potensialet for dybdelæring. De praktisk- estetiske fagene vektlegger estetiske læringsprosesser som et middel til danning av hele mennesket, og begrepet dybdelæring bør inkorporere et helhetlig syn på læring (Universitets og høyskolerådet, 2020). Jeg ønsker å undersøke om estetiske læringsprosesser kan bidra til å virkeliggjøre noe av det Ludvigsen- utvalget mener mangler i norsk skole.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Bakgrunn for valg av tema ligger til grunn i min egen bakgrunn som danser og dansepedagog og min interesse rundt elever læring. Samtidig har jeg hatt en nysgjerrighet rundt elever som faller av i utdanningsløpet, og spørsmål rundt det å skulle forebygge dette. Dette har vel å merke ikke fått en plass i denne oppgaven. Jeg er spesielt interessert i metoder og arbeidsmåter som ligger til grunn i de estetiske fagene, sett i sammenheng med hensikten og målet med dybdelæring i norsk skole.

Mine erfaringer og observasjoner gjennom arbeid i kulturskolen og ungdomsklubber, der barn og unge møtes for å samarbeide, lære, skape, erfare og danne relasjoner, har skapt en nysgjerrighet rundt et unikt læringsmiljø. Her har jeg sett gleden av samhold, vennskap og læring, uavhengig av bakgrunn.

1.2 Problemformulering

Formålet med denne oppgaven er å undersøke hvilket læringspotensial som ligger i estetiske fag -og læringsprosesser i skolen, og problemstillingen lyder som følger:

Hvilket læringspotensial og potensial for dybdelæring knyttet til estetiske læringsprosesser, identifiseres av sentrale aktører som deltok i et dansepedagogisk prosjekt i grunnskolen, og hvilke faktorer identifiseres å bidra til å fremme eller hemme realisering av estetiske læringsprosesser?

Problemstillingen sikter både inn mot hvilket læringspotensial som ligger i de estetiske tilnærmingene generelt, men med en intensjon om å se på paralleller til dybdelæringsbegrepet. Selv om det kan finnes et potensial i estetiske læringsprosesser, kan det være et gap mellom ideal og realitet. Siste del av problemstillingen omhandler nettopp dette gapet.

Problemstillingen kan besvares på et deskriptivt plan (hvordan de estetiske fagene og læringsprosessene forklares og forsvares av verdi i fagfornyelsen), og på et normativt plan (hvorfor de estetiske fagene er viktig for barns læring). Oppgaven sikter seg inn på å belyse både deskriptivt og normativt.

1.2.1 Forskningsspørsmål

Spørsmål nummer en vil belyses gjennom litteratur og forskning på feltet, sett i sammenheng med skolens fremtidsplaner med fagfornyelsen:

(1) Hvilket læringspotensial kan estetiske læreprosesser, eksemplifisert gjennom et dansepedagogisk prosjekt i grunnskolen bidra til å fremme generelt, og relatert til dybdelæring spesielt?

Følgende spørsmål vil danne grunnlaget for analyse av case- studien av ressurspakken og sentrale aktørers erfaringer med en slik tilnærming i praksis:

(2) *hva kjennetegner forståelsen av og erfaringen med de estetiske læringsprosessene som anvendes i et dansepedagogisk prosjekt i grunnskolen?*

(3) *Hvilke suksessfaktorer og hindringer erfarer de ulike aktørene (som kunstner-lærer, lærere og prosjektleder) knyttet til å realisere estetiske læreprosesser i skolen?*

1.3 Estetikk- en begrepsavklaring

Det å skulle definere begrepet estetikk kan være utfordrende. Begrepet er ikke klart og konsist, og har vært i stadig utvikling igjennom historien. Selv den dag i dag er det et uklart og et ganske mangfoldig begrep. Alexander Gottlieb Baumgarten (1714-1762) sies å være selve grunnleggeren av ordet estetikk, selv om begrepet og selve emnet lenge hadde vært i bruk av engelske og franske filosofer (Bale og Arnfinn Bø- Rygg, 2008). Selve ordet estetikk kommer fra det greske ordet *aisthesis*, og kan oversettes til *sans, sansepersepsjon og følelse* (Winther og Langholm, 1977). Ordet ble derfor, i filosofien, tidligere brukt om refleksjon rundt sansepersepsjon, og bevisstheten rundt våre sanseerfaringer, og for eksempel Kant bruker nettopp ordet slik om sin teori om de forutsetninger i vår bevissthet som former våre sanseerfaringer, «transcendental estetikk» (Winter og Langholm, 1977). Det estetiske fenomenet var relatert til en tilstand eller en følelse hos den som erfarte det estetiske, en tilstand karakterisert som flyktig, åpen og subjektiv (Finke og Solli, 2021) Dette førte videre til læren om det som behager og ikke behager ved sansene om det skjønne, og videre herifra gikk forståelsen tydeligere over til å handle om «læren om det skjønne i kunsten» (Winther og Langholm, 1977, s 9). Hegel endret imidlertid på betydningen og hevdet at den fullkomne skjønnhet bare var å finne i kunsten. På bakgrunn av dette ble ordet estetikk synonymt med «kunstfilosofi» i en bredere forstand, som kan sies å bety «filosofisk lære om kunstens vesen og dens funksjon i menneskers verden» (Winther og Langholm, 1977, s 9).

Kunsten har gått igjennom flere epoker og endret seg med tiden. I dag er det ikke bare det skjønne som beskrives, men også det harmoniske, det humoristiske, det kaotiske og ikke minst det «stygge» (Digerfeldt, 1984). Ordets vandring og ulike relasjoner til kunstens vesen, den skapende prosessen, kunsterfaringen, selve kunstverket og forholdet mellom kunstverket

og den som opplever det, har gjort at flere hevder at det er vanskelig å snakke eksplisitt om estetikk- man bør heller snakke om forskjellige former for estetisk teori (Danbolt, 2000).

Estetikken har vekslet mellom objekt- sentrering, der forholdet mellom kunstverket og kunstnere som skaper og frembringer kunstverket står i fokus, altså formålet i kunsten er selve produktet og dets iboende mening. Der fokuset rettes mot opplevelsen, fortolkningen og erkjennelsen av det som blir sett. Dette kan vi også se igjen i kunstpedagogikken, der elevene er med som mini- kunstnere i en setting der de skal øve på det materiale de har fått utdelt, som for eksempel plastelina, som skal formes og jobbes med i en prosess. På den andre siden eleven som observatør, der den skal, se, vurdere og tolke et kunstverk skapt og formidlet av kunstnere.

Det kan sies at ordet estetikk gjennom historien har blitt snevret inn og samtidig utvidet. Det er vanskelig å utvikle en teori om det estetiske og betydningen av estetisk erfaring og læring, hvis man ikke har en oppfatning av hva kunstopplevelse er- «hvis man ikke tenker igjennom forholdet mellom kunstverket og det mennesket som opplever det» (Winther og Langholm, 1977, s 9). Kunst handler *om* noe, selv om det kan være vanskelig å se. Det handler om hvilke relasjoner vi skaper med vår livsverden, som kunsten bearbeider og artikulerer, og om hvordan vi skaper mening og handler som mennesker. Det estetiske skaper en *situasjon* for denne erfaringen; «definerer og avgrensner våre måter å ville, føle, handle og relatere til andre og verden på» (Finke og Solli, 2021, s. 14). Etter hvert vil ikke kunsten bare behage, men i stedet uttrykke eller *si* noe, og få noe til å skje og sette i *bevegelse- om læring* (Finke og Solli, 2021).

Finke og Solli (2021) argumenterer for at kunsten etter modernismen, samtidskunsten, viser en utvidelse av det estetiske. Kunsten er nå oppløst i det estetiske felt, og det estetiske er ikke lenger bundet til spesifikke medier, det kan inntre når som helst- som et åpent sanselig felt, et kreativt felt for å bevege og bli beveget, for å skape mening, og for læring. Det dreier seg altså i dag om flere møter- gjennom kroppen og med sansene. «Gjennom de levde kroppenes engasjement i verden blir vi oppmerksomme på båndene vi står i, til omgivelsene, til natur, landskap og mennesker» (Finke og Solli, s. 20). I en slik forståelse, ser vi at det estetiske kan romme et stort læringspotensial.

1.4 Oppgavens oppbygning

I den første delen av oppgaven (kap 2) vil jeg ta for meg skolens fremtidsplaner, der vi går inn i den nye læreplanen som tredde i kraft høsten 2020. Først vil jeg trekke frem den selvstendige strategien, fra regjeringen «skaperglede, engasjement og utforskertrang» som har som formål å fremme de estetiske fagene i skolen og hvordan det kan jobbes videre med. Jeg vil så trekke frem prinsippene under overordnet del, «sosial læring og utvikling», «Identitet og kulturelt mangfold» og «kritisk tenkning og etisk bevissthet» som jeg ønsker å se i sammenheng med estetiske læringsprosessers potensial, og hvor slike læringsprosesser kan virkeliggjøres. Dybdelæringsbegrepet har lagt grunnlaget for den nye læreplanen og oppgaven vil videre ta for seg dybdelæringsbegrepet på bakgrunn av teorier og diskusjoner på dette området. I sammenheng med dette vil jeg også redegjøre for hva Ludvigsen- utvalget vektlegger for å fremme dybdelæring i fremtidens skole.

I kapittel 3, som blir hovedkapittelet i denne masteroppgaven, skal vi gå inn i det estetiske og det som kjennetegner slike læringsprosesser, der jeg bygger videre på aktivitetsteori og erfaringslære, sett i sammenheng med Vygotsky og Dewey, deretter sosial læring og samspill, som bygger på sosiokulturell læringsteori. Så skal vi ta for oss kroppslig læring som kom inn som et nytt fenomen i læreplanen. Som en forlengelse av disse kjennetegnene skal vi ta utgangspunkt i Lars Lindströms firedelingsmodell om estetiske læringsprosesser, i et forsøk på å sette et bilde på hva estetiske læringsprosesser kan innebære i form av forholdet mellom læring og erfaring og kunsten som instrumentell. Til slutt i dette kapittelet vil jeg gå inn i didaktikken og undervisningens muligheter, der Klafkis kategoriale danningsteori vil bli trukket frem som videre tar oss inn nyere didaktisk tenkning og refleksjoner. Her vil det bli presentert en alternativ didaktisk triangel utarbeidet Staffan Selander, med fokus på elevsentrert læring, meningsskaping og emansipasjon (frigjøring) i klasserommet. Avslutningsvis vil vi se på estetiske læringsprosesser i sammenheng med skolens fremtidsplaner.

I kapittel 4 vil jeg redegjøre for mine metodologiske valg i denne kvalitative studien. Jeg vil først begynne med å redegjøre for case- studie som forskningsdesign, presentere case- studien og sentrale aktører. Så, mine metoder for datainnsamling, herunder dybdeintervju som inngår som primærdata og dokumentanalyse som sekundærdata. Videre mine analysestrategier og metoder for dybdeintervjuene og dokumentet som er ressurspakken. Avslutningsvis vil jeg

redegjøre for de estiske betraktninger som inngår i kvalitative studier og vise til grep og hensyn jeg har gjort for å sikre en god kvalitet og helhet i studien.

Kapittel 5 vil ta for seg analyse av ressurspakkens pedagogiske og didaktiske innhold der jeg har valgt å bruke Lars Lindstrøms firedelingsmodell av estetiske læringsprosesser som analyseverktøy. Deretter vil analyse av de sentrale aktørenes erfaringer og perspektiver bli presentert gjennom Braun og Clarkes tematiske analyse.

I kapittel 6 (der jeg har valgt å bruke forskningsspørsmålene som overskrifter) vil jeg drøfte funnene mine opp mot teori og litteratur på feltet, i lys av forskningsspørsmålene og problemstilling. Avslutningsvis leder dette videre inn i konklusjon.

2 Skolens formål og fremtidsplaner- på lag med estetiske læringsprosesser?

Opplæringslovens formålsparagraf vektlegger at grunnopplæringen skal fremme historisk og kulturell innsikt, forankret både i den nasjonale- og vår felles internasjonale kulturtradisjon, der det legges vekt på innsikt og respekt for kulturelt mangfold (Opplæringsloven § 1-1). Opplæringen skal videre fremme demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkemåte i tråd med at elevene skal kunne utvikle kunnskap og holdninger, for å mestre livet og delta i samfunnets felleskap. Med dette som grunnlag skal elevene få utfolde seg gjennom skaperglede, engasjement og utforskning ved å få mulighet til medansvar og medvirkning (opplæringsloven § 1-1). Opplæringsloven vektlegger sterkt det dannelsingsoppdraget skolen har, samtidig som skolen også har et utdanningsoppdrag og samfunnsmandat. De ulike dimensjonene skaper et spenningsforhold som drar skolen i ulike retninger.

I dette kapittelet skal vi se nærmere på grunnopplæringens formål og skolens fremtidsplaner under overordnet del. Først vil jeg ta for meg strategien fra kunnskapsdepartementet «skaperglede, engasjement og utforskertrang», som er en selvstendig strategi fra daværende regjering som omhandler innhold og tiltak for å fremme og styrke de estetiske fagene i skolen. Videre vil jeg trekke frem prinsippene, fra overordnet del, «sosial læring og utvikling», «identitet og kulturelt mangfold» og «kritisk tenkning og etisk bevissthet», for å se på sammenhenger og muligheter for estetiske læringsprosesser. Jeg vil så redegjøre for begrepet *dybdelæring* i lys av flere teorier og diskusjoner, og videre inn i Ludvigsen- utvalgets intensjoner med å fremme dette. Dybdelæring har vært grunnlaget for den nye læreplanen, og legger føringer for hele fagfornyelsen.

2.1 Den nye læreplanen

Utdanningsdirektoratet (2020) påpeker, med fotfeste i opplæringsloven, at de skal ruste og forberede elevene på fremtiden, ikke bare faglig og kunnskapsrettet, men med et tydelig formål om å kunne utvikle kunnskap om gode holdninger, fremme demokrati og gjøre elevene til gode medborgere i samfunnet. På denne måten kan skolens dannelsingsoppdrag, forstås som både en prosess, holdning og handling (Sæverot, 2012), som skal bidra til at verden blir et bedre sted.

Skolen har gjennom opplæringsloven (§ 1-1), og gjeldene læreplan, rammer og innhold som lærerne og elevene må forholde seg til. Samtidig har undervisning alltid et snev av å være dynamisk og situert, og må derfor forsøkes legges opp med rom for subjektivitet og tolkning (Sæverot, 2013). Det er i dette spenningsfeltet, mellom det satte og det frie, man kan se på estetiske læringsprosesser som en mulig tilnærming og inngang til en mer frigjørende og søkende læring. Som for eksempel ved bruk av film i undervisning, kan læreren ha en bestemt hensikt, men vil ikke styre elevenes respons (Ulvik, 2013). Her kan det forekomme at elevene responderer på helt andre måter enn det læreren ønsker. Her må ikke responsen avvises, men bidra til å utfordre den og gi elevene mulighet til å reflektere over sitt eget syn, der både filmen og de forskjellige responsene vil kunne stimulere til refleksjon (Ulvik, 2013).

Estetiske fag og estetiske læringsprosesser har lenge blitt sett på som en ressurs og et hjelpemiddel i dagens skole. På regjeringens sine nettsider påpekes det at de praktiske og estetiske fagene skal styrkes i skolen, og at metodene kan brukes som pedagogisk verktøy for lærere- vel å merke i alle fag. «Pedagogisk bruk av for eksempel drama, dans, musikk, billedkunst eller fysisk aktivitet i undervisningen, kan gjøre den mer variert, tilpasset og engasjerende» (Kunnskapsdepartementet, 2019) Den nye læreplanen, som tredde i kraft høsten 2020, vektlegger ønsket om at praktisk- estetiske fag og arbeidsformer skal styrkes i skolen- både estetiske fags plass i det tverrfaglige, men også dets egenverdi. Det skal legges vekt på å skape og gi rom for selvutvikling, identitet og kreativitet (Utdanningsdirektoratet, 2020).

2.1.1 Strategien «Skaperglede, engasjement og utforskertrang»

Det ble i 2019 lagt frem en selvstendig strategi fra kunnskapsdepartementet, ved tittelen «skaperglede, engasjement og utforskertrang». Denne er lagt inn under overordnet del, «Opplæringsverdigrunnlag». Målet for strategien er å styrke de praktisk estetiske fagene i skolen, samt styrke kompetansen og rekrutteringen av lærere med praktisk estetisk fagkompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det påpekes videre at ved «å *oppleve* kunst og kulturuttrykk, og få *delta* i fysiske, praktiske og estetiske prosesser har stor betydning for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Utdanningsdirektoratet (2020) poengterer at kunst og kultur omfatter mange skapende og kreative fagfelt, som påvirker oss fysisk og til samfunnsutviklingen. Videre skrives det her at barn og unges nysgjerrighet rundt å oppdage og skape, skal fremmes ved at skolen skal tilrettelegge for at elevene skal utfolde sin

skaperglede, engasjement og utforskertrang, og videre la dem, igjennom erfaring, se muligheter og distribuere ideer til handling (Utdanningsdirektoratet, 2020). De nevner også at elevene skal lære å utvikle seg igjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2020). De kreative og skapende evnene bidrar til å berike samfunnet, og samarbeid blir trukket frem som en viktig faktor (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette inspirerer til nytenkning, og elever som lærer igjennom skapende prosesser utvikler ferdigheter til å uttrykke seg på forskjellige måter, bli problemløsningsorienterte, stille nye spørsmål, og i et større perspektiv påpekes det at skapende læringsprosesser i tillegg er et middel til elevers danning og identitetsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020). De praktiske estetiske fagområdene skal bidra til utvikling av nysgjerrighet og kritisk tenkning (Kunnskapsdepartementet, 2019). Strategien belyser, på bakgrunn av Meld. St. 28 (2015-2016) under «satsningsområder og tiltak», at de praktisk-estetiske fagene og erfaringslæring inneholder arbeidsmetoder som legger til rette for dybdelæring, og at elevene gjennom slike arbeidsmetoder kan danne en forståelse av hvordan fagene henger sammen (Kunnskapsdepartementet, 2019). De praktisk estetiske fagene innebærer blant annet utøvende og praktisk deltakelse, fysisk aktivitet og arbeid med forskjellige materialer, som kan resultere i varierte arbeidsformer, deltakelse og inkludering (Kunnskapsdepartementet, 2019, s 19). De estetiske opplevelsene, erfaringslære og fysisk utfoldelse, kan bidra til å åpne opp for et rom av kunst og kulturmøter som kan gi både innsyn og innsikt i sin egen og andres kultur og tradisjoner (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Det vektlegges også at de praktisk estetiske fagene er spesielt godt egnet til å utvikle barns sosiale kompetanse og mestringsopplevelse under trygge rammer (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Strategien fra regjeringen løfter de praktisk- estetiske fagene opp som en satsning og prioritering. Likevel trenger vi mer kunnskap om hva, hvordan og hvorfor skolene og lærere kan tilrettelegge konkret for estetiske læringsprosesser, slik at det kan bidra med sitt potensial. Veien fra det filosofiske estetiske bakteppet til realisert praksis kan bli lang. Denne oppgaven er ment som et bidrag i så måte hvor jeg vil forsøke å åpne opp spørsmål rundt «hva» og «hvordan» virkeliggjøre og implementere estetiske læringsprosesser i skolehverdagen.

2.1.2 «Sosial læring og utvikling»

Under dette temaet, vektlegger læreplanens overordnet del (Utdanningsdirektoratet, 2020) at elevenes identitet og selvbylde, sammen med meninger og holdninger utvikles i samspill med andre. Den sosiale læringen kan skje både i undervisningssammenheng og i andre settinger i skolen. Det påpekes videre at det å kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer er selve grunnlaget for empati og vennskap (utdanningsdirektoratet, 2020). som eksempelet ovenfor ved bruk av film i undervisningen kan man se at muligheten for å sette seg inn i medelevers inntrykk og ettertanker av filmen kan realiseres gjennom estetiske tilnærminger og vil da kunne åpne opp for å utvikle empati og sosial kompetanse. Læreplanen vektlegger at også dialog og samarbeid skal fremmes av læreren, der det mot trygghet til å ytre sine egne meninger og lytte til andre skal kunne gi elevene et grunnlag for å håndtere uenigheter og konflikter og søke løsninger i felleskap (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette kan bidra til å stimulere evner til medbestemmelse og medansvar som spås til å være høyt ettertraktet i arbeidslivet. Det rettes oppmerksomhet mot at respektløse og hatefulle ytringer ikke skal aksepteres i skolen og at god dømmekraft og det å opptre hensynsfullt må trenes på for å utvikle bevissthet om egne holdninger (Utdanningsdirektoratet, 2020). Estetiske fag og dans spesielt, kan innebære samarbeidslæring i høy grad, og strategien over poengterer at de praktisk estetiske fagene og arbeidsformene er spesielt gode til å utvikle elevers sosiale kompetanse, samt mestringsopplevelse innenfor trygge rammer (Kunnskapsdepartementet, 2019). Denne oppgaven skal utforske sammenhenger mellom sosial læring og estetiske læringsprosesser.

2.1.3 «Identitet og kulturelt mangfold»

Prinsippet identitet og kulturelt mangfold underbygges av at skolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring som videre kan bidra til at hver elev kan forme sin identitet i et mangfoldig felleskap (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det påpekes at innsikt i vår historie og kultur er viktig for hver enkets utvikling og vil kunne skape tilhørighet og at de erfaringene elevene danner seg i møte med ulike kulturuttrykk og tradisjoner, bidrar til utforming av deres identitet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det norske samfunnet har gjennom alle tider blitt påvirket av ulike strømninger og kulturtradisjoner, som knytter verden tettere sammen, her påpeker utdanningsdirektoratet (2020) at språkkunnskaper og kulturforståelse er blitt stadig viktigere. Denne oppgaven vil forsøke å se sammenhenger og verdien av bruk av estetiske

læringsprosesser i samspill og læring, der man gjennom disse prosessene kan jobbe med forskjellige kulturelle uttrykk i felleskap. Noe fra den store forskningsrapporten her?

2.1.4 «Kritisk tenkning og etisk bevissthet»

«Skolen skal bidra til at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål, utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning og handler med etisk bevissthet» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 5).

Utdanningsdirektoratet (2020) påpeker at kritisk og vitenskapelig tenkning omhandler å bruke fornuften på en søkende måte med konkrete praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer (s. 6). Det vektlegges at kritisk refleksjon forutsetter kunnskap, men på samme tid gir rom for usikkerhet og uforutsigbarhet, på bakgrunn av dette må derfor opplæringen finne en balanse mellom respekt for etablert viten og den utforskende og kreative tenkningen som kreves for å utvikle ny kunnskap (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 6) Det nevnes også at praktisk og kunstnerisk arbeid også innebærer evnen til å reflektere og vurdere. De estetiske læringsprosessene der kreativitet er helt essensielt, vil mulig være en inngang til å nettopp jobbe med innholdet på en utforskende måte, og for å åpne opp for å utvikle ny kunnskap. En studie fra USA viste til en økning i elevenes kritiske tenkning ved bruk av forskjellige visuelle kunstoppgaver etter 12 uker, dette ble testet ut gjennom en kvantitativ undersøkelse (t- test). Lampert (2013) poengterer at de positive resultatene baserte seg på den utforskende læringen (Inquiry- based lessons), samtalen de hadde om kunst og samarbeidet som ble skapt mellom forskerne og elevene. «And perhaps that resulted in a safe place where the children could grow artistically, cognitively and socially» (Lampert, 2013, s. 10).

2.2 Dybdelæring

Ludvigsen- utvalget beskriver dybdelæring som at en «gradvis utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fagområde» (NOU 2014: 7, s. 35). De presiserer videre, med grunnlag i forskning, at det også handler om å få en forståelse for temaer og problemstillinger på tvers av fag og kunnskapsområder (NOU 2014: 7). Dybdeforståelse av noe handler om å relatere ny kunnskap med noe man vet fra før, allerede etablerte begreper og prinsipper. Den nye læreplanen skal med færre og mer konkrete mål legge til rette for dybdelæring der det både handler om en faglig fordypning, men også på tvers av fagområder. Det skal leges til rette for å bygge opp en forståelse av hvordan det vi har lært er relevant i, og kan brukes i en større sammenheng (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Overflatelæring kan defineres som innlæring av faktakunnskap (Hattie, 2009), som kan innebære pugging og memorering av fakta og direkte overføring av kunnskap. Det kan også være effektivisering av kunnskap for å maksimere muligheten når ferdigheter skal gjentas i en lignende kontekst. Overflatelæring står i en tydelig kontrast til dybdelæring, da denne nevnes å ha et annet siktemål; nemlig på hvilken måte kunnskapene og ferdighetene kan brukes på nye måter i *andre* kontekster.

Det finnes flere teorier og perspektiver på dybdelæring, og Stellan Ohlsson (2011) har forsøkt å utvikle en helhetlig teori om dybdelæring, ut ifra et kognitivt perspektiv. Han har utarbeidet en modell som består av tre former for dybdelæring; kreativitet (creativity), overføring eller videreføring av kunnskap til annen kontekst (adaptation) og omdannelse (conversion) av antagelser om verden. Mye av forskningen på feltet omhandler nettopp store deler av de kognitive ferdigheter, men de emosjonelle, kroppslige og skapende aspektene nevnes også som viktige faktorer. Ohlsson (2011) har tatt med kreativitet som første del av de tre formene for dybdelæring som han oppsummerer med tre begreper; å skape, å oppdage og å oppfinne (Ohlsson, 2011, 53). Han påpeker at når det gjelder problemløsning kan det oppstå to mulige utfall i møte med et nytt problem, der det ene utfallet kobler seg til det han kaller et kognitivt løsningsrom, som besitter løsningen. Den andre muligheten er nettopp motsatt, der dette rommet ikke finner løsningen. Man kan snu og vende på flere ting, men man er likevel «låst inne» i et rom der løsningen er utenfor. Ohlsson (2011) påpeker at det er her man må ty til de mere kreative løsningene, og vi må tre ut av det kognitive løsningsrommet, gi et forsøk på å endre problempersepsjonen og derav hente frem andre kunnskaper til vår forståelse. Ohlsson

(2011) kaller det kreative innsikter, som står i motsetning til analytisk problemløsning. Hvordan dette relateres til dybdelæring ligger i at Ohlsson (2011) definerer at dybdelæring dreier seg om å overgå våre erfaringer. For å skulle gå igjennom denne prosessen vil det mulig være naturlig å ta i bruk erfaringene våre, for så å gå ut av vår primære forståelse og kombinere erfaringer på nye måter, og at problemet da blir oppfattet på en annen måte. Her kan de praktiske og estetiske fagene være gode innganger for nettopp å jobbe med prosessen på en ny måte og se nye løsninger. Her kan det være et samme innhold, men en annen tilnærming som setter i gang nye prosesser både i kroppen og i det kognitive.

Professor i læreplanforskning, Francois Victor Tochon kritiserte i 2010 det begrensede synet på dybdelæring i kognitivt perspektiv. Tochon (2010) understreker at dybden i læring ikke er en metode, men et tankesett og en måte å agere på i tilretteleggelsen av læring. Han forsøker å legge frem at ideen om dybde i utdanning har sine røtter i flere disipliner. Selve poenget med dybde i utdanning, i følge Tochon (2010) er at *deep education* setter blikket på hele eleven og hele læreren, der fokuset ligger i å jobbe mot en helhetlig og bærekraftig utvikling. Sentralt i Tochons (2010) *deep education* er vendingen mot meningsskapning og transformativ læring, der han argumenterer for en holistisk og menneskelig tilnærming for å komme nærmere dybde i utdanning (en tematisk og bottom- up tilnærming). Her vil det også innebefatte identitetskonstruksjon der en kan føle at ens egen identitet blir berørt og aktivert, som er et tegn på dybde i utdanning i en felles prosess. Tochon (2010) understreker at dybdelæring alltid er en tilblivelse, og aldri et mål som blir helt oppnådd, og det avhenger av situasjonen og konteksten. Dybdelæring fra Tochons ståsted fokuserer altså på meningsskapning og aktivisering og engasjering av elevene, herunder både kognitivt, sosialt, affektivt og kroppslig (Østern og Dahl, 2019). Dette knytter dybdelæringsbegrepet tettere på det estetiske der selve essensen i estetisk læring innebærer aktivisering av hele mennesket, både kognitivt og kroppslig.

2.1.1 Ludvigsen-utvalgets strategi om å fremme dybdelæring i fremtidens skole

Begrepet dybdelæring kom på banen i Norsk skole da det ble lansert av Ludvigsen-utvalget. Deres utredninger (NOU 2014: 7 og NOU 2015: 8) satte grunnlaget for deres videre føringer av Kunnskapsløftet, da med Meld. St. 28 Fag-Fordypning- Forståelse- en fornyelse av kunnskapsløftet. Ludvigsen- utvalgets arbeid presenterte begrepet *dybdelæring*, som har fått stor oppmerksomhet i Norge, både i styringsdokumenter og faglige diskurser i skolen (Østern

og Dahl, 2019). Men hva ligger egentlig i intensjonen til Ludvigsen- utvalgets presentasjon av begrepet? Og hvordan forstås det, på forskjellige plan i utdanningssystemet?

Først og fremst fremkommer det av Ludvigsen- utvalgets utredningen NOU 2014: 7 og selve evalueringen NOU 2015:8 en oppfattelse av at dybdeløring skal være det motsatte av overflateløring. Det poengteres at dybdeløring er etterspurt og at noe mangler i norsk skole. Den første NOUen (NOU 2014: 7) er en utredning av kunnskapsgrunnet for den norske grunnskolen og her legges det frem syv «sentrale forutsetninger for god læring» (NOU 2014:7, s 33), som skal bygge på forskning på feltet om læring. De nevner kort at tidligere forskning har bygget på kognitive læringsteorier, der tankeprosesser står sentralt, men at nyere forskning viser at også de emosjonelle, sosiale og kulturelle aspektene spiller inn på elevers læring. De syv punktene kobler de opp med det som skal beskrive dybdeløringbegrepet. Utvalgets beskrivelse av hva begrepet inneholder kobles til at elevene skal kunne utvikle kunnskap og forståelse av fenomener og sammenhenger innenfor et fagområde, samt temaer og spørsmål som går på tvers av fagområder. Utvalget argumenterer for at dybdeløring inneholder analyse, problemløsning og refleksjon av egen læring til forutsetning om å bygge en helhetsforståelse og varig kunnskap (NOU 2014: 7, s. 35).

I NOU 2015: 8, som er selve evalueringen av læreplanen for kunnskapsløftet, nevner utvalget at det anbefales å «legge sterkere vekt på sentrale byggesteiner i fagene» (NOU 2015: 8, s. 40). Selve læringsinnholdet og fagenes kjerne begreper og sammenhenger utgjør disse byggesteinene i fagene. På bakgrunn av dette presenterer utvalget fire kompetanseområder de mener fremtidens skole bør vektlegge; Det første området er *Fagspesifikk kompetanse*. Her legges det vekt på at elevenes behov for å kunne utvikle spesifikke kompetanser innen de ulike fagene slik at det kan gi elevene et fundament for videre yrkesvalg, på bakgrunn av interesseområder og evner. Fag og fagområder endres kontinuerlig, og med god kunnskap innen de sentrale metodene og tenkemåtene, altså byggesteinene, mener utvalget at det vil gi elevene innsikt og ferdigheter i hvert enkelt fag (NOU 2015: 8, s. 9). Det andre området er *å kunne lære*. Her vektlegges selve refleksjonen av det elevene lærer. Det bør fokuseres på at elevene reflekterer over hensikten med det de lærer, hva som har blitt lært og hvordan de lærer. Begrepene metakognisjon og selvregulering legges frem her der bevisstheten rundt egen læring er viktig for at elevene blir mer rustet til å løse problemer på en reflektert måte, både alene og i samhandling med andre. Selvreguleringen vil læres ved at elevene, i samarbeid med lærer og medelever, lære å ta initiativ, jobbe målrettet og lære å jobbe med sin

tenkning, handlinger og følelser (NOU 2015: 8, s. 10). Videre er det tredje kompetanseområde *å kunne kommunisere, samhandle og delta*. På bakgrunn av arbeids- og samfunnslivets krav og forventninger til ulike former for kommunikasjon, legges det her vekt på å fokusere på samhandling og deltakelse i alle fag som videre bør føres til samarbeid og problemløsning. Det vektlegges videre her at elevene skal kunne kommunisere i flere samfunnsarenaer, derav «demokratisk deltakelse, toleranse og sosial ansvarlighet» (NOU 2015: 8, s. 10). Sist, men ikke minst, presenteres *å kunne utforske og skape*. Her poengteres kompetanseområder som kritisk tenkning og problemløsning, der elevene skal lære å kunne analysere og drøfte og bruke relevante strategier til å løse problemstillinger. Utvalget påpeker at kritisk tenkning og problemløsning hører sammen med kreativitet og innovasjon. Det å være kreativ knyttes til nysgjerrighet og det å være fantasifull i møte med problemer og spørsmål. Det ønskes at skolen legger vekt på at elevene får mulighet til å utforske, se muligheter og nye løsninger (NOU 2015: 8, s. 10). Det kan tenkes at det her er snakk om fagenes *indre essens*.

Ludvigsen- utvalget beskriver dybdelæringsbegrepet som den kompetansen som utvikles i de forskjellige fagene og at kjernen ligger i at elevene skal kunne anvende den og se sammenhenger. Altså elevene skal kunne ta kunnskaper og ferdigheter i bruk for å kunne være løsningsorienterte og møte utfordringer, både på et kognitivt og praktisk plan og også i kommunikasjon og samhandling med andre. Kunnskapen om når man bruker det man har lært og ressurser i hvordan det kan utføres, mener utvalget er selve resultatet av dybdelæring.

Strategien og prinsippene i den nye læreplanen peker på at kreativitet, skapende samarbeidslæring er trukket frem som områder hvor det kan være mulig å realisere og jobbe gjennom estetiske læringsprosesser. Dette også sett i sammenheng med dybdelæringsbegrepet som har pekt på forskning og teoretiske perspektiver på dybdelæring der kreativitet, emosjoner og meningsskaping trer frem som viktige faktorer for fremtiden. Den nye læreplanen, med færre mål og ønske om å få frem essensen i hvert fag via sine fire kompetanseområder, skal bidra til å legge til rett for dybdelæring og for å sette det i motsetning til overflatelæring. I den første NOUen (2014: 7) har Ludvigsen- utvalget gjort en kobling mellom dybdelæring og elevenes sosiale og emosjonelle utvikling, og vi skal nå gå inn i hva estetiske læringsprosesser kan omhandle og innebære.

3 Relasjonell, skapende og kroppslig læring

Vi har allerede pekt på forbindelsen mellom estetisk tilnærming til læring, og hva som legges til grunn for å fremme dybdelæring i fremtidens skole. Vi skal i dette kapittelet gå dypere inn i det estetiske og estetiske læringsprosesser. Hva ligger egentlig i sammenkoblingen av det estetiske og læring? Og hvordan skal dette forstås for å ta det i bruk? Vi skal først ta for oss hva som kjennetegner estetiske læringsprosesser, og for å sette et bilde på estetiske læringsprosesser skal vi gå inn i Lars Lindströms firedeling om estetiske læringsprosesser i forsøk på å klargjøre dette tydeligere. Den siste delen av dette kapittelet vil ta for seg undervisningens muligheter til å skape de sosiale og kreative læringsarenaene. Det anses som relevant å trekke inn didaktiske muligheter på et praktisk plan, selv om denne oppgaven i hovedsak omhandler læring. Til slutt vil vi se på skolens fremtidsplaner i sammenheng med estetiske læringsprosesser.

3.1 Hva kjennetegner estetiske læringsprosesser?

Kunstopplæring og utdanninger innen kunst baserer seg på en sterk mesterlære- tradisjon. Det kan identifiseres som opplevelsesbasert, kroppslig, situert, deltakende, distribuerende og sosial (Dysthe, 2001). Denne type læringsprosess er teoretisk og forskningsmessig utviklet innen sosiokulturell læringsteori og virksomhetsteori (Haraldsen, 2012). Estetiske læringsprosesser, som blir brukt som hovedbegrep i denne oppgaven, kommer også til uttrykk igjennom andre ordsammensetninger og kombinasjoner. Som for eksempel i læreplanen og den nye fagfornyelsen brukes begreper som skapende og kreative læringsprosesser, det Dewey kaller estetisk erfaring og også som kroppslig læring.

Estetisk tilnærming til læring baserer seg på opplevelse, sansning og symbolikk, med fortrolighetskunnskap involvert (Haraldsen, 2012). Opplevelse står sentralt for menneskelig virksomhet, erkjennelse og det å være. Høhr (2015) kaller kommunikasjon som er mediert av presentativ symbolikk for estetisk kommunikasjon, og kan karakteriseres som relasjonell. Denne estetiske forankrede og helhetlige kunnskapsformen rommer derfor en grunnleggende aktivitets- og erfaringsform, som beror kvaliteten i andre erkjennelsesformer (Haraldsen, 2012). Selve opplevelsen, skiller seg tydelig fra påstandskunnskap, som innebærer en erkjennelse som bygger på enkeltfenomener og et teoretisk bilde på verden, som festes til form og begreper som er abstrakt og kommer til uttrykk i det logisk språk (Haraldsen, 2012). Opplevelsen på den andre siden er en kompleks erkjennelsesform som preges av helhet, der

de kroppslige, følelsesmessige og intellektuelle erkjennelsene til verden står i fokus. Her gis det mulighet og rom for å erfare kompleksitet og kontinuitet i tid og rom (Haraldsen, 2012). Det er prosessen som står i fokus og målet blir felt ned til selve erfaringen. Det er derfor snakk om helhetserfaringer som både kan bli dypere og mer meningsfulle (Haraldsen, 2012). Et godt eksempel:

«Vi kan ved hjelp av analyse av koreologi (nedtegnet koreografi) vite hvilke dansetrinn og hva slags form en koreografi består av, men det blir meningsløst dersom denne kunnskapen ikke er forankret i opplevelsen av dansen i tid og rom, både intellektuelt, visuelt, musikalsk og følelsesmessig» (Haraldsen, 2012, s. 20).

En helhetserfaring som både kan bli dypere og mer meningsfull kan vi knytte opp til dybdelæringsbegrepet. Her handler det om å få en forståelse på et dypere plan og sette det i sammenheng med noe større. Kroppen og sansene våre står helt sentralt i opplevelsen av verden. Du opplever med hele deg når du er til stede i for eksempel en scenekunstforestilling, enten om du er skapende, utøvende, deltakende eller observerende- «du sanser, bearbeider, gir opplevelsen en følelsesmessig form, reflekterer og kobler den sammen med tidligere erfaringer, før du lagrer den som et minne» (Haraldsen, 2012). For eksempel i den tiden vi befinner oss i nå kjenner nok mange nettopp på behovet og trangen for de estetiske møtene, og være fysisk til stede. Et objektivt utenfra perspektiv er nærmest umulig da du ikke kan forlate din eksistens i verden. Som nevnt tidligere kommer ordet estetikk fra det greske ordet *aisthesis*, og det motsatte begrepet *an-aisthesis*, kommer til syne i anestesi og knyttes til å være bevisstløs (Ulvik, 2013). Det estetiske kan på denne måten kobles til det å være våken og få med seg det som skjer rundt, og denne måten å forholde seg til verden på er i en aktiv form og igjennom praktisk virksomhet. Lars Løvlie påpeker imidlertid at til og med i cyberspace, den virtuelle verden, er kroppen med som en resonansbunn og erfaringskanal (Løvlie, 2003).

3.1.1 Danningens estetiske dimensjon- en helhetlig tilnærming

Danning som begrep kan tolkes på mange måter, men omhandler i alle tilfeller utforming av personlighet, verdier og holdninger. Med dette som grunnlag knytter det seg til evnen å vurdere, reflektere og ta gode etiske valg. Forskjellige danningsteoretiske syn tar derfor opp menneskets forhold til både seg selv, verden og samfunnet (Løvlie, Korsgaard og Slagstad,

2011). Løvlie et. al (2011) beskriver disse tre forholdene med Wolfgang Klafki, og kan kalles den danningsteoretiske treenighet. Den danningsteoretiske didaktikken legger vekt på dannelsesbegrepet, og er derfor spesielt opptatt av at didaktikken omhandler skolen og undervisningens dannelsessinnhold. Danning blir det målet man jobber mot, men danning er ikke målbart i deg selv (Blankertz, 1987, s. 37-38). I dannelsesdiskursen kan det sies å være to sider, der det vinkles mot samfunnets behov for grunnleggende kompetanse og holdninger på den ene, og den andre ser selvbestemmelse og frihet som primær på den andre siden- «Den første handler om at dannelsens mål er fastlagt, den andre om at dannelsens mål er ukjent» (Bostad, 2017, s. 20). Kan siden om at dannelsens mål er ukjent, knyttes til det estetiske, utforskende og skapende?

Ulvik (2014) retter søkelyset mot undervisningens estetiske dimensjon, der det å erkjenne gjennom sansemessige opplevelser spiller en stor rolle. Hun påpeker at det estetiske rommer en mer helhetsforståelse av det å være et menneske og vektlegger at dette kan være et alternativ til en mer ferdighetsorientert pedagogikk (Ulvik, 2014). Klafki (2001) påpeker at den kroppslige danningen, i form av fysisk- motoriske ferdigheter, har en egenverdi som et kompetansefelt i skolen og at det går inn under allmenndannelse på individnivå. Også Merleau- Ponty fremmer kroppen som et erfarings- og læringsmedium i barn og unges møte med verden, der gjennom kroppslige og motoriske erfaringer utvikler bevissthet om seg selv i egen kropp, men også andre rundt (Ommundsen, 2013).

Slike estetiske ferdigheter viser seg å ha en viktig dimensjon i barn og unges personlighetsutvikling, der vi igjennom Merleau- Ponty kan si at elever erfarer verden gjennom kroppslig bevegelse utvikler sin kompetanse innen bevegelse og allmenne motorikk via enkle og komplekse bevegelsesmønstre, for eksempel gjennom grunnleggende ferdigheter som balanse, hoppe, rulle og klatre og mer spesifikke som fotball, tennis og dans (Romdenh- Romluc, 2011). Disse bevegelsesformene må utforskes i tid og rom og i ulike kontekster. Ommundsen (2013) påpeker at kun gjennom tilrettelagte og meningsskapende læringsprosesser, gjennom motoriske og fysiske læringsmiljø, vil elevenes motivasjon ivaretas og utvikle elevenes kroppslige «grunnkapital» (s.158). Dannelsesdimensjonen kan vi koble tilbake til dybdelæringsbegrepet, for eksempel i lys av Tochons (2010) kritikk der dybdelæring er en tilblivelse, og aldri noe som er helt oppnådd. Han vektlegger også at dybde i utdanning omhandler aktivisering av elevene, både sosialt, kroppslig og kognitivt, og gir en helhetlig tilnærming til læring. Ludvigsen- utvalget ønske for fremtidens skole er å trekke

frem fagenes essens med færre mål, der det kan gi spillerom for mer aktivisering, og helhetlig læring for elevene.

3.1.2 Sosial læring og samspill

Hos Sosiokulturelle perspektiver på læring legger til grunn at læring skjer i det å delta, som i sammenheng med over, i en aktiv form i samhandling med andre, men også gjennom samspillet mellom deltakerne, der språk og kommunikasjon står sentralt (Dysthe, 2001). Det bygger videre på det konstruktivistiske synet på læring, og konstruktivismen har sin forankring i kognitiv og sosiokulturell læring. Den avgjørende essensen ligger i at kunnskap blir skapt gjennom samhandling i en kontekst (Dysthe, 2001). De sosiokulturelle perspektivene har sitt utspring i John Dewey (1859-1952) og Georg Herbert Mead (1868-1931) på den ene siden, og Lev Vygotsky (1896-1934) og Mikhail Bakhtin (1995-1975) på den andre (Dysthe, 2001). Kunnskap er avhengig av den kulturen den er en del av og kunnskap eksisterer ikke inne i et vakuum (Dysthe, 2001). Det vi lærer, tar med oss og bygger videre på, er situert. Det vil si at kunnskap er forankret i en historisk og kulturell kontekst (Dysthe, 2001). Også praksislæring er i bunn og grunn situert læring, hvor deltakelse i praksis er det som strukturerer selve læringsprosessen, mesterlære er en klassisk form for dette (Bjerre, 2016). Estetiske fag er som nevnt tidligere, er forankret i en sterk mesterlærepradisjon. Det finnes flere forskjellige bruk og defineringer av mesterlære, men gjennom Lave og Wengers teori åpnes det for at mesterlære også kan omfatte et praksisfelleskap, der ny forståelse av læring som sosial praksis som overskrider de tradisjonelle læringsteoriene «ved å se læring som en transformerende side ved hverdagslivet (Nielsen og Kvale, 1999, s. 21). Praksislæring, eller mesterlære, kan ses på som egnet med tanke på håndtverksrelaterte kompetanser og aktivitetsformer, som innebærer å kunne bruke teknikker i forbindelse med flere kroppsliggjorte erfaringer og kompetanser (Bjerre, 2016).

Dewey var spesielt opptatt av konteksten. Hans pragmatiske syn på kunnskap la også vekt på den praktiske aktiviteten i selve situasjonen det foregår i. På slutten av 70-tallet begynte forskere å lete etter muligheter å inkludere begrepet kontekst på i studiene sine. De tverrfaglige studiene viste at det nærmest var umulig å unngå de kulturelle kontekstene når de undersøkte hvordan mennesker utvikler seg, handler og lærer (Dysthe, 2001). Deweys teori om erfaring viste at nye erfaringer endrer vårt erfaringsgrunnlag, der vi kontinuerlig reorganiserer erfaringene våre (Vaage, 2001). Ved å forstå at forskjellige læringsprosesser

reorganiseres av erfaringer, la Dewey vekt på dynamisk og prosessuelle sider ved læring (Vaage, 2001). Dewey påpekte også at erfaring kan ha forskjellig kvalitet av verdi og estetisk art, noe som også har viktige didaktiske følger. Han argumenterer for at kunst og estetisk erfaring kun kan forstås igjennom erfaring generelt, men det utelukker ikke at den estetiske erfaringen har sin særegne trekk og at kunsten, med sine evner til å belyse helhet og hverdagen, også får oss til å se verden på flere og nye måter (Bale og Bø- Rygge, 2008).

Utvikling skjer i en sosial aktivitet, til en tilstand der man kan gjøre ting på selvstendig vis. Et sentralt poeng hos Vygotsky var at den individuelle tenkningen er sosialt betinget og er et resultat av sosialt samspill (Connery, John- Steiner og Marjanovic- Shane, 2010). Barnets kulturelle utvikling og læring forekommer i to etterfølgende prosesser; i det sosiale først, deretter på et indre psykologisk plan. Utvikling går fra å være del av en sosial aktivitet, til å bli en tilstand der man kan gjøre ting på et selvstendig og individuelt plan (Connery, John- Steiner og Marjanovic- Shane, 2010)

3.1.3 Læring gjennom aktivitet og erfaring

Mennesker er kulturelle vesener som i samspill med hverandre tenker og beveger seg sammen i hverdagslige aktiviteter (Säljö, 2004). Estetiske fag og læringsprosesser legger til grunn å lære gjennom en aktiv form, alene eller sammen med andre. Erfaring gir ikke læring i seg selv (Dewey, 1974) men det handler om å overgå sine erfaringer, ved en aktiv refleksjonsprosess. For Dewey må noe føres inn til tenkningen og det må skje en overskridelse, en transcendental tenkning, for at selve erfaringen skal gi mening. Erfaring utspiller seg i kontekster og forskjellige situasjoner, og i dette skapes forutsetninger for å kunne delta aktivt i en undervisningssammenheng (Dewey, 1974). For Dewey inngår altså sanseintrykk, handling og tenkning inn som en helhet og erfaring er av både fysisk og intellektuell karakter.

Hvis vi ser på de estetiske læringsprosessene og læring i sosialt samspill, vil elevene måtte ta tak i erfaringer de har fra før inn i møte med nye oppgaver og utfordringer. I boken «Art as experience» argumenterer Dewey for en tydelig forskjell mellom en erfaring (*an experience*) og de mer hverdagslige erfaringene (*experience at large*) (Dewey, 1934). Våre erfaringer og opplevelser av noe eller noen, omringer oss hele tiden. Samhandling og skulle forholde seg til verden, omgivelsene og ikke minst menneskene rundt oss er en del av livets lange løp. Mennesker kan komme over situasjoner preget av motstand og komplikasjoner der aspekter

av selvet og omgivelsene rundt, vil prege erfaringen med følelser og ideer slik at en bevisst intensjon og handling trer frem (Bale og Bø- Rygge, 2008). Men likevel er den erfaringen ufullstendig, som Dewey argumenterer for. Ting vil erfares kontinuerlig, men ikke på en måte at det vil kobles sammen i *en erfaring*. Det er disse type erfaringene som har en solid og håndfast karakter, og som vi i ettertid vil kommentere som «dette var en skikkelig erfaring». Alt vi gjør og tar for oss i verden skjer i, eller igjennom kroppen og sanser i hverdagslige sammenhenger. En tankeerfaring har derfor sin egen estetiske kvalitet. Kunstens materiale består av flere elementer av kvaliteter, som Dewey påpeker (Dewey, 1934). Erfaringen har selv en overbevisende emosjonell kvalitet nettopp fordi den har en sammenhengende indre og velorganisert bevegelse (Bale og Bø- Rygge, 2008). «Kort sagt kan estetiske og intellektuelle erfaringer ikke skilles entydig fra hverandre, etter som den siste må ha et estetisk preg for å være fullstendig» (Bale og Bø- Rygge, 2008, s.199). Dette kan også kobles sammen med handling som i seg selv er praktisk rettet.

Dewey benytter seg imidlertid mye av ordene «kunstnerisk» (artistic) og «estetisk» (esthetic). Ordet kunstnerisk kobler han sammen med selve produksjonen, det å gjøre og det å skape. Ordet estetisk kobles sammen med persepsjon, takknemlighet og glede. Han forsøker å koble disse sammen for å beskrive selve bakgrunnen for en bevisst erfaring, som er en sansemessig forbindelse mellom det å gjøre og det å gjennomgå. Nettopp for å koble kunst som en produserende prosess på den ene siden, og persepsjon og anerkjennelse av noe på den andre (Dewey, 1934). Kunst omhandler en skapende og utforskende prosess, der selve prosessen står i sentrum. Det å jobbe via en sanselig tilnærming, ved å føle, ta på, bevege seg og snakke, gjør at det skapes en læringsprosess på bakgrunn av en dypere erfaring av noe, som igjen kan føre til en dypere forståelse av det du gjør og lærer. *En* erfaring er det at materialet vi erfarer får en slags endelig «finale», når man for eksempel løser et problem eller når man har løpt en mil for første gang, et arbeid som er gjort på en solid måte. Denne type erfaring gir en helhet og dybde og i seg selv en individualiserende kvalitet (Bale og Bø- Rygge, 2008).

3.1.4 Kroppslig læring

Begrepet kroppslig læring kom inn som nytt begrep i læreplanen gjennom fagfornyelsen 2020. I læreplanen for musikk, dans og drama, sies det at faget skal legge «til rette for estetisk utfoldelse og skapende og kroppslige læringsprosesser» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). I kroppsovingsfaget forekommer det også en beskrivelse av kroppslig læring; «kroppslig

læring handler om allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsmedvit og stimulering til bevegelsesglede» (utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Kroppslig læring innebærer å bruke kroppen i læringsprosesser, og kan for eksempel være igjennom dans, eller andre former for bevegelse og motorikk (Dahl, 2021). Selv om formuleringen kroppslig læring er ny i læreplanen, er det ikke et nytt fenomen. Selv OECD fremhever viktigheten av det de kaller «Embodied learning» (Paniagua og Istance, 2018). Formuleringen står oppført sammen med andre voksende læringsformer der de andre har en slagside over på læring i interaksjon med teknologi og sosiale medier. «Embodied learning» er en pedagogisk tilnærming som «fokuserer på de ikke-mentale faktorene i læring, og som signaliserer viktigheten av kroppen og følelser» (Paniagua og Istance, 2018, s. 117). I kapittelet om «Embodied learning» er det et spesielt et interesseområde som kommer frem, der fokuset ligger på å tenke nytt om hvordan fysisk undervisning og kunstfagene blir undervist i dagens skole, og å bruke disse disiplinene som plattformer for å åpne opp og introdusere ny pedagogikk, og fremme ikke-kognitive ferdigheter i hele læreplanen (Paniagua og Istance, 2018).

Kroppens tilstedeværelse i læring er fremragende i de første årene av livet. Fra barnet er i barnehagen til barnet begynner på skolen, skjer det mye i overgangen fra å skulle koble læring med lek og samhandling, til så å skulle sitte ved en pult i en annen undervisningssituasjon, der rammer og andre faktorer som disiplin og fokus har en større plass. Illeris (2012) poengterer at forskjellige emosjonelle reaksjoner forekommer av mennesker hver dag, som for eksempel dårlig humør, bekymringer og nervøsitet som er forankret i kroppen som uro og anspente følelser. Elever, uavhengig av alder, som sliter med konsentrasjon eller en uro på bakgrunn av andre psykiske utfordringer, eller et hvem som helst menneske som føler seg ukonsentrert og sliten, har et naturlig behov for å ta i bruk kroppen som et helt essensielt middel (Illeris, 2012). Når det kommer til yngre barn spesielt, kan det være en viktig faktor å skulle kroppsliggjøre læringen mer direkte, der man setter innholdet og det som skal læres inn i en kontekst og for å sette det i perspektiv. Som ved å bruke fingrene til å telle til ti, eller å bruke gjenstander og fysiske objekter til å belyse antallet eller massen av noe der sansene umiddelbart må brukes (Illeris, 2012).

Men er det kun den læringen som forekommer av aktiv bruk av kroppen som er kroppslig? Dahl (2021) argumenterer at å skille mellom kroppslig og ikke-kroppslig læring, som det kan virke både den nye læreplanen og OECD-rapporten gjør, indikerer at vi kan skille hode eller tankene fra kroppen. Det kan da virke som det forekommer en type læring som foregår i hode,

og en annen type læring i kroppen. Fenomener som tanker, informasjon og ideer er noe som skjer uten kropp, og at vi da har tenkt mennesket som delt (Dahl, 2021). Nå som vi har begynt å løfte frem kroppslig læring, kan det tenkes at det kan sees på som et oppgjør med det delte mennesket. Dahl (2021) påpeker videre at det er en fare for at tanken om det delte mennesket lever videre, med at kroppslig læring kun vil få en plass i de fagene som retter seg mot kroppen direkte. Å kroppsliggjøre kunnskap, som «embodied learning», er et felt som har vært voksende de siste ti årene, ifølge Steven A. Stolz (2015). Han beskriver kroppslig læring der hele mennesket involveres i læringsprosessen. Det å da skulle undervise i en slik form innebærer at undervisningen legger til grunn at eleven tillates å oppleve seg selv som en helhet, og som resulterer i at eleven kan være-i-verden på et vis der inkluderer det motoriske, affektive og kognitive (Torgersen, 2021). Stolz (2015) påpeker videre diskursen om at hjerne og kropp viskes ut og at kroppens bidrag til å skape mening får komme mer til syne. Dette tar oss tilbake til danningsbegrepets formål og å forme oss som mennesker, personlighetsmessig og våre moralske holdninger.

Den tyske nevrobiologen Gerhard Roth definerer læring som en kognitiv- emosjonell dans (Dahl, 2021, s. 41). For hva er det egentlig ved dansen? Den setter kroppen i bevegelse. Dansen gjør det andre til noe eget, og dansen har en form for inntoning (Dahl, 2021) Gjennom dans blir man kjent med egne følelser og kroppen gjennom resonering. Gjennom dansen kan det mulig oppstå en brytning ved skille mellom kropp og sinn, ved å også oppheve skillet mellom teori og praksis (Dahl, 2021). Man kan si at kunnskap ikke bare er noe man tilegner seg, men også noe som skapes, altså kunnskaping. Også de fagene i skolen som vi regner som kognitive og mentale, kan man si at kroppen er med. For eksempel lesing og skriving er ikke i utgangspunktet aktiviteter uten kropp (Dahl, 2021). Det tar fatt i begge deler, selvet og teksten, og aktiviteten kan få betydning for det levde liv (LaMothe, 2005, s. 265).

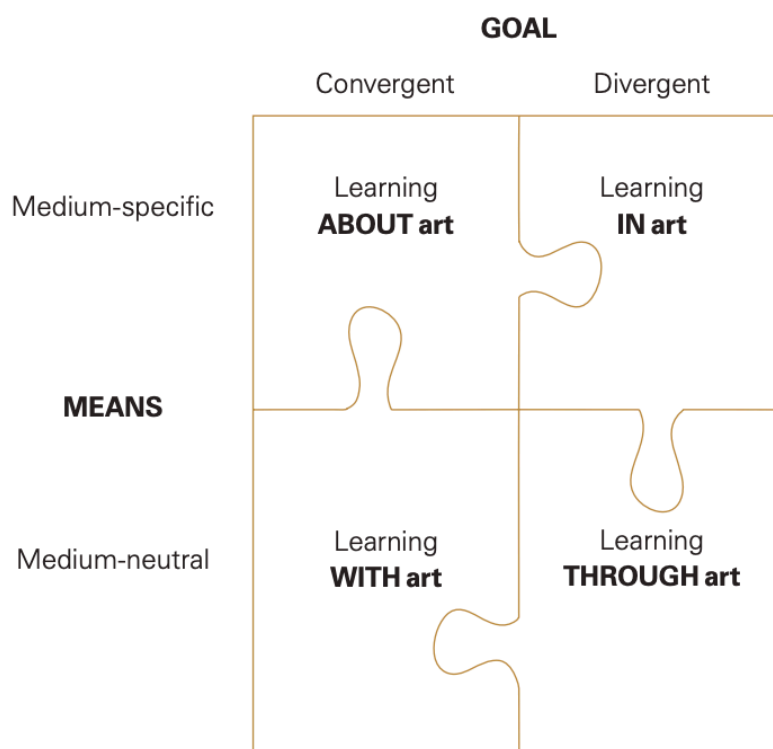
En omfattende studie fra USA, der målet var å undersøke dansens påvirkning på elevers læring (Bonbridge, Bradley og Dooling, 2013), viste at det ble identifisert seks hovedkategorier av hvordan bruk av dans i skolen bidro til økt lese og språk ferdigheter, matteferdigheter, tenkning, sosial kompetanse, motivasjon og bedre læringsmiljø. Studien viser også at barn og ungdom med lavere sosioøkonomisk bakgrunn (children at risk) dro nytte av estetisk erfaring gjennom en sammenheng med mellom estetisk læring og høyere karakterer, samt sannsynlighet for å fullføre videregående skole og fortsette på deres

utdanningsmål. Studien konkluderte dermed med at kunstfagene gjorde utdanningen mer rettferdig for alle, uavhengig av bakgrunn (Bonbridge, Bradley og Dooling, 2013).

På bakgrunn av dette skal vi se nærmere på hvordan estetiske læringsprosesser kan defineres og hvordan det kan knyttes nærmere praksis.

3.2 Estetiske læringsprosesser i lys av Lars Lindströms firedeling

For å sette et bilde på dette og sette det i kontekst vil jeg ta utgangspunkt i Lars Lindströms firedeling av estetiske læringsprosesser: Å lære *om* kunst, å lære *i* kunst, å lære *med* kunst og å lære *gjennom* kunst (Lindström, 2012). Disse kategoriene legger grunnlaget for å bruke kunst for å lære og sette i sammenheng med andre fag, å skulle lære om et kunstfelt og å skulle lære i kunstfaget i seg selv. Disse kategoriene trenger ikke, ifølge Lindström, å komme i kronologisk rekkefølge, men bør betraktes som komplementære kategorier som kommer sammen i en fullkommen strategi (Lindström, 2012).



Figur 1: Fire estetiske læringsprosesser (Lindström, 2012, s. 169)

Lindströms modell presenterer midler (means) og mål (goal), som skal danne to dimensjoner at estetiske læringsprosesser. Målene skal oppnås igjennom strategier som er konvergente eller divergente (Lindström, 2012). Den konvergente læringen beskrives som retrospektiv, hvilket betyr at noe er kjent dersom målene tilsier det, altså et bestemt resultat. Dette vil realiseres igjennom strategiene å lære *om* kunst og *med* kunst. Her får elevene utforske det å håndtere materialer og teknikker, som skal kunne føre til en dialog om refleksjon rundt det som skal brukes og formes, betydningen og meningen (Lindström, 2009). Den divergente læringen beskrives som prospektiv og skjer gjennom strategiene læring *i* kunst og *gjennom*

kunst. Her er målet å kombinere tidligere erfaring og kunnskap, men sette det i ny sammenheng eller måte, for å utforske det mer ukjente og jobbe skapende. Lindström (2009) poengterer at denne kolonnen også kan romme samtaler om ulike tolkninger av kunsten. Jeg tolker det som at det i begge tilfeller dreier seg om å bruke dine ferdigheter. Lettere sagt kan man si at den konvergente læringen handler om å gjenskape og sette kunsten i kontekst, og den divergente stimulerer til å skape og utforske noe nytt og i nye sammenhenger.

Midlene i Lindströms firedeling av estetiske læringsprosesser forekommer i enten mediespesifikke eller medienøytrale. Lindström (2012) vektlegger her hvordan estetisk læring skal oppnå de forskjellige målene. I de to mediespesifikke strategiene, *om* og *i*, er budskapetets form viktig, og for eksempel innholdet i en ytring blir påvirket av *hvordan* det legges frem (Lindström, 2012). Det handler om å velge ut spesifikke og de mest hensiktsmessige metodene og strategiene for å oppnå målet. De to medienøytrale strategiene, *med* og *gjennom*, har som mål å relatere det til for eksempel andre fag (læring *med*) eller til det Lindström (2012) kaller «allround development of the child» (læring *igjennom*). Denne strategien er nøytral fordi det samme målet kan nås med forskjellige metoder og verktøy og fremstår som instrumentell. Som vi ser ut ifra modellen, går altså disse midlene på tvers av målene (den konvergente og divergente læringen). Dette, slik jeg tolker det, er det Lindström mener med at estetiske læringsprosesser bør bestå av alle disse fire.

Jeg har valgt å sette de fire kategoriene under de konvergente og divergente kategoriene, der jeg ønsker å se de i sammenheng med hverandre og på tvers av hverandre.

3.4.1 Konvergent læring- Å lære *om* og *med* kunsten

Lindström beskriver læring *om* kunst som «the basic of art education» (Lindström, 2012, s. 170). Her skal det fokuseres på kjerneelementer og prinsipper innen en spesifikk kunstform, og læring og kjennskap til kunstnere, stiler og sjangere innen denne formen. Det å lære *om* kunst handler om å lære om et spesifikt kunstverk og spesifikk kunstform fra for eksempel en epoke. Typiske målformuleringer i læreplanen, som kan kobles på dette kan være at elevene skal få kjennskap til, beskrive noe, gjenkjenne (da for eksempel i sammenheng med noe i et annet fag), tilegne seg et allerede eksisterende materiale, eller å vise ferdigheter ved bruk av materialer og teknikker i en praktisk sammenheng. Midlene er her mediespesifikke, metoder og virkemidler som tas i bruk er bestemt på forhånd.

Når Lindström (2012) snakker om å lære *med* kunsten er det oftest som en ressurs for å oppnå læring i andre fag, der kunsten blir sett på som instrumentell eller nyttig og kan for eksempel bidra til å sette et fysisk bilde på det innholdet som skal læres. Kunsten kan ses på som instrumentell og nyttig å anvende i de teoretiske fagene, men også å vektlegge kunsten egenverdi. Det å bruke kunsten som virkemiddel kan bidra til å sette noe i kontekst og sammenheng med det temaet som skal læres, eksempelvis historiefaget og samfunnsfag, der det kan være snakk om for eksempel en spesifikk epoke. Ved å lære *med* kunsten kan man se på det som en strategi der du anvender forskjellige metoder og virkemidler for å oppnå målet. Her er midlene medienøytrale der veien til målet vil kunne inneholde ulike innganger og metoder.

Målene til begge disse strategiene vil være konvergente, der det som skal læres er kjent og målene er definert på forhånd. Her vil kunstobjektet være et virkemiddel og en ressurs for å kunne sette et fysisk blikk på noe. Her er det også rom for samtaler i samspill med elever seg imellom og også mellom lærer og elever, som kan føre til en dialog i samspill, refleksjon, og også til å forstå og sette seg inn i andres erfaringer og inntrykk av noe. Strategiene som en ressurs kan bidra til at elevene får en dypere forståelse for noe og sett i sammenheng med noe annet, som kan bidra til elevenes dybdelæring.

3.4.2 Divergent læring- Å lære *i* og *gjennom* kunsten

Strategien å lære *i* kunst innebærer å eksperimentere med materialer og teknikker for å for eksempel skape noe visuelt, frembringe et budskap eller formidle et uttrykk og humor (Lindström, 2012). Dette kan gjøres igjennom praktisk arbeid med et objekt som skal formes, eller et materiale der du skal bruke hele kroppen, som i dans og drama. Elevene får utgitt et materiale i en spesifikk kunstform, men veien til målet vil være frie til fantasien, og målet i seg selv blir opp til elevene. Her handler det om å bruke ferdigheter og kunnskap inn i nye situasjoner og sammenhenger. Dette kan sees i sammenheng med målformuleringer i læreplanen som å tenke kreativt, være kritisk, samarbeide, utforske egne ideer, og dyrke sin skaperglede. Materialet og teknikker elevene er presentert for er altså gitt på forhånd, men målene vil innebære å benytte seg av disse på nye måter, og er derfor mediespesifikke.

Sist, men ikke minst, har vi å lære *gjennom* kunst. Det kan være utfordrende å skulle skille helt klart mellom det å lære *med* kunst og det å lære *gjennom* kunst. I begge strategiene legges kunsten frem som instrumentell, men helt konkret skilles de ved at målene *med* kunst er konvergent, og målene ved *gjennom* er divergent. Lindström (2012) definerer å lære *gjennom* kunsten som «the studio habits of mind» (s. 170). Altså at elevene kobler seg på og involverer seg i kunsten, slik at tankemønstre og erfaringer trer frem, både fra tidligere, men også i en ny form. I denne sammenhengen kan funnene Hetland og Heller (2017) oppdaget ved elever som hadde lært gjennom forskjellige kunstformer, kobles på. Det var for eksempel å uttrykke seg, skape og oppdage sammenheng, utforskning, observere og reflektere. Fenomenet «the studio habits of mind» kan tenkes å innebære en spenning mellom det materiale og det formale, der innholdet i seg selv blir sett i en større sammenheng, og elevene lærer å kjenne individuelt og til omgivelsene rundt. Som Klafki påpeker ved å gå fra det generelle til det spesielle og tilbake igjen (Klafki, 2001). Det kan også kobles til utvikling og kjennskap om helse og livsmestring, eller som ren oppdragelse der kunsten også innebærer en viss disiplin.

3.3 Behov for å tenke nyskapende i undervisningen?

Skolen utvikler seg i tråd med samfunnets etterspørsel av fremtidig kunnskap, og kanskje også motsatt. Hvordan skal lærere tilrettelegge undervisningen for å nettopp skape rom for nye erfaringer og kunnskap? Vi har i kapittel 2 sett på fremtidsplanene for den norske skolen. De praktisk estetiske fagene skal fremmes og det legges føringer for en mer skapende og utforskende elevsentrert undervisning. Hittil i kapittel 3 har vi gått i dybden på hva estetiske læringsprosesser inneholder og vi skal videre nå gå inn i noen didaktiske perspektiver på hvordan skape kreative innganger til læring, og jeg anser det som relevant å trekke noen tråder til undervisning og didaktikk for å se på alternativer til praktisk estetisk læring.

3.3.1 Et blikk på Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk

«Dannelse er det som sitter igjen når du har glemt alt det du har lært»- Ellen Key

Danningens to sider hos Klafki blir omtalt i de materiale og de formale retninger, som til sammen blir hans kategoriale danningsteori. Denne didaktiske retningen skiller seg ut ved å vektlegge prosesser og kriterier som lar seg gjøre å velge et *innhold* i skolen som kan fungere

som et middel til å nå dannelsidealet (Gundem, 2003). Klafkis kategoriale danningsteori tar for seg flere nøkkelbegreper, for eksempel *eksemplarisk undervisning, den dobbeltsidige åpning, det elementære, det historiske elementære og det fundamentale* (Straum, 2018). Det er innholdet i undervisningen Klafki vektlegger som helt essensielt. Han har også beveget seg innover i den kritiske didaktikken der det legges vekt på bevissthet, emansipasjon (frigjøring) og myndiggjørelse (Gundem, 2003), der Klafki fremhever emansipasjon som et av de sentrale målene med danning.

For å nå den eksemplariske undervisning, som inngang for å oppnå selvstendig læring for elevene, er det kun mulig å realisere om undervisnings- læreprosessen oppfyller to betingelser (Klafki, 2001): Det må for det første knyttes til det psyko-motoriske, kognitive, estetiske, sosiale og moralske utvikling, samt elevenes interesseområder (s, 179). Her kan det tenkes at det er snakk om meningskaping. For det andre må undervisningen ikke være avsluttende, eller som en ferdig form og en formel. Klafki (2001) påpeker at undervisningen skal hjelpe elevene, som et hjelpemiddel, til videre nysgjerrighet og utforskning av innholdet.

Klafki (2001) påpeker at det er flere spørsmål en lærer bør stille seg under undervisningsplanleggingen. Hva er det med dette stoffet som skal vektlegges og hvorfor dette temaet er valgt ut? Dette handler da ikke om innholdets vitenskapelighet, men dets mening og relevans for elevene (Klafki, 2001). Klafkis nøkkelbegrep om det eksemplariske kommer til syne i hans grunnelementer, der han kobler det allmenne og det spesielle, her mener Klafki at man må jobbe seg igjennom det spesielle for å nå det almenne og tilbake igjen (Klafki, 2001). Det eksemplariske kan nås gjennom for eksempel en aktiv og handlende form, der utforskning ved hjelp av kroppen, der direkte erfaring og oppdagelse av nye ting skjer i emosjonelle og sosiale relasjoner (Klafki, 2001). Her kan man støte på nye strukturingsmuligheter, nye innfallsvinkler, løsningsstrategier som ikke var tilgjengelig tidligere.

3.3.2 Et blikk på nyskapende didaktisk tenkning

Begrepet «didaktisk design» kommer av en didaktisk tenkning som forstår formen som en vesentlig del av innholdet, og at denne formen, og dermed innholdet, hele tiden blir redesignet (Østern et. al, 2019, s. 25).

Flere har nok hørt om ordtakene «kunsten å undervise», og det utspiller seg i den klassiske retorikkens mening om å overføre, og kunsten ved å skulle kommunisere med publikum (Selander, 2017). Professor i didaktikk, Staffan Selander har vært en sentral aktør i Norden i det å kritisk utvikle didaktikken som et fagfelt som bygges på dagens læringslandskap og til skolen i samtiden (Østern, Dahl, Strømme, Petersen, Østern og Selander 2019). Samfunnet som omgir skolen, beveger seg hele tiden vider inn i den senmoderne tiden, og dagens barn og unge har lenge vendt seg til å kommunisere, forholde seg og uttrykke seg på som preges av tiden vi er i (Østern et. al, 2019). Samfunnet utvikles stadig i en mer flytende form enn stabilitet, og det kan gjenspeiles i menneskers mer dynamiske og flytende identiteter, der kunnskap og det og være mer opplyst er et raskt tastetrykk. Kunnskapene i verden er i stadig utvikling og selve *formen* eller *designet* av et undervisningsopplegg i skolen, blir en viktig faktor på veien mot innholdet (Østern et. al, 2019). Selander (2017) diskuterer hvordan den tradisjonelle didaktikken kraftig og innovativt blir utfordret av en forståelse av didaktikk som splittet og relasjonell i en verden full av sosiale media og nettverk. Han argumenterer videre for at didaktikken i dag dermed er beriket av kunsten av det å skape ressurser og nettverk for læring der elever og lærerstudenter mer skal sees på som kunnskapsprodusenter mer enn kunnskapskonsumenter (Østern et. al, 2019).

Ordet design knyttes ofte til estetiske ting som for eksempel funksjonelle produkter som møbler og redskaper (Selander, 2017). Her er det ikke samspillet mellom funksjon og form, men heller mellom funksjon og mening. Et eksempel kan være et forskningsdesign, der man skaper et design som skal passe til forskningens mening. Selander (2017) argumenterer for at det også kan sees i sammenheng med en undervisningssituasjon. Hvis vi da overfører dette til en undervisningssammenheng kan man kanskje koble det opp mot å skape motivasjon, der vi kan koble det videre på læringens emosjonelle og affektive dimensjon på bakgrunn av å skape en interesse for et visst kunnskapsinnhold (Selander, 2017, s. 129). Motivasjon kobles i hovedsak til det kognitive, men i en designorientert didaktikk, ifølge Selander (2017), trekkes også de emosjonelle og affektive dimensjonene inn i en kreativ og meningsskapende aktivitet.

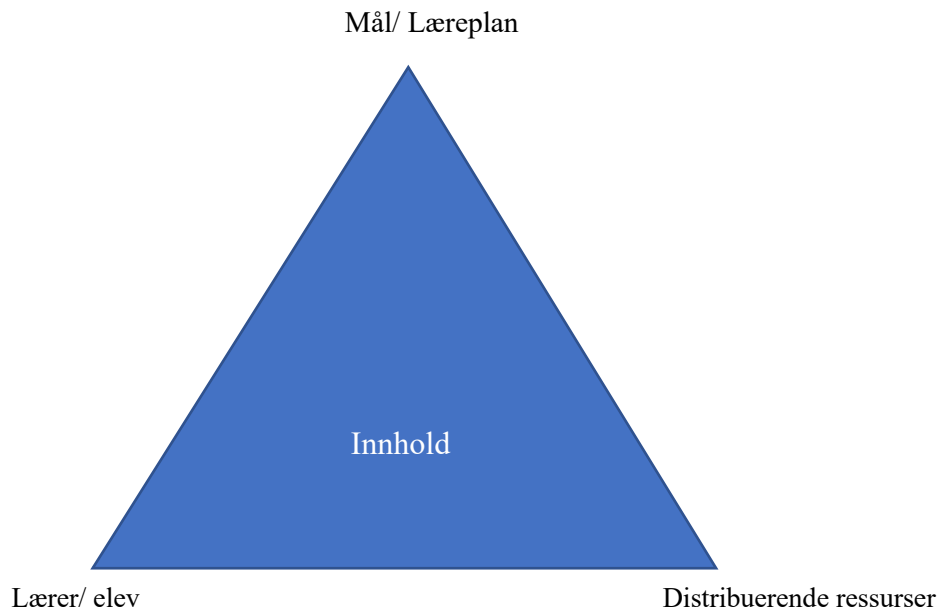
Det er her snakk om å forene læring og undervisning, som også kan tenkes å trekke lærer og elev tettere sammen.

Lindströms (2012) modell om estetiske læringsprosesser og kategoriene om å lære *i* og *igjennom* kan vi si viser til en designorientert didaktikk. Her gir man rom for å skape og elevene blir gitt et ansvar for sin egen læring. Målene er ikke satt og kan gi rom for nye ideer og utforskning. Det er ikke noe rett eller galt og konteksten og forholdet mellom lærer og elev er mer likeverdig.

Didaktikkens kanskje mest stilte spørsmål er hva, hvordan og hvorfor, og dette er spørsmål man kanskje burde stille seg jevnlig? Spørsmålet om *hva*, omhandler om selve kunnskapsfokuset, *hvorfor* setter ofte sitt grunnlag i metodene for undervisning, og *hvorfor* utspiller seg i selve motivasjonen av hvorfor det som skal læres i skolen skal læres. Som en videreføring av dette kan det tenkes at det er viktig å stille seg flere spørsmål til undervisningen. På likhet med Klafki (2001) vektlegger Selander (2017) hvilke flere spørsmål som mulig bør stilles. Det bør rettes et fokus mot *hvem* og hvilken *hensikt* undervisningens innhold skal ha. Selander (2017) argumenterer for at spørsmål som *når* og *i hvilken sammenheng* man legger sin interesse i å belyse og *med hva* spille seg ut i hva slags ressurser eller hjelpemidler man velger å bruke. Sist men ikke minst er *hvor* man bør lære seg det man skal lære (Selander, 2017). Er det fastsatt eller alltid nødvendig å sitte i klasserommet for læring av noe nytt? Et didaktisk design burde altså hele tiden omhandle innholdets mening og formål med læringen.

Dialog og samspill som omhandler delaktighet og medansvar, kan spille inn som viktige faktorer til en mer handlingsorientert læringsarena, der alle kommer inn på lik linje, både lærer og elev. Den performative tilnærmingen til produksjon av kunnskap viser at formen og innholdet er to sider av samme sak. Den logosentriske tilnærmingen, der det kognitive og fornuften står i sentrum, er med på å begrense selve innholdet som blir formidlet. Kunnskap som skapes gjennom kroppslig, visuell eller musikalsk, har da en annen form, men også et annet innhold (Østern et. al, 2019).

3.3.3 Staffan Selanders designorienterte didaktiske triangel



Figur 2: Steffan Selanders designorienterende triangel (Selander, 2017, s. 46).

Selander (2017) har utviklet en alternativ didaktisk triangel i tråd med det moderne samfunnet. Triangelen består av mål/ læreplan som han plasserer på toppen der skolen og lærere har regelverk og rammer som de skal forholde seg til. I venstre hjørne plasserer han lærer/ elev. Her argumenterer han for at i dagens skole skal lærer og elev ideelt sett jobbe sammen for å oppnå målet. Selander (2017) velger derfor å sidestille disse, men poengterer at de ikke er helt likestilt siden maktrelasjoner enda finnes og er nødvendig, men at de markeres med en likeverdig relasjon. I det høyre hjørnet finner vi distribuerende ressurser. Selander (2017) bygger her på verden fylt av ressurser fra det digitale til bøker, men også andre ting, som for eksempel kunstrelaterte aktiviteter. I midten plasserer han selve innholdet. Det kan tenkes at innholdet er plassert her nettopp for at innholdet kan skapes i samspillet mellom elever og lærer. For å skape mening og interesse.

Med denne triangelen kan det bidra til en mer helhetlig og meningsskapende læring for elevene og vi kan trekke tråder tilbake til Klafki (2001) der innholdet i undervisningen er helt essensielt. Klafki (2001) snakker da om innholdets mening og relevans for elevene og ikke innholdets vitenskapelighet. Og at emansipasjon (frigjøring) skal virke som et middel for

danning. Også Tochons (2010) syn på dybdelæring der aktivisering, deltakelse og meningsskaping står sentralt i å gi dybde i utdanning.

3.4 Estetiske læringsprosesser og fremtidens skole

Vi har i dette kapitlet tatt for oss hva som kjennetegner estetiske læringsprosesser og hva det innebærer. Vi har også pekt på Klafki sin kategoriale danningsteori og et blikk på nyere didaktisk tenkning i et forsøk på å koble estetiske, relasjonelle og skapende læringsprosesser inn mot meningsskaping for elevene og dybde i læring.

Ved å tørre og åpne opp for det uforutsigbare, for skapende og kreativ læring gjennom estetiske læringsprosesser, og at kunstpraksis og estetisk erfaring henger sammen, kan vi si at kunsten er noe som angår oss i større grad. Aktiv læring og utforskning vil kunne nære av hverandre gjennom nysgjerrigheten. Det skapende og utforskende bør også få gjennomtrengere flere fagområder. Kunstneriske arbeidsmåter kan tenkes å åpne opp for en mer helhetlig læring og den kan åpne opp for å knytte læringen tettere sammen med livet. «Vi bearbeider det vi har erfart kroppslig og omformer det til innsikt» (Ulvik, 2014). Strategien fra regjeringen og flere av prinsippene under overordnet del i den nye læreplanen peker på de skapende og aktive læringsprosessene og arbeidsmåter, som noe viktig og fruktbart for en helhetlig tilnærming og dybdelæring for fremtidens skole.

4 Metode

Dette kapittelet vil redegjøre for mine metodologiske valg, begrunnelser og refleksjoner som er gjort igjennom arbeidet med masteroppgaven. I tråd med kvalitet i kvalitativ forskning, er transparente og etterprøvbare metodiske valg viktig å klargjøre slik at leseren, skal kunne vurdere helhet og den metodiske kvaliteten i studiet. Først vil jeg legge frem forskningsdesignet og beskrive hva som kjennetegner en case- studie. Deretter vil jeg presentere «casen» og sentrale deltakere. Så vil jeg redegjøre for prosedyrer for datainnsamling, som har vært todelt; Intervju og dokumentanalyse i, og deretter beskrive analytiske strategier som ligger til grunn for disse dataene. Avslutningsvis vil jeg gjøre noen etiske betraktninger for studien, og redegjøre for styrker og svakheter i forhold til studiens kvalitet, og konkrete grep som er gjort for å styrke forskningskvalitet.

4.1 Case- studie som forskningsdesign

I lys av tema og problemstilling, som sikter inn på å forstå selve erfaringen av pedagogisk praksis, og hvordan dette utspiller seg og erfares av sentrale aktører, så er det relevant å bruke en kvalitativ tilnærming. Dette er fordi kvalitative forskningsmetoder forsøker å sentrere seg rundt å få innsikt i en problemstilling (Befring, 2015). Fortolkende paradigme kjennetegnes av at verden er relativ og kontekstuell der det handler om noe slikt som hvordan virkeligheten faktisk ser ut. Dette må gripes subjektivt gjennom en personlig erfaring forankret i en kulturell tid og rom. Jeg har videre valgt å benytte meg av case- studie som forskningsdesign. Dette er på bakgrunn at case- studier i større grad tilrettelegger for å inkludere kontekstuelle forhold (Yin, 2003), og ettersom jeg i min studie er ute etter erfaringer og kunnskap fra sentrale aktører rundt estetiske læringsprosesser, anses det som relevant å benytte seg av dette designet.

Det engelske ordet «case» kommer fra latin «kasus», og betyr tilfelle. En casestudie omfatter i utgangspunktet et enkelt tilfelle, eller en enhet (Grønmo, 2016), for eksempel en pedagogisk metode, et prosjekt eller et klassetrinn. I dette studiet er det et dansepedagogisk prosjekt som er case- enheten, og vil gå innenfor det man kaller et enkeltcase- studie. Dette innebærer å gå inn i for eksempel en situasjon eller en organisasjon som er klart avgrenset i tid og rom (Jacobsen, 2015). En styrke i case-studier er at det kan i større grad tilrettelegge kombinasjon av ulike datainnsamlingsmetoder (Yin, 2003), og igjennom denne type avgrensning av en

enhet kan man få frem en «virkelighetsnære» og «tykke beskrivelser» der mer detaljerte beskrivelser av virkeligheten (Kvale og Brinkmann, 2019). «Tykke beskrivelser» handler om å få informasjon om informantenes erfaringer, synspunkter og tanker rundt et fenomen, og sentralt her står nettopp muligheten for å forstå samspillet mellom aktører og kontekst (Jacobsen, 2015; Rubin og Rubin, 2012). Formålet med casestudier kan derfor være å utvikle dypere kunnskap om noe og en mer helhetlig forståelse av en enhet, gjerne fra flere perspektiv og aktører, for å oppnå en mer holistisk og helhetlig kunnskap om fenomenet (Yin, 2003). En fordel med case- studier er at du har mulighet til å samle komplementære kilder og få et mer samlet bilde av fenomenet enn gjennom kun en enkelt metode (Grønmo, 2016). Et annet formål kan være å utvikle begreper og hypoteser knyttet til feltet, og kan danne grunnlag for teoretisk generalisering, da for eksempel rundt temaet estetiske læringsprosesser slik det forekommer induktivt fra et erfart og levd perspektiv (Grønmo, 2016). En annen fordel med case- studier er at det er en kontekstualisert metode som gir deg som forsker en mulighet til å gå inn i en spesifikk kontekst og forstå den innenfra, i lys av gitte situerte betingelser som caset er lokalisert i (Gaikwad, 2017).

For å skulle oppfylle formålet med denne studien som er å undersøke læringspotensialet i estetiske fag, identifisert av sentrale aktører, og hva som bidrar med å fremme og hemme disse læringsprosessene, har jeg valgt å se på en konkret case. Det er et gjennomført dansepedagogisk prosjekt for en skoleklasse som har hatt estetiske læringsprosesser som et siktemål. Som data knyttet til dette caset, har jeg fokusert på to ulike perspektiver og datakilder. For det første ønsket jeg å kartlegge danseprosjektets formål, innhold og hvordan det jobber konkret med estetiske læringsprosesser. Dette ble gjort gjennom analyse av sekundærkilder og prosjektets dokumenter og materiale rundt undervisningsopplegg, feltnotater, vurderinger og evalueringer knyttet til prosjektet. Ved å benytte seg av flere komplementære metoder kan bidra til å styrke oppgavens innhold. En utfordring ved å skulle analysere ulike sekundærkilder, som for eksempel interne notater er at disse allerede har gått igjennom en fortolkningsprosess. Selve formålet ved å fremsette forskjellige tolkninger av en tekst kan være å unngå misforståelser eller å vise språkets omfang og dybde. Fortolkning av tekst handler om en dypere mening i et fortolkningsobjekt (Pettersen, 2020). For det andre, i tillegg til analyse av selve prosjektet, inngår også primærkilder i studiens case. Dette består av dybdeintervjuer med sentrale aktører knyttet til prosjektet. Her har formålet vært todelt; på den ene siden å skulle søke etter de «levde erfaringer» rundt det å planlegge, gjennomføre og vurdere undervisning i estetiske fag for å kunne identifisere hvilket eventuelle

læringspotensial som ligger iboende i denne pedagogiske praksisen. På den andre siden, har jeg vært nysgjerrig på de sentrale aktørers generelle forståelse og holdninger til estetiske fag og estetiske læringsprosesser, som ville sette deres erfaringer i relasjon til de mer teoretiske-filosofiske perspektivene.

4.1.1 Generalisering

I det hverdagslige generaliserer vi så og si hele tiden. Ut ifra våre erfaringer med en situasjon eller andre mennesker forutser vi nye hendelser, og vi danner oss forventninger om at det som skjer kan skjer i andre lignende situasjoner eller med andre personer (Kvale og Brinkmann, 2019). En vanlig innvending mot bruken av intervjuforskning er antall intervjupersoner som er valgt ut til at resultatene kan generaliseres (Kvale og Brinkmann, 2019). De konsekvente krav om at samfunnsvitenskapen skal produsere generaliserende kunnskap, kan forstås som at vitenskapelig kunnskap skal være universell og gyldig hele tiden, på alle tidspunkter for alle mennesker resten av livet (Kvale og Brinkmann, 2019).

Bruken av case- studier i samfunnsforskning har flere ganger blitt kritisert tidligere i forbindelse med generalisering (Kvale og Brinkmann, 2019). Flyvbjerg (2006) har plukket ut fem misforståelser rundt case- studier. En av hans punkter er utsagnet om «at man ikke kan generalisere på grunnlag av en enkelt case» (Flyvbjerg, 2006, s. 221). Her argumenterer han med en rekke tilfeller der det utvilsomt har vært rom for å generalisere gjennom enkeltcasestudie. Hvis man for eksempel velger en kritisk case kan man nærme seg et forskningsdesign som tillater logiske deduksjoner «hvis dette (ikke) er gyldig i dette tilfelle, gjelder det i alle (ingen) tilfeller» (Flyvbjerg, 2006, s. 230). Kvale og Brinkmann (2019) argumenterer for at case- studier i dette tilfelle kan ha virkning som en «sort svane» og falsifisere de allmenne aksepterte oppfatninger av en ting, som er undersøkt via vitenskapelig induksjon (s, 292).

4.2 Case studien

I denne studien er organisasjonen SANS- Senter for dansepraksis og deres prosjekt, også kalt ressurspakke «Norske koreografer» valgt ut som case. SANS ble opprettet i 1983 og drives blant annet med midler fra kunnskapsdepartementet. Deres hovedformål er å «styrke og synliggjøre faget dans gjennom praksis, utdanning og forskning, i hele utdanningsløpet»

(SANS, 2020). De arrangerer jevnlig med å arrangere pedagogiske kurs rettet mot lærere på 1-10 trinn, MDD og kulturskole knyttet til relevante begreper og problemstillinger i forhold til undervisning. Det nevnes på deres nettside at det likevel kan være utfordrende for lærere i grunnskolen å ta i bruk materialet og jobber derfor med å videreutvikle en mer helhetlig «Teacher training» for de som måtte ønske det. Det skal også utarbeides nettressurser med artikler og videoeksempler knyttet til begreper og faget. SANS er en sentral aktør som jobber med å fremme estetiske fag og estetiske læringsprosesser i Norge, og er derfor en svært relevant aktør i dette studiet med relevant erfaring.

Jeg ble forespeilet at det aktuelle prosjektet «Norske koreografer» kunne være en aktuell konkret case for dette studiet gjennom et formøte med SANS. «Norske koreografer» er første del av flere ressurspakker som SANS er i gang med å utvikle. Prosjektet startet høsten 2018 og ble initiert av et pedagogisk team som har bestått av daglig leder ved SANS og en dansepedagog og utøvende dansekunstner med lang erfaring med danseprosjekter i grunnskolen. Det pedagogiske utviklingsprosjektet Norske koreografer er et prosjekt som omhandler utvikling, produksjon, og formidling av scenisk dans gjennom et digitalt undervisningsopplegg for arbeid med dans, basert på kunstnerskapene til utvalgte norske koreografer. Den pedagogiske metoden har som mål at elever i grunnskolen (og kulturskolen) skal få en innføring i grunnleggende elementer i skapende arbeid med dans. På samme tid har dette prosjektet søkelys i kulturhistorie og formidling av norsk dansekunst. Dette foregår gjennom elevsentrerte metoder, og en kobling av arbeid med dans i studio eller klasserom, til reelle kunstneriske praksiser på dansekunstheltet. Ressurspakken er ment som et formidlingsprosjekt og et verktøy til arbeid med kreative prosesser og skapende dans i skolen. Ressurspakken inneholder en rekke øvelser som også er tilgjengelig som videomateriale. I 2018 fullførte de en pilot av den første pakken som omhandlet kunstnerskapet og materiale fra Jo Strømgren og forestillingen *Viruset*, hvor øvelsene ble utprøvd på flere klasser over noen uker, og i to- lærer ordning med klassens ordinære lærer. Det har gitt verdifull erfaring for videre utvikling av metode i praksis, som tas med i videreutvikling av prosjektet. Fra prosjektet Norske koreografer inngår, ressurspakkens innhold, planleggingsskisse, feltnotater, refleksjonsnotater og tilbakemeldinger, som data i dette case studiet.

4.2.1 Sentrale aktører

Aktørene som jeg anså som sentrale i denne studien og som ble rekruttert til dybdeintervjuer er kunstnerisk leder (kunstnerlærer), prosjektleder, kontaktlærer ved skolen prosjektet tok sted, og en høyskolelektor som testet ut ressurspakken på lærerstudenter. Informantene ble sett på som svært relevante for å kunne belyse problemstilling og forskningsspørsmål, for å få andres erfaringer og innsikt i fenomenet som skulle studeres. Jeg anser det som relevant å nevne at alle aktørene hadde estetisk erfaring fra før, men på forskjellige plan. Av etiske grunner ønsker jeg ikke å gå i detaljer på dette, for å ivareta informantenes konfidensialitet. Dybdeintervjuene ble gjennomført i tidsrommet mars- mai 2021. Deltakerne ble rekruttert gjennom dialog med SANS og kontaktet direkte via epost. Det ble gjennomført fire dybdeintervjuer som varte i ca 1-1,5 time gjennom det digitale verktøyet Zoom. Bakgrunnen for det var koronarestriksjonene som fant sted på dette tidspunktet. Å ha en dialog gjennom en digital plattform kan by på utfordringer, først og fremst kan det tenkes at det kan forekomme dårlig lyd eller tekniske problemer. Det kan også for mange føles bedre å kommunisere i et fysisk møte, eller et estetisk møte. Positive utfall kan være at enkelte informanter føler seg trygge i det rommet de befinner seg. For å sikre gode og autentiske svar, ble det lagt vekt på å bygge en god relasjon og å skape tillit. Det ble også ført en logg for gjennomføring av intervjuene, og der kom det fram at intervjuene hadde en god og dynamisk flyt der dialogen ble opplevd som likeverdig og engasjerende. Konklusjonen ved bruk av Zoom var positiv, og samtlige av informantene følte de fikk frem de de ønsket å formidle. Det kan også ha noe med situasjonen vi har vært i i denne tiden, der erfaring rundt digitale plattformer har blitt mer vanlig i hverdagen.

4.3 Datainnsamling

4.3.1 Dybdeintervju

Dybdeintervjuer har som formål å danne en situasjon for en relativt fri samtale som befinner seg innenfor gitte temaer bestemt av intervjuer (Tjora, 2018). Dybdeintervju som metode er basert på et fenomenologisk perspektiv der den som intervjuer er ute etter å forstå informantens opplevelser, holdninger og erfaringer samt hvordan det reflekteres over dette (Tjora, 2017; Johnson og Rowland, 2012). Dybdeintervju tar utgangspunkt i åpne spørsmål, der man gir informantene muligheten til å bevege seg i dybden der de har behov for det, og dette gir rom for å komme inn på temaer som intervjueren ikke hadde tenkt på forhånd, men som kan være viktig i ettertid (Tjora, 2017). Personlige dybdeintervjuer vil være en tydelig form for individualisering. Det egner seg godt til å få frem enkeltindividers fortolkning av et fenomen (Jacobsen, 2015). Intervjuene vil avklare den enkelte informants forståelse og hva slags mening som legges til grunn i ulike forhold (Jacobsen, 2015). Som intervjuer må man altså ta i betraktning at deltakernes personlige erfaringer er innebygd i sosiale og kulturelle kontekster, og våre refleksjoner og tanker kommer fra et sted, og vår kunnskap og observasjoner kommer ikke utenom teori når det igjen skal analyseres (Smith og Sparkes, 2009). Kvale og Brinkmann (2019) poengterer noe interessant ved å gjennomføre intervjuer ansikt til ansikt. Kroppen bidrar som et avgjørende moment i et kvalitativt intervju, der hvordan du ter deg som intervjuer og hvordan informantene responderer på dette og. Dette estetiske møte ble ikke gjennomførbart under denne intervjuprosessen, da dette måtte utføres via den digitale plattformen Zoom. Likevel var det viktig å tenke på slike ting som kroppsspråk, og at avbrytelser eller gester også kan ta sted over et videointervju.

Intervjuene i denne studien inngår som primærdata og legges stor vekt på, da de sentrale aktørenes erfaringer og refleksjoner er lokalisert som case- studiens kjerne. Intervjuguiden ble utformet ved å dele inn i tre hovedkategorier; Selve intervjuguiden omhandlet temaer som estetiske læringsprosesser (for eksempel; hva legger du i formuleringen estetiske læringsprosesser, og hva betyr det for deg?), som gikk inn på de mer teoretiske-filosofiske perspektivene rundt informantens refleksjoner og tolkninger, videre den faktiske erfaringen i møte med bevegelse og dans i praksis, som ga den levde og empiriske tyngden (for eksempel; kan du fortelle litt om gjennomføringen av prosjektet med elevene, og hvilke erfaringer og opplevelser erfarte at elevene opplevde, under og etter piloten?), og til slutt noen tanker og

refleksjoner om muligheter og utfordringer med sanselig, estetisk tilnærming til læring (for eksempel; hva tenker du kan være gode tiltak for å fremme estetiske fag og læringsprosesser i grunnskolen?)

4.3.2 Dokumentanalyse

I motsetning til intervju, der det baserer seg på at «forskeren» er den som samler inn data, innebærer dokumentanalyse at vi benytter oss av informasjon innhentet og produsert av andre (Jacobsen, 2015). Dataene må hentes fra kilder som er formet av andre, og ofte med et annen formål enn man selv er ute etter. Som følge av dette kan det oppstå et misforhold mellom informasjonen vi har fått og det vi ønsker å benytte den til (Jacobsen, 2015). Dokumenter er også basert på informasjon som er lite spontan. Informasjonen er skriftlig som igjen kan gjøre den mer reflektert og gjennomtenkt. Dette kan gi både styrker og svakheter, da på den ene siden mindre spontanitet kan vises at informasjonen er «forfalsket» for å gi et konkret inntrykk, mens på den andre siden også at det er mer bearbeidet og gjennomtenkt (Jacobsen, 2015).

4.4 Dataanalyse

4.4.1 Dybdeintervju

Intervjuene ble analysert gjennom en kombinasjon av deduktiv og induktiv tilnærming og gjennom tematisk analyse (Braun og Clarke, 2013). Jeg ser på det som nyttig å kombinere disse to metodene, da den induktive metoden gir virkelighetskontakt og empirisk innhold, og den deduktive metoden trekker i logiske nødvendige slutninger som kan bidra til gyldigheten i innholdet (Braun og Clarke, 2006). Tematisk analyse, kort fortalt er en metode for å identifisere, analysere og skildre mønstre i datainnsamlingen (Braun og Clarke, 2006). Ifølge Braun og Clarke (2006) er tematisk analyse en grunnleggende metode i kvalitativ analyse og kan sees på som et fellestrekk av ulike metodiske tilnærminger, der metoden ikke bare består av mange ulike metoder og tilnærminger, men er en metode i seg selv. De påpeker imidlertid at den er lite annonsert og forklart i forskningsfeltet, og at tematisk analyse legger opp til klare retningslinjer uten at man mister den verdifulle fleksibiliteten. Forskere må kunne forklare konkret hvordan de har analysert datamaterialet, og om dette ikke blir skildret grundig nok er det vanskelig å evaluere gyldigheten i resultatene (Braun og Clarke, 2006). Jeg har på bakgrunn av dette valgt å ta utgangspunkt i Braun og Clarke sin «oppskrift» på

tematisk analyse og de deler opp metoden i seks trinn; *Bli kjent med datamaterialet, lag de første kodene, let etter tema, gå kritisk gjennom tema, definer og gi temaene navn og til slutt skrive rapport* (Braun og Clarke, 2006, s. 87).

Ved bruk av disse seks trinnene ble det lettere å systematisere og få en oversikt over all data. Selv om jeg kun hadde fire informanter, var dybdeintervjuene lange. Jeg startet med å lese grundig igjennom alle intervjuene flere ganger, først og fremst for å danne en oversikt over fellestrekk i sitatene i form av koder. Videre var det da naturlig å forsøke å gå over i å danne de mer overordnede temaene som skulle inngå i analysen. Så til Braun og Clarke (2006) sitt fjerde punkt ved å gå kritisk igjennom temaene, her måtte jeg ta flere runder for å samsvare overordnede temaer med de essensielle kodene. Deretter dannet jeg de endelige overordnede temaene som skulle skape mening og hensikt for datamaterialet og oppgaven, og til slutt skrive analysen ut med relevante sitater.

4.4.2 Dokumentanalyse

Som nevnt tidligere går dokumentanalyse ut på å fortolke andres arbeid. Ressurspakken bestod av både beskrivende tekst og videomateriale av øvelser. For å skulle analysere ressurspakkens innhold valgte jeg å bruke modellen om estetiske læringsprosesser til Lars Lindström (2012), som jeg anså som et godt analyseverktøy for det pedagogiske og didaktiske innholdet. Lindströms (2012) modell tar for seg de fire kategoriene; *læring i, med, om og igjennom* kunst. Jeg valgte å ta for meg hver enkelt øvelse i pakkens innhold der jeg tok utgangspunkt i de didaktiske spørsmålene hva, hvordan og hvorfor og beskrivelsene knyttet til disse. Videre plasserte jeg øvelsene, med bakgrunn i min tolkning, under de fire kategoriene til Lindström om estetiske læringsprosesser. Dette var for å se om pakkens innhold gikk inn under alle de fire kategoriene eller veide tyngre over på enkelte kategorier. Jeg anser Lindströms firedelingsmodell av estetiske læringsprosesser som et svært relevant analyseverktøy, dette fordi den viser konkrete delinger av estetisk læring, der alle fire inngår i en dynamisk helhet. Dette gjorde at jeg måtte gå i dybden av hver øvelse og beskrivelse av ressurspakkens innhold, for å lete og plassere de så godt som mulig under kategoriene jeg tolker som passende.

Også bruk av teori og de politiske dokumentene er analysert og fortolket, som har bidratt til å inspirere intervjuguide og også som et bakteppe til analyse av ressurspakken. Men det er

viktig å påpeke at disse dokumentene ikke inngår som empirisk materiale, og at empirien har her veid tyngst.

4.5 Etiske betraktninger

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for hvilken betydning etikk har for denne studien og hvilke etiske faktorer jeg som forsker har måttet forholde meg til. Jeg har i beste evne tatt utgangspunkt i forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora, gjennom den Nasjonale forskningsetiske komité. Samfunnet stiller krav til at all vitenskapelig virksomhet skal kontrolleres av overordnede etiske prinsipper som er nedfelt i lover og retningslinjer (Dalen, 2004).

Jeg som forsker i denne studien, er forpliktet til å følge kjente forskningsetiske normer. Forskning er undersøkende og ute etter å finne ny og bedre innsikt, og i samfunnsvitenskap er det ofte innlevelse og fortolkning av empiri en stor del av forskningsprosessen (NESH, 2016). Derfor er det viktig å reflektere over om sine egne holdninger og verdier kan påvirke valg av tema, datakilder og tolkninger, der redelighet ovenfor dokumentasjon, konsistens i argumentasjon og åpenhet om usikkerhet er felles forskningsetiske forpliktelser (NESH, 2016).

Respekt for menneskeverdet settes som det grunnleggende i dette forskningsarbeidet. I denne studien har dybdeintervjuene spilt en stor rolle og respekten for informantenes personlige refleksjoner og tolkninger av begreper og temaer legges til grunn for å verne om personlig integritet frihet og selvbestemmelse.

4.5.1 Fritt samtykke

Som en hovedregel skal alle forskningsprosjekter som innebærer aktiv deltakelse, kun settes i gang etter informantenes informerte og frie samtykke (Dalen, 2004). Forskere som skal gjennomføre en studie som innebærer innhenting av personlige opplysninger, må sende inn et utfylt meldeskjema til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). NSD vil gå igjennom prosjektbeskrivelsen og intervjuguiden for å forsikre at studien oppfyller alle krav om personopplysninger og taushetsbelagt informasjon er ivaretatt. I en intervjusammenheng vil man som regel informere deltakerne med overordnet informasjon om prosjektet, der man tydeliggjør prosjektets tema og omfang (Dalen, 2004). Jeg hadde på forhånd sendt ut

informasjon og stilt spørsmål om å ønske å stille til intervju til de aktuelle aktørene over mail, dette for å forsøke å legge en plan grunnet koronasituasjonen. Klarsignalet og godkjenning fra NSD tok også lengre tid enn planlagt og intervjuene måtte forskyves frem. Informantene fikk så tilsendt et informasjonsskriv om prosjektet og deres deltakelse, som de måtte lese igjennom og signere for samtykke. Dette skrevet var utformet av NSD og skrevet ga også informasjon om at deltakerne kunne trekke seg når som helst.

4.5.2 Forskerrollen

Forskerens rolle i en kvalitativ studie er helt avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskapen og etiske beslutninger (Kvale og Brinkmann, 2019). Det moralske ansvaret man står ovenfor som forsker i en undersøkelse veier tyngst og det er forbundet med forskerens moralske integritet, empati, og engasjement i spørsmål og handling (Kvale og Brinkmann, 2019). Forskerens integritet øker spesielt i forbindelse med intervju, fordi du selv som forsker blir det eneste redskapet til å innhente kunnskap og informasjon, og det er nettopp forskerens integritet, forskerens kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet den helt avgjørende faktoren (Kvale og Brinkmann, 2019). Intervju bygger på menneskelig samspill og det er en forutsetning at det dannes intersubjektivitet mellom forsker og informant (Dalen, 2004). Intersubjektivitet betyr direkte oversatt- «mellom subjekter» og det innebærer hvordan opplevelser og situasjonstolkninger blir til i det felles møte (Dalen, 2004). Forskerens fortolkning av informantens uttalelser bør være så nært utsagnene og forståelsen som mulig (Dalen, 2004).

I forbindelse med begrepet refleksivitet og forskerens rolle, som kan forstås som en holdning og en prosess der man metareflekterer seg selv i rollen som forsker, der man i en slags selvkritisk blikk går igjennom forskningsprosessen med åpne øyne og skjerpede sanser, i motsetning til å slavisk følge en gitt metodisk prosedyre. Denne type tilnærming benytter seg ofte av metoder for å minimere synligheten til forskeren og ta på seg refleksivitet for å kontrollere det subjektive (Kuehner et al., 2016). Å bruke refleksivitet som et verktøy for kvalitet, kan prosessen med å gjøre vurderinger, bidra til å gjøre dem eksplisitte og transparente i kjernen (Smith, 1995). Jeg følte, i rollen som intervjuer, at jeg tenkte mye på hvordan jeg formulerte spørsmålene og om spørsmålene var forståelige eller gode nok. Jeg vil nok si at jeg var litt usikker i rollen som intervjuer, der jeg tenkte mye på hvordan jeg opptrådte i møte med informantene med et mulig litt for kritisk selvbilde i rollen som

intervjuer. Dette kan ha bidratt inn som forstyrrende faktorer inn på samspillet mellom meg og informanter.

4.6 Kvaliteten i studien

For å sikre en god kvalitet i denne kvalitative studien, og i case- studie spesielt, vil jeg vise til noen grep jeg har gjort i forsøk på å sikre en god helhet i studien. Jeg har først og fremst diskutert og hatt tett dialog med veileder, samt loggført gjennom hele prosessen. Dette har vært spesielt viktig ettersom dette også er min første gang som forsker i en kvalitativ studie. Kvalitativ forskning bygger på en forutsetning av at mennesker danner eller konstruerer en sosial virkelighet og gir mening til egne erfaringer (Dalen, 2004). Dette vil si at det ikke finnes *en* sann virkelighet eller universelle lover (Dalen, 2004).

I denne masteroppgaven med case- studie som forskningsdesign, har dybdeintervjuene spilt en sentral rolle. De meningssammenhengene de sentrale aktørene skaper og reflekterer rundt, er knyttet til det enkelte individ. Man må derfor se meningskonstruksjonene ikke bare knyttet til den situasjonen informantene befinner seg i, men også til samfunnsdebatten rundt det aktuelle fenomenet som studeres (Dalen, 2004). I samfunnsvitenskapen diskuteres ofte troverdigheten, styrken og overførbarheten i sammenheng med begreper som objektivitet, reliabilitet, validitet og generalisering (Kvale og Brinkmann, 2019).

4.6.1 Validitet

Diskursen rundt reliabilitet og validitet strekker seg over tekniske eller begrepsmessige problemer, der det reiser seg spørsmål rundt kunnskapens objektivitet og intervjuforskningens karakter (Kvale og Brinkmann, 2019). Mye av samfunnsvitenskapelig metodelitteratur baserer seg på positivismens antagelser samt en korrespondanseteori for sannhet (Kvale og Brinkmann, 2019). Cronbach og Meehl innførte begrepet «begrepsvaliditet» (construct validity), som dreide seg om målinger av teoretiske begreper. De utvidet dette til å dreie seg om kvalitative sammenfatninger og kvantitative scorer, der validering er en åpen prosess der det å validere er å undersøke (Kvale og Brinkmann, 2019). Validitet i en kvalitativ studie knyttes til pålitelighet og gyldighet, som også brukes i det vanlige hverdagsspråket. Pålitelighet knyttes til en metodisk betydning, men også en moralsk betydning der man for eksempel prater om en pålitelig person (Kvale og Brinkmann, 2019). Validitet i samfunnsforskning dreier seg om i hvilken grad en bestemt metode er egnet til å undersøke

det den skal undersøke. I en bredere fortolkning av begrepet validitet i kvalitativ forskning, der man ikke måler i tall, men om det vi observerer faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene vi ønsker å vite mer om (Pervin, 1984). Med denne mer vide oppfatningen kan de kvalitative metodene i prinsippet gi en form for gyldig og vitenskapelig kunnskap (Kvale og Brinkmann, 2019).

4.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet har i hovedsak med resultatenes konsistens og troverdighet å gjøre (Kvale og Brinkmann, 2019). Reliabilitet i kvantitativ forskning forutsetter at de samme fremgangsmåtene ved datainnsamling og analyse skal kunne etterprøves på nøyaktig samme måte av andre forskere, og i denne diskursen argumenterer Dalen (2004) for at det blir vanskelig å stille samme krav til en kvalitativ studie. Forskerens rolle, og samspillet mellom forsker og informant er helt avgjørende for en god dynamisk og informativ samtale, samt konteksten man befinner seg i. Dalen (2004) påpeker at en måte å se på reliabilitet med et mer nyansert blikk er å være nøyaktig med beskrivelse av alle leddene i forskningsprosessen, slik at andre forskere i prinsippet kan ta på seg de samme «brillene».

Mens det er et høyt ønske om reliabilitet av intervjufunnene for å motvirke subjektivitet, kan også et for sterkt fokus på reliabilitet motvirke mer kreativ tenkning og variasjon (Kvale og Brinkmann, 2019). Dette har bedre betingelser for at intervjueren får lov til å utforske sin intervjustil, improvisere og følge opp fornemmelser underveis (Kvale og Brinkmann, 2019).

5. Analyse av resultater

Del 1 Ressurspakken «Viruset»	
Intensjonen	
Å lære <i>om</i> kunst	«The basic of arts»
Å lære <i>med</i> kunst	Kunsten som virkemiddel for læring i andre fag
Å lære <i>i</i> kunst	Å skape
Å lære <i>gjennom</i> kunst	«The studio habits of mind»
Del 2 Aktørenes erfaringer	
Estetiske læringsprosesser	<ul style="list-style-type: none"> • Motorikk, emosjoner og sammenhenger • Danningsdimensjoner- «hele mennesket»
Læringspotensial for dybdelæring	<ul style="list-style-type: none"> • Sosial læring og samarbeid • Motiverende • Skapende og utforskende prosess • Meningsskapende og tilpasset opplæring • Dybde i læringsprosessen?
Suksessfaktorer	<ul style="list-style-type: none"> • Lærerrollen • Organisering
Hindringer og utfordringer i møte med utdanningssystemet og skolen	<ul style="list-style-type: none"> • Skoleledelsen og utdanningspolitikken • Foreldre og elevers holdning • Manglende forkunnskap? • Infrastruktur
Kunst møter skolen	<ul style="list-style-type: none"> • Møtepunkter på tvers av fagfelt • Kunstfeltet må bidra

5.1 Ressurspakken «Viruset» av Jo Strømgren

5.1.1 Intensjonen

Bakgrunnen for dette prosjektet, med ressurspakker av flere norske koreografer, ligger i å formidle norsk dansekunst inn til skolen og som en ressurs der læringsprosessene som ligger iboende i disse fagene kan brukes av lærere i undervisning. Informantene fortalte om at det viktigste med pakkens innhold er å få frem skaperglede, nysgjerrighet og samarbeid i form av kreative oppgaver med bruk av grunnleggende elementer i dans som tid, rom, dynamikk og

kontaktarbeid. Pakken baserer seg på en kjent dansekunstner ved navnet Jo Strømgren og hans verk «Viruset». Informanten bak pakkens innhold forteller at de har dekonstruert en scene med fire dansere, der materialet er brutt ned og elementene og byggesteinene er tatt frem for å få frem essensen. Stykket vises i utgangspunktet på en scene, men med fokuset ligger på det negative rom (mellom danserne). Elevene skal få utforske og leke med forskjellige elementer og emosjoner alene, og videre i samspill med andre og til slutt sette det i sammenheng. Iben forteller hva som var det viktigste med dette:

Iben: «(...)vi har prøvd å liksom bygge den scenen litt sånn til grunn, «step by step» da, samtidig som at målet er ikke å kopiere eller på en måte gjenskape scenen. (...) det er jo å skape deres personlige, da skape en ny versjon eller det er barnas egen- elevenes egen versjon med dette som utgangspunkt da, men bli litt inspirert.»

Iben forteller at elevene skal få mulighet til å se stykket, men at det ikke er hensikten å gjenskape det originale. Det skal være til inspirasjon, men også for å se og lære om det profesjonelle feltet, som Iben forklarer her:

Iben: (...) koble det på at det faktisk det henger sammen dette her, det er samme fagområde, mange av de samme metodene, man av de samme byggesteinene, grunnprinsipper ikke sant, så ja det var det egentlig da prøver også å formidle kreativ dans og å gi gode verktøy og samtidig koble det på noe større da, og se en sammenheng til det profesjonelle feltet.»

5.1.2 Pedagogisk og didaktisk innhold

I dette underkapittelet ønsker jeg å gå nærmere inn i ressurspakkens innhold. Pakken er basert på dansekunstner Jo Strømgren sitt verk «Viruset» som ble vist i 2016 av Jo Strømgren kompani.

Jeg har valgt å bruke Lars Lindströms firedeling av estetiske læringsprosesser som analyseverktøy av pakkens innhold. Lindströms firedeling består av å lære *om*, *i*, *med* og *igjennom* kunst, der ifølge han selv, estetisk læring bør inneholde alle fire kategoriene. *Om* og *med* kunst som han definerer som konvergent læring, innebærer å lære noe nytt, men at målet er bestemt, der dette kan sees på som å gjenskape. *I* og *igjennom* kunst har som hensikt å stimulere til å skape, der han plasserer disse under divergent læring. Jeg ønsker å utforske om ressurspakken rommer alle fire strategiene eller om den veier mer over på enkelte kategorier.

Læringsressursens innhold er basert på materialet i verket *Viruset*. Det er valgt ut to sekvenser fra forestillingen der alle de fire karakterene i stykket er med. Disse sekvensene er lange og sammenhengende, der samarbeid og timing står helt sentralt. Dette er også noe ressurspakken legger til grunn. Danserne relaterer seg til det sceniske rommet og altså ikke ut mot publikum. Pakken bruker dette som grunnlag i øvelsene, men publikumsrollen er blitt tatt inn som en del av læringsressursen.

Stykket baserer seg på flere sentrale elementer innen dans og kontaktimprovisasjon. Pakkens hoveddel består av flere deler, der det baseres på utøvernes interaksjon og samspill med hverandre. Den ene delen tar for seg bevegelse som setter i gang de andre på impuls. Denne type etterfølgende bevegelse kan øves på i øvelsen som heter «bilder i bevegelse», men også under «følge hverandres tempo i par» og «amøben». Den andre delen har som hensikt å utforske hver enkelt karakter/ rolle i stykket som har ulike kjennetegn. Dette kan utforskes i øvelsene «utforskning av karakter». Utøverne i stykke formidler hver sin karakters emosjoner, gjennom kroppens bevegelser, gester, ansiktsuttrykk og blick. Det er også enkelte scener der stemme er i bruk. Den tredje delen handler om kontaktelemtene mellom utøverne. Her legges det vekt på len og løft, der særlig den kvinnelige danseren tar sjanser, hopper og viser tillit til at de andre tar imot. Dette krever god kroppskontroll og sterkt fokus og sentrering hos både de som løfter og den som blir løftet, samt god planlegging og samarbeid for å jobbe ut en felle dynamikk og timing. Dette utforskes og jobbes med under øvelsene *frøet*, *bordet*, *kjempen* og *huset*. Den siste og fjerde delen tar for seg et av de mest grunnleggende elementene i dans, nemlig rom og bruk av rom (alene og i samhandling med andre). Danserne i stykket relaterer seg spesielt til det som kalles «negativt rom», hvilket betyr innad mellom danserne, til å skape bevegelser (motsatt av ut mot publikum). Det samme gjelder kontraster og i nivå og avstand. Dette kan utforskes og jobbes med under oppvarmingsøvelsen «rom», men det vektlegges også at utforskning av rom dimensjonene forekommer i nesten alle øvelser.

Relasjonen mellom karakterene og ulike stemninger og situasjoner kan utforskes under det de kaller «sammensatte sekvenser» der elevene sammen med lærer bestemmer hvilke koreografiske og danseriske elementer som skal brukes. Disse elementene utforskes på forhånd gjennom alle forberedelses øvelsene og deretter setter man de sammen og øver for en intern visning. Her får da elevene øve seg på å være utøver og publikum, og både den fysiske og observerende delen blir ivaretatt. Hva ser elevene? Hvordan løser de forskjellige gruppene

samme oppgave? Men også at de utøvende kan øve seg på å reflektere over sine opplevelser og erfaringer i rollene.

Pakkens pedagogiske oppbygning av øvelser og beskrivelser bygger på de didaktiske spørsmålene om hva, hvordan og hvorfor. Alle øvelsene er lærerstyrt, men med korte utforskende oppgaver underveis.

Konvergent læring- Å lære *om* kunst

Lindström definerer det å lære *om* kunst som «the basic of art education» (Lindström, 2012, s. 170), her skal det fokuseres på kjerneelementer innen en kunstform, samt kjennskap til kunstnere stiler og sjangere innen denne formen. Lindström (2012) I ressurspakken er det kunstner Jo Strømgren og stilen hans pakken fokuserer på. I oppvarmingsøvelsene tas elevene igjennom grunnelementer i dans, som befinner seg godt forankret innen stilen til kunstneren. Oppvarmingen som består av elementene, *kropp, rom, tid og kraft*. Dette er grunnelementer på samme måte som alfabetet er i skriving. Delen om *kropp* foregår i ring, der hensikten er å få i gang sirkulasjonen, pust og kontakt med kroppen. Delen *rom* utforsker rom, der hensikten er å utforske rommets muligheter som retninger, nivåer og avstander. Delen *tid* handler om takt eller tempo og forflytning i relasjon til dette. Øvelsen har som hensikt å lære om timing og takt og rytme som en grunnleggende del av dans, der det å forflytte seg og skifte posisjon i ulikt tempo, også er essensielt. Delen *tid* baserer seg også på at elevene skal respondere på hverandres timing. Den har som hensikt å danne felles timing ved å lytte med hele kroppen, altså sanser uten å se. Øvelsen om *kraft* er delt i to deler der man utforsker bruk av kraft. Den første delen kalles *kraftstein* der elevene bruker kraft til å flytte på hverandre, samt kraft til å holde en statisk posisjon. Øvelsen har som hensikt å kjenne og øve på bruk av mye kraft der man jobber med kjernemuskulatur. Del to kalles *magneter med like poler*, der elevene utforsker svak kraft og bundet flyt, og har som hensikt å kjenne og øve på disse elementene.

Disse kjerneelementene kan sees i sammenheng med Lindströms (2012) strategi om å lære *om* kunst, der det innebærer å lære om en bestemt kunst eller et estetisk fag og midlene vil derfor være mediespesifikke. For eksempel skal elevene få kjennskap til, beskrive eller tilegne seg et repertoar. Elevene får i oppvarmingsøvelsene, kjennskap til grunnelementer i dans, der de skal øve seg på å vise ferdigheter i å bruke materialer og teknikker. Målene med disse øvelsene vil være konvergente fordi de er definert og bestemt på forhånd.

Konvergent læring- Å lære *med* kunst

Lindström (2012) definerer strategien å lære *med* kunst, der man bruker kunsten som et middel til å oppnå læring i andre fag. Kunsten blir da sett på som instrumentell eller nyttig, men også indirekte om kunstens egenverdi fordi kunst kan ha et innhold som er nyttig eller funksjonell. Strategien er medienøytral fordi du skal kunne oppnå målet ved forskjellige metoder og virkemidler.

Ressurspakken har ingen direkte intensjon eller et mål om å være et middel til et annet fag eller tema, men ut ifra min analyse av både informanter og ressurspakkens innhold kan man se potensialer for å oppnå læring i andre fag. Det er gjennomgående i flere øvelser at samarbeid og toleranse skinner igjennom, som for eksempel i øvelsene *frøet, bordet, kjempen* og *huset*, der elevene må «lytte» med sansene for å få en felles dynamikk og samspill med partner eller gruppa. Også i pakkens hoveddel er det tydelige roller som skal utforskes. Herunder leder, slave og virus. Dette kan bringe frem et budskap relatert til for eksempel hierarkiske maktfordelinger, som kan relateres til for eksempel historiefaget og samfunnsfag. En av informantene påpekte imidlertid at hun ønsket å bruke pakken i norskfaget, da spesielt for skriving.

Divergent læring- Å lære *i* kunst

Det å lære *i* kunst har som hensikt å gi rom for å eksperimentere med et materiale og teknikker for å skape (Lindström, 2012). Her er formålet å bruke sine erfaringer og ferdigheter, der materialet og teknikken er gitt, men målet er å bruke det på nye måter og sammenhenger. I tråd med dette kan vi se på øvelsene i ressurspakkens hoveddel som innebærer å utforske de fire rollene i stykket. Her finner vi rollene *leder, slave* og *virus*. Utforskningen av rollene baserer seg på de samme prinsippene, der hensikten er å øve seg på rollespill og utforske hvilke bevegelser, gester, kroppsholdning og uttrykk en rolle kan ha. Hver enkelt elev føler på hvordan de forskjellige rollene kan føle seg, hvilke gester rollen kan gjøre og hvordan hver rolle oppfører seg i møte med de andre. Strategien læring *i* kunst baserer seg på i dette tilfelle å skulle skape noe visuelt, men også formidle et uttrykk og humor. Her trengs det evner til tørre å improvisere, skape egne uttrykk og formidle sine ideer. Elevene får i ressurspakken, utforske de forskjellige rollene alene (men likevel i rommet med de andre), med forskjellig kroppsspråk og uttrykk, som etter hvert skal skape en visuell

relasjon. Lindström (2012) vektlegger også at denne strategien kan innebære å frembringe et budskap.

Rollene utforskes videre i grupper på fire og fire, der lærer deler ut rollene til elevene i gruppa. Elevene skal utforske rollene, med kroppsspråket og gestene de har utforsket alene, i samhandling med hverandre som videre settes inn i et handlingsforløp. Her er det komposisjonen som skjer i det negative rom (altså mellom rollene/ danserne) som står i fokus. Å lære *i* kunst er også mediespesifikk, der elevene lærer i en bestemt kunstform og midlene vil være egnet for denne kunstformen. Målene er likevel divergente for øvelsene gir som for å eksperimentere med materiale og for å skape og sette kunnskapene og ferdighetene sine inn i nye situasjoner.

Divergent læring- Å lære *gjennom* kunst

Lindström (2012) relaterer denne strategien til «the studio habits of mind» (s, 170), der det handler om tankemønstre som vil bidra i å forme oss som mennesker, som elevene kan tilegne seg ved å involvere seg i kunsten. Det å skulle skille, å lære *med* kunst og *igjennom* kan være vanskelig da kunstens rolle i begge strategier legges frem som instrumentell. Det som skiller dem er at å lære *med* kunsten har konvergente mål, mens å lære *gjennom* har divergente mål. Hvis vi bygger videre på ressurspakkens hoveddel som består av å utforske rollene leder, slave og virus, kan vi her se at det tydelig innebærer emosjoner og tanker til elevenes opplevelse knyttet til rollene og komposisjonen. Å lære *igjennom* kunsten innebærer utvikling egenskaper, tanker og handlinger, som vil kreve at refleksjon og en forståelse er helt essensielt.

Læremiddelpakken har valgt å inkludere publikumsrollen, selv om hovedfokuset ligger i å jobbe med samspillet og dynamikken i det negative rom (mellom utøverne, ikke ut mot publikum). Elevene som ikke jobber fysisk med materialet øver seg på å sette ord på hva de ser og føler, og forsøker å implementere begreper de har vært innom og som komposisjon i seg selv inneholder. Å lære *gjennom* kunst kan bidra til å for eksempel tenke kritisk, lære å samarbeide (noe som er gjennomgående i pakken), ta ansvar og utvikle selvstendighet. Tilbake til Lindströms (2012) «the studio habits of mind» handler om å forsøke å sette innholdet i en større sammenheng som berører elevene på både et mikro og et makro nivå.

5.2 Aktørenes erfaringer

Intervjuene ble analysert gjennom Braun og Clarkes (2006) tematiske analyse, med utgangspunkt i deres seks steg for tematisk analyse, herunder *bli kjent med datamaterialet, da de første kodene, let etter tema, gå kritisk gjennom tema, definer og temaene navn og skriv rapporten*. Ved å følge disse seks stegene så strategisk som mulig, gjorde arbeidet mer strukturert for å finne gode og forklarende temaer og koder.

5.2.1 Estetiske læringsprosesser

I dette underkapittelet vil det redegjøres for hva informantene legger i formuleringen estetiske læringsprosesser, og hva dette kan innebære og bli forstått. Subtemaene underbygges av koder som illustrerer informantenes perspektiver og erfaringer om temaet. Denne delen av analysen har som hensikt å få frem essensen i estetiske læringsprosesser.

5.2.1.1 Motorikk, emosjoner og sammenhenger

Bruk av sansene og arbeid med motorikk kom tydelig frem som kjernen i estetiske læringsprosesser. Den kroppslige tilstedeværelsen og det kommunikative med kroppen ble nevnt som verdifullt av bruk av dans i undervisningen. Eksempler informantene reflekterte rundt var bruk av berøring, deling av vekt, og det å forholde seg til tid og rom, og forholde seg til andre. Julie koblet viktigheten av å jobbe med bevisstgjøringen av dette nettopp fordi det kan kobles tett sammen med hverdagslige gester og kroppsspråk:

«Julie»:« (...) det er veldig mange faktorer som også brukes i hverdagslivet da, hvordan du er som menneske i møte med andre mennesker i en park, eller i et shoppingsenter, eller ikke sant, at du gjør deg bevisst på det og det, å gjøre seg bevisst på eget kroppsspråk, kroppsbeherskelse, for det er mye improvisasjon her. Så prøv seg mye på det, og der ligger det jo veldig mye læring i seg selv (...)»

Julie reflekterer over hverdagslige møter i forskjellige settinger i samfunnet, der kroppsspråk, kroppsbeherskelse og holdninger spiller en rolle i møte med andre mennesker.

En annen informant beskriver opplevelsen rundt det å være i aktivitet og bevegelse med andre, noe vi erfarer hver eneste dag. Elevene kan ha ulike erfaringer og opplevelser i møte med de forskjellige bevegelsene og aktivitetene, noe som man skal jobbe kreativt og utforskende med. Her kan elevene danne seg nye erfaringer eller sette tidligere erfaringer inn i nye kontekster, samt utforske muligheter med seg selv og andre.

Formuleringer som kroppslig læring, skapende læringsprosesser og kritisk tenkning kom frem som viktige begreper i fagfornyelsen som informantene koblet til estetiske læringsprosesser, da spesielt dans. Fenomenet kroppslig læring kom også frem i forbindelse med å jobbe med fysisk-motoriske ferdigheter. I bevegelse og aktivitet, alene og med andre, kan få elevene til å måtte tilpasse seg, danne seg minneverdige erfaringer og tanker, og samtidig sanse andres følelser og tolkninger. Andre aktiviteter som buldring og fjellklatring ble også nevnt som viktige aktiviteter i bevegelse, der man utvikles og jobber med hele mennesket, fordi du lærer noe nytt om deg selv. «Linn» forteller det slik:

«Linn»: «Ja, men da tenker jeg særlig knytta til fagfornyelsen, som nå er under implementering så tenker jeg at estetiske læringsprosesser sees veldig tett tilkoblet dette her kjerneelementene bevegelse og kroppslig læring, som da er et begrep som jeg selv prøver å utforske og gi mening, for her handler det om å være i bevegelse alene og med andre og det handler om både selve aktiviteten, nå snakker jeg om kroppsøving, men det handler om elevens opplevelse av å være i aktivitet, altså hvilke emosjoner og følelser elevene har i forbindelse med de ulike bevegelsene og aktivitetene (...))»

5.2.1.2 Danningsdimensjoner- «hele mennesket»

Da informantene ble spurt om hva de la i formuleringen estetiske læringsprosesser, og hva det betyr for dem, uttrykte samtlige at denne tilnærmingen omhandler å jobbe med hele mennesket. Det kom tydelig frem at det handler om prosesser og arbeidsmåter som tar i bruk ulike sider ved elevene, men også læreren. Spenningen mellom det som skjer på utsiden av kroppen, men også det på innsiden, knyttet flere av informantene opp mot dannelsesbegrepets essens. En av informantene vektlegger danningens to sider, det individuelle planet og det kollektive planet. At de estetiske prosessene kan romme et læringspotensial der man både lærer om seg selv som menneske, men også det sosiale i samhandling med andre. Arbeidsmåtene som estetiske fag legger til grunn, mente informantene rommet nettopp det å være til stede i arbeidet der elevene «kobler seg på verden». «Linn»: «(...) hvordan man dannes da, alene, men også i et fellesskap. Og i de estetiske prosessene er det jo rom for nettopp den utforskningen av hvilke muligheter man har, dersom det legges til rette for det.»

En annen informant reflekterte rundt begrepet estetikk i forbindelse med spørsmålet om hva estetiske læringsprosesser betydde for henne. Mari forteller:

«Mari»:«(...)ja altså det er jo en veldig spennende diskusjon da det er det er det samme som altså når er dans dans? og når man jobber med elever i barneskolen, og jeg har alltid jobbet med dans i barneskolen hele mitt lærer liv, og ganske mye med kreativ dans eller skapende dans. men når blir det estetisk? (...) sånn at det idet ordet estetikk kommer inn så blir det veldig mye mer komplisert for meg som er en skarve barneskolelærer hehe det for jeg tenker at det som, altså det som er mitt mål som lærer er jo at barna skal, altså jeg skal legge til rette for at de oppdager mulighetene i seg selv, og jeg jobber med hele mennesket (...))»

«Mari» forteller at hun jobber med skapende og kreativ dans i sin undervisning, men stiller spørsmål ved når hun vil definere det som estetisk. Hun sier at det er vanskelig når estetikk begrepet kommer inn. Det viktigste for henne er å få elevene til å oppdage sine muligheter, og det å jobbe med hele mennesket.

Flere ønsket å påpeke at forskjellige uttrykksformer er en viktig faktor som spiller inn i dannelsesdiskursen. De reflekterte rundt at dans rommer mer enn det folk er kanskje er klar over, og at det henger tett sammen med deg som individ, hvem du er, og hvordan du trer deg i samfunnet. Linn påpekte spesielt at barn og unge er ressurssterke og at i de kreative fag lettere kan få utforske dette. Hun vektla at barn og unge kan få mye ut av å medvirke og påvirke i si egen og andres læringsprosess.

«Linn»: (...) så vil de kunne ha mange muligheter til å utvikle og uttrykke seg fysisk, det er nettopp den dimensjonen at læring skjer, uten at det er læreren som setter opp planlagte mål og skal bestemme hva som skal lærers, man kan åpne opp for at læring kan også skje i det elev, medelev og lærer møtes, som likeverdige, og som gjennom estetiske prosesser, kan utvikle seg da.»

«Linn» sier her at fysisk tilstedeværelse, eller kroppslig tilstedeværelse i åpne skapende prosesser rommer et stort læringspotensial, der planlagte mål kan begrense læringsrommet. En annen informant så på det å uttrykke seg som kanskje den viktigste faktoren i elevenes læring og utvikling. Hun så på det som det viktigste målet som lærer, å legge best mulig til rette for å få elevene til å oppdage mulighetene i seg selv. Mari vektlegger det slik:

«Mari»: «(...) de fagene har jo iboende muligheter til nettopp det å lære seg ting på veldig allsidige måter, og du har en helt annen mulighet til å treffe flere typer elever. alle vil jeg si, på en annen måte enn det du har i teoritunge fag da (...) så få barna på banen i forhold til å være med på den bevisstgjøringen selv da, og da er nettopp det med uttrykk det viktige. altså hvordan få barna til å uttrykke seg kreativt med utgangspunkt i hvilke muligheter de har i seg selv? (...))»

«Mari» reflekterer her over spørsmålet om hvordan man skal få elevene til å uttrykke seg kreativt vet å finne ut mulighetene de har i seg selv. Hun påpeker på samme måte som Linn at de estetiske fagene har iboende muligheter til å legge til rette for nettopp denne utforskningen og bevisstgjøringen av seg selv og andres ferdigheter.

5.2.2 Potensial for dybdelæring

I dette underkapittelet ønsker jeg å få frem informantenes refleksjoner om læringspotensialet ved bruk av estetiske læringsprosesser, og videre koble det på potensialet for dybdelæring. Subtemaene vil underbygge det som forekom som mest fremtredende fra informantene.

5.2.2.1 Sosial læring og samarbeid

Informantene fikk spørsmål rundt hva denne type læringsprosess kan bidra med inn til elevene og hva slags læringsutbytte de kan sitte igjen med. Det ble reflektert en del rundt det sosiale ved denne tilnærmingen. Flere poengterte at det trengs god organisering og avgrensning i slike prosesser. En av de andre informantene poengterte selve opplevelsen av å være i samspillet med andre og bevegelsene. Det kan danne et trygghetsrom for å skape og være kreativ. «Julie» beskriver det slik:

«Julie»: «(...) det er ikke noe rett og galt, dette her er en opplevelse som de selv opplever og å slippe seg selv inn i dette arbeidet så føler de mestring, og det er det som blir det rette for dem og at lærere er der for å støtte opp om det, gir av seg selv for å trygge situasjonen (...) og du jobber på lag. det er noe som jeg synes er veldig fint (...)»

«Julie» snakker her om de forskjellige lagene denne prosessen kan bidra med inn til elevene. Der det ikke kun handler om det instrumentelle, men at samarbeidsprosessen danner nye erfaringer med seg selv og andre, og det kan kobles på noe større og settes i andre sammenhenger. «Julie» påpekte noe som skjedde i rommet under en improvisasjon de hadde mot slutten, der det oppstod et læringsrom som etter en del veiledning og utforskning ble skapt en trygghet gjennom samarbeidet i gruppene og parene som elevene ble delt inn i. «Julie» beskriver det slik:

«Julie»: «(...) mot slutten så var de liksom de var i en sånn sone når de beveget seg, som ikke handlet om å liksom gjøre oppgavene som vi hadde vært gjennom, og å praktisere dem til sånn punkt og prikke, men jeg tror liksom at det de de handlet på impulsene sine, og var lekende og nysgjerrige i prosessen i en sånn improvisasjon som vi hadde. og da tenker jeg at da er det liksom det det var en forestilling for meg! Det var vakkert, og det var fint å se på(...) jeg trengte ikke å ha noe ord med inn i bildet der hvor man føret noe for å få dem til å engasjere seg, men vi bare holdt på (...))»

5.2.2.2 Motiverende

Det kom tydelig frem av samtlige at å jobbe med fag som er praktiske kan både bidra stort inn på lærelyst og læringsmiljøet i klassen. En av informantene nevnte spesielt at det var lettere å jobbe med samarbeidslæring i motsetning til ren undervisning, men hun poengterte at det må være styrt og organisert for at det skal kunne komme noe kreativitet og estetikk ut av samarbeidet. «Mari» sier det slik:

«Mari»: «det kan i hvert fall bidra masse med lærelyst. og det kan ofte synes jeg, være lettere å å jobbe med samarbeidslæring i de fagene, veldig styrt samarbeidslæring, og det skal det jo være, men men det skal jo også kreative prosesser gjerne være, at det skal bli noe, komme noe ut av kreativitet og estetikk ut av dem så må de ha veldig hjelp til organiseringen og avgrensningen»

«Mari» kommenterer lærelyst som en faktor, og det å jobbe med samarbeidslæring kan være enklere for en lærer også, men poengterer at det må være styrt. En annen informant så på de estetiske metodene som positive for elevenes engasjement og motivasjon, «Iben» forteller det slik:

«Iben»: (...) altså det det er inkluderende og det og det mest sannsynlig vil oppleves mer relevant kanskje at, man kan engasjere seg mer og få brukt hele seg og at «jeg kan liksom bli viktigere» kanskje.. så kan det forhåpentligvis i forhold til motivasjonen kan da nå og si, men det er jo selvfølgelig en det er jo alltid, nå undervise jeg selv på videregående og det er jo klart at at for i et tradisjonelt teoretisk fag for eksempel, det å åpne opp for at istedenfor at man skriver en tekst så kan man levere en video eller ikke sant, et bilde eller noe sånt, men læreren må også klarer å se verdien av det da ikke sant det er jo litt sånn avgjørende»

5.2.2.3 Skapende og utforskende prosess

Ordene skapende og utforskende var gjennomgående fra samtlige informanter. Det ble snakket mye om hvordan en slik tilnærming kan bidra til kreative prosesser og erfaringer. Selve prosessen i seg selv, ble også lagt vekt på i stor grad, der det som skjer underveis står i fokus, og at resultatet kunne komme litt i bakgrunnen. Det ble tid til å utforske i en felles prosess, der tillit i gruppa utviklet seg gradvis. Informantene påpekte at lærere fort kan få litt «tunnelsyn» på grunn av nasjonale prøver og det målbare, selv om skolen også har et dannelsingsoppdrag. En av informant uttrykte hvordan elevene til slutt så sammenhenger og klarte å bruke elementene og materiale på nye og kreative måter.

«Juli»: «(...) på slutten når de hadde en 20 minutters improvisasjon bare var innom masse av de elementene vi hadde utvikla i løpet av den tiden de var sammen meg, men helt på egen hånd. uten musikk tror jeg det var(...) det og da var det ikke noe mål om å koreografere det Jo Strømgren hadde koreografert ikke sant, det var for at de skulle få lov til å utvikle et ja et på en måte en, en ide av det samme.»

«Julie» påpeker her at elevene tok til seg metoder og arbeidsmåter hun hadde jobbet med dem over prosjektperioden. Hun beskriver at det som skjedde mot slutten var en mestring av elementer, sammenhenger og mening bak arbeidet. Der trygghet mellom medelever og lærer skapte en kreativ og skapende prosess.

5.2.2.4 Meningsskapende og tilpasset opplæring

Det å skulle tilpasse undervisningen for elevene så godt det lar seg gjøre, var et viktig punkt fra informantene. Det å skulle, på best mulig måte, treffe og tilrettelegge for flere elever på en allsidig måte. Samtlige av informantene påpekte at de estetiske fagene og prosessene har iboende muligheter og metoder til å treffe flere elever, eller åpne opp for at undervisningen og innholdet skal gi mening for elevene, og at de oppdager sine egne muligheter. Elevene kan føle seg sett og ivaretatt, og det å skulle dyrke elevenes interesser, bidrar igjen til motivasjon og lærelyst. En av informantene vektla skolens fokus på kompetansemål og hva barna skal lære i løpet av et skoleår og at det er her mange elever kan falle utenfor, som igjen kan gjøre skolehverdagen vanskelig og demotiverende. «Iben» beskriver det slik:

«Iben2: «(...)man ser ok hva er det du kan? hva kan du og hva er det du har og hva slags interesser har du et cetera, og hva du kan bidra med? (...)skolen på en måte ser ofte, det finnes jo mange gode

unntak, men man ser ofte etter en spesifikk ting som veldig mange faller utenfor (...) det er ikke sikkert at man fanger opp alle og at alle får liksom vist hva de kan for eksempel så det å utvide vår, utvide måten man jobber på å lære på og viser sin kompetanse på, det vil jo favne flere og gjøre at flere får tatt i bruk og satt i spill det de sitter inne med(...))»

«Iben» vektlegger interessene til elevene. Det å åpne opp for å tenke nyskapende i undervisningene med andre metoder og tilnærminger, kan bidra til å treffe flere elever og få alle med på «laget». Hun nevner også at elevene kan få satt i spill det de sitter inne med, som peker på at barn og unge er ressurssterke.

5.2.2.5 Dybde i læringsprosessen?

Begrepet dybdelæring har vært i vinden de siste årene. Flere av informantene nevnte begrepet i sammenheng med arbeidet med gruppeoppgaver. For eksempel i sammenheng med det å skulle fordype seg i noe, som et prosjekt eller et tema. Det kom frem fra informantene at et slikt prosjekt som dette, kan bidra til en form for dybdelæring. Her skulle elevene både fordype seg i essensielle elementer i dans og sette det i sammenhenger, samt lære om kunstner og det originale verket. Dette var informantens forståelse av dybdelæring og «Mari» formulerte det slik:

«Mari»: «ja altså de fikk jo type kreative oppgaver og da var det jo gjerne at den ene skulle ha en impuls og den andre skulle reagere på dette, altså det er samspillet da i dansen, og da satte jeg dem sammen i sånne par og slike par, og den dybdelæringen det at de også fikk lov til å fortsette i det samme paret neste gang for eksempel, gjorde jo at vi kan vel kalle dybdelæring altså, da klarte de liksom å komme enda litt lenger inn kanskje i prosessen og tørre litt mer og da».

«Mari» vektlegger det at elevene fikk jobbe i de samme parene gjorde at de dannet en trygghet og dybde i arbeidet de skapte. Elevene turte å utforske og slippe seg inn i arbeidet på bakgrunn av trygghet. Det ble reflektert over at det elevene fikk jobbe over lengre tid med et spesifikt tema gjorde at de klarte å se sammenhenger mellom temaer og bevegelsene, samt sette det i nye mere hverdagslige sammenhenger. Mari påpekte videre at dette prosjektet ga hun inspirasjon til å bruke det på andre måter og i andre sammenhenger. Det kom frem at det var et ønske om å bruke dette flerfaglig i for eksempel norskfaget og skriving.

5.2.3 Suksessfaktorer

Under dette underkapittelet ønsker jeg å få frem informantenes refleksjoner av hva som fungerte godt med pakken og erfaring fra praksis og møte med klassen.

5.2.3.1 Lærerrollen

Nesten alle informantene påpekte at denne type læringsprosess ikke skal være ment som en prosess der elevene står helt alene og fritt, men vektla at det må være lærerstyrt. «Iben»: «(...) det er jo veldig lærerstyrt, men at læreren er en som gir en konkret oppgave, som utforskes, og at det kan komme mange ulike løsninger ut av det. og så sånn sett er det en ja ganske kjent metode (...) Iben påpeker at læreren må bidra som en stødig veileder og prosessen er innenfor rammer og mål. Det å gi små oppgaver og en undervisningsvurdering kom frem som essensen i en kreativ prosess. Læreren rolle er helt avgjørende i slike prosesser, for at elevene skal kunne veiledes igjennom, være til stede i prosessen og reflektere over hva de har gjort og oppnådd. En annen informant vektla hennes positive opplevelse av en to lærer- undervisning der hun så på det som en viktig erfaring i hennes egen utvikling, men også som viktig for kontaktlæreren som ikke må trenge å stå i dette alene:

«Julie»: «(...)ikke kompetansehevende tiltak som er utenfor, hvor læreren går på møter og lærer noe som læreren alene skal gå og undervise i. Det er fint det, men jeg selv har jo lært utrolig mye av å lære av å undervise sammen med andre, så mye sånn taus kunnskap som jeg plukker til meg når jeg er i rommet sammen med en annen pedagog, som har helt andre metoder enn det jeg har, og det tenker jeg at det er gull verdt for en person.»

5.2.3.2 Organisering

Samtlige av informantene var opptatt av trygghet for å gi rom for å skape og være kreativ. Dette var et nyoppstartet prosjekt, der alle aktører var på et utprøvningsstadium. Informantene ga uttrykk for at man helt klart møter på elever og lærere som kan være utrygge i en slik setting, men at man på best mulig måte tilrettelegger for at dette ikke trenger å være noe «spesielt» eller skummelt. Det er mange faktorer som kan spille inn, både positivt og negativt og «Mari» påpekte spesielt rollen som pedagogen tok i møte med elevene var avgjørende for arbeidet:

«Mari»: «ja altså at det var jo ledet av en usedvanlig dyktig dansepedagog, jeg vil jo si at ledelsen og kompetansen til dansepedagogen var helt avgjørende for at det ble veldig spennende, og stort repertoar av musikk, inspirerende musikk og til bruk i arbeidet».

Her poengterer «Mari» metoder som ble brukt for å inspirere og motivere elevene i arbeidet. Dansepedagogen som kom utenfra brukte metoder som skapte trygghet og lyst i elevene, da i form av god verbal veiledning og variert musikk som kan øke elevenes interesse. En annen informant påpekte pakkens oppbygning og rammer. Linn uttrykte at studentene hun jobbet med turte å utforske grenser:

«Linn»: «de virket trygge i prosessen og det som ble utviklet av materialet syntes jeg var veldig spennende (...), men jeg var kanskje overrasket over hvordan rammene, for pakken gir jo ganske tydelige rammer og de rammene så ut til å skape trygghet for lærerstudentene for å utforske ulike muligheter og oppgaver.»

Det ble også reflektert rundt selve prosessen med elevene, der organiseringen rundt et mer konkret resultat, noe som kommer tydelig frem i sitatet til Mari under:

«Mari»: «ja, nei det var jo kanskje det en altså det det å komme fram til et ferdig resultat tror jeg hadde kanskje gjort opplevelsen for barna. nei det er litt sånn altså når du jobber i den type prosjektarbeid da det at det her «nå er vi faktisk på slutten» altså og det vil ofte så legger det litt mer press på litt, litt kvaliteten i arbeidet til barna sånn at det er klart at hadde vi visst at vi skulle dit, og hadde vi vist at vi rakk å komme dit, det er kanskje det som vi kunne ha definert, men som sagt vi var på et helt annet utprøving stadium da (...)»

5.2.4 Hindringer og utfordringer i møte med utdanningssystemet og skolen

I dette underkapittelet ønsker jeg å få frem informantenes refleksjoner rundt møte med utdanningssystemet, og de praktisk estetiske fagenes plass i skolen. Subtemaene kommer frem som de mest fremtredende blant informantene.

5.2.4.1 Skoleledelsen og utdanningspolitikken

Informantene hadde mange tanker og meninger rundt fagenes plass i skolen og hvordan det forekommer problematikker i møte med skolen. Informantene ga uttrykk for at «basisfagene» vinner, og at de praktisk estetiske fagene fremdeles blir sett på som «pynt» eller som et pauserom fra en ellers hektisk hverdag. Dette presiserte en av informantene tydelig:

«Mari»: «(...) da en del foreldre ynder å kalle det basisfagene (...) de som alltid vinner for de er viktigst å tenke på, det er allment vedtatt at de andre er til pynt, og det kan vi lærere være uenig i, totalt uenig i, vi må ha hjelp av noen andre, vi må ha til og vi kan vi kan ikke stå i den kampen aleine. Vi har tapt i utgangspunktet.»

«Mari» påpeker at kampen er tapt i utgangspunktet, da utdanningssystemet heller over på å fremme «basisfagene». Informantene pekte også på skolens rapporteringssystem, der alle resultater skal sendes inn og rapporteres. Her kom vurdering tydelig frem som Iben trekker frem: «Iben»: «skolen skal jo hele tiden forsvare sin aktivitet ikke sant, og de og så har man et spørsmål om vurdering, hvordan skal vi vurdere dette, og kan vi gjøre ting som ikke skal bli vurdert? er det da nyttig i det hele tatt? altså det er nok både litt forvirring og litt ulike oppfatning av verdien av kunstoffagene her klart(...) Samtlige var enige om at det må en bevissthet inn rundt fagene og en slik læringsprosess, både med tanke på egenverdi og nytteverdi for nettopp andre fag. En av informantene påpeker viktigheten av kunnskap rundt fagenes egenverdi og nytteverdi «Julie»: «(...)god kjennskap til faget på toppen, så toppen av skolen burde ha en forståelse og en enorm respekt for faget. og da, det gir et godt grunnlag for at det liksom skal forplante seg inn i systemet nedover (...)»

«Julie» vektlegger at toppen utdanningssystemet og ledelsen i skolene må jobbe med forståelse av, og kunnskap om disse læringsprosessenes innhold og omfang, der at for eksempel en lærer ikke kan stå i dette arbeidet alene. Utdanningspolitisk kom det frem at også lærerutdanningene bør ha en stor plass når det kommer til å fremme fagenes verdi. Informantene vektla at alle aktørene spiller inn i prosessen med å fremme fagene i dagens skole.

5.2.4.2 Foreldre og elevers holdning

Spesielt to av informantene vektla foreldrenes rolle i denne diskursen. De påpekte at foreldre kan bidra negativt både inn mot skolen, men også ovenfor sine egne barn, med hva som betraktes som viktige fag og mindre viktige fag. Foreldrene holder seg tett til det som kom frem som basisfag, og at dette helt klart smitter over på elevene. Mari sitt sitat underbygger dette:

«Mari»: «(...) jeg tenker at de har vært godt nok forankret i læreplanen, men av en eller annen grunn så har altså ikke forskriften gjeldt(...) jeg skulle ønske at all forskning som finnes om det ble løfta opp og fram og dunket i hodet på foreldrene på alle foreldremøter en gang i halvåret, at ikke vi skal drive og forsvare dem gang på gang. At bevisstheten i befolkningen var en helt annen (...) de er så forsømt over så mange år, at det er jo et totalt krise rett og slett, har jo hvert fall ikke blitt bedre i pandemien».

«Mari» vektlegger at fagene har vært godt forankret i læreplanene, men at det likevel må forsvares under foreldremøter. Hun poengterer at det kan ha noe med bevisstheten i befolkningen generelt å gjøre, og at allmennfagene blir sett på som det desidert viktigste i skolen. Mari nevner pandemien, og hvordan dette helt klart har påvirket elevers skolehverdag. Elever har vært mindre fysisk til stede med vennene sine og når de har vært på skolen uttrykker hun nærmest at det er det de teoretiske fagene har fått mer plass.

På bakgrunn av at dette prosjektet er i startfasen av et lengre spekter av ressurspakker, kan møte med skolene og elevene være ganske så forskjellig med tanke på kjennskap og interesse. En av informantene påpekte spesielt hvordan fasen elevene var i på dette tidspunktet også kan ha spilt inn som en faktor. Elevene var glad i fysisk aktivitet og var kjent med dans og bevegelse med kontaktlærer. Likevel ble det poengtert «koder» som spiller inn for hva som er «kult» og ikke, der elevene også uttrykte flauhet. «Mari» beskriver det i sitt sitat:

«Mari»: (...)litt det var akkurat det litt sånn brytningen med at vi er i ferd med å bli ungdommer og plutselig så er det litt sånn nye regler som gjelder i forhold til sjenanse og flau for ditt ,og flau for datt og ting som gjør det litt vanskelig i livet, men de var jo veldig vant til å ha dans med meg og hadde gjort diverse det sånn prosjektarbeid med å lage dans og lage små danseforestillinger for oss og vurdere dem og så videre(...) men det som det som de synes var litt sånn det som var annerledes da med sånn som dansepedagogen jobbet med oss det var jo at hun holdt jo på veldig mye lenger, veldig mye lengre økter.(...)»

«Mari» poengterer at dette var nytt og ganske så ukjent, selv om de hadde hatt kreativ dans og bevegelse med henne tidligere. Hun vektlegger at øktene kan ha blitt noe for lange for elevene.

5.2.4.3 Manglende forkunnskaper

Som nevnt viser informantene til hindringer og utfordringer i møte med skole og foreldre. Informantene snakket om at det er manglende kunnskap om fagenes egenverdi og nytteverdi, ikke bare på systemnivå, men også blant elevene. En informant poengterte noe viktig i diskursen om forkunnskaper og at møte med elevene var noe blandet:

«Julie»: (...)var en del jenter som kunne danse og de opplevde nok at dette her ikke var dans i begynnelsen, men samtidig så er det veldig fysisk og lekent, så jeg jeg hadde ikke noe motstand sånn veldig sånn heftig. læreren var veldig støttende, hun hadde arbeids par og hun hadde mange ganske mange strukturer på forhånd som var liksom allerede bestemt, hvem som skulle jobbe sammen hvilke grupper og sånn og det var nok bevisst(...)

«Julie» snakker om at elevene kanskje ikke opplevde at dette var dans. Elevene har mulig tenkt at dans kun er trinn som skal kopieres. Likevel poengterer Jonas at materialet var lekent og fysisk, noe som kunne passe denne gruppen, på bakgrunn av elevene interesse for idrett.

5.2.4.4 Infrastruktur

Ressurser var et ord som stod i fokus fra alle informanter. Informantene uttrykte et sterkt ønske om mer fokus på økonomisk støtte til å utvikle ressurspakker. To av informantene var tydelige på at det er vanskelig å skulle drive en organisasjon og samtidig kunne utvikle organisasjonens virke. Iben utdyper dette i sitt sitat:

«Iben»: «(...) så utfordringen er jo ressurser. (...)det er første gang vi har søkt og fått fra sparebankstiftelsen. vi tenker jo at det kanskje noe vi skal fokusere på fremover, og prøve å få med flere eksterne prosjektmidler til akkurat dette prosjektet her da, og så så det det er ofte det er det er det som på en måte gjør gjør det vanskelig, for vi har jo bare en grunnfinansiering som går til drift ikke sant, har i utgangspunktet ikke prosjektmidler, så det er de største utfordringene(...)»

«Iben» forteller at organisasjonen har måttet søke ekstern finansiering til dette prosjektet. Hun uttrykker tydelig at det er vanskelig å drive en organisasjon på grunnfinansiering som går til drift. Den andre informanten vektla ressurser i form av kompetanse. Jonas legger det frem slik:

«Jonas»: (...) bør de ikke legge det på læreren om han /hun rapporterer om det.(...) og eller liksom fokusere på hvor kan dere putte i midlene for å, for å sørge at de som har kompetansen i dette kan virkelig støtte opp under det (...) en organisasjon som SANS, som er et nasjonalt senter for dans, burde få midler som kan sette i gang noe sånt, jeg skjønner ikke hvorfor det ikke skjer (...) at det ligger en sånn organisasjon som her er sjiktet mellom kunsten og skolen ikke har den oppgaven på grunn av de ikke har nok midler.»

5.2.5 Kunst møter skolen

I dette underkapittelet er hensikten å få frem refleksjonene fra informantene når det gjelder utarbeidelser av ressurspakker og tverrfaglighet. Subtemaene er dannet på bakgrunn av informantenes utsagn.

5.2.5.1 Møtepunkter på tvers av fagfelt

Når det kom til temaet om utarbeidelse av ressurspakker, kom det frem flere refleksjoner angående hvem som burde være med i en slik prosess. Samtlige av informantene ga uttrykk for at det optimale hadde vært å danne pakker på tvers av fagfelt. Det å danne pakker med flere aktører kom frem som et sentralt punkt. Det var også litt uenigheter om man skal bruke rene fagpedagoger inn i skolen, eller om lærere skal bygge opp bredere kompetanse innen estetiske fag og få ha en stemme inn i utarbeidelsen av pakker. Linn reflekterer tydelig kommunikasjonen og samarbeidet som kan foregå på tvers:

«Linn»: «at det hadde vært interessant å hatt med disse, enten lærerstudenter eller kanskje lærer inn i et sånt arbeid med å utvikle, for å få den stemmen (...) i det dansen møter skolen det er at lista kan legges for høyt altså at man enten kan man forvente for mye når det kommer til et produkt, eller man kan gå inn å være for altså for opptatt av estetisk læringsprosesser uten å faktisk være konkret på hva dette er, og det kan være, jeg tror det kan skape avstand (...)og prøve å man kunne hatt med seg representanter fra skolen eller fra lærerutdanningen så man kunne fått et litt mer samlet språk(...)»

«Linn» påpeker klarheten rundt og bruken av fagene i skolen der dette kan bidra til å skape mer avstand fra fagene. Hun vektlegger at et samarbeid mellom de forskjellige aktørene- lærere, fagpersoner innen kunstoffag og lærerstudenter for å bryte opp klarheten rundt bruken av fagene for best mulig læringsutbytte for elevene. Hun vektlegger spesielt det å skulle

danne et mer samlet språk på tvers av fagfelt. En annen informant vektla også samarbeidet på tvers, men utdyper bruken av fagpersoner inn i skolen:

5.2.5.2 Kunstfeltet må ønske å bidra

Særlig to av informantene var spesielt opptatt av at kunstfeltet må ha et ønske om å ville bidra inn. De ga uttrykk for at samarbeidet mellom det utøvende kunstfeltet og kunstpedagoger må ønske å ha et tett samarbeid med tanke på å dele av materialet fra forestillinger til bruk av innhold i ressurspakker. Julie beskriver dette sterkt:

«Julie»: «og så forventer jeg at kompaniene og gruppene og koreografene skal møte oss, og skal ønske å være med i det her. så forventer jeg at dansefeltet skal se hvor viktig det er å faktisk si «vi skal inn i skolen» (...) klarer å åpne øynene for at det pedagogiske leddet er der (...)

6. Diskusjon- «Dans, det usynlige faget»

Denne oppgaven sikter seg inn mot å undersøke læringspotensialet som ligger i de estetiske læringsprosessene gjennom perspektivet til sentrale aktører, og hvilke faktorer som kan bidra til å fremme og hemme realiseringen av estetiske læringsprosesser.

I det forrige kapitlet tok vi for oss analyse av ressurspakkens pedagogiske og didaktiske innhold i lys av Lars Lindströms firedeling av estetiske læringsprosesser. Vi tok også for oss funnene av sentrale aktørers refleksjoner og forståelse av estetiske læringsprosesser, samt deres erfaringer fra det praktiserende arbeidet med ressurspakken. Funnene viser at det tyder på en begrepsforvirring og manglende kunnskap om bruken av dette i praksis. I dette kapitlet vil jeg drøfte de ulike forskningsspørsmålene på bakgrunn av funnene som ble presentert i kapittel 5, i lys av tidligere forskning og diskusjoner på feltet.

Forskningsspørsmålene utgjør overskriftene til hvert underkapittel.

6.1 Forskningsspørsmål 1: Hva kjennetegner forståelsen av og erfaringen med de estetiske læringsprosessene, som anvendes i et dansepedagogisk prosjekt i grunnskolen?

6.1.1 Det forvirrende og usynlige begrepet

Forståelsen rundt bruken av estetiske læringsprosesser i skolen viser seg å være splittet og uklart. Informantene uttrykte usikkerhet og ulne begrepsavklaringer, noe som tyder på manglende kunnskap og fortrolighet med hva estetiske læringsprosesser er.

Funnene peker på at det er en uklarhet i defineringen av slike læringsprosesser og en av informantene påpekte at når ordet estetikk kom inn blir det «komplisert for meg som er en skarve barneskolelærer» («Mari»). Dette kan antas å være en faktor som bidrar til at lærere velger dette bort til fordel for de teoretiske fagene. Det kan tenkes at det filosofisk- estetiske bakteppe, og veien til praksis, er noe vanskelig å sette i gang.

Usikkerheten eller uklarheten kan komme av at begrepet estetikk er involvert, at det da blir «skumlere» å ta tak i, grunnet kompetanse i disse fagene. Kan formuleringen estetiske læringsprosesser være en hindring for seg selv i realiseringen av dette? Hvis vi tar utgangspunkt i at formuleringen hindrer seg selv, bør det kanskje heller rettes et fokus mot

hvordan, der man gjennom estetiske fag og handlinger kan fremme dybdelæring, danning, skapende læring og kreativitet. Noe som vises ut ifra funnene at estetiske læringsprosesser rommer noe større.

Informantene uttrykte tydelig at disse fagene enda står som pynt og at «basisfagene» vinner. Det ble påpekt at det er flere lærere som kan være uenig i dette, men at de alene ikke kan stå i denne kampen og de trenger hjelp fra høyere hold. Dette i sammenheng med strategien «skaperglede, engasjement og utforskertrang» (Kunnskapsdepartementet, 2019) påpekes flere positive læringsmomenter i forbindelse med estetisk erfaring, og de løfter også frem fagene som noe som skal satses på, men tydeligheten rundt *hva* og *på hvilken måte* viser seg å være uklart.

Funnene peker også på lærerutdanningen og dens rolle som institusjon. Mange lærere føler seg ikke kompetente nok i disse fagene, og at lærerutdanningen ikke har høyt nok fokus på dette i utdanningen. En av informantene påpekte at for å skulle forsøke å danne et felles språk om disse læringsprosessene kunne det vært en ide å skape møteplasser på tvers av fagfelt. Der lærere, lærerstudenter og kunstpedagoger kan bidra. Statsdokumentene viser til tydelige formuleringer og viktigheten av estetiske fag i forbindelse med elevers læring, men viser ikke til konkrete eksempler i praksis. Det kan tenkes at det er manglende forkunnskaper som bidrar til realiseringen av dette, snarere enn begrepet og fenomenets uklarhet.

6.1.2 Elever og foreldres holdninger

Når det er forvirring og uklarheter rundt begrepet i skolen, smitter dette helt klart over på elever og foreldres holdning. Funnene peker spesielt på foreldres holdning til fagene, og at de er mindre viktig i det store bilde.

6.1.3 Estetiske læringsprosesser noe «unikt»?

Er egentlig estetiske læringsprosesser noe «unikt» og annerledes? Eller er det faktisk «bare» vanlig læring som utnytter til det fulle fordelene ved erfaringslæring, oppdagende og skapende kreative prosesser? Funnene fra informantene peker spesielt på samspill med andre, samarbeidslæring, kreativitet og skapende læringsprosesser. Dette kan vi se i sammenheng

med sosiokulturelle læringsteorier der Vygotsky og Dewey argumenterer for læring gjennom aktivitet og erfaring forankret i sosialt samspill.

6.2 Forskningsspørsmål 2: Hvilket læringspotensial kan estetiske læringsprosesser, eksemplifisert gjennom et dansepedagogisk prosjekt i grunnskolen, bidra til å fremme?

6.2.1 Danningsdimensjoner- «hele mennesket»

Vi kan se ut ifra informantenes refleksjoner at de estetiske læringsprosessene basert på deres tolkninger, viser et stort potensial for elevenes læring og utvikling. Funnene peker på at gjennom estetiske læringsprosesser, og dansens potensiale i dette tilfellet, er det en klar kobling til danning. Informantene peker på at estetiske læringsprosesser omhandler fysisk-motoriske ferdigheter og sanselig tilnærming der elevene jobber med bevisstgjøring av seg selv og sin egen kropp alene og med andre. Funnene peker på hverdagslige gester, holdninger og kroppsspråk, noe som omhandler oss hver dag. Informantene vektlegger det å jobbe med hele mennesket, der det kommunikative med kroppen og tilstedeværelse i tid og rom med seg selv og andre er essensielt i den estetiske erfaringen. Om vi ser disse funnene opp mot Finke og Solli (2021) sin beskrives av oppløsningen av det estetiske, der de påpeker at de estetiske kan inntre når som helst i hverdagslige omgivelser, som natur og andre mennesker, kan vi se en tydelig sammenheng.

Informantene vektla at de estetiske fagene inneholder arbeidsmåter og metoder som tar i bruk ulike sider ved eleven og at de tar for seg spenningen mellom det som skjer på utsiden av kroppen, men også inni. Det kom frem at elevene får mulighet til å «koble seg på verden» og utforske muligheter. Dette kan vi se i sammenheng med begrepet estetikk og det greske ordet *aisthesis*, der det motsatte begrepet *an-aisthesis* som knyttes til anestesi og det å være bevvistløs (Ulvik, 2013), der man forholder seg til verden på, i en aktiv og praktisk for og virksomhet. Også Klafki (2001) vektlegger den kroppslige danningen, i form av fysisk-motoriske ferdigheter, der det inngår i allmenndannelsen på individnivå.

6.2.2 Potensial for dybdelæring

Funnene peker på at potensialet for dybdelæring kan inngå under flere elementer. Og det kan tolkes i sammenheng med danning, sosial læring og samarbeid, meningsskapende og skapende og utforskende læringsprosesser. Informantene nevner at estetiske fag og samarbeidslæring kan bidra til å lettere skulle tilpasse undervisningen slik at det kan bidra til å gi mer mening for elevene. Her kan vi trekke tråder tilbake til Tochons (2010) syn på dybdelæring og *deep education*. Dybdelæring for Tochon ligger i det å aktivisere elevene i sin egen læringsprosess, der meningsskaping og transformativ læring står sentralt.

En av informantene, «Mari» koblet dybdelæringsbegrepet opp mot det å fordype seg i et prosjekt, for eksempel dette dansepedagogiske prosjektet, der hun la vekt på at elevene ble plassert i de samme parene over hele prosjektperioden bidro til dybde og trygghet for å gå dypere inn i læringsprosessen. Dette samsvarer ikke helt med det Ludvigsen- utvalget legger i begrepet for fremtidens skole. Her handler det først og fremst om motsetningen til overflatelæring, og å se sammenhenger i et fagområde, men også på tvers av fagområder. Derfor kan beskrivelsen av «kun» å fordype seg i noe komme litt til kort. På en annen side kan det være at elevene koblet sammenhenger innen fagområdet dans. I denne sammenheng er det interessant å se «Julie» som poengterte at de under en 20 minutters improvisasjon mot slutten av prosjektet, så at elevene var innom flere av elementene de hadde utvikles sammen med kunstnerlærer, helt på egenhånd.

Ressurspakkens hoveddel, der de skulle utforske rollene leder, slave og virus, kunne man analysere en mulighet for læring i andre fag som for eksempel historie. Der læring om hierarkiske maktfordelinger. Vi kan se i NOU 2015: 8 at Ludvigsen- utvalgets formål med å fremme dybdelæring, i det tredje kompetanseområdet, som handler om å kommunisere, samhandle og delta, der utvalget vektlegger samfunnets etterspørsel av kompetanser og det å samhandle og kommunisere med andre, som jeg tolker både i en kognitiv og en kroppslig tilstedeværelse i læringsprosessen. En informant nevner spesielt den kroppslige læringen, som kom inn som nytt begrep i fagfornyelsen 2020, der det å delta kroppslig i aktivitet alene og med andre kan gi elevene innsikt og erfaring i møte med deres og andres muligheter i verden. Om vi ser dette sammen med det fjerde kompetanseområdet til Ludvigsen- utvalget, som omhandler å utforske og skape, som vektlegger utforskende og kreativ læring, kan vi se at det

kan åpne opp for nye og innovative ideer og metoder ved skapende prosesser. Også OECD rapporten (Paniagua og Istance, 2018) fremhever det de kaller «Embodied learning», der det handler om å se og tenke nytt om den fysiske undervisningen og kunstfagene som blir undervist i dagens skole.

6.2.3 Meningsskapende og lærelyst

Funnene peker også på mestring og lærelyst, gjennom meningsskapende innhold og prosesser. For eksempel kom det frem fra en informant i form av at elevene «sonet» ut i en improvisasjon de hadde mot slutten av prosjektet, der elevene viste ferdigheter i bruk av metoder, teknikker og begreper og de klarte å samarbeide om de forskjellige oppgavene. Dette kan vi se på som en indre motivasjon. Også i sammenheng med Klafki (2001) der han snakker om undervisningens innhold og mål for danning, der det ikke er snakk om innholdets vitenskapelighet, men dets relevans og mening for elevene og at det eksemplariske kan nå gjennom for eksempel en aktiv og utforskende læreprosess.

Funnene viser til å åpne opp for å finne interesseområder hos elevene, for å sette i spill det de selv sitter inne med. Informantene peker også på at estetiske tilnærminger kan bidra med at elevene føler seg inkludert og sett og kan derav få en følelse av at de også medvirker i sin egen læring. Dette kan vi se i sammenheng med studien til Bonbridge, Bradley og Dooling, (2013) om dansens påvirkning på elevens læring, der to av de seks hovedfunnene var motivasjon og bedre læringsmiljø.

6.2.4 Samarbeid og kreativitet

Funnene fra ressurspakken «Viruset» peker på samarbeid og samspill i stor grad, der det å bruke sansene til å danne felles dynamikk og jobbe med problemløsning i samarbeid. Pakken viser iboende muligheter for kreative og skapende prosesser. Ressurspakken inkluderer også publikumsrollen som en viktig faktor. Her involveres alle på ulike måter der både det kognitive og det kroppslige må involveres. Lærer er med som en veileder under prosessen, ved å åpne opp og stille spørsmål så elevene må reflektere og tenke over hva de ser og hva de gjør. Hvis vi ser dette sammen med studien til Lampert (2013), der funnene fra hennes kvantitative undersøkelse pekte på økt kritisk tenkning ved bruk av visuelle kunstoppdrag og det hun kaller «inquiry-based lessons (utforskende).

Informantene pekte også på flyten i samarbeidslæring, og at det for en lærer også kan være lettere å jobbe på disse måtene. De poengterer likevel viktigheten av at dette må være lærerstyrt og veiledende, slik at det ikke blir helt «fritt» og uten mål og mening.

En av informantene poengterte spesielt improvisasjonen de hadde mot slutten der elevene «sonet» ut i en felles dynamikk der de var lekende og nysgjerrige og nærmest glemte tid og sted. Dette kan også kobles inn mot motivasjon og indre motivasjon. Her peker funnene på kreativitet som selve essensen. Elevene kom til et punkt der de fikk tatt i bruk elementer og midler de hadde lært inn i sin egen prosess og på nye måter. Hvis vi ser dette i sammenheng med Lamperts (2013) funn om kritisk tenkning og Ohlsson (2011) del om kreative innsikter i dybdelæring, kan vi se at kreative prosesser og metoder kan bidra til økt kritisk tenkning og et bidrag til dybdelæring der man må ty til kreative innsikter om ikke det kognitive løsningsrom besitter svaret (Ohlsson, 2011).

6.3 Forskningsspørsmål 3: Hvilke suksessfaktorer og hindringer erfarer de ulike aktørene (som kunstner-lærer, lærere og prosjektleder) knyttet til å realisere estetiske læreprosesser i skolen?

6.3.1 Kunstnerlæreren og lærerrollen

Funnene peker på hvor avgjørende kunstnerlærerens rolle var i arbeidet med elevene. Det ble nevnt at metoder og virkemidler som musikk la grunnlag for interesse og lærelyst blant elevene, og måten pedagogen ledet klassen igjennom de kreative øvelsene. For å skulle komme seg igjennom de ulike oppgavene og øvelsene, viste det seg at det krevde en ekstern erfaren pedagog fra utsiden. Informantene peker på kunstnerlærerens kompetanse i både faget dans, men også lærerens arbeidsmetoder og veiledning under prosessen. Det pekes også på at læreren skapte trygge rammer for at elevene skulle tørre å slippe seg ut i det som var ukjent. Funnene løfter frem organiseringen i stor grad, der også det å arbeide i et to- lærer samarbeid førte til et fruktbart samarbeid mellom lærerne også.

Også pakkens oppbygning og innhold av øvelser ble nevnt som positive faktorer for trygghet i læringsprosessen. Den didaktiske oppbygningen kan ha bidratt til tydelighet og øvelsene var

godt tilrettelagt grunnskolen. Likevel var det rollen kunstnerlæreren tok på seg som var avgjørende i arbeidet med å skape et trygt rom for utforskning og kreativitet.

Ut ifra pakkens oppbygning og struktur i form av videomateriale og tekst, kan det la seg gjøre for en lærer å gjøre dette alene, men sett opp imot tidspress og arbeidet en lærer har fra før, kan det igjen være en faktor for at det blir valgt bort. Pakken kan tenkes å være for omfattende for en lærer å ta ansvar for alene. Funnene viser også til at kreative og skapende prosesser skal være lærerstyrt og organisert, slik at det ikke blir undervisning som sklir ut uten mål og mening. Sett opp mot begrepsproblematikken og kompetanse i praktisk estetiske fag i grunnskolen, kan dette være en grunnleggende faktor for at fagene blir «kosefag», der elevenes og foreldrenes holdninger også spiller inn.

6.3.2 Utdanningspolitikken

Funnene viser til en kompetanseproblematikk i utdanningspolitikken. Statsdokumentene peker på flere fruktbare elementer ved de praktisk- estetiske fagenes arbeidsmåter og metoder og den selvstendige strategien fra daværende regjering «Skaperglede, engasjement og utforskertrang» (2019) tilsier at noe ønskes å tas tak i og forplante seg ned i skolen på et praktisk plan. Likevel viser funnene at det enda er en lang vei å gå, både når det kommer til å igangsette dette i skolehverdagen, med kompetente og trygge lærere, som ønsker å implementere dette, og når det kommer til elever og foresattes kunnskap og holdninger til fagenes egenverdi og nytteverdi. Utdanningsdirektoratet (2019) peker også på flere prinsipper under overordnet del, der estetiske læringsprosesser kan bidra til å fremme disse læringsområdene i fremtidens skole. Funnene viser at elever og foreldres holdninger kan ha en negativ påvirkning på realiseringen av disse læringsprosessene og dette peker på manglende forkunnskaper på et samfunnsnivå, både når det kommer til fagenes egenverdi for elevers allmenndanning og nytteverdi, som verktøy i andre fag.

Prosjekter som denne ressurspakken, viser til et potensial for implementering i skolen, der funnene viser til at denne organisasjonen som SANS- senter for dansepraksis er et viktig bindeledd mellom kunstfag og skolen. Funnene peker på at det er høyt ønskelig med ressurser og økonomisk støtte til slike organisasjoner for å kunne drive, men også utvikle organisasjonens virke da innen blant annet prosjektmidler. Men at skolen skal benytte seg av eksterne aktører på sikt kan være lite bærekraftig i lengden.

Funnene peker på møteplasser på tvers av fagfelt og at dette er noe som kunne bidratt positivt i diskursen om usikkerhet og begrepsforvirringer. Informantene påpeker at å ha møtepunkter mellom aktører fra skolene og kunstpedagoger kan bidra til et mer samlet språk. Et av funnene viser også til at aktører fra lærerutdanningene også bør få en plass. Et viktig funn peker også på det profesjonelle kunstfeltet, og at det er helt avgjørende at de må ønske å bidra inn med dans i skolen spesielt, i denne sammenheng, med å danne pakker på bakgrunn av kjente koreografer. Slike møtepunkt hadde vært en vei inn for realiseringen av estetiske læringsprosesser i skolen, med fokus på skapende og kreative læringsarenaer for elevers læring og lærelyst, men også inn mot veien til realiseringen av dybdelæring i fremtidens skole.

6.3.3 Styrker og svakheter ved denne studien

Denne studien peker på sammenkobling mellom estetisk fags iboende muligheter og estetisk erfaring inn mot elevenes læring og potensialet for dybdelæring. Vi kan se ut ifra funnene at det estetiske rommer et stort læringspotensial, både inn på elevers danning og dybdelæring, men også som middel i andre fagdisipliner. Det å benytte seg av et enkeltcase-studie har bidratt til at jeg kunne gå i dybden på et enkelt prosjekt, der metoder som dybdeintervju og dokumentanalyse har vært gode virkemidler til å få frem essensen.

Svakheter kan vise seg i antall informanter. Det kan tenkes at et større antall ville bidratt mer til gyldigheten. Elevperspektivet og deres faktiske erfaring med danseprosjektet blir her ikke belyst. Elevenes erfaringer blir tolket gjennom aktørenes observasjoner i møte med barna.

Jeg anser studien som et bidrag inn i diskursen om å realisere estetiske læringsprosesser i fremtidens skole. For en videreføring av denne diskursen og klargjøringen rundt estetiske fag og prosessers innvirkning på elevers læring, er det interessant å se videre på å danne et mer felles og samlet språk rundt de estetiske fagene og hvordan få ut det potensialet som ligger iboende i disse fagene ut i praksis. Det trengs i høyere grad mer forskning på feltet her i Norge om kunstens påvirkning på elevers læring, og ikke minst veien fra det filosofiske til praksis.

7. Konklusjon

I denne oppgaven har jeg undersøkt læringspotensialet og potensialet for dybdelæring knyttet til estetiske læringsprosesser gjennom et dansepedagogisk prosjekt i grunnskolen, som siktet inn på å få innsikt i erfaringer og perspektiver av sentrale aktører. Jeg fant koblinger mellom estetiske læringsprosesser inn mot elevers læring og utvikling. Også potensialer for dybdelæring kom frem av funnene, gjennom flere elementer, som sosial læring og samarbeid, danning og kreative og skapende prosesser. Dette er viktig i diskursen om fremtidens kunnskap, og kreative og nytenkende mennesker.

Jeg har også belyst faktorer som, identifisert av sentrale aktører, bidrar til å fremme og hemme realiseringen av slike læringsprosesser, der mye tyder på at det er kompetanseproblematikk og begrepsforvirring i skolen og utdanningssystemet. I fremtiden kan det være lurt å se på møtepunkter på tvers av fagfelt for å danne et mer samlet språk av begreper og fenomener, men også om didaktisk innhold og konkrete arbeidsmåter og metoder. Dette vil nok kreve god organisering fra høyere hold, tid og ressurser. Men prosjektgrupper på tvers av fagfelt, der alle får en stemme med inn, kan være et bidrag til å skape mer relasjonell og skapende læringsprosesser for elevene. Mye tyder på at det fremdeles er en vei å gå fra det filosofiske perspektivet og til praksis, og at det her trengs mer forskning inn mot praksis og bruken av slike tilnærminger i klasserommet.

Litteraturliste

Arnesen, J. (2015, 11. oktober). *Den estetiske skolen i fremtiden*. Utdanningsforskning.no.

Hentet fra https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/den-estetiske-skolen-i-fremtiden/?fbclid=IwAR2YBBUgMU6-uMHJHbWKvx7dyupmSThLB0sJBi_471z_9-6L-hDAcW51Y0

Bale, K. & Bø-Rygg, A. (2008). *Estetisk teori: En antologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Befring, E. (2015). *Sentrale forskningsmetoder – med etikk og statistikk*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Bjerre, J. (2016). *Refleksiv praksislæring mellom mesterlære og formel utdanning*. *CEPRA-Sriben*, (20), 36-41. <https://doi.org/10.17896/UCN.cepra.n20.195>

Blankertz, H. (1987). *Didaktikens teorier och modeller*. Stockholm: HLS Förlag.

Bonbridge, J., Bradley K., Dooling, S. (2013). *Evidence: A report on the Impact of dance*.

Hentet fra <https://www.ndeo.org/evidence>

Bostad, I. (2017). *Å se seg spørrende omkring: introduksjon til en ny pedagogisk filosofi*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Braun, V. & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research - a practical guide for beginners*. Los Angeles: SAGE Publications.

Connery, M. C., John-Steiner, V., Marjanovic-Shane, A. (2010). *Vygotsky and creativity: a cultural-historical approach to play, meaning making, and the arts*. New York: Peter Lang Publishing Inc

Dahl, T (2021). Hjernen er ikke alene- all læring er kroppslig. I Bjerke, Ø., Engelsrud, G.,

Sørum, A. G., Østern, T. (2021). *Kroppslig læring: perspektiver og praksiser*. Oslo:

Universitetsforlaget AS

Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget

Danbolt, G. (2000). *Skole og estetikk*. I Arabesk, kunstpedagogisk tidsskrift 1:2000. Oslo: Musikk i skolen og Dans i Skolen.

Digerfeldt, G. (1984). *Dansen som estetisk forstand*. Lund: Særtrykk av Tanke og Känsla (TOK).

Dewey, J. (1974). *Erfaring og oppdragelse*. København: Christian Ejlers Forlag.

Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Penguin

Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Finke, S., Solli, M. (2021). *Oppløsningen av det estetiske – kunstteori og estetisk praksis*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Flatås, R. M. (2016, 11 juli). *Nysgjerrige elever i fremtidens skole*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/nysgjerrige-elever-i-fremtidens-skole/>

Flybjerg, B. (2006). *Five misunderstandings about case-study research*. Sage Publications, 12(2), 219-245. https://cdn.fbsbx.com/v/t59.2708-21/257466176_213781440871143_3004327515598333225_n.pdf/Five-Misunderstandings-About-Case-Study-Research.pdf?_nc_cat=106&ccb=1-5&_nc_sid=0cab14&_nc_ohc=H_U58XAOrFMAX-F6ipM&_nc_ht=cdn.fbsbx.com&oh=f99c46448399da019565ef57d6ce9cad&oe=61937F4E&dl=1

Gaikwad, P. (2017). *Including Rigor and Artistry in Case Study as a Strategic Qualitative Methodology*. The Qualitative Report, 22(13), 3431-3446. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2017.3436>

Gundem, B. B. (2003). *Skolens oppgave og innhold - En studiebok i didaktikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Grønmo, S. (2017). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget

Haraldsen, H. M. (2012, 17. Juli). *Veiledning og vurdering i kunstoppplæring og kunstutdanning*. Hentet fra <https://khioda.khio.no/khio-xmlui/handle/11250/157487>

Hattie, J. (2008). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Hohr, H. (2011). *Kategorial dannning og kritisk-konstruktiv didaktikk den didaktiske tilnærmingen hos Wolfgang Klafki*, I: Kjetil Steinholt & Stephen Dobson (red.), *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Illeris, K. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Johnson, J. M og Rowlands, T (2012). The interpersonal Dynamic of In- Depth Interviewing. I Gubrium, J., Holstein, J., Marvasti, A., og McKinney, K. (2012). *The SAGE handbook of interview research: The complexity of the craft* (2. utgave). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Jacobsen, D. I. (2018). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Klafki, W (2001). *Dannelsesteori og didaktik – Nye studier*. Århus: Forlaget Klim.

Kvale, S, Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.

Kuehner, A., Ploder, A., & Langer, P. C. (2016). *Introduction to the special issue: European contributions to strong reflexivity*. Sage journals, 22(9), 699-704.

<https://doi.org/10.1177/1077800416658069>

Gaikwad, P. (2017). *Including Rigor and Artistry in Case Study as a Strategic Qualitative Methodology*. *The Qualitative Report*, 22(13), 3431-3446. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2017.3436>

Nielsen, K. & Kvale, S. (1999). *Mesterlære – læring som sosial praksis*. Danmark: Ad Notam Gyldendal

Kunnskapsdepartementet (2019). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/c8bbb637891443fea7971ba8e936bca4/skaperglede-engasjement--og-utforskertrang.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2020). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28 (2015-2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>

Lampert, N. (2011). *A study of an after-school art programme and critical thinking*. *International Journal of Education through Art*, 7(1), 55-67. https://doi.org/10.1386/eta.7.1.55_1

LaMothe, Kimerer, L. (2005) – *A good dance through me: Isadora Duncan on Friedrich Nietzsche's Revaluation of Values*. *The journal of religion*, 85(2), 241-266). <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1086/427315>

Lindström, L. (2012). *Aesthetic learning about, in, with and through the arts: A curriculum study*. *iJADE*, 31(2), 166-179. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1111/j.1476-8070.2012.01737.x>

Løvlie, L., Slagstad, R., Korsgaard, O. (2011). *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax Forlag.

McKernan, J. (2010). *A critique of instructional objectives*. *Educational Inquiry*, 1(1), 57-67. <https://doi.org/10.3402/edui.v1i1.21929>

Midtsundstad, J., Willbergh, I. (2010). *Didaktikk – Nye teoretiske perspektiver på undervisning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D. & Gonzalez, N. (1992). *Funds of Knowledge for Teaching: Using a Qualitative Approach to Connect Homes and Classrooms. Theory Into Practice*, 31(2), 132-141. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>

Forskningsetiske komiteene – NESH. (2018). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>

Nokut.no. (2014, 15. desember). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR)*. Hentet fra https://www.nokut.no/siteassets/nkr/nasjonalt_kvalifikasjonsrammeverk_for_livslang_laring_nkr_nn.pdf

NOU 2014:7 (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole – Fornyelsen av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Ohlsson, S. (2011). *Deep learning – How the Mind Overrides Experience*. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511780295>

Ommundsen, Y. (2013). *Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving – et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen*. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(2), 155-166. https://www-idunn-no.ezproxy.uio.no/file/pdf/60020223/fysisk-motorisk_ferdighet_gjennom_kroppsving_et_viktig_b.pdf

Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1

Paniagua, A. & Istance, D. (2018). *Teachers as designers of learning environments: The importance of innovative pedagogies*. Paris: Educational Research and Innovation, OECD Publishing. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1787/9789264085374-en>

- Postholm, M-B., Haug, P., Munthe, E., Krumsvik, R. (2012). *Lærere i skolen som organisasjon*. Oslo: Cappelen Damm Høyskoleforlaget
- Romdenh-Romluc, K. (2011). Routledge philosophy guidebook to *Merleau-Ponty and phenomenology of Perception*. London: Routledge.
- Rubin, H. J, Rubin, I. (2012). *Qualitative interviewing – The art of hearing data*. USA: Sage
- SANS- Senter for dansepraksis. (2019). *Ressurser*. Hentet fra <https://dansepraksis.no/ressurser/>
- Selander, S. (2017). *Didaktiken efter Vygotskij: design för lärande*. Stockholm: Liber AB.
- Smith, B. & Sparkes, A. C. (2009). *Narrative inquiry in sport and exercise psychology: What can it mean, and why might we do it?* *Psychology of Sport and Exercise*, 10(1), 1–11.
<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2008.01.004>
- Smith, J (1995). The ongoing problem of criteria. The qualitative challenge: Reflection and educational research, 133-154
- Stolz, S. A. (2015). *Embodied Learning. Educational Philosophy and theory*, 47(5), 474-487.
<https://doi.org/10.1080/00131857.2013.879694>
- Saeverot, H. (2013). *Indirect pedagogy: Some lessons in existential education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Säljö, R. (2001). *Läring i praksis – Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Ted.com. (2020, 25.04). *Give yourself permission to be creative*. Hentet fra https://www.ted.com/talks/ethan_hawke_give_yourself_permission_to_be_creative?utm_source=facebook.com&utm_medium=social&utm_campaign=social&utm_content=2021-4-23-cutdown&fbclid=IwAR1mfK7v6jsWTNGK0waxFYaC_aCf_2DaH63dM3r7qQeYSVJcXwZIJHw0fMk

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis (3. utg.)*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Tochon, F. V. (2010). *Deep Education*. Journal for Educators, Teachers and Trainers. Vol.1, 1-12. <https://doaj.org/article/b640f1ab3e6b42ee914b2cc1dc5e9520>

Torgersen, A. (2021) Relasjonell kroppslig empatisk didaktikk for å fremme kroppslig læring. I Bjerke, Ø., Engelsrud, G., Sørum, A. G., Østern, T. (2021). *Kroppslig læring: perspektiver og praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget AS

Ulvik, M. (2013). *Pedagogikk og estetikk*. Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 97, 418-428. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.18261/ISSN1504-2987-2013-06-06>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Overordnet del - Skaperglede, engasjement og utforskertrang*. Hentet fra <https://www.udir.no/>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Overordnet del – Identitet og kulturelt mangfold*. Hentet fra <https://www.udir.no/>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Overordnet del - Kritisk tenkning og etisk bevissthet*. Hentet fra <https://www.udir.no/>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Overordnet del – Sosial læring og utvikling*. Hentet fra <https://www.udir.no/>

Universitet og høyskolerådet (UHR) (2020) *Nasjonale retningslinjer for lærerutdanning i praktiske og estetiske fag trinn 1-13(LUPE)*. Hentet fra: <https://www.uhr.no/strategiskeenheter/fagstrategiske-enheter/uhr-larerutdanning/nyheter-fra-uhr-larerutdanning/horingforslag-til-nasjonale-retningslinjer-for-larerutdanning-i-praktiske-og-estetiske-fag-for-trinn-1-13.5462.aspx>

Winther, T. & Langholm, O. D. (1977). *Estetikk fra Platon til våre dager*. Oslo: Tanum/ Norli

Wæhle, E, Dahlum, S, Grønmo, S. (2020, 14.mai). *Case- studie*. Hentet fra <https://snl.no/case-studie>

Yin, R. K. (2003). *Case study research – Design and Methods*. United Kingdom: Sage Publications, Inc.

Østern, T. P, Dahl. T, Strømme. A, Aagaard. J. P, Østern. A-L, og Selander. S. (2019). *Dybdelæring- en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg 1

Intervjuguide

Prosjektleder og kunstnerlærer

- Hva er din rolle i dette prosjektet? Kan du utdype og fortelle fra dine erfaringer i prosjektet, hva dine oppgaver har handlet om?
- Ansvarsområde (eks. Utforming/ gjennomføring og evaluering)
- Hvor lenge har du vært en del av organisasjonen SANS?

1. Tema: Prosjektet og estetiske læringsprosesser

- Hva legger du i formuleringen estetiske læringsprosesser? Hva betyr det for deg?
- Hvorfor kan estetiske læringsprosesser og estetiske fag i skolen være verdt å bruke tid på? Hva kan det bidra med inn til elevene? Hvilke intensjoner i læreplanen og skolens generelle del kan det bidra til å realisere?
- Hva tenker du om spenningen mellom kunstfagenes egenverdi og nytteverdi i grunnskolen?
- Hvilken plass og rolle bør estetiske fag ha i skolen, tenker du?
- Hvilke hindringer eller utfordringer kan du se for deg spiller inn/påvirker for at intensjonene med estetiske læringsprosesser skal kunne virkeliggjøres?

2. Tema: Piloten

- Hvordan kom dere opp med ideen til prosjektet Norske koreografer?
- Hva er deres ønske og formål med prosjektet Norske koreografer?
- Kan du utdype mer detaljert rundt prosjektets planlagte mål og intensjoner, innhold og arbeidsformer, og resultater?
- Hvilken rolle har fagfornyelsen hatt i prosessen? Hvordan tenker du prosjektet kan være relevant for fagfornyelsen?
- Hva var dine forventninger i møte med skolen? Hvorfor, utdyp?
- Fortell litt om prosessen med pilotering av ressurspakken, hvordan ble ressurspakken utviklet?
- Hvordan ble du møtt av skolen og elevene? Og av skolens ledelse?
- Opplevde du elevene som motiverte og engasjerte i møte med deg og materialet? Eks. Konsentrasjon og vilje
- Hva tror du eleven erfarte gjennom prosjektet, da med tanke på hva de satt igjen med, lærte og opplevde?
- Hvilke tilbakemeldinger fikk dere i etterkant av prosjektet? (fra elever, lærere, ledelse, foreldre, andre?)
- Hva fungerte godt? Hva fungerte mindre godt? (hvorfor? Utdyp? Gi eksempler?)
- Hvilke erfaringer dannet du deg under første runde av Norske koreografer? (utfordringer/muligheter, utdyp, forklar og gi eksempler)
- Hvilket potensial har prosjektet/ ressurspakken Norske koreografer for elever i grunnskolen?
- Hva tenker du at bør gjøres annerledes inn i neste runde med prosjektet?

(Hvorfor, utdyp)

3. Tema: Diverse utfordringer og muligheter med denne type arbeid

- Hvilke utfordringer og muligheter ser du i det å utarbeide slike ressurspakker for skolen?
- Hva tenker du kan være gode tiltak for å fremme estetiske fag og estetiske læreprosesser i grunnskolen?

4. Hvilke forventninger har du til videreføring av prosjektet?

5. hvordan vil du oppsummere arbeidet med ressurspakken i skolen?

Lærer og høyskolelektor

- Hva er din rolle i dette prosjektet?
- Ansvarsområde (eks. Utforming/ gjennomføring og evaluering, videreføring)
Kan du utdype og fortelle fra dine erfaringer i prosjektet, hva dine oppgaver har handlet om?

1. Tema: Estetiske læringsprosesser

- Hva legger du i formuleringen estetiske læringsprosesser? Hva betyr dette for deg?
- Hvorfor kan estetiske læringsprosesser og estetiske fag i skolen være verdt å bruke tid på? Hva kan det bidra med inn til elevene? Hvilke intensjoner i læreplanen og skolens generelle del kan det bidra til å realisere?
- Hva tenker du om spenningen mellom kunsthagens egenverdi og nytteverdi i grunnskolen?
- Hvilken rolle og plass syntes du estetiske fag bør ha i skolen?
- Fagfornyelsen tredde i kraft høsten 2020 og estetiske læringsprosesser ser ut til å få en større plass, hvert fall i dokumentene, hvordan jobber dere i ledelsen/skolen med å integrere dette i praksis? / hvordan jobber høyskolen og lærerstudenter med dette fokuset?
- Hvilke hindringer eller utfordringer kan du se for deg spiller inn/påvirker for at intensjonene med estetiske læringsprosesser skal kunne virkeliggjøres?

2. Tema: piloten

- Hva var dine forventninger til prosjektet?
- Hvordan ble du/ dere møtt med ressurspakken, kontaktet de dere, eller var det skolens initiativ?
- Fortell litt om planleggingsfasen for prosjektet og hvordan du var involvert i dette? Snakket dere med elevene eller ledelsen/andre lærere om prosjektet før de kom på besøk?
- Fortell litt om arbeidet med /gjennomføringen av prosjektet i klassen?
 - var stoffet kjent eller nytt for elevene.
 - Hva med motivasjon, innsats, arbeidsflyt og arbeidsro? Virket elevene

- motiverte og engasjerte i arbeidet, jobbet de konsentrert?
- Eks erfaringer, var dere i klasserom, ute, gymsal.
- Hvilke utfordringer erfarte dere i gjennomføringen?
- Hva fungerte spesielt bra?
- Hvordan fungerte kunstnerlæreren i samspill med elevene?
- Hvilke erfaringer og opplevelser erfarte du at elevene opplevde under utprøvingen, og i ettertid? Hva tror du elevene satt igjen med, hva tror du de lærte?
- Hva slags erfaringer dannet du deg i møte med prosjektet? Hva fungerte godt, hva fungerte mindre godt?
- Har du tatt med deg noe videre som lærer etter dette prosjektet?
- Hva sitter du personlig igjen med etter endt pilot?

3. Tema: diverse utfordringer / muligheter

- Hva slags utfordringer/ muligheter kjente du på under arbeidet med ressurspakken?
- Hvilke utfordringer og muligheter ser du i det å utarbeide slike ressurspakker for skolen?
- Hva tenker du kan være gode tiltak for å fremme estetiske fag og estetiske læreprosesser i grunnskolen?

4. Hva ser du på som det viktigste å ta med seg videre etter endt pilot?

a. Hvilken rolle tenker du estetiske fag og læreprosesser kan ha i relasjon til fagfornyelsen?

5. Hva er dine forventninger til SANS i ettertid? (eks oppfølging, tilbakemeldinger)

Vedlegg 2

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Estetiske læringsprosesser- En casestudie av et dansepedagogisk prosjekt i grunnskolen»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *undersøke hvilket læringspotensial det ligger i estetiske fag i skolen*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke hvilket læringspotensial det ligger i estetiske fag. Estetiske læringsprosesser settes fokus på i fagfornyelsen som tredde i kraft høsten 2020, og det er derfor spennende å se på hvordan dette utspiller seg i praksis. Dette vil undersøkes gjennom en casestudie av et dansepedagogisk prosjekt utført i grunnskolen, der kunstfaget dans er i fokus.

Tentativ problemstilling lyder som følger: Hvilket læringspotensial realiseres gjennom et dansepedagogisk prosjekt i grunnskolen?

Forskningsspørsmål: Hvordan erfarer ulike aktører det å delta i et dansepedagogisk prosjekt i skolen?

Hvordan kan estetiske læreprosesser, gjennom et dansepedagogisk prosjekt i grunnskolen, bidra til å fremme elevers læringspotensial?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Oslo ved det utdanningsvitenskapelige fakultet, institutt for pedagogikk er ansvarlig for prosjektet, ved Anne Line Wittek. Veileder er Heidi M. Haraldsen, fra Kunsthøgskolen i Oslo.

Hvorfor får du spørsmål om å delta og hva innebærer det å delta?

Utvalget er formålstjenlig, og du blir kontaktet på bakgrunn av at du har vært aktør og deltakende i piloten av prosjektet. Det er ikke sendt ut flere forespørsler enn utvalget som består av tre informanter. Min veileder gjorde meg kjent med organisasjonen SANS sitt prosjekt «Norske koreografer» og jeg mottok kontaktopplysninger, i form av mail, av daglig leder for SANS.

Deltakelse innebærer å stille opp i et semistrukturerte intervju. Intervjuene vil bestå av at du deler tanker og refleksjoner rundt deltakelse i prosjektet Norske Koreografer, estetiske læringsprosesser og estetiske fag generelt, og dets plass og bruk i skolesammenheng. Intervjuene vil bli tatt opp via en diktafon og transkribert til tekst i etterkant. Teksten vil analyseres og tolkes i lys av forskningsspørsmålene. Det vil ikke rettes personlige spørsmål

om noen av aktørene, men det er relevant å nevne at noen spørsmål inneholder forventninger angående prosjektets innhold og møte med skolen og klassen.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Aktører som vil ha tilgang til datamaterialet er veileder og student. For å sikre personopplysninger og informasjon fra informantene vil det ikke brukes navn, de vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er rundt midten av august 2021. Alle data og opplysninger vil bli slettet etter prosjektslutt

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Det utdanningsvitenskapelig fakultet, institutt for pedagogikk* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- *Det utdanningsvitenskapelig fakultet, institutt for pedagogikk* ved Anne Line Wittek.
- Vårt personvernombud: Personvernombud@uio.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Estetiske læringsprosesser- En casestudie av et dansepedagogisk prosjekt i grunnskolen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)