

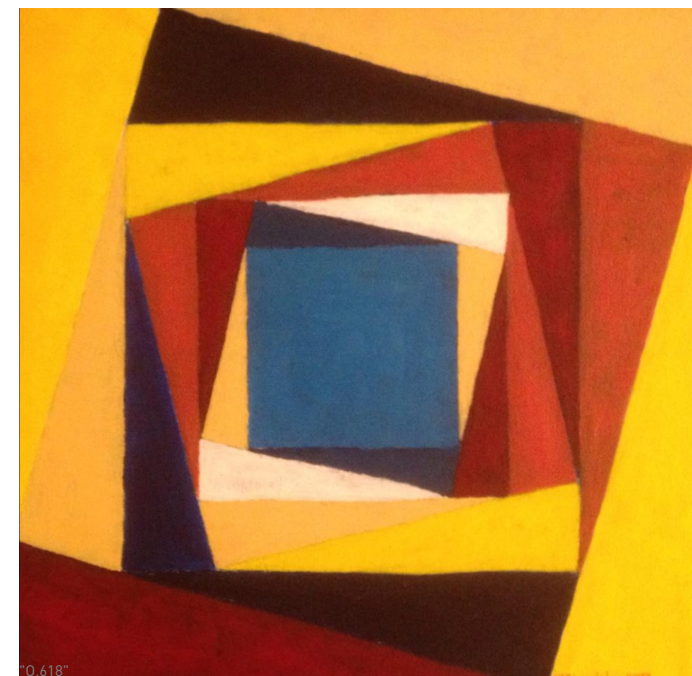
Hanne Alterhaug

**"Så jeg tror det gjør noe med en
altså, når du bruker kroppen og må
bruke fantasien - at du husker det på
en annen måte"**

Om estetiske læreprosesser og estetisk
tilnærming til læring i teorifag

Masteroppgave i Lærerprofesjon og yrkesutøvelse

Trondheim, mai 2015



“Imagination is more important than knowledge. For knowledge is limited to all we now know and understand, while imagination embraces the entire world, and all there ever will be to know and understand”

Albert Einstein

Forord

Selv etter et mangeårig yrkesliv som lærer i ungdomsskolen leter jeg fortsatt etter måter å undervise på som kan bidra til at elevene motiveres for læring, og som gjør at de opplever det som meningsfullt å gå på skolen. Noen ganger lykkes man, andre ganger ikke – og det jeg i alle fall har lært på disse årene, er at det ikke finnes en oppskrift når det gjelder den beste måten å undervise på. Til det er forhold rundt elevene, lærerne, skolen og samfunnet for komplekse.

Ettersom kunst, og da spesielt musikkopplevelser, har betydd mye for meg i mitt private liv, har jeg som lærer alltid hatt en idé om at kunstopplevelser og å skape kunstuttrykk i ulike former kan ha betydning i skolesammenheng, også i andre fag enn i de estetiske fagene. Å inndra det sansemessige og kroppslige i undervisningen i form av estetisk tilnærming til læring i alle fag synes for meg vesentlig. Jeg er derfor fascinert av steinerpedagogikkens ideal om at det kunstneriske og sansemessige i en eller annen form skal ha en plass i alle skolefag. I våre dager ser det imidlertid ut til at kunst og andre ikke-målbare aspekter får stadig mindre rom i skolen, og jeg ønsker derfor en tydeliggjøring av hva det estetiske elementet kan bidra med i skolesammenheng. Denne undersøkelsen er et bidrag til det.

Jeg retter først og fremst en stor takk til alle mine elever, som har lært meg at det er like viktig å skape gode betingelser for læring som det er å fokusere på hva det er som skal læres. Lærere og elever som har deltatt i denne undersøkelsen er de som har gjort denne studien mulig, og jeg vil takke dem for at de stilte opp og bidro med så mange interessante innspill. Mine gode kolleger fortjener også en takk for givende samtaler og samarbeid. I tillegg vil jeg takke mine tre ungdomsbarn som gjennom sine fortellinger om inspirerende og mindre inspirerende skoledager ved middagsbordet har gitt meg idéer og innfallsvinkler til temaet. Min øvrige familie og mine gode venner vil jeg takke for alle oppmuntrende tilrop på veien. De har vært gode å ha.

Min veileder, Kari Berg, fortjener en stor og hjertelig takk for særdeles grundige, ryddige, raske, og konstruktive tilbakemeldinger. Det har jeg lært mye av.

Sist, men ikke minst, vil jeg spesielt takke faren min for verdifulle innspill og konstruktive diskusjoner.

Trondheim, mai 2015

Hanne Alterhaug

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	9
Summary	11
Kapittel 1: Innledning	13
Tema og bakgrunn for studien	13
Formål med studien og problemstilling	17
Oppgavens struktur og inndeling	19
Kapittel 2: Presentasjon av relevant litteratur	21
Estetiske læreprosesser	21
Lærerrollen	23
Kapittel 3: Begrepsmessig rammeverk for studien	27
Det estetiske	27
Utdanning gjennom kunst	29
Kunstens betydning for læring og utvikling	30
Dannelse	32
Dannelsens estetiske dimensjon	35
Kreativitet	36
Kreativitet i skolen	40
Lærerrollen	42
Lærernes estetiske kompetanse	43
Estetiske læreprosesser og tid	45
Kapittel 4: Metode	47
Metodiske overveielser	47
Fenomenologiske studier	48
Utvalg	50

Mine intervjudeltakere og omstendighetene rundt intervjuene	53
Intervju som forskningsmetode	54
Pålitelighet, gyldighet og kvalitet i kvalitative forskningsintervju	56
Etiske overveielser.....	59
Analyseteknikk	59
Fremgangsmåte for analysen.....	61
Meningsfortetting	61
Meningsfortolking	61
Kapittel 5: Presentasjon av datamateriale	63
Muligheter	63
Elevaktivitet.....	63
Å inkludere dannelsesaspekter	72
Lærerengasjement	77
Oppsummering av funn under muligheter	79
Utfordringer.....	80
Tid	80
Lærernes estetiske kompetanse	84
Oppsummering av funn under utfordringer	86
Oppsummering av materialet knyttet til problemstilling og forskerspørsmål:	87
Kapittel 6: Oppsummerende drøfting	91
Konklusjon	96
Epilog:	97
Litteraturliste.....	99
Vedlegg.....	105
Vedlegg 1: Epost fra utdanningsdirektoratet.....	107
Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt, lærere	109

Vedlegg 3: Intervjuguide, lærere.....	110
Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD (a).....	111
Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD (b).....	113
Vedlegg 6: Søknad om samtykke fra foreldre	114
Vedlegg 7: Intervjuguide, elever	115
Vedlegg 8: Eksempel på analyse	116

Sammendrag

Bakgrunnen for denne masteroppgaven er at jeg er kritisk til at estetiske fag og estetiske fags metoder i stor grad marginaliseres når det fokuseres så sterkt på den målbare kunnskapen i skolen. Ungdomstrinnet er for tiden ett av Kunnskapsdepartementets satsingsområder (2013-2017), og noe av målet med denne satsingen er å gjøre trinnet mer motiverende for elevene gjennom å gjøre fagene mer praktiske, varierte og relevante. På tross av at det å bruke metoder fra estetiske fag i andre fag er ansett som god undervisningspraksis i denne sammenheng, er estetiske fag og estetiske fags metoder ikke et tema i denne satsingen.

Både nasjonalt og internasjonalt har det i det siste vært diskusjoner om hvorvidt den tiltakende målekulturen bringer skolen inn i en mer instrumentell, produktorientert retning. Det er frykt for at denne dreiningen truer skolens målsetting om en helhetlig kunnskaps- og dannelsesdimensjon. Min oppfatning og erfaring er at på ungdomstrinnet kan estetiske innfallsvinkler gjøre denne helhetlige kunnskaps- og dannelsesdimensjonen mer tilgjengelig. Å vektlegge en estetisk tilnærming til læring i teorifag kan også motivere og inspirere elevene til innsats. Dette kan igjen bidra til at trinnet oppleves som mer meningsfylt.

På denne bakgrunn ønsket jeg å undersøke temaet estetiske læreprosesser på ungdomstrinnet i denne studien, og valgte å avgrense det til estetisk tilnærming til læring i teorifag. Problemstillingen for undersøkelsen er «**Hvilke muligheter og utfordringer opplever lærere når de vektlegger estetisk tilnærming til læring i teorifag på ungdomstrinnet?**»

Funnene i denne undersøkelsen leder meg til den konklusjon at estetisk tilnærming til læring gjør det mulig å skape et pedagogisk dobbeltspor i all undervisning i ungdomsskolen, der både et lærings- og kompetansespor og en dannelsesdimensjon er ivaretatt – i tråd med det som er målene for opplæringen i norsk grunnskole. På bakgrunn av funnene i denne undersøkelsen og andre undersøkelser, både internasjonale og nasjonale, vil jeg hevde at det bør legges større vekt på å tydeliggjøre hva estetiske fag og estetiske fags metoder kan tilføre ungdomstrinnet i den videre satsingen.

Summary

A growing concern that the significance of aesthetic elements in education is neglected due to a strong focus on basic skills and the measurable aspects of education has inspired me to write this master's thesis. Lower secondary school (ages 13-16) is currently one of the Ministry of Education's priority areas (2013-2017). A major goal is to motivate students by focusing on more practical and varied teaching methods. Despite the fact that incorporating aesthetic elements into theoretical subjects is regarded as beneficial in this context, this has received no particular attention.

Recently, educational issues have been hotly debated in the media. Some researchers fear that to emphasise a narrow range of measurable aspects of education takes attention away from the less measurable or non-measurable aspects, such as *Bildung* aspects. The current focus on measurability could dangerously narrow down the collective imagination regarding what education is and ought to be about. In my experience, incorporating aesthetic elements into theoretical subjects can enhance student motivation and inspire to make an effort due to the resulting more meaningful and pleasurable knowledge acquisition.

It is against this background that I want to study the impact of aesthetic elements in lower secondary school. By way of delimitation, I decided to focus on the impact of aesthetic learning processes in the theoretical subjects. My research question is **“What opportunities and challenges have teachers experienced when emphasising aesthetic learning processes in theoretical subjects in lower secondary school?”**

The results from this investigation lead me to the conclusion that emphasising aesthetic learning processes in theoretical subjects could facilitate “a pedagogic double track” in education. This means that it is possible to include both a focus on competence aims and learning outcome *and* the *Bildung* dimension, which is in accordance with the educational goals in Norway. Therefore, I strongly support emphasising what aesthetic learning processes can contribute to in lower secondary school, in fulfilment of the major goals of the Ministry of Education's current priority area.

Kapittel 1: Innledning

Tema og bakgrunn for studien

Jeg ønsker å fokusere på temaet estetiske læreprosesser i skolen, og i denne studien vil jeg undersøke hvilke muligheter og utfordringer lærere opplever er tilstede når de vektlegger estetisk tilnærming til læring i teorifag på ungdomstrinnet. Når det gjelder begrepet estetiske læreprosesser er det imidlertid ingen generell konsensus om hvordan det kan forstås – eller hva det er, og følgelig er det da heller ikke mulig å gi en entydig definisjon av det. Estetiske læreprosesser er et begrep som kan brukes på ulike vis, men i denne studien vil begrepet avgrenses til å handle om læring som skjer når man selv er skapende på ett eller annet vis eller når man erfarer, opplever eller lager ulike kunstuttrykk (Burman, 2014). Estetisk tilnærming til læring blir i denne undersøkelsen betraktet som en læringsmetode som handler om å gjøre estetiske læreprosesser tilgjengelige, og begge begrepene vil derfor aktualiseres i denne undersøkelsen. Gjennom estetisk tilnærming til læring kan kunnskap og erkjennelse nås gjennom prosesser hvor det kognitive arbeidet også omfatter sansning, følelsesmessig engasjement og vurdering (A. L. Østern, Stavik-Karlsen, & Angelo, 2013, p. 274). Estetisk tilnærming til læring i teorifag vil i denne studien innebære at lærere legger til rette for elevenes opplevelse og skaping av ulike former for kunstuttrykk også i disse fagene.

Ungdomstrinnet er for tiden ett av Kunnskapsdepartementets satsingsområder (2013-2017). Noe av grunnen til dette er at undersøkelser viser at elevenes motivasjon for skolearbeid er lavest på ungdomstrinnet, og at mange elever opplever skolehverdagen som kjedelig og monoton (Grepperud, 2000; Topland & Skaalvik, 2010). Den pågående nasjonale satsingen *Ungdomstrinn i utvikling* har derfor som målsetting å gjøre ungdomstrinnet mer praktisk, variert og relevant for elevene, slik at de skal finne det mer motiverende å gå på skolen (Kunnskapsdepartementet, 2012; Utdanningsdirektoratet, 2013a).

Hovedområdene for denne satsingen er først og fremst klasseledelse, lesing, skriving og regning, og det er utarbeidet pedagogiske ressurser som skal fungere som eksempler på god undervisningspraksis, i tråd med målet om å gjøre trinnet mer praktisk, variert og relevant. Jeg arbeider som ungdomsskolelærer, og da jeg undersøkte disse pedagogiske ressursene for å få tips til min undervisning, slo det meg at mange av eksemplene inneholdt beskrivelser av undervisningsopplegg som tok utgangspunkt i ulike kunstuttrykk. Noen eksempler er bruk av bildebok i førlesefasen i samfunnsfag og naturfag, og bruk av bilde som motivasjon for skriving i samfunnsfag (Utdanningsdirektoratet, 2013b, 2013c). Ved bruk av kunstuttrykk som bildebok

om Rosa Parks og et bilde fra 2. verdenskrig beskrives det i disse eksemplene at elevene viste et følelsesmessig engasjement som gjorde dem motiverte for skolearbeid. Generelt var det mange innslag fra de praktiske og estetiske fagene i disse pedagogiske ressursene. Da jeg oppdaget dette, ble jeg nysgjerrig på om de praktiske og estetiske fagene slik var bevisst integrert i satsingen, og jeg sendte derfor en epost til Utdanningsdirektoratet der jeg spurte om dette (vedlegg 1). Jeg fikk til svar at:

[...] Som du kan lese ut av dette, legger satsingen vekt på arbeid med klasseledelse samt arbeid med de grunnleggende ferdighetene som en del av kompetansen i alle fag og som verktøy for læring i alle fag. Derfor er ikke de praktiske og estetiske fagene spesielt framhevet i satsingen, men det er utarbeidet ressurser som viser hvordan en kan arbeide med de grunnleggende ferdighetene i disse fagene. På den annen side vil du finne svært mange elementer fra de estetiske fagene i pedagogiske ressurser som er utarbeidet til andre fag. De pedagogiske ressursene vi har utarbeidet vil i stor grad vise eksempler på god praksis [...] (Fra epostkorrespondanse med Utdanningsdirektoratet, 09.10.2014.)

Denne eposten inneholdt også flere linker til undervisningsopplegg med estetiske elementer i teorifag (jfr vedlegg 1). Å inkludere estetiske elementer i alle fag betraktes her som god undervisningspraksis, men dette er et poeng som har fått liten oppmerksomhet i satsingen.

Jeg underviser i teorifagene norsk og engelsk og har ingen estetiske fag i min utdanning, men opplever likevel at estetiske elementer er fruktbare å inndra i mine fag nettopp på dette trinnet. Ungdommene jeg møter har ulike bakgrunn og varierende forutsetninger i fagene jeg underviser i, og jeg prøver derfor å nå ut til flest mulig av dem ved å bruke forskjellige innganger til læring. Å bruke for eksempel musikk, dramatisering og på ulike vis la elevene være kreative og skapende i sin læreprosess har jeg rett og slett sett som nødvendig for å skape engasjement og nå ut til flest mulig i den alderen. I ungdomsskolen opplever jeg også at elevene generelt har et stort behov for å snakke om eksistensielle spørsmål. De er opptatt av de valg de står overfor og hva som kan gi livet mening, men det er ikke alltid lett å finne tid og anledning til å snakke om det i løpet av skoledagen. Gjennom å la elevene oppleve eller skape ulike former for kunstuttrykk i mine timer har jeg imidlertid erfart at det kan oppstå rom for disse eksistensielle spørsmålene samtidig som vi arbeider med det faglige innholdet. Imidlertid er dette også utfordrende, fordi min erfaring er at det er krevende både med hensyn til bruk av tid og å lede arbeidet slik at det blir av tilstrekkelig kvalitet for alle involverte. Jeg etterlyser derfor et sterkere fokus på hvordan vi som ungdomsskolelærere kan benytte oss av de estetiske elementene også i teorifagene på en fruktbar måte, og et fokus på hvilke muligheter og utfordringer lærere kan være oppmerksomme på når man anvender ulike kunstuttrykk i undervisningen. Selv har jeg med stor interesse lest den danske filosofen Finn Thorbjørn

Hansens tanker om *et pedagogisk dobbeltspor* (2008, p. 423). I dette legger han at det i enhver pedagogisk handling bør være plass til både et lærings-og kompetansespor og en – langsommere – eksistensiell dannelsesdimensjon. Dette blir utdypet nærmere i teoridelen. Et spørsmål jeg imidlertid har stilt meg, er om det å integrere opplevelse og skaping av kunstuttrykk også i teorifag kan være en mulig vei å gå for å inkludere et slikt pedagogisk dobbeltspor.

I de senere år har nettopp kunstens betydning for elevenes læring og utvikling i skolen fått større oppmerksomhet innen ulike forskningsmiljøer (Burman, 2014; Lindstrand & Selander, 2009; A.-L. Østern, 2010). Det er i disse forskningsmiljøene begrepene estetisk tilnærming til læring og estetiske læreprosesser har blitt løftet frem, noe jeg vil komme tilbake til. Min interesse for temaet estetiske læreprosesser bunner i en kritisk holdning til at det som ikke så lett kan måles i skolen blir tillagt mindre verdi enn den målbare kunnskapen. Det at de estetiske fagene ikke har fått noen spesiell oppmerksomhet i den pågående ungdomstrinnssatsingen kan trolig være et resultat av det. Norsk skolepolitikk etter publiseringen av de første PISA-resultatene i 2001 har vært kritisert for et for ensidig syn på hva skole skal være og hva slags kunnskap det er viktigst å prioritere i skolen (Allern, 2011). Et utslag av dette er blant annet at timetallet i teorifagene har økt, mens timetallet i de praktiske og estetiske fagene har blitt redusert, spesielt på ungdomstrinnet (Espeland, Allern, Carlsen, & Kalsnes, 2011, p. 11).

PISA (Programme for International Student Assessment) er et internasjonalt prosjekt i regi av OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development). PISA har som ambisjon å undersøke 15-åringers ferdigheter og kompetanse innen fagområdene lesing, matematikk og naturfag (Sjøberg, 2014). Mange forskere og skolefolk har hevdet at å bedre resultatene på nasjonale og internasjonale tester i lesing, matematikk og naturfag har fått dominere skoledebatten i stor grad, og at PISA på denne måten har blitt en sterk premissleverandør for skolepolitikken de senere år. Den britiske avisen *The Guardian* publiserte i 2014 et åpent brev til Pisa-direktør Dr Andreas Schleicher, signert av et stort antall akademikere over hele verden, der de uttrykker bekymring over den makten PISA-testene har fått over utdanningssystemene i deltakerlandene. De er blant annet bekymret for at PISA-testene stjeler oppmerksomhet fra de mindre målbare utdanningsaspektene som fysisk, moralsk, medborgerlig og kunstnerisk utvikling, og at de dermed reduserer vår kollektive oppfatning av hva utdanning er eller bør dreie seg om. De problematiserer også det at OECD, som er en organisasjon for økonomisk utvikling, naturlig nok vil favorisere skolens rolle i en økonomisk sammenheng. De mener at å forberede unge menn og kvinner til å bli lønnsomme arbeidstakere verken er det eneste eller

viktigste målet med offentlig utdanning. De lister opp at det å forberede elevene til deltakelse i demokratiske prosesser, å handle ut fra moral og å utvikle seg selv er minst like viktige utdanningsmål (The Guardian, 06.05. 2014).

Flere skoleforskere i Norge deler bekymringen for at rådende målstyringsprinsipper har endret skolens fokus, og at reformen Kunnskapsløftet (LK06) bidrar til å forsterke dette bildet. Skoleforsker Carl F. Dons (2012) påpeker at i Stortingsmelding 37 (Kirke, utdannings, & forskningsdepartementet, 1990-1991) ble målstyring introdusert som et overordnet styringsprinsipp for utdanningssektoren. Mål- og resultatstyringen på utdanningsområdet hadde i følge ham klar forbindelse med New Public Management (NPM) som internasjonal reformbevegelse med en liberal og konservativ forankring. NPM og målstyringen medførte at utdanning i større grad ble forstått som instrumentell, logisk, kalkulerende virksomhet. Det innebar også en dreining av statens oppgaver mot kontroll av offentlige tjenesters og private tilbyders resultater. Denne tenkningen førte til større vekt på kvantifiserbare, målbare, faglige resultater, hevder han (Dons, 2012, p. 117). Pedagogikkprofessor Gustav E. Karlsen setter LK06 i sammenheng med denne tenkningen, og hevder i en artikkel at: «Omfattende, nasjonale utdanningsreformer de siste årene kan forstås som en tilpasningspolitikk til internasjonale trender og internasjonalt avtaleverk i pakt med målstyringsrasjonalet» (G. E. Karlsen, 28.08. 2009, p. 73). Kunnskapsløftet som utdanningsreform er ikke en reform som tar utgangspunkt i barns behov og deres oppvekstmiljø, mener han, men i hva som kreves av høyere utdanning og i neste omgang krav i en konkurranseorientert og etterhvert kriserammet økonomi.

Lærerutdanner og pedagog Marit Ulvik (2014) hevder at i en tid hvor markedstenkningens begreper og logikk synes å styre utdanningssektoren, er det behov for alternative måter å forstå utdanning på. Hun trekker frem at de utfordringene vi står overfor i fremtiden, som klimaproblem og fattigdom ikke kan løses uten klokskap. Hva et menneske står for, hvilke holdninger det har og hvordan det kommer til å handle i fremtidige situasjoner kan ikke styres, men er basert på subjektive valg. Hun mener det subjektive må gis rom i skolen, fordi våre valg kan påvirkes og foredles i møte med andres valg. Det er ikke nok å være flink sier hun, men man må i tillegg utvikle klokskap. Det estetiske tilbyr seg som et alternativ som kan inkludere klokskap, uttaler hun, fordi det estetiske rommer en helhetsforståelse av det å være menneske og kan være et alternativ til en mer ferdighetsorientert og instrumentell pedagogikk. Det estetiske i denne sammenheng definerer hun som «[...] å erkjenne gjennom sansemessig opplevelse der følelsene spiller en sentral rolle» (p. 19).

Den bekymringen som uttrykkes her over at skolens overordnede mål, som blant annet handler om elevenes dannelse, er kommet i skyggen, og at skolen er blitt mer instrumentell, deler jeg med forfatterne. Begrepet dannelse i denne sammenhengen henspiller på at et av hovedmålene med opplæringen i skolen er å tilrettelegge for at den enkelte skal kunne å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode. Samtidig vil jeg også legge vekt på den eksistensielle dimensjon ved dannelsen, som Hansen trekker frem. Dannelsesaspektet vil bli nærmere belyst i et eget avsnitt senere. Skolens oppgave er på denne måten mangfoldig, og innebærer at elevene må få muligheten til å lære og utvikle seg både kunnskapsmessig, ferdighetsmessig, sosialt og følelsesmessig (Øzerk, 2010). Spørsmålet er hvordan lærere kan bidra til en utvikling av alle disse sidene hos elevene, og hva kunst og estetiske læreprosesser kan bidra med for å legge til rette for et mer helhetlig læringssyn. Noe av bakgrunnen for at det estetiske perspektivet trekkes inn i denne studien er at etter innføringen av reformen LK06, der metodefrihet ble et prinsipp, ble også prinsippet om å integrere det estetiske elementet som en del av alle fag fjernet (Ulvik, 2014). I 2003 ble også en lang tradisjon i norsk lærerutdanning for at alle lærere måtte ha utdanning innen minimum ett kunstfag fjernet, noe som har ført til at færre lærere har kompetanse på disse områdene (Espeland et al., 2011). I tillegg har det innenfor kritisk utdanningsforskning vært hevdet at lærernes autonomi har blitt svekket de senere år, og at yrkesutøvelsen i sterkere grad er styrt av politiske aktører i samfunnsøkonomiens tjeneste (Apple, 1995; Biesta, 2006). I tråd med dette har fagenes nytteverdi i et samfunnsøkonomisk perspektiv blitt vektlagt, og ikke-målbare aspekter har kommet mer i bakgrunnen. Det er slik mye som kan tyde på at de estetiske fagene og de estetiske fagenes metoder har blitt et oversett område i pedagogisk sammenheng siden publiseringen av de første norske PISA-resultatene i 2001.

Formål med studien og problemstilling

Det er på denne bakgrunn jeg ønsker å fokusere på temaet estetiske læreprosesser. Estetisk tilnærming til læring kan sammenliknes med det den australske forskeren Anne Bamford kaller «educating through art», som på norsk refereres til som *utdanning gjennom kunst* (Bamford, 2008)¹. Kunstuttrykk vil i denne studien innebære musikk og sang, drama, tegning, billedkunst og digitale bildefortellinger. Innenfor termen utdanning gjennom kunst vil begrepet kreativitet også være sentralt. I tillegg, når man da knytter det estetiske til teorifagene, som er fokuset i

¹ I den norske oversettelsen av Bamfords rapport (2008) er begrepet *utdanning* brukt også om grunnskoleopplæringen

denne studien, er det også et poeng at man knytter det estetiske til et teoretisk kunnskapsområde fordi selv om utgangspunktet her er det kreative og opplevelse og skaping av kunstuttrykk, så er refleksjon nødvendig for at kunnskapsutvikling skal finne sted i skolesammenheng. Med refleksjon i denne sammenheng menes at en overveier eller tenker over praksis. Når estetiske læreprosesser fungerer som best, er det estetiske og refleksjonen to sider av samme sak. Refleksjonen tar utgangspunkt i det kreative og opplevelsen, slik at estetiske læreprosesser på den måten står i et dialektisk forhold mellom kreativitet/opplevelse og refleksjon, og mellom teori og praksis (Burman, 2014).

Kunnskapsteoretisk kan estetiske læreprosesser plasseres innenfor det konstruktivistiske paradigmet. Det innebærer at kunnskap betraktes som noe individet konstruerer i samspill med sine omgivelser, som en motsetning til et syn på kunnskap som noe ferdig som skal overføres fra ett individ til et annet. Konstruktivistiske, undersøkelsesbaserte og dialogiske læremetoder vil være aktuelle prinsipper innenfor estetiske læreprosesser. Individets aktive medvirkning i læringsprosessen er dermed et sentralt moment. Estetiske læreprosesser handler slik ikke om direkte kunnskapsoverføring fra lærer til elev, men like mye om hvordan læring kan iscenesettes slik at elevene kan oppdage og konstruere kunnskap i samspill med andre. Det vil dermed være avgjørende at læreren ikke bare er faglig dyktig innenfor sitt teorifelt, men at vedkommende også legger vekt på å tilrettelegge undervisningen slik at elevene reelt sett blir aktivt med i konstruksjonen av sin egen læring. Det kunnskapssynet estetiske læreprosesser er basert på kalles gjerne holistisk, fordi det omfatter en helhetsforståelse av mennesket. Det som ligger til grunn er en forståelse av at mennesket er opplevende og tenkende. Mennesker tenker, føler og opplever kroppslig, mentalt og kognitivt. Læring skjer gjennom komplekse og sammensatte prosesser hvor tanke og følelse samarbeider (A. L. Østern et al., 2013, p. 276).

Estetiske læreprosesser er et relativt nytt forskningsfelt, og det hevdes fra flere hold at det trengs en større bevisstgjøring rundt hva estetiske læreprosesser er og hva de kan bidra med i utdanningssammenheng (A. L. Østern et al., 2013). Blant andre hevder pedagogen Hansjörg Hohr at verdien av estetisk aktivitet ennå er lite forstått i pedagogisk teori og praksis (2013, p. 119). Med denne undersøkelsen ønsker jeg å bidra til en større bevisstgjøring om estetiske læreprosesser gjennom å vise hva det kan være, hvordan det kan brukes i teorifag og hvilke muligheter og utfordringer som kan være tilstede. Prosjektet kan slik tenkes å være av interesse nettopp for lærere som underviser i teorifag på ungdomstrinnet, men også for andre lærere og skoleledere som ønsker å fokusere på det estetiske elementet i skolens læringsaktiviteter i større grad enn det som er tilfellet i norsk skole i dag (Bamford, 2010-2011).

Problemstillingen for prosjektet er «**Hvilke muligheter og utfordringer opplever lærere når de vektlegger estetisk tilnærming til læring i teorifag på ungdomstrinnet?**»

For å finne svar på denne problemstillingen har jeg valgt en fenomenologisk tilnærming. Kvalitative intervju med lærere som underviser i teorifag på ungdomstrinnet og som har erfaring med fenomenet estetiske læreprosesser vil utgjøre datamaterialet. Forskerspørsmålene undersøkelsen prøver å finne svar på er: *Hvordan integrerer lærerne estetiske læreprosesser i teorifag? Hvorfor velger de en slik tilnærming? Hva slags bakgrunn og kompetanse har lærerne? Hvilket handlingsrom opplever de at de har?*

Oppgavens struktur og inndeling

Denne studien blir presentert gjennom seks kapitler. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i metodeteoretikeren Clark Moustakas sitt forslag til en presentasjon av materialet i en fenomenologisk studie (1994, pp. 183-184) uten nødvendigvis å følge denne til punkt og prikke.

I kapittel 1 introduserte jeg temaet for undersøkelsen og redegjorde for bakgrunn for valg at tema samt formål med og problemstilling for studien.

Kapittel 2 inneholder en presentasjon av relevant litteratur i tilknytning til både estetiske læreprosesser og lærerrollen, og her konsentrerer jeg meg hovedsakelig om tidligere forskning.

Kapittel 3 består av en redegjørelse for teori og de teoretiske begrepene jeg finner relevante i forhold til problemstillingen. I dette kapitlet vektlegges også de to områdene estetiske læreprosesser og lærerrollen.

I kapittel 4 gjør jeg rede for valg av metode og fremgangsmåte i den empiriske undersøkelsen.

Kapittel 5 består av en presentasjon og analyse av det empiriske materialet. Jeg har valgt å legge inn en del av drøftingen av funnene i tilknytning til presentasjonen av dem. Jeg opplevde det som mest hensiktsmessig at sitatene på den måten kan leses i direkte sammenheng med den aktuelle drøftingen.

I kapittel 6 foretar jeg en oppsummerende drøfting av det jeg vurderer som de mest vesentlige funnene i forhold til problemstillingen, samt at disse funnene knyttes til den konteksten jeg innledningsvis rammet temaet estetiske læreprosesser inn i.

Kapittel 2: Presentasjon av relevant litteratur

Estetiske læreprosesser

Selv om estetiske læreprosesser er et relativt nytt forskningsområde er det gjort en del undersøkelser på anvendelse av kunst i undervisningssammenheng. I 2004 ble det gjennomført en undersøkelse med originaltittelen *The Wow Factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Oversatt til norsk fikk rapporten tittelen *Wow-Faktoren. Globalt forskningskompendium, om kunstfagenes betydning i utdanning* (Bamford, 2008). Denne studien rapporterer funnene i et UNESCO-prosjekt, utført i samarbeid med *Australia Council for the Arts* og *The International Federation of Arts Councils and Culture Agencies*, og ble ledet av den australske forskeren Anne Bamford. Den bestilte undersøkelsen som er grunnlaget for rapporten hadde som mål «[...] å sammenholde og analysere internasjonal forskning og på den måten vise hvilken innflytelse (hvis den finnes) kunstfagrike programmer har på utdanningen av barn og unge i hele verden» (p. 17). I prosjektet har de sammenlignet data og case-studier fra mer enn 35 land.

Selv om undersøkelsen viste sprikende funn fordi utdanningssystemene er dypt innbakt i kulturelle og landsspesifikke kontekster, så var det mulig å konkludere med at både *kunstfaglig utdanning* og *utdanning gjennom kunstfag*² hadde en positiv innflytelse på barnets utdanning i den forstand at de både forbedret de akademiske prestasjonene og bidro til å nå mer overordnede mål med utdanningen som evne til selvstendig og kritisk tenkning, samt bedre samarbeidsevner. Det ble også understreket at for å få det maksimale ut av utdanningen behøves begge disse tilnæringsmåtene (Bamford, 2008, p. 139). Undersøkelsen viste at den første oftere finnes i ungdomsskolen, mens den siste, integrert utdanning gjennom kunstfag, var mer vanlig på barnetrinnet. I rapporten kan vi lese følgende om programmer hvor man integrerer kunst i alle fag, også teorifag:

Særlig den siste ser ut til å være et område hvor ytterligere forskning sannsynligvis vil kunne avdekke ytterligere fordeler. Funnene fra rapporten [...] viser tydelig at kunstfaglige programmer av god kvalitet førte til forbedringer i akademiske prestasjoner. Kunstfaglig utdanning er ikke bare av iboende verdi for å framelske menneskelig blomstring og kritisk selvfølelse, den har også positiv innflytelse på andre sider ved læringen. For eksempel opplevde 71% av landene at kunstfaglig utdanning hadde økt de akademiske prestasjonene, særlig på områdene lese-og skriveferdigheter og læring av språk (2008, pp. 143-144)

² For nærmere utdyping om forskjellen mellom disse, se kapittel 3.

En sammenfattende konklusjon av studiet av denne formen for undervisning, er at utdanning som bruker kreativ og kunstnerisk pedagogikk i undervisningen i hele pensum – kalt utdanning gjennom kunstfag – øker de samlede akademiske prestasjonene, reduserer uvilje mot skolen og fremmer kognitiv overføring (Bamford, 2008, p. 12).

At de akademiske prestasjonene kan heves ved anvendelse av kunst i undervisningen støttes også av svært mange andre funn i de siste årene. For eksempel har forskere innen nevrovitenskap i USA funnet at musikk og det å spille et instrument kan bidra til å øke elevenes akademiske ferdigheter (Kraus & Chandrasekaran, 2010). Thomas Südhof, biokjemiker og professor i medisin ved Stanford University, samt vinner av Nobelprisen i medisin i 2013 hevder at kunst kan utvikle vitenskapelig tenkemåte og fremme forhold for læring:

Because the arts train a person in discipline, independent action, thinking, and in the need for attention to detail without becoming a prisoner of that detail. I absolutely don't think there is a need for earlier math training – there is only need for training the mind so it becomes fertile for future learning (Romine, 2014, p. 56).

I Danmark har forskeren Tatiana Chemi vist i en større studie at det er et stort læringspotensial i kunsten – både den kunsten man lager selv og den man ser på (2010). Man bør derfor integrere alle former for kunst i hele pensum, mener hun, og poengterer at dette også gjelder teorifag som for eksempel språk, matematikk og historie.

Her i Norge har dramapedagog og forsker Aud Berggraf Sæbø funnet at kreative arbeidsformer, blant annet drama, stimulerer til trivsel og mer læring for elevene. Hun understreker at all den forskningen hun har gjort viser at læringsengasjementet øker når elevene er aktivt med og får dramatisere i klasserommet. I tillegg øker læringsutbyttet, hevder hun, og påpeker at drama stimulerer intellektet og gjør at elevene kan bruke både kroppen og følelsene sine i læringsprosessen (2008).

I studien *Third Space* (Stevenson & Deasy, 2005) viser forskerne at kunst hjelper til med å gjøre læring meningsfull for elevene. I skolene de studerte satte kunsten elevene inn i meningsfulle og aktive roller i klasserommet og knyttet skolen til elevenes liv og identiteter (p. 17). Med kunst blir læringen mer elevsentrert og elevene ble *agents of their own learning*. Som en elev i undersøkelsen uttrykker det: “With the arts in the classroom I was more involved. We got to bring our own ideas» (p. 18).

En av konklusjonene i *Third Space* er at på de skolene de besøkte viste elevene engasjement og lyst til å lære. Forskerne konkluderte med at kunsten var konteksten som skapte et sterkt

rammeverk i skolene der elevene var engasjerte i læreprosessene, og at kunst bidro til å utvikle deres akademiske, personlige og sosiale evner (2005, p. 36).

Lærerrollen

Når det gjelder lærerrollen var ett av funnene i Anne Bamfords internasjonale undersøkelse at det i alle de landene studien omfatter var behov for mer utdanning av det hun kaller nøkkelpersoner som befinner seg på grunnplanet i leveringskjeden. Det vil si lærere, kunstnere og annet pedagogisk personale. Grunnen til dette er at de fordelaktige virkningene av kunstfagrike programmer, det vil si også der man utdanner elevene gjennom kunst, kun var tilstede der programmene var av høy kvalitet. Det er imidlertid ikke spesifisert i undersøkelsen hva som utgjør høy kvalitet, og kvalitetsaspektet ble derfor tolket ut fra datamaterialet. En slutning som ble trukket i denne sammenheng var at kunstfaglig utdanning av høy kvalitet var kjennetegnet av et sterkt partnerskap mellom skolene og kunst-og samfunnsorganisasjonene utenfor. Det var lærere, kunstnere og samfunnet som sammen delte ansvaret for at programmene ble gjennomført (2008, p. 11). Disse funnene samsvarer med den nevnte undersøkelsen *Third Space* (Stevenson & Deasy, 2005). Når kunst og kultur blir høyt prioritert i utdanningen i form av ressurser gitt til samarbeid mellom skolene og samfunnet utenfor skolene, så viser det seg å være gunstig for elevenes læring og utvikling.

Bamford gjennomførte i tillegg en undersøkelse om kunst og kultur i opplæringen kun i Norge (2010-2011). Denne var bestilt av Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen (KKS) og var en del av Kunnskapsdepartementets strategiplan *Skapende læring* (2007-2010), (Kunnskapsdepartementet, 2007). Funnene i denne undersøkelsen kan tyde på at hvis de positive virkningene av kunstfagrike utdanningsprogrammer i Norge skal finne sted, så er det behov for en sterkere vektlegging av kunst og kultur i grunnskolen både med hensyn til timetall og i forhold til lærernes kompetanse. Rapporten antyder at presset om å fokusere på de såkalte basisfagene norsk, matematikk og engelsk begrenser potensialet for lærernes kreativitet i undervisningen. Manglende kreative ferdigheter blant lærerne ble også sett på som en begrensende faktor (p. 7).

Nettopp lærernes mangel på kreativ og estetisk kompetanse har vakt bekymring også blant norske forskere. I en forskningsrapport om praktiske og estetiske fag i lærerutdanningen uttrykkes det at manglende lærerkompetanse innen disse fagene, og manglende kompetanse i å bruke metoder fra disse fagene i andre fag vil kunne svekke lærernes generelle undervisningskompetanse i forhold til å gjøre undervisningen mer praktisk, variert og relevant

for elevene (Espeland et al., 2011). Rapporten ble gjennomført av en arbeidsgruppe som skulle utrede forslag til hvordan de praktiske og estetiske fagene kan utvikles innenfor de nye grunnskolelærerutdanningene. Gruppen uttaler det følgende om det de anser som manglende satsning fra sentralt hold angående disse fagene i lærerutdanningen:

Arbeidsgruppen vurderer situasjonen som svært bekymringsfull og viser til at praktiske og estetiske fagmiljøer i lærerutdanningen kan bli kraftig redusert og i noen tilfeller raderes bort. Konsekvensen kan bli at framtidige lærere vil bli uteksaminert med manglende kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse knyttet til kreative og estetiske læreprosesser, praktisk-og teoretisk kultur-og tradisjonskunnskap, manglende kroppsrelaterte ferdigheter som utøvende klasseromslærer (stemme, bevegelse, mimikk, rolle) og manglende kunnskap om og ferdigheter i kulturformidling og kulturell tilrettelegging. Arbeidsgruppen er særlig bekymret for læreres repertoar og kompetanse knyttet til begynneropplæring og en mer praktisk og relevant opplæring på ungdomstrinnet (Espeland et al., 2011, p. 9).

Manglende kompetanse innen praktiske og estetiske fag (PE-fag) ble også karakterisert som en utfordring i Skolefagsundersøkelsen 2011 om PE-fag i barnetrinnet i norsk grunnskole (Espeland et al., 2013). Her ble det konkludert med at lærerne var generelt positive til PE-fag. De betraktet fagene som viktige både for elevenes allmenndanning, utvikling, kreativitet og læring i andre fag på barneskolen (p. 15). Imidlertid viste undersøkelsen at på tross av positive holdninger, så brukte lærerne sjelden eller aldri metoder fra PE-fagene i andre fag. I rapporten ble det konkludert med at dette kunne være et resultat av vanskelige rammevilkår, at lærerne ikke fant det hensiktsmessig oftere eller at det skyldtes manglende kompetanse blant lærerne (p. 18). Etersom denne undersøkelsen gjaldt barneskolen, kan det være interessant i min studie å undersøke hva som eventuelt utfordrer lærerne i ungdomsskolen på det samme området.

Et annet interessant funn i sammenheng med lærerrollen er imidlertid at læreres interesse, kreativitet og engasjement kan se ut til å kompensere for manglende ressurser og dårlige rammevilkår når de underviser i et fag (Dæhlen & Eriksen, 2015, p. 12). Forskerne i denne undersøkelsen, som gjaldt valgfagene i ungdomsskolen, fant at når lærere underviste i valgfag som de selv brant for, kunne dette «tenne en gnist» både hos elevene og lærerne (p. 15). Forskerne konkluderte med at valgfagenes styrke antakeligvis ikke ligger i at de har direkte overføringsverdi til andre fag, men at motivasjonen som skapes i valgfagene kan føre til en glede over skolen. I sammenheng med problemstillingen i denne studien, kan det være relevant å undersøke om lærernes interesse, kreativitet eller engasjement påvirker den måten de underviser på når de vektlegger estetisk tilnærming til læring i sine teorifag.

Slik jeg tolker disse forskningsfunnene er det mye som kan tyde på at det å integrere estetiske

læreprosesser i teorifagene kan være velegnet for å blant annet bidra til å gjøre ungdomstrinnet mer motiverende for elevene, og slik bidra til å realisere målet for satsingen *Ungdomstrinn i utvikling*. Det at resultatene også viser økte akademiske ferdigheter, kan tyde på at det er mulig å nærme seg et pedagogisk dobbeltspor nå det anvendes kunst i opplæringen. Det kan også se ut som at hvorvidt kunst og estetiske læreprosesser blir integrert er avhengig av rammevilkårene i skolen i form av timetall og prioriteringer, samt blant annet lærernes estetiske kompetanse. Imidlertid ser det også ut til at lærernes personlige engasjement for et fag til en viss grad kan kompensere for vanskelige rammevilkår. Et mål for min empiriske undersøkelse er derfor å undersøke hva lærerne i norsk ungdomsskole i dag har erfart når de vektlegger estetisk tilnærming til læring i teorifag.

I det følgende vil jeg presentere en mer utdypende teoretisk ramme for denne studien, der jeg blant annet redegjør nærmere for hva jeg legger i begrepene estetisk tilnærming til læring og estetiske læreprosesser. Teoretiske perspektiver på lærerarbeid og lærerrollen vil utgjøre siste del av kapitlet.

Kapittel 3: Begrepsmessig rammeverk for studien

I problemstillingen for denne undersøkelsen anvendes begrepet estetisk tilnærming til læring, noe som i denne studien innebærer at lærerne legger til rette for elevenes opplevelse og skaping av ulike former for kunstuttrykk. Gjennom at lærerne inkluderer slike arbeidsformer i teorifag åpner de for estetiske læreprosesser også i disse fagene. Estetiske læreprosesser innebærer at kunnskap og erkjennelse kan nås gjennom prosesser der det kognitive også omfatter sansning, følelsesmessig engasjement og vurdering (A. L. Østern et al., 2013, p. 274), noe som kan være tilfellet ved opplevelse og skaping av ulike former for kunstuttrykk. Som nevnt innledningsvis er det ikke mulig å definere estetiske læreprosesser på et entydig vis. Det er bare mulig å betrakte fenomenet estetiske læreprosesser ut fra ulike perspektiver. I det følgende vil jeg gjøre rede for noen teoretiske perspektiver som jeg finner relevante i forhold til problemstillingen. Hovedvekten vil ligge på det estetiske. Selv om begrepet læreprosesser også er åpent for tolkninger og ulike oppfatninger, vil jeg i denne studien avgrense det til å defineres som *ulike prosesser der man lærer seg noe nytt eller fordyper sin kunnskap* (Burman, 2014, p. 8). Det er et poeng at det er snakk om en prosess, altså noe som utvikler seg over tid, og som etter min oppfatning må ta tid. Når kunnskap innenfor det konstruktivistiske paradigmet betraktes som noe som skapes, og ikke som et produkt som kan overføres direkte fra et individ til et annet, blir læring nettopp en prosess.

Metodefrihet ble et prinsipp ved innføringen av LK06. Om man vektlegger en estetisk tilnærming til læring i teorifag, er opp til den enkelte lærer. I lys av den rådende skoledebatten vil jeg derfor i siste del av dette kapitlet redegjøre for noen teoretiske perspektiver på lærerarbeid og lærerrollen som jeg finner relevante for problemstillingen.

Det estetiske

Det estetiske er et utpreget åpent og mangetydig begrep, noe man kan se bare ved å gå til ulike kilder. Definisjonene spenner fra *sansning/fornemmelse*, fra det greske ordet *aisthesis* (Bale & Bø-Rygg, 2008, p. 11) til *læren om det skjønne* og til *filosofiske undersøkelser av problemer, begreper og forutsetninger som dreier seg om kunst og kunstopplevelser, der kunst sees i vid forstand og inkluderer for eksempel billedkunst, film, musikk, teater og estetiske objekt av ulike slag* (Burman, 2014, p. 12). I tillegg betraktes det estetiske området som en egen kunnskapsform innenfor kunnskapsteori. Denne kunnskapsformen bygger på en forestilling om det estetiske som en egen erkjennelsesvei som oppsto på midten av 1700-tallet. Alexander Gottlieb Baumgarten (1714-1762) blir gjerne omtalt som grunnlegger av estetikken (Bale &

Bø-Rygg, 2008, pp. 9-11). Han beskrev på midten av 1700-tallet, i sitt verk *Aesthetica*, estetisk erfaringsdannelse som en nødvendig vei til erkjennelse i tillegg til den logiske. Han poengterte at estetikken følger sine egne lover og rommer en særlig form for sensitiv erfaring. Det sanselige og følelsesmessige er nettopp det som skiller den estetiske erkjennelse fra den logiske erkjennelse. Den er i følge Baumgarten like så sann som den logiske erkjennelse, og den er nødvendig fordi den gir adgang til dimensjoner ved tilværelsen som logikken ikke rommer. I følge Baumgarten må logisk erkjennelse derfor suppleres med estetisk erfaring, hvis man vil erkjenne verden i sin metafysiske helhet (Bale & Bø-Rygg, 2008; Baumgarten, 2008).

Som vi kan lese ut fra dette, kan begrepet *det estetiske* knyttes til ulike områder. Imidlertid vil jeg i det følgende gjøre rede for det estetiske som noe allment menneskelig. Dette poenget finner jeg relevant for denne studien fordi det da kan ligge et potensiale for å nå flere elever i ungdomsskolen, også de som opplever skolen som lite motiverende.

I følge den svenske idéhistorikeren og pedagogen Anders Burman finnes det en estetisk dimensjon i alt vi gjør, og dermed også i all læring. Han peker da på at estetisk virksomhet ser ut til å være en vesentlig og universell del av det å være menneske (2014). Gjennom hele menneskehetens historie finnes det bevis for hvordan mennesket har bearbeidet sine inntrykk av verden og kommunisert gjennom estetisk formspråk. Det har vært sunget, danset, fortalt historier, dekorert, og man har pyntet både gjenstander og menneskekropper over hele verden. Arkeologiske funn av 35.000 år gamle hulemalerier som viser musikkinstrumenter kan være eksempler på dette (Ghosh, 2009). Alle vår kulturs ritualer og høytider er omgitt av estetiske rammer og uttrykksformer, som for eksempel julefeiringen, og det er knapt mulig å forestille seg livet uten den estetiske dimensjonen (Brekke, 2010, p. 128).

Dette hverdagsaspektet ved det estetiske ble også fremhevet av pedagogen John Dewey (1859-1952). Han hevdet blant annet at menneskets erfaringer også kan knyttes til det estetiske området, noe han uttrykte slik: «[...] every experience is esthetic in as far as it is final or arouses no search for some other experience. When this complete quality is conspicuous the experience is denominated esthetic» (1960, p. 235). Jeg oppfatter dette slik at han mener det estetiske ikke er en logikk eller metode, men at den betegner en kvalitativ opplevelse av en prosess som er fullbyrdet, noe som kan gjelde alle handlinger vi foretar oss.

Dewey var også banebrytende i sin tid ved å argumentere for det estetiske i pedagogisk sammenheng. Han avviste de forklaringene som gjorde det estetiske til et område for seg, som noe utenfor dagliglivet. Oppgaven for en kunstteori var heller i følge ham «[...] det å vinne

tilbake kontinuiteten mellom estetisk erfaring og vanlige livsprosesser» (som sitert i Løvlie, 1989, p. 175). Det estetiske var for ham slik ikke begrenset til galleriene, men like mye knyttet til bilens form som til det grasiøse i en fotballspillers pasninger, like mye til matematikk og fysikk som til litteratur og kunstfag. Slik kan Deweys kunstteori tolkes som et innlegg for det estetiske i dagliglivet (Løvlie, 1989, p. 175), og som et innlegg også for å integrere det estetiske i teorifag i skolen.

I tråd med Deweys vektlegging av det estetiske i pedagogisk sammenheng er også estetiske læreprosesser i de senere år blitt etablert som et eget vitenskapelig område. Ved flere utdanningsinstitusjoner blir det undervist om og forsket på dette emnet, også her ved NTNU, der blant annet Anna-Lena Østerns, Hansjörg Hohrs og Geir Karlsens arbeider kan nevnes som eksempler (Hestnes, Otnes, & Østern, 2008; Hohn, 2013; G. Karlsen, 2004; A. L. Østern et al., 2013; A.-L. Østern, 2010).

Mye av denne undervisningen og forskningen handler om hvordan kommende og erfarne lærere kan bli bevisst hvordan estetiske læreprosesser kan integreres i undervisningen, men også nettopp om å bli oppmerksomme på hvordan det estetiske er tilstede i alle skolens fag, og ikke bare i de som vi vanligvis betrakter som estetiske fag, slik som musikk og kunst- og håndverk, men også i fag som norsk, matematikk, samfunnsfag og språkfag. Det estetiske er nært knyttet til det kunstneriske, og i en skolesammenheng kan estetisk tilnærming til læring innebære det å inkludere opplevelse og skaping av kunstuttrykk i alle fag. Dette refereres i enkelte tilfeller til som *utdanning gjennom kunst*.

Utdanning gjennom kunst

Å definere hva kunst er på en entydig måte ser ikke ut til å være mulig, og muligens heller ikke ønskelig (Kjørup, 2004, pp. 23-42). I denne studien vil et bredt kunstbegrep ligge til grunn, der musikk, drama, poesi, film- og billedskapning er aktuelle kunstformer, og der både opplevelsen av kunstuttrykk og skaping av kunstuttrykk er sentrale.

Den tidligere nevnte forskeren Anne Bamford, som har forsket på kunst i utdanningssammenheng, skiller mellom begrepene *kunstutdanning* og *utdanning gjennom kunst*. Begrepet kunstutdanning dekker utdanning i de skjønne kunster som musikk, drama, kunsthåndverk og så videre. Den kan beskrives som vedholdende og systematisk læring i ferdigheter, måter å tenke på og presentasjon av de enkelte kunstformer (2008, p. 12). Begrepet utdanning gjennom kunst definerer hun som bruk av kunst som et pedagogisk verktøy i andre fag, slik som regne-, lese – og skriveferdigheter og så videre (2008, p. 11). Den siste

definisjonen har vært mye omdiskutert, og blant andre den amerikanske kunst-og utdanningsforskeren Elliot Eisner (1933-2014) har uttalt seg kritisk mot å redusere kunsten til et verktøy for å bedre elevenes akademiske prestasjoner (1998). Slik sett står en da i fare for å betrakte kunst kun som et middel for å nå et mål, og da overse at kunsten kan være et mål i seg selv. Pedagog og forsker innen temaet estetiske læreprosesser Anna-Lena Østern diskuterer det samme dilemmaet, og understreker at hun tar avstand fra en snever instrumentell og normativ pedagogikk, men at hun samtidig ønsker å opprette en dialog mellom pedagogikk og kunstfag om kunnskapsbegrepet. Hun påpeker at all opplæring på ett vis er instrumentell fordi den tjener en hensikt, og at skolens hensikt er å gi opplæring til samfunnsborgere (2010, pp. 182-183). Østern støtter derfor tanken om et høyt kompetansenivå innenfor ulike kunnskapsfelt kombinert med tanken om opplæringen som en dannelsesreise som skal hjelpe elevene til å erfare, forstå og orientere seg i verden. Hun mener at en estetisk tilnærming til læring «[...]kan formuleres som en utfordring som gjelder hvordan et individs erfaring på en meningsfull måte kan anerkjennes og transformeres i møte med ny kunnskap» (2010, p. 183).

Skolen har et bredt mandat, der elevenes helhetlige utvikling skal ivaretas. Spørsmålet er om kunst kan bidra til en slik helhetlig tilnærming i teorifagene, noe som kan tenkes å være fruktbart også på bakgrunn av den kritikken som har vært reist mot at kunstfagene i seg selv har for lite plass i norsk skole i dag (Allern, 2011).

Kunstens betydning for læring og utvikling

Elliot Eisner understreker i sin bok *The Educational Imagination* (1994) kunstens betydning for læring og utvikling. Nært knyttet til det kunstneriske definerer han også *leken*. Han mener kunst og kunstneriske aktiviteter i undervisningen er vesentlige ikke bare fordi de gir elever viktige kilder til kunstnerisk opplevelse, men også fordi de tilgjengeliggjør en utforskning av risiko-taking og kultiverer elevenes disposisjon for lek, noe som er nødvendig for å utvikle seg som menneske. Menneskelig utvikling er ett av målene med utdanning, poengterer han.

Å gjøre elevene i stand til å leke med idéer gir frihet til å sette sammen nye kombinasjoner, til å eksperimentere og til og med til å «feile». Han mener at det er gjennom sansning, fantasi, metaforer og konstruktiv utforskning av idéer at ny kunnskap kan oppstå. Det er gjennom leken at elevene til slutt oppdager grensene for sine idéer, at de kan teste sin kompetanse og formulere regler, fordi det er gjennom å vakle mellom det sikre og det usikre at nye kunnskapsmønstre kan oppstå, mener han. Eisner skiller her mellom frilek uten regler (play) og det han kaller spill (game), hvor det er regler å forholde seg til – og mener begge deler er nødvendig. Lek åpner

opp for nye muligheter, mens spill åpner opp for å utnytte disse mulighetene innenfor et sett av predefinerte parametre. Å leke med idéer som er transformert og ledet av regler er like gyldig i vitenskap som i kunst, understreker han, og slik trekker han en parallell mellom de to. Selv om hvert område har sine ulike regler, deler de det samme behovet for lek som kilde til oppfinnelse og oppdagelse. På denne måten knytter han også en klar parallell til det kreative aspektet ved leken og kunsten.

Den prosessuelle karakteren ved læring som Eisner her fremhever kan hevdes å være fremtredende når man opplever og skaper kunstuttrykk. At selve prosessen kan føre til ny eller fordypet kunnskap om et emne kan være utfordrende for en lærer å oppdage, fordi en slik læreprosess ikke er så lett å få øye på. Den er gjerne ureflektert og kan ikke uten videre måles og kvantifiseres på samme måte som den målbare kunnskapen. Burman hevder imidlertid at det nettopp er selve prosessen som gjør det verd å inkludere den i skolen. I denne sammenheng refererer han til et sitat av den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer (1900-2002), som uttrykker noe av det samme på denne måten: «[K]onst är kunskap och erfarenheten av konstverk betyder delaktighet i denna kunskap»³ (2014, p. 9). Dette kan tolkes som at han sikter til at ordet kunst har rot i verbet å *kunne* (A.-L. Østern, 2010, p. 185), og at ethvert kunstverk har en relasjonell karakter, som kunstteoretiker Nicolas Bourriaud kaller det. Bourriaud understreker etter min oppfatning noe av det samme som Gadamer når han uttrykker at: «Kunsten i vår tid er en form for kunst der intersubjektiviteten er essensen. De sentrale temaene spinner rundt det å være sammen, møtet mellom betrakter og bilde, og den kollektive meningsproduksjonen. Kunsten har alltid til en viss grad vært relasjonell, det vil si en sosial faktor og en grunnlegger av dialog» (Bourriaud, 2007, p. 17).

Her poengteres det at kunsten i seg selv, og den prosessuelle karakteren arbeid med kunstuttrykk krever, gir verdifull læring, selv om den ikke nødvendigvis kan måles. Slik jeg oppfatter det, er det på denne måten mulig å gi rom også for den eksistensielle, langsomme dimensjonen Hansen etterlyser i skolen, nettopp fordi at en prosess tar tid og skal ta tid.

Å oppleve eller arbeide med kunstuttrykk innebærer også et sanselig element. I moderne språkbruk finnes begrepet sansebasert læring, som omfatter en bevisst bruk av ulike sanselige kanaler, som for eksempel auditive, visuelle, taktile og kinestetiske, for å åpne for potensielt gode læringsprosesser. Gjennom estetiske perspektiver i denne betydningen kan oppfattelsen av hvordan individet tilegner seg innsikt utvides gjennom at en bruker både tanke og følelse i

³ Fra «Sanning och metod i urval». Oversatt av Arne Melberg. Gøteborg: Daidalos, 1997. p. 731

en lærings situasjon (Hestnes et al., 2008, p. 11). Det sanselige aspektet ved læring ble sterkt vektlagt av den franske filosofen Maurice Merleau-Ponty (1908-1961). Han fokuserte på kroppens betydning for menneskets væren. Merleau-Ponty hevdet at *vi er våre kropp*. Med dette mente han at kroppen kan kun forstås og oppfattes som en enhet, ikke som en sammenføyning av vilkårlige deler. Han vektla at vi oppfatter omverdenen rundt oss gjennom våre kroppslige sanser. Uten denne evnen til sansning og persepsjon mente han at vi ikke kan eksistere som reflekterende mennesker med språk og identitet, fordi refleksjon forutsetter bruk av sansene og de erfaringer vi gjør oss gjennom dem. Kroppen er i et konstant og levende samspill med omverdenen, den beveger seg og blir til kroppsskjemaer, og med dette mener han at det er kroppen som først forstår verden fordi kunnskapen «setter seg» der først. Vår primære forståelsesinstans er altså kroppen, forståelsen av opplevelsen forutsetter at vi får erfaring av opplevelsen gjennom kroppen, hevder han. «Den levde kroppen» er et av Merleau-Pontys sentrale begreper, og reflekterer nettopp den kroppslige betydningen for all læring og kunnskapstilegnelse (2005).

Å vektlegge det kroppslige og sanselige elementet ved læring kan gi en større mulighet for å variere undervisningen og gjøre den mer praktisk. Det åpner for flere alternativer til den språklig-matematiske inngangen til læring, og kan slik favne bredere når det gjelder å gjøre undervisningen mer engasjerende og motiverende for elevene.

Dannelse

Eisner knytter utdanning gjennom kunst til dannelsesaspektet når han kobler kunst til menneskelig utvikling. Anna- Lena Østern peker også på dannelseselementer når hun knytter estetiske læreprosesser til noe som kan hjelpe elevene til å erfare, forstå og orientere seg i verden (2010). Dannelsesbegrepet er imidlertid et komplekst begrep, som på ingen enkel måte lar seg definere. Pedagogene Ove Korsgaard og Lars Løvlie gir en idéhistorisk og pedagogisk gjennomgang av begrepet, og deres hovedbudskap er at grunnelementene i dannelsesbegrepet handler om *menneskets forhold til seg selv, om menneskets forhold til verden, og om menneskets forhold til samfunnet* (2003). Pedagogene Kjetil Steinsholt og Stephen Dobson har også undersøkt begrepet idéhistorisk, og peker på at ordet dannelse er brukt på ulike måter opp gjennom tidene. Man beveger seg derfor i et ullent pedagogisk landskap når man snakker om hva det er. Begrepet er sjelden blitt betraktet bare som faktakunnskap, men dannelse er i følge dem «[...] mer et spørsmål om hvordan mennesket forholder seg til kunnskapen, hvordan det tolker og forstår den som et betydningsbærende element ved dets egen tilværelse» (Steinsholt

& Dobson, 2011, p. 8). Forfatterne peker på at begrepet dannelse i stor grad er blitt et politisk nøkkelbegrep som viser til ulike typer kompetanse som er nødvendig for å kunne overleve i det moderne samfunnet.

Finn Thorbjørn Hansen (2008) er kritisk til et dannelsesbegrep som først og fremst handler om å bli demokratiske borgere. Han legger vekt på at dannelsesbegrepet også må inneholde en eksistensiell dimensjon i pedagogisk sammenheng. Det er i denne sammenheng han introduserer begrepet et pedagogisk dobbeltspor (p. 423). I dette legger han at det i enhver pedagogisk handling bør være plass til både et lærings-og kompetansespor og en – langsommere – eksistensiell dannelsesdimensjon. Han utdyper dette med å si at det metodiske og epistemologiske vitensnivå må suppleres med et ontologisk værensnivå. Det betyr at når lærerne planlegger et skoleår må de utover det didaktiske nivået også planlegge et dannelsesnivå, som han presiserer ikke bare må handle om oppøvelsen av et demokratisk sinnelag, men også om tilværelsesopplysning. Tilværelsesopplysning forstår jeg som det Hansen kaller filosofisk undring og estetisk forundring. Dette åpner for nye måter se seg selv og verden på, og kan utfordre det man allerede oppfatter som sannheter. Han setter dette i sammenheng med å øke elevenes motivasjon og engasjement også, noe han formulerer slik: «At inndrage den værdi-og dannelsesmæssige dimension parallelt med den læringsmæssige vil også kunne skabe en helt anden læringsmotivation og et større engagement i klassen» (Hansen, 2008, p. 424). Hansen kritiserer til dels også den konstruktivistiske vitenskapsteorien fordi den ikke tar nok innover seg den eksistensielle dimensjonen. Han refererer til den tysk-amerikanske økonomen Otto Scharmer (2011), som mener vi er på vei ut av det konstruktivistiske paradigmet og til en eksistensiell hermeneutikk og fenomenologi (Hansen, 2008, p. 251). Hansen mener denne eksistensielle dimensjonen må inn i skolen i større grad enn i dag. Min erfaring er at en kan rydde plass for det Hansen kaller tilværelsesopplysning når en tilrettelegger for estetisk forundring gjennom opplevelse eller skaping av kunstuttrykk i skolen. Som Eisner påpeker oppstår ny kunnskap og nye idéer når mennesker får mulighet til å sanse, fantasere og utforske, slik tilfellet kan være ved kunstnerisk utfoldelse.

Elevene har dessuten etter min erfaring behov for å finne mening med det de gjør. En mulig forklaring på undersøkelser som viser at ungdomsskoleelever kjeder seg på skolen kan være at denne meningsdimensjonen i mange tilfeller mangler i skolens undervisningsopplegg. Å kjede seg trenger ikke være negativt, men hvis kjedsomheten handler om at man ikke finner mening med det man gjør har man en utfordring, spesielt i skolesammenheng. Anna-Lena Østern

poengterer at skolen har et problem i dag fordi den kan mangle mening for elevene, og hun drøfter hvordan estetisk tilnærming kan bidra til å kvalifisere læring i skolen. Hun viser at innen estetisk tilnærming til læring er fokuset nettopp på meningsskapning gjennom arbeid med form. Mening skapes ikke bare gjennom det vi sier, men også gjennom hvordan vi sier det – altså i en relasjon mellom innhold og form. I dette henseende trekkes kunsten inn, da den blir beskrevet som åpen, spørrende og kritisk, og at den kan brukes som metode for å fremme andre læringsmål enn kunstfaglige også (2010, p. 187). Jeg oppfatter Østerns utsagn som til en viss grad samsvarende med det Hansen kaller et pedagogisk dobbeltspor. Opplevelse og skaping av kunstuttrykk i alle fag på skolen kan slik tenkes å tilgjengeliggjøre både et lærings- og kompetansespor og et eksistensielt dannelsesspor.

For å sammenfatte disse beskrivelsene av ulike sider ved dannelsesbegrepet, kan en si at skolens dannelsesmandat berører det å sørge for at elevene har tilstrekkelig faktakunnskap og grunnleggende ferdigheter, men at det i tillegg inneholder noe mer. Det dreier seg da om individets vekst og utvikling, samt et eksistensielt nivå både i et individuelt perspektiv og i et samfunnsperspektiv, slik at både det personlige, det sosiale og det eksistensielle er vesentlige komponenter i dannelsesbegrepet. I våre styringsdokumenter for opplæringen er nettopp dannelse et overordnet mål. Blant annet er dannelsesprinsippene uttrykt i generell del i LK06 på denne måten:

Opplæringa skal medverke til ei karakterdanning som gir den einskilde kraft til å ta hand om eige liv, pliktkjensle for samfunnslivet og omsorg for livsmiljøet.

Når auka kunnskap gir større makt, må det leggjast meir vekt på det ansvaret som denne makta gir. Val må byggjast på kunnskap om konsekvensar og samanhengar, men også rettleiast ved å bli prøvde mot verdiar. Ei tydeleg hovudlinje i oppfostringa må vere å sameine auka innsikt, kunnskap og dugleik med sosiale krav, etisk orienteringsevne og estetisk sans. Dei unge må integrerast både personleg og i samfunnslivet på ein moralsk samantfelt måte. Opplæringa skal fremje moralsk og kritisk ansvar for det samfunn og den verd dei lever i.

Sluttmålet for opplæringa er å eggje den einskilde til å realisere seg sjølv på måtar som kjem fellesskapet til gode - å fostre til menneskelegdom for eit samfunn i utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2006, p. 8)

Som nevnt innledningsvis hevder utdanningskritiske røster at skolens dannelsesmandat kan se ut til å være truet av en tiltakende måle- og resultatstyring i skolen. Det har imidlertid også vært behov for en tydeligere vektlegging av hva elevene skal lære, og for å undersøke om de faktisk lærer det de skal. Undersøkelser forteller om sløsing med tid i norsk skole, knyttet til en undervisning som har vært for elevsentrert og uten tilstrekkelig læringstrykk (Bachmann &

Haug, 2006; Klette, 2003). Det er altså ikke negativt i seg selv at effektivitet og funksjonalitet blir sterkere vektlagt. Poenget er at dette må balanseres på en slik måte at også skolens mål om å bidra til elevenes dannelse blir ivaretatt.

Dannelsens estetiske dimensjon

Pedagog og skoleforsker Finn Daniel Raaen mener estetikk har å gjøre med menneskets bruk og opplevelse av omgivelsene, knyttet til sanseopplevelser og menneskets refleksjon over disse. Her oppfatter jeg at Raaen er på linje med det Dewey legger i sitt estetikkbegrep. I denne sammenheng poengterer Raaen dannelsens estetiske dimensjon. Å gjøre andres betraktninger til sine, prøve dem og reflektere over dem, er hva en dannelsesprosess innbefatter. Det er en prosess som kjennetegnes ved skapende virksomhet og ved refleksjon, noe Raaen setter i forbindelse med dannelsens estetiske dimensjon. Han peker på at kunstformen drama tilhører fagenes estetiske dimensjon og vil kunne gi en viktig stimulans til dannelse i arbeidet med fagene (2010, pp. 192-193). Dannelsesaspektet i kunsten blir også fremhevet av dramapedagog Anne Eriksen. Hun hevder at dramaarbeid kan omfatte bevisstgjøring av holdninger, personlighetsutvikling og oppøving av estetisk følsomhet; temaer som kan sies å være nært knyttet til innholdet i dannelsesbegrepet. Gjennom dramaøvelser kan en fokusere på den delen av dannelsesaspektet som handler om å bli et selvstendig og reflektert menneske, med ønske om å være subjekt i sitt eget liv (2010, p. 107). Dette synet støttes også av dramapedagog Aud Berggraf Sæbø. Hun mener at drama og rollespill kan knyttes til dannelsesaspektet og lærestoffet i et fag på denne måten:

Det rekonstruerer deltakernes forståelse av lærestoff, det åpner opp for å skape nye forståelser og uttrykk, og det stiller spørsmål ved såkalt vedtatte sannheter. Ulike synspunkt og forskjellige oppfatninger kan integreres og utforskes innenfor samme spill eller dramaforløp (Sæbø, 2004, p. 9).

Det greske begrepet mimesis kan være aktuelt å bruke for å belyse kunstens dannelsesfunksjon i skolen. Mimesis betyr etterligning, og var en form for lek og underholdning som i de antikke grekernes liv hadde en sentral plass. Mimesis kan beskrives som et spill som viste forholdet mellom imitasjon og det å kunne etterstrebe det beste og ekte livet. De greske tragediene for eksempel, hadde ofte en dobbel betydning som var viktig for disse spillene, og veien frem til et godt liv ble her fremstilt i et tragisk bilde og viste til tragiske handlinger med tragisk utfall som man helst burde unngå. Slik fungerte spillene som en slags lærebok for et godt liv (Doseth, 2011, p. 15).

Frem til 1700-tallet betraktet man all kunst som etterligninger av virkeligheten, og dermed handlet da kunsten om å speile den virkeligheten menneskene levde i. Burman mener denne speilingseffekten i dag for eksempel kan knyttes til lesingen av realistiske romaner, slik at det å lese fiksjon rett og slett kan lære oss noe om livet og det å være menneske (2014, pp. 14-15). At det å lese skjønnlitteratur også bidrar til språklige gevinster i form av bedre lese- og skriveferdigheter er vist i flere studier som handler om lesing av skjønnlitteratur for å lære et fremmedspråk (Doughty, 1968; Elley & Mangubhai, 1983; Hafiz & Tudor, 1989; Krashen, 1982). Slik kan lesing av skjønnlitteratur syntetisere målene om å lære grunnleggende ferdigheter med målet om menneskelig utvikling, og på denne måten bidra til å legge til rette for et pedagogisk dobbeltspor i undervisningen.

I tillegg kan denne mimetiske dimensjonen også komme til uttrykk i andre kunstformer, for eksempel drama og dans. Det finnes eksempler på hvordan man som pedagog sammen med sine elever kan danse såvel planetsystemet som FNs Barnekonvensjon, og hvordan matematiske tallforhold kan fordypes gjennom at tallene gestaltes fysisk, kroppslig (Burman, 2014). Burman pleier selv på sine lærerutdanningsseminarer om pedagogiske idétradisjoner å la studentene tegne et bilde av dannelsesbegrepet. Han hevder at et slikt bilde i bunn og grunn er mimetisk, samtidig som det åpner opp for diskusjoner rundt begrepet på en helt ny måte. Her er han etter mitt skjønn på linje med Bourriaud, og det han benevner som relasjonell estetikk – en dialogisk prosess mellom kunstverket og betrakteren. Dette kan sette i gang kreative prosesser og knyttes til læring i alle typer skolefag.

Sentralt i estetiske læreprosesser står den læringen som skjer når man selv er skapende på ett eller annet vis eller når man erfarer, opplever eller lager ulike kunstuttrykk. Å være skapende kan knyttes til begrepet kreativitet, og kreativitet vil derfor være et sentralt begrep i denne studien. I det følgende vil jeg vise hvor vesentlig kreativitet anses å være i det moderne samfunnet, presentere teorier om hva kreativitet er, og teorier om kreativitet i læringssammenheng.

Kreativitet

Den britiske utdanningsteoretikeren Ken Robinson presenterer i rapporten *All our futures: Creativity, Culture and Education* (2001) en strategi for en estetisk tilnærming til læring, som han mener er vesentlig i fremtidens skole. Han peker ut kreativitet som et sentralt begrep for læring, ikke bare innenfor kunstfag, men også for naturfag, matematikk og andre teorifag. Han hevder at kunst og estetiske læreprosesser gir unike bidrag til læring og kognitiv utvikling. Å

produsere kunstuttrykk og lære om kunst i skolen spiller derfor i følge Robinson en sentral rolle for kunnskapsutvikling i fremtiden.

Å definere begreper som fremstår som velkjente og hverdagslige er en utfordring. Kreativitet er et slikt begrep. Etymologisk stammer det fra det latinske ordet *creare* som betyr *å lage* eller *å skape*. Begrepet kreativitet brukes i mange ulike sammenhenger, og har i tillegg blitt et nøkkelbegrep i forbindelse med beskrivelser av hva slags kompetanse som kreves i kunnskapssamfunnet (Dale, 2012; Hargreaves, 2004; NOU, 2014 :7; Robinson, 2001, 2013).

At kreativitet er høyt verdsatt i det moderne samfunn kan også leses ut fra våre læreplaner, der skolens mandat er uttrykt. Kreativitet er vektlagt i generell del av LK06, og settes i sammenheng med både individets egen utvikling og individets rolle i et samfunnsperspektiv. Kreativitet som bidrag til individets utvikling er formulert på følgende måte under overskriften kreativitet i generell del av planen: «Det fremste mål for utdanning er utvikling. Opplæringa skal møte barn, unge og voksne på deira egne vilkår og samtidig føre dei inn i grenseland der dei kan lære nytt ved å opne sinn og prøve evner» (Utdanningsdirektoratet, 2006, p. 3) I tillegg poengteres det videre at kreativitet kan bidra til utvikling i et større samfunnsperspektiv:

Skapande evner vil seie å oppnå nye løysingar på praktiske problem ved uprøvde grep og framgangsmåtar, ved å spore opp nye samanhengar gjennom tenking og forskning, ved å utvikle nye normer for skjønn og samhandling, eller ved å få fram nye estetiske uttrykk. Skapande evner kjem til uttrykk både i forbetra maskinar, reiskapar og rutinar, i resultat frå arbeid og forskning, i kriterie for vurdering og avvegning, i bygningar, målarkunst, musikk, rørsle og ord (Utdanningsdirektoratet, 2006, p. 3)

Kreativitet anses som vesentlig for individets og samfunnets utvikling, noe som også kan knyttes til dannelsesbegrepet. Lærere oppfordres til å legge til rette for at kreativitet kan øves og inkluderes i undervisningen.

Kreativitetsforskning er et relativt nytt område innenfor utdanning, men har vært studert innenfor psykologien siden 1920-tallet (Evenshaug & Hallen, 1977, pp. 99-112). Ken Robinson har som nevnt bidratt til å løfte frem kreativitet i utdanningssammenheng i moderne tid. Han poengterer at evne til å være kreativ, på samme måte som den tidligere nevnte evne til estetisk aktivitet, er en allmennmenneskelig egenskap. Dette er også et poeng i denne studien fordi det da kan ligge en mulighet for å nå flere elever i teorifag på ungdomstrinnet ved å appellere til deres kreative evner. Samtidig er det et poeng for Robinson at selv om alle har kreative evner, så må de øves og utvikles, noe han mener er en del av skolens oppgave i vår tid. Selv om kreativitet ikke er knyttet til kunst og det estetiske alene, så er det kreativitet som øves når man skaper, erfarer eller opplever ulike kunstverk som er aktuelt i forhold til min problemstilling.

Robinson hevder at alle mennesker har kreative evner fordi vi alle har en forestillingsevne, noe som skiller oss fra andre arter. Forestillingsevne er i følge ham å kunne se forbi nuet og vår umiddelbare virkelighet. Ved hjelp av fantasien kan vi forestille oss ting som ikke eksisterer. Vi kan besøke fortiden og gjenoppleve og fortolke den. Vi kan utvide vår forståelse av nåtiden ved å se den med andre folks øyne, og vi kan forestille oss mange forskjellige fremtider. Forestillingsevnen knytter han til begrepet fantasi. Fantasi er slik kreativitetens kilde, men de er ikke det samme. Fantasi er evnen til å forestille seg ting vi ikke umiddelbart kan se eller sanse fordi vi både kan forestille oss ting som finnes og som ikke finnes. Normalt er ikke mentale bilder fra erindringen eller erfaringen fantasifulle, hevder han. Det er billedlige utgaver av dette. Hvis man får beskjed om å forestille seg noe man aldri har sett, vil bildet være fantasifullt fordi det komponeres i tankene våre. Forestillingsevnen eller fantasien omfatter slik billedlige, fantasifulle og imaginære tanker. Det som skiller fantasi/forestillingsevne og kreativitet fra hverandre, er at kreativitet er noe mer, hevder han. Fantasi kan være en meget personlig prosess i vår bevissthet, og man kan fantasere uten at noen vet om det. Vår fantasi setter ikke nødvendigvis et avtrykk i verden. Det gjør kreativitet. Å være kreativ betyr å gjøre noe. Man må i følge Robinson være kreativ innenfor et område, for eksempel matematikk, musikk og så videre. Kreativitet handler slik om å få fantasien til å skape noe, og derfor mener han en kan si at kreativitet er *anvendt fantasi* (2013, p. 149).

Den amerikanske forskeren R. Keith Sawyer (2012) har også befattet seg med kreativitet i utdanningssammenheng. Han forsøker, som Robinson, å forklare hva kreativitet er, og hevder på liknende vis som ham at *kreativitet er en ny mental kombinasjon som er uttrykt i verden*. Denne definisjonen utdypes på følgende vis: Det mest basale kravet til kreativ tanke og handling er at det må være nytt eller originalt. Å repetere en tanke eller handling som man har gjort før er ikke kreativ, fordi det repetitive elementet vil si at det handler om allerede mestrede mønstre. Kreativitet handler også om å kombinere allerede mestrede mønstre. To eller flere tanker eller konsepter må kombineres på en måte individet aldri har gjort før hvis det skal kunne kalles kreativt. Kreativiteten må også på ett eller annet vis være uttrykt. Dette betyr at idéer og tanker som aldri blir uttrykt blir ekskludert, og at drømmer som ikke blir skrevet ned eller kommunisert til andre ikke kan kalles kreative innenfor denne definisjonen (Sawyer, 2012, p. 7).

Robinson trekker frem at det er fire karakteristika ved kreative prosesser som er hensiktsmessige i utdanningssammenheng. Disse er som følger: *Å tenke eller handle fantasifullt. Denne fantasifullheten skal tilfredsstillende en hensikt: den er dirigert mot å oppnå noe noe. Prosessen må generere noe originalt. Utkommet må være av verdi i relasjon til målet*

(2001, p. 30). På bakgrunn av disse fire karakteristika definerer han kreativitet som: «Imaginative activity fashioned so as to produce outcomes that are both original and of value» (Robinson, 2001, p. 30). I tillegg til kravet om originalitet, trekker han altså inn at produktet må være av en viss verdi i relasjon til målet. I sammenheng med problemstillingen i denne studien tolker jeg det som at det å integrere kreative arbeidsmetoder i teorifagene må ha en hensikt i forhold til det som er målet med oppgaven, og at dette knyttes til refleksjon innenfor et kunnskapsområde i faget. I tillegg vil jeg påpeke at kreativitet sjelden kan isoleres til et individ alene. Kreativitet som noe nytt eller originalt kan betraktes som dialogisk i den forstand at det bygger på tidligere erfaringer, både egne og ikke minst andre menneskers. Nye idéer oppstår sjelden i et vakuum, men er et resultat av andres tanker og handlinger i tillegg. Det er et utpreget tverrfaglig felt, og kan derfor etter min oppfatning være egnet for å la elevene øve på problemløsning og samarbeid på tvers av fag.

Forskerne og utdanningsteoretikerne Fredrik Lindstrand og Staffan Selander (2009) fremhever også poenget om at det kreative må innebære noe nytt eller originalt. De hevder at en skapt form ikke bare er en representasjon av noe som finnes, men er et uttrykk for hvordan man har forstått noe. I en estetisk prosess vil man derfor for eksempel ikke gjengi et objekt akkurat slik det er, men kanskje endre lyset i et bilde man skal gjenskape, eller framheve noe man synes er viktig på andre måter (p. 12). På dette viset vil man kunne kombinere tanker, idéer eller handlinger slik at det kan oppstå noe nytt og originalt. Deres definisjon kan tolkes dithen at det kreative også inneholder et personlig element fordi det er et uttrykk for hvordan man har forstått noe.

Det å skape noe nytt og originalt for en skoleelev betyr ikke nødvendigvis at det er banebrytende tenking, eller spesielt høy kvalitet på produktet. Man kan snakke om tre ulike kategorier av originalitet. *Den individuelle originaliteten*, som betyr at en persons arbeid kan være originalt i forhold til deres tidligere arbeid eller produkter. *Den relative originaliteten*, som betyr at produktet kan være originalt i forhold til jevnaldrende sine arbeid. *Den historiske originaliteten*, som betyr at produktet er originalt i forhold til hva noen noensinne har produsert, altså at det da er unikt originalt (Boden, 2004). I forbindelse med kreativitet i estetiske læreprosesser på ungdomstrinnet synes det adekvat å skille mellom disse, men alle kategoriene kan likevel sies å uttrykke noe nytt og originalt.

Kreativitet i skolen

Som vist innledningsvis er det flere skoleforskere som mener at skolen har blitt mer instrumentell, og at det som kan måles anses som mer viktig enn ikke-målbare aspekter. Kreativitet som sådan kan vanskelig måles, og ut fra min egen erfaring finnes det blant lærere en god del skepsis mot å vektlegge det kreative i skolen, og spesielt i forbindelse med teorifagene. Bakgrunnen for skepsisen kan sees i sammenheng med målet om å heve norske elevers ferdigheter i lesing, skriving og regning, og at undervisningen skal være mest mulig effektiv i forhold til å nå disse målene. Det kan derfor være grunn til å spørre hva det kreative elementet kan bidra med i skolen.

Å ta i bruk elevenes kreative evner i skolen ikke er et spørsmål om å erstatte det med målet om å heve elevenes ferdigheter i lesing, skriving og regning. Det er heller et spørsmål om hvordan begge aspektene kan inkluderes i skolen, slik at begge tilnærmingene kan fungere fruktbart i samspill med hverandre. Som Robinson påpeker er læring et personlig anliggende på den måten at det må skapes et behov for å lære gjennom at elevene blir indre motivert for det de skal gjøre. Dette mener han betyr at det det skal undervises i på ett eller annet vis må appellere til elevenes fantasi og nysgjerrighet (2013, p. 259).

Å ta i bruk de kreative og skapende evnene i elevene er i tråd med det som motivasjonsforskerne Edward L. Deci og Richard Ryan har funnet i sine studier av hva som skaper *indre motivasjon* hos elever (1985). Med indre motivasjon menes at elevene er oppriktig interesserte i det de holder på med, og at aktivitetene er tilfredsstillende i seg selv. De påpeker at for å skape indre motivasjon må elevene ha muligheten til å utforske og oppdage ting, og for å vokse og utvikle seg. Dette mener de bare kan skje hvis elevene har mulighet til å være aktive i læringsprosessen, til å følge sine egne interesser og til å styre sin egen læring. På bakgrunn av forskning som viser at indre motivasjon er mer vesentlig for læring enn ytre motivasjon, som for eksempel ulike former for belønning, hevder Deci og Ryan at læremateriellet må være stimulerende for elevene (p. 248). De uttrykker på liknende måte som Robinson (2013) og Dewey (1990) at å la elevene bruke sin fantasi er en måte aktivitetene i skolen kan gjøres mer engasjerende på. Videre understreker de at ved å gi elevene muligheten til å eksperimentere med idéer, kan elevene utvikle kreative løsninger som også kan brukes på virkelige problemer. Når elevene er involverte i det de synes er oppgavens interessante elementer er muligheten større for at de blir drevet av indre motivasjon, noe som i følge Deci og Ryan vil gjøre læringen mer lystbetont og da igjen føre til at de lærer mer. Nettopp elevenes egenaktivitet og fantasi er sentrale aspekt

ved estetiske læreprosesser, og det er derfor her en mulighet for å appellere til elevenes indre motivasjon når en vektlegger estetisk tilnærming til læring i teorifagene.

I tillegg er det flere som ser en annen grunn til å integrere kreative arbeidsprosesser i skolen, og det er at elever er ulike. Gjennom oppgaver og aktiviteter som krever kreativ tenking og handling kan elevene utforske egne grenser og finne ut hva de er gode til. Gjennom å finne sine styrker kan de få bedre selvtillit og selvfølelse, noe som igjen kan bidra til at de presterer bedre også akademisk på skolen (Gardner, 1983; Robinson, 2001, p. 14).

Kreativitetsforskere legger vekt på at kreative evner kan øves og utvikles ved praktisk utførelse; ved å være engasjert i prosesser som krever kreativ tanke og handling (Mathisen & Brønnick, 2009). Dette kan skje ved å lage musikk, skrive historier, ved å utføre eksperimenter og så videre. Et lærestoff som bearbeides gjennom kreative prosesser kan slik oppleves som mer aktuelt gjennom at elevene da kan knytte det til noe personlig, noe også Dewey er inne på i sin pedagogiske teori. Han poengterer at det kreative – eller skapende – er et instinkt hos mennesket, og at skolen må tilrettelegge for at elevene skal kunne bruke dette instinktet (1990).

Dewey anklaget i sin tid den tradisjonelle skolen for at den ikke hadde tatt hensyn til barnets egenart og heller ikke skapt læresituasjoner og erfaringer som resulterer i vekst og utvikling. Motstykket til dette er en skole som tar utgangspunkt i barnets medfødte tendenser og kultiverer dem i et sosialt miljø, hevdet han. Hva barnets natur angår, mente han at det hadde visse medfødte instinkter eller handlingstendenser, og disse er de følgende: Sosialinstinktet (the interest in conversation or communication), granskingsinstinktet (the interest in inquiry or finding out things), *skapingsinstinktet* (the interest in making things or construction) og *kunstininstinktet* (the interest in artistic expression) (Dewey, 1990, pp. 43-47). At han vektla akkurat skapingsinstinktet og kunstininstinktet er relevant nettopp for denne studien. Disse kalte Dewey barnets ubrukte muligheter. Nettopp disse gjelder det å aktivisere ved å legge forholdene slik til rette at barnet støter på inspirerende utfordringer og oppgaver. Lærerens oppgave består som nevnt i å tilrettelegge og gi den nødvendige veiledning, slik at aktiviteten fører til utvikling av barnets evner til beste for det selv og samfunnet (Dewey, 1990). Dette synspunktet kan tolkes som en parallell til den skoledebatten som er referert til innledningsvis. Det kan se ut til at det eksisterer en motsetning mellom det å ta utgangspunkt i elevene og deres behov og å ta utgangspunkt i samfunnets behov.

Betoningen av elevenes motivasjon og interesse i undervisningssammenheng har imidlertid også vært kritisert. Det hevdes at man sysler for mye med det personlige og allerede kjente, og

at dette tar for mye tid i forhold til kunnskapsinnhenting og det å lære seg noe nytt (Gustavsson, 2002, p. 28). Utfordringen for læreren ligger da i å avveie og balansere disse to elementene, noe som kan være krevende.

Deweys vektlegging av elevenes egen vekst og utvikling og det utviklingsperspektivet som knyttes både til det individuelle og det samfunnsmessige i våre læreplaner i forbindelse med kreativitet, kan relateres til skolens dannelsesmandat. Det kan se ut til at kreativitet og dannelse er knyttet til hverandre på den måten at gjennom å delta i kreative prosesser blir elevene gitt muligheter for vekst og utvikling utover det å utvikle ferdigheter i et fag. Slik kan det å legge forholdene til rette for at elevene kan være kreative kunne øke deres selvinnsikt gjennom at de kan prøve og feile og utforske sine sterke og svake sider. På denne måten kan de enkelte realiseringsmuligheter både i forhold til seg selv og i det sosiale knyttes til kreativitet og dannelse.

Som en kort oppsummering av de foregående avsnittene i det teoretiske rammeverket sett i sammenheng med problemstillingen for denne studien, kan en si at estetisk tilnærming til læring innebærer å ta utgangspunkt i en allmennmenneskelig estetisk sans. Dette berører både sansemessige, kroppslige, erfaringsbaserte og følelsesmessige aspekter. Gjennom å la elevene oppleve og skape ulike kunstuttrykk også i teorifag, kan estetisk tilnærming til læring tenkes å appellere til flere typer elever fordi ulike innganger til et fag blir tilgjengelig. Ved anvendelse av slike arbeidsformer kan elevene ta i bruk sin fantasi og kreativitet, noe som kan lede til større grad av indre motivasjon for skolearbeid. Å bidra til elevenes dannelse og å øve kreative evner er nedfelt som overordnede mål for opplæringen i Norge. Estetiske læreprosesser kan som vist også sies å være nært forbundet med nettopp dannelse og kreativitet. Det kan se ut til at estetisk tilnærming til læring i alle fag slik er en mulig vei å gå for å gjøre et pedagogisk dobbeltspor tilgjengelig i undervisningen.

Lærerrollen

Estetisk tilnærming til læring i teorifag henger i høy grad også sammen med lærerrollen, fordi det er læreren som planlegger og fasiliterer undervisningen. Lærerrollen og yrkesutøvelsen er igjen knyttet til begrepet klasseledelse, og klasseledelse er definert som *det å skape gode betingelser for både faglig og sosial læring i skolen* (Hattie, 2009). Pedagog Leif Gunnar Wikene knytter klasseledelse eksplisitt til dannelsesbegrepet, og begrunner det med at klasseledelse dreier seg om å legge til rette for læringsprosesser for tilegnelse av kunnskaper og ferdigheter, holdninger, normer og verdier og for utvikling av ulike sider ved menneskets

personlighet (2014, p. 263). Spørsmål som reiser seg da er hva slags kompetanse lærerne trenger, og hvilke ressurser lærerne har til rådighet når de som klasseledere skal gjøre estetiske læreprosesser tilgjengelige i teorifagene. Dette kan betraktes som avhengig av de skolepolitiske føringer som ligger til grunn for lærernes yrkesutøvelse, et tema som har vært aktuelt i skoledebatten i vår tid (Imsen, 2009). To faktorer knyttet til å vektlegge estetisk tilnærming til læring i teorifag som kan være avhengige av skolepolitiske føringer, er lærernes estetiske kompetanse og lærernes anledning til å disponere sin tid på den måten de mener er mest fruktbart. Disse områdene kan til en viss grad styres fra politisk og administrativt hold ut fra de mål man ønsker å nå. Innenfor den nyliberalistiske skolediskursen kan NPM-prinsippene hevdes å være rådende, og spørsmålet er da hvorvidt dette påvirker lærerne når de vurderer å vektlegge estetisk tilnærming til læring i teorifag.

Lærernes estetiske kompetanse

Flere av undersøkelsene om kunst i undervisningen fremhever kvalitet på alle plan som vesentlig for å lykkes. Anna-Lena Østern (2010) hevder at hvis estetiske læreprosesser skal kunne inngå i ulike fag, krever det lærere som vet hva det innebærer å undervise med et estetisk perspektiv. Hun påpeker at kunstformen som elevene arbeider i, som de bruker som arbeidsform, gir regler og rammer for arbeidet. Dette mener hun betyr at hvis læreren skal bruke kunst som metode i kunnskapsproduksjon, må læreren ha kompetanse til å håndtere klasserommets dramaturgi og kunne utfordre elevene til å gjennomgå estetiske læreprosesser. Idealet er at hver skole har lærere og veiledere som kan sørge for tilstrekkelig kompetanse i de kunstformene som brukes. Gjennom flerfaglig samarbeid med faglærere som har kompetanse innen de ulike kunstformene kan læringen kvalifiseres. En annen mulighet er å høynes alle læreres estetiske kompetanse gjennom lærerutdanning og videreutdanning. Slik mener hun at lærerne kan få en forståelse av hvordan estetisk tilnærming i alle fag kan gjøre læring i skolen mer meningsfull, og gi mulighet til en dybdelæring om de aspektene som er skolens verdigrunnlag (A.-L. Østern, 2010, pp. 185-186). Spørsmålet er om forholdene ligger til rette for at lærernes estetiske kompetanse kan høynes innenfor dagens skolepolitiske diskurs.

Det kan se ut til at lærerens autonomi i de senere år er blitt utfordret. I kjølvannet av det som betegnes som en nyliberalistisk trend innenfor utdanning, er det flere kritiske røster som peker på at lærerrollen har endret seg fra å være en rolle der autonomi og skjønn var sentralt i yrkesutøvelsen til en rolle der stadig flere oppgaver blir standardiserte (Hestbek, 2014). Utdanningsforsker Gert Biesta hevder at innenfor den nyliberalistiske diskursen blir lærerarbeid

reduisert til tekniske og instrumentelle spørsmål, noe som igjen fører til en ansvarliggjøring av læreren i forhold til hva eleven presterer (2006). Dette poenget har også kreativitetsforskeren R. Keith Sawyer vært opptatt av og kritisk til. Han peker på at det er en spenning mellom lærerens profesjonelle autonomi og refleksive praksis på den ene siden og de mange begrensninger som blir lagt på læreren når de blir ansvarliggjort i forhold til hva elevene presterer (2011). Utdanningsforskeren David C. Berliner påpeker at å stole på rutiner og standardiserte prosedyrer i mange tilfeller kan hindre mennesker i å respondere hensiktsmessig på uforutsette forhold, og at det derfor er minst like viktig at lærere er dyktige til å improvisere og være kreative i sin yrkesutøvelse (2011).

Å øve sin evne til kreativitet og improvisasjon og å takle det uforutsette eller ukjente er sentralt innenfor det estetiske området. Lærerutdanner Geir Karlsen hevder at det estetiske begrepet dramaturgi, som er lånt fra teatervitenskapen, kan gi en større mulighet for å gi lærere et sterkere praksisnærver i en undervisningssituasjon. Med å bruke begrepet dramaturgi i undervisningssammenheng, vil Karlsen fokusere på formaspektet ved undervisning (2004, p. 4). For ham innebærer dette et større fokus på hvordan en undervisningsøkt er komponert – eller satt sammen – der læreren er bevisst på dramaturgiske elementer som spennings- og stemningsoppbygging, rytme, dialog og atmosfære, for å nevne noe. I tillegg til hva som skal læres vil en dramaturgisk tilnærming si et fokus på hvordan det kan læres.

Karlsen har erfart at lærerstudenter mangler et fokus på det som skjer i nuet i klasserommet, altså av de spontane og ikke-planlagte prosessene og handlingselementene. Han kritiserer det som ser ut til å være en implisitt metafor innenfor den nyliberalistiske diskursen, der læreren kan betraktes som en funksjonær som kun skal utføre visse standardiserte rutiner, og han vil heller bruke metaforen kunstner om læreren. Denne metaforen hevder han impliserer at: «Den dyktige læreren er i stand til å anvende viten og erfaring på en situasjonstilpasset måte, hvor konklusjonene uttrykt i konkrete handlinger er en sum av dette kombinert med intuisjon og situasjonsfølsomhet» (2004, p. 11). I dette mener han noe av potensialet for en dramaturgisk forståelse av undervisning ligger, og at dramaturgiske prinsipper slik kan gi anledning til å utvikle et språk- og begrepsapparat som kan føre framtidige lærere mer inn i undervisningssituasjonen. Han argumenterer, slik jeg ser det her, for at den estetiske dimensjonen også må være en del av lærerutdanningen, noe som ikke trenger å være tilfellet i dag.

Det kan på bakgrunn av dette hevdes at det eksisterer en reell fare for at den estetiske kompetansen blant lærerne ikke blir gitt særlig oppmerksomhet innenfor den nyliberalistiske

diskursen om lærerrollen, og at det kan være utfordrende å vektlegge estetisk tilnærming til læring i teorifag også av den grunn. Forskningen det ble referert til i første del av denne studien bekrefter også dette. Det er et sterkt fokus på hva elevene skal lære i dag gjennom tydelige kompetansemål i hvert fag, mens Karlsens fokus på formaspektet gjennom hvordan det kan læres, ser ut til å være tillagt mindre vekt.

Estetiske læreprosesser og tid

Utdanningsforskeren Andy Hargreaves har befattet seg med lærere og tidsaspektet, og han anvender blant annet begrepene *teknisk-rasjonell tid* og *fenomenologisk tid* for å analysere lærernes opplevelse av tid i den postmoderne tidsalderen. Han hevder at tid er en grunnleggende dimensjon ved læreryrket som den enkelte oppfatter og fortolker sitt eget, kollegenes og de overordnedes arbeid igjennom (1997, p. 104). Den teknisk-rasjonelle tiden betegner en avgrenset ressurs som kan tildeles og med det styres, og er slik ofte bestemt av et høyere administrasjonsnivå enn den enkelte skole. Denne typen tid er også karakterisert som objektiv eller fastlagt tid. Den er en del av den teknisk-rasjonelle tenkningen, der det skilles klart mellom midler og mål. Når målene er valgt, skal de mest effektive midlene kunne bestemmes instrumentelt og vitenskapelig, og deretter gjennomføres ved ledelse og administrasjon. Målene for utdanningsforskning og administrasjon blir dermed å fastslå og bestemme den bruken av lærernes tid som legger best til rette for realiseringen av disse målene (p. 105). Lærerstreiken som ble gjennomført i Norge på våren og høsten 2014 kan betraktes som lærernes opprør mot den teknisk-rasjonelle tiden, der lærerne opplevde at deres frihet som autonome yrkesutøvere ble truet av en for sterk styring av deres tid, og at de ikke kunne undervise slik de mente var riktig ut fra deres profesjonelle vurdering.

Den fenomenologiske tiden er et subjektivt fenomen hos det enkelte menneske, og er ofte i konflikt med den objektive tiden. Den fenomenologiske tiden har en varighet som er forskjellig fra menneske til menneske, og kan slik oppleves som at den går fort eller sakte av ulike personer. Disse subjektive forskjellene kan ha grunnlag i andre aspekter ved livet vårt, som våre prosjekter, interesser og aktiviteter, og de krav disse stiller til oss (p. 109).

Det sentrale spørsmålet når det gjelder lærerrollen i denne studien, er da hvordan lærerne opplever muligheten for å vektlegge estetisk tilnærming til læring i teorifag samtidig som de fokuserer på de grunnleggende ferdighetene. Deres frihet til å utøve autonomi i yrket og deres kompetanse når det gjelder å knytte estetiske læreprosesser til et aktuelt teorifag, vil da kunne

spille inn både når det gjelder hvilke muligheter og utfordringer lærerne opplever i henhold til problemstillingen for undersøkelsen.

Kapittel 4: Metode

For å finne svar på problemstillingen «**Hvilke muligheter og utfordringer opplever lærere når de vektlegger estetisk tilnærming til læring i teorifag på ungdomstrinnet?**» har jeg intervjuet lærere med denne erfaringen. I det følgende vil jeg gjøre rede for valg av metode, samt fremgangsmåte for analyse av datamaterialet.

Metodiske overveielser

Metode betyr *veien til målet* (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 199). Målet for denne studien er å finne ut hvilke muligheter og utfordringer lærere har erfart som tilstedeværende når de vektlegger estetisk tilnærming til læring i teorifagene på ungdomsskolen. For å finne ut hva lærernes opplevelser er, må deres erfaringer belyses i undersøkelsen. En utfordring i denne forbindelse var å få tak i disse erfaringene, fordi begrepet estetisk tilnærming til læring er et begrep som vanskelig kan gjøres entydig. Begrepet inneholder mange tolkningsmuligheter, og det var derfor i denne studien en utfordring å operasjonalisere det. På grunn av alle tolkningsmulighetene i begrepet så jeg det som et poeng å ha en samtale med lærerne, slik at vi sammen kunne nærme oss en felles forståelse av det. I følge Steinar Kvale er det kvalitative forskningsintervjuet et produksjonssted for kunnskap, og ordet intervju er bokstavelig talt et *inter view* (fra fransk entrevue), som betyr en utveksling av synspunkter mellom to personer som samtaler om et tema som opptar dem begge (2005, p. 17). Jeg vurderte det som hensiktsmessig i denne studien å bruke det kvalitative intervju som forskningsmetode fordi estetiske læreprosesser er et såpass nytt og lite utforsket felt. Nettopp i samtale mellom personer som har erfaring med det, kan det potensielt oppstå ny kunnskap, viten og bevissthet om fenomenet.

En kunne tenkt seg at det hadde vært interessant å få kartlagt hvor utbredt det er å vektlegge estetisk tilnærming til læring i teorifag på ungdomsskolen gjennom en kvantitativ undersøkelse. Dermed kunne det vært aktuelt med en kvantitativ tilnærming, der det ble sendt ut spørreskjema til lærerne med ulike alternativer eller eksempler på estetisk tilnærming til læring, slik at de kunne krysse av for hva de gjorde. Jeg var imidlertid av den oppfatning at begrepet var såpass åpent for tolkning at ferdige alternativer ville kunne låse lærerne i på forhånd definerte definisjoner eller eksempler. Jeg ønsket derfor ikke i utgangspunktet en bred oversikt, men muligheten til å be deltakerne beskrive og utdype sin erfaring med estetiske læreprosesser. Metodeteoretikerne Norman K. Denzin og Yvonna S. Lincoln hevder at både kvalitative og kvantitative forskere er opptatt av individets synsvinkel, men at der kvalitative forskere kan

komme nært inntil subjektets synsvinkel gjennom dybdeintervjuet, klarer de kvantitative forskere sjelden dette fordi de må stole på metoder og materiale som er fjernere fra individets virkelighet (2008, p. 16). Min frykt for at begrepets innhold ville bli enda vanskeligere å beskrive i et spørreskjema fordi det unndrar seg entydige definisjoner, gjorde at valget falt på den kvalitative metoden. Et moment som dukket opp etter at jeg hadde gjennomført alle intervjuene, var samtlige læreres begeistring da de snakket om sine opplegg. Dette faktum var faktisk var verd oppmerksomhet i seg selv, og denne begeistringen ville jeg ikke kunne fanget opp på samme måte i en kvantitativ undersøkelse.

Fenomenologiske studier

Kvalitative intervju kan benyttes i ulike kvalitative studier. Noe av det som kjennetegner kvalitative studier generelt, er at de studerer menneskelige erfaringer som ikke kan fanges opp av en kvantitativ studie, og at de fokuserer på helheten i erfaringen. I en kvalitativ studie legges vekten på meningen eller essensen i erfaringen heller enn målinger og forklaringer (Moustakas, 1994, p. 21). Målet med denne studien er å undersøke lærernes opplevelser av estetiske læreprosesser, og i dette prosjektet er estetiske læreprosesser betraktet som et fenomen. Undersøkelsen kan dermed kalles en fenomenologisk studie.

Fenomenologien ble utviklet med utgangspunkt i filosofi og psykologi, og det finnes ulike retninger innenfor denne tilnærmingen. I denne studien legges vekten på metodeteoretikerne Clark Moustakas og Amedeo Giorgi sin psykologiske, individuelle retning. Moustakas hevder at fenomenologiske studier beskriver den meningen mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen. Samtidig prøver forskeren å finne ut hvordan erfaringen av det samme fenomenet oppleves av flere enkeltindivider (1994).

Termen fenomenologi ble brukt så tidlig som i 1765 i filosofien, men først med filosofen Georg F. W. Hegel (1770-1831) ble en definert, teknisk mening konstruert. For Hegel var fenomenologi *kunnskap slik den opptrer i vår bevissthet*. Dette kan forstås som vitenskapen som beskriver det man oppfatter, sanser og vet i ens umiddelbare bevissthet og erfaring. Det som opptrer i vår bevissthet er fenomenet. Ordet fenomen kommer opprinnelig fra det greske ordet *phanestai*, som betyr *å blusse opp/ å vise seg selv/ å fremstå* (Moustakas, 1994, p. 26).

Fenomenologiens røtter kan spores tilbake til filosofen Edmund Husserl (1859-1938). Hans filosofi gikk ut på at forskeren skulle prøve å oppnå vitenskapelig kunnskap gjennom konsentrerte studier av erfaringer ved hjelp av et reflekterende selv. Utfordringen for en forsker innen denne tradisjonen er da å beskrive ting i seg selv, og tillate det som ligger foran en å entre

bevisstheten og bli forstått i sin mening og essens i lys av intuisjon og selvrefleksjon. Prosessen innebærer en blanding av hva som virkelig er tilstede med det som man forestiller seg er til stede ut fra alle mulige meninger. Slik blir det en enhet mellom det reelle og det ideelle. Objektet som fremstår i bevisstheten blander seg med objektet slik det fremstår i naturen, sånn at mening blir skapt og kunnskapen utvidet (Moustakas, 1994, p. 27). Slik kan det hevdes at subjektiv og objektiv kunnskap er flettet sammen, og at den objektive virkeligheten i realiteten er en subjektiv virkelighet. Dette innebærer at oppfattelsen av et objekts virkelighet er avhengig av et subjekt (Postholm, 2010, p. 42).

I kvalitative studier spiller på denne måten forskerens subjektive oppfattelse inn når et fenomen studeres. Idealet innenfor fenomenologiske studier er at forskeren skal sette sin forforståelse mest mulig til side når et fenomen studeres. Dette kalles *epoche*, og er et gresk ord som betyr *å avstå fra bedømmelse/ å avstå fra en hverdagslig, ordinær måte å oppfatte ting på* (Moustakas, 1994, p. 33) I praksis er forskerens forforståelse vanskelig å legge til side. Derfor vil jeg i denne metoddelen også legge vekt på hermeneutikk. Ordet hermeneutikk har sitt etymologiske opphav i det greske ordet *hermeneuein*, som betyr *å uttrykke*, i betydningen *utsi og tale*, dessuten *å utlegge* i betydningen *fortolke og forklare*. I tillegg kan det bety *å oversette fra et språk til et annet*. Ordet er også forbundet med den greske guden Hermes – som var gudenes sendebud. Hermes kunne opptre som en slags tolk for gudenes språk, som var uforståelig for menneskene. På 1700-tallet ble ordet en betegnelse på en redskapsdisiplin innen studiet av teologiske og juridiske tekster og tekster fra antikken (Lægreid & Skorgen, 2001, pp. 9-14). Tekstene i denne studien, de transkriberte intervjuene, blir forsøkt tolket hermeneutisk. Innenfor den hermeneutiske tradisjonen er begrepet forforståelse sentralt. Dette behandler filosofen Hans-Georg Gadamer i sitt verk *Sannhet og metode* (2010). Med forforståelse mener Gadamer det grunnlaget leseren har for å forstå en tekst. Grunnlaget for å forstå en tekst vil alltid være avhengig av hvem leseren er. Leserens personlige, kulturelle og historiske bakgrunn vil legge vesentlige premisser for hvordan hun forstår det som sies til henne. En kan ikke løpe fra sin forforståelse, den vil alltid prege fortolkningen av teksten. Samtidig ville det vært umulig å forstå noe som helst uten en slik forforståelse. Den er en nødvendig brobygger mellom leseren selv og omgivelsene rundt henne, inkludert andre mennesker. Gadamer mener det er viktig å bevisstgjøre seg på hva forforståelsen betyr for ens tolkninger. Tekstens virkningshistorie blir da summen av de tolkningene som har vært fremsatt av en aktuell tekst gjennom historiens løp (Hjardemaal, 2011, pp. 192-194).

Selv om jeg forsøkte å gjennomføre intervjuene i denne studien på en mest mulig åpen, naiv og lyttende måte, måtte jeg samtidig være bevisst min forforståelse. På grunn av bevisstheten om forforståelsen opplevde jeg at det ble lettere å unngå å styre intervjuene for mye, fordi det i mitt hode ringte en alarm hver gang jeg ble litt for ivrig og ønsket å dreie intervjuene i retning av det som stemte med min forforståelse.

Innenfor kvalitative studier kan en da si at forskeren selv er det viktigste instrumentet. Derfor må dette instrumentet beskrives, på samme måte som Gadamer påpeker. Det dreier seg om å synliggjøre forskerens subjektivitet. Synliggjøring er generelt et vesentlig moment i kvalitativ forskning, og derfor vil jeg i det følgende beskrive og begrunne de valg og avgjørelser som ble tatt i denne studien. Dette kalles metodologisk gjennomsiktighet (transparens). For en leser som ønsker å evaluere funnenes troverdighet, tolke eller bruke resultatene, er det nødvendig med informasjon om undersøkelsens metodiske trinn. Ettersom forskeren selv er et forskningsinstrument, vil det å være mest mulig transparent i sine metodebeskrivelser gjøre at leseren selv kan vurdere betydningen av de funnene studien rapporterer. Forskeren må beskrive så presist som mulig hvilke spesifikke trinn og prosedyrer som ble fulgt, og hvilke avgjørelser som ble truffet i løpet av studien. Alt dette er potensielt viktig for forståelse av prosessen kunnskapen produseres gjennom (Kvale & Brinkmann, 2009, pp. 273-274).

Utvalg

Å få tak i lærere med erfaring med å vektlegge estetisk tilnærming til læring i teorifag skulle vise seg å ikke være så enkelt. Av egen erfaring fra ulike kurs og seminarer med praktiske tips til undervisning i språkfag visste jeg at noen lærere brukte slike tilnæringsmåter for å gjøre faget mer engasjerende for elevene, og jeg var interessert i å kunne analysere de erfaringene de faktisk hadde etter å ha gjort det. Jeg var usikker på hvorvidt ungdomsskolelærere brukte en slik tilnærming i andre fag enn språkfag, og ønsket derfor også å få kontakt med lærere som underviste i matematikk, naturfag, norsk, samfunnsfag og RLE. Spørsmålet var da hvor jeg skulle henvende meg for å få tak i disse lærerne.

For å få tips til fremgangsmåte for å få tak i intervjudeltakere, kontaktet jeg en rektor ved en ungdomsskole. Hun var meget entusiastisk og syntes det var et spennende tema, noe som ga meg forhåpninger om at mange ville melde seg. Hennes tips var at jeg burde sende en epost til rektorer ved flere skoler, der jeg beskrev prosjektet og hva jeg ønsket. En utfordring var imidlertid å beskrive hva jeg mente med estetisk tilnærming til læring uten å lage en lang

avhandling om det, og derfor måtte jeg kort inkludere informasjon om hva jeg la i begrepet da jeg utformet forespørselen om deltakelse i prosjektet (vedlegg 2).

Jeg var usikker på hvordan lærerne ville forholde seg til begrepet ettersom det fremstår som noe utydelig, og var også redd for at teorifaglærere ikke ønsket å koble undervisningen sin til det som er vagt og utydelig. Derfor så jeg det som et poeng å forsøke å konkretisere det med eksempler som var direkte relaterte til kompetansemål i engelsk. Samtidig sto jeg da i fare for å gjøre estetiske læreprosesser til noe instrumentelt, altså kun et middel for å oppnå et på forhånd definert mål. Dermed ville jeg kunne komme skjevt ut i intervjuet, fordi min oppfatning er at å betrakte estetiske læreprosesser på en slik måte kan redusere for eksempel dannelseselementet det kan hevdes ligger i det. Allikevel valgte jeg å gjøre det, fordi jeg tenkte at hvis jeg først får kontakt med lærere som «kjenner seg igjen» i disse eksemplene, så kunne vi i selve intervjusituasjonen heller samtale om estetiske læreprosesser i en mer utvidet betydning. Jeg listet derfor opp flere eksempler på estetisk tilnærming til læring som jeg visste at mange lærere brukte, og håpet at selv om de ikke nødvendigvis var bevisste på hva begrepet innebar, så ville de la seg intervjuet om sin erfaring med de eksemplene jeg listet opp (jfr vedlegg 2).

Forespørselen om deltakelse i dette prosjektet ble sendt til fem ungdomsskoler, og var adressert til rektorene for deres godkjenning først. Tre av rektorene ga tilbakemelding og tillatelse, og de sendte skrivet ut til sine lærere. Av alle de cirka 450 lærerne som mottok forespørselen, var det kun to som svarte meg direkte og som gjerne ville bidra. De underviste i henholdsvis norsk og engelsk/fransk/samfunnsfag. Etter den lovende starten med møtet med den entusiastiske rektoren, var dette antallet mildt sagt nedslående. Hvorvidt denne lave svarprosenten var et uttrykk for min frykt for at temaet for undersøkelsen ble for ullent skal være usagt, men flere kolleger antydte at det også kunne ha med den streiken lærerne gjennomførte på våren og høsten 2014. Lærerne var under et stort press på mange måter den høsten, så det kan være at timingen for prosjektet rett og slett ikke var helt heldig.

Jeg vurderte at et utvalg på to intervjudeltakere var for lite i min undersøkelse, og måtte dermed sørge for å få minst en deltaker til. Anbefalt antall deltakere i en fenomenologisk studie varierer ut fra de ulike teoretikernes synspunkt. Polkinghorne anbefaler fra fem til tjuet fem personer (Creswell, 2013, p. 81), mens Dukes anbefaler fra tre til ti (Postholm, 2010, p. 43).

Ved å kontakte lærere jeg kjente noe til fra før, fikk jeg tips om tre andre lærere som de mente måtte være ideelle for et slikt prosjekt, og jeg kontaktet da disse direkte. Alle svarte ja, og da var i tillegg til de allerede nevnte fagene matematikk og RLE dekket.

En tanke jeg har gjort meg i etterpåklokskapens lys, er hvor effektivt et direkte møte med potensielle prosjektdeltakere er. Den eneste rektoren jeg kontaktet på telefon uttrykte begeistring for prosjektet, mens noen av de andre rektorene som bare fikk eposten ikke ga respons i det hele tatt. Intervjudeltakerne som jeg kontaktet direkte svarte også ja, mens bare to av de potensielt 450 som mottok epost om prosjektet svarte.

Da jeg analyserte materialet mitt, meldte det seg underveis et behov for å høre elevenes stemmer i forhold til det lærerne fortalte. Mange av dem uttalte seg om elevenes engasjement, og etter egen erfaring trenger det ikke nødvendigvis alltid å være samsvar mellom mine læreropplevelser og det elevene selv opplever. I denne studien ble derfor utvalget utvidet til også å gjelde elever. Lærerne skulle fortsatt være hovedinformantene, mens elevstemmene skulle være bi-informanter, som et ledd i det å sikre mest mulig tykke beskrivelser (Dalen, 2011) og å skaffe troverdige data. Dette blir nærmere beskrevet under. Tanken var at elevenes stemmer skulle bidra til å fylle ut, forsterke eller redusere lærernes antakelser om effekten slike arbeidsformer har på elevenes læring og motivasjon.

Dette utvalget var hensiktsmessig i den forstand at elevene hadde erfaring med estetiske læreprosesser i teorifagene. På grunn av at elevintervjuene ble gjennomført en god stund etter intervjuene med lærerne, fikk jeg ikke tak i de samme elevene som lærerne hadde fortalt om. De oppleggene som lærerne fortalte om var ikke nødvendigvis fra inneværende skoleår. Det som kjennetegner en fenomenologisk studie er at de utforsker en prosess eller pågående hverdagsaktivitet, men samtidig at denne prosessen er avsluttet når forskeren tar til med forskningsarbeidet. Dermed fikk jeg en utfordring med å finne elever som hadde den erfaringen jeg var ute etter. Det ideelle hadde vært å snakke med de elevene som lærerne fortalte om, men dette lot seg ikke gjøre på det tidspunktet. Imidlertid fikk jeg nyss om en åttendeklasse ved en annen ungdomsskole som nettopp hadde opplevd å dramatisere deler av RLE-undervisningen, og som hadde en lærer som var opptatt av at de blant annet skulle tegne og illustrere undervisningsstoffet som en del av bearbeidingen av pensum i sine fag. På bakgrunn av at de hadde denne erfaringen tenkte jeg at de kunne si noe om hvordan de opplevde slike arbeidsformer, og jeg valgte derfor å inkludere deres stemmer i materialet som kommentarer til lærernes uttalelser.

Mine intervjudeltakere og omstendighetene rundt intervjuene

Denne undersøkelsen omfatter intervjuer med både hovedinformanter og bi-informanter. Hovedinformantene er fem lærere som underviser eller har undervist som teorifaglærere på ungdomstrinnet. To av dem var ved intervjutidspunktet i permisjon fra sine stillinger som ungdomsskolelærere og hadde andre stillinger knyttet til undervisning. Alle er erfarne lærere og har mellom 12 og 25 års fartstid i ungdomsskolen, og alle var mellom 43 og 47 år. En kort presentasjon av intervjudeltakerne og de fagene de underviser i følger under. Alle navnene på deltakerne er fiktive for å beskytte intervjupersonene mot å bli gjenkjent. Begrepet *konfidensialitet* brukes om en slik anonymisering (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 275).

Jakob: matematikklærer. Han er 47 år og har undervist i 25 år. **Morten:** norsklærer. Han er 46 år og har undervist i 17 år. **Karen:** engelsk-, fransk – og samfunnsfaglærer. Hun er 46 år og har undervist i 15 år. **Anne:** engelsk-, fransk - og samfunnsfaglærer. Hun er 44 år og har undervist i 12 år. **Oda:** norsk- og RLE-lærer. Hun er 43 år og har undervist i 17 år.

Utvalget er relativt homogent i forhold til alder og antall år med erfaring som lærer. De har også alle sammen akademisk utdanning innen teorifagene med praktisk-pedagogisk utdanning i tillegg. Hvorvidt dette kan bety noe for deres uttalelser vil bli diskutert i drøftingen av funnene. Det er likevel påfallende at nettopp disse med så lang livs -og arbeidserfaring er de som har valgt å la seg intervju.

Alle intervjuene med lærerne ble gjennomført i oktober 2014. For hvert intervju hadde jeg avtalt at jeg skulle komme til lærernes respektive arbeidssteder i arbeidstiden deres, slik at det skulle bli minst mulig bry for dem å delta i undersøkelsen. Dessuten ønsket jeg å se hvor de jobbet og oppleve stemningen og atmosfæren på de ulike skolene. Alle lærerne hadde sørget for at vi kunne gjennomføre intervjuene på et rom der vi kunne sitte uforstyrret. Jeg opplevde en god og engasjert stemning under alle intervjuene, og ingen av lærerne lot seg merke av at det de sa ble tatt opp på diktafon. De fremsto som lærere som hadde noe på hjertet, og jeg behøvde stort sett ikke en gang fullføre spørsmålene før de hadde noe å si om det som ble tematisert. En indikasjon på dette engasjementet var at selv da intervjuet var ferdig og diktafonen ble slått av, fortsatte samtalen videre. I de fleste tilfellene varte intervjuene og samtalen i godt over en klokke.

Bi-informantene er åtte åttendeklasse-elever. De er ikke valgt ut fra andre kriterier enn at de har erfaring med estetiske læreprosesser. Jeg kontaktet læreren deres direkte, og fikk tillatelse til å fortelle om prosjektet mitt i klassen, og spurte deretter om det var noen som ønsket å delta. Det var åtte stykker som meldte seg umiddelbart, og utvalget er da basert på de som tilfeldigvis

meldte sin interesse den dagen. Ettersom de var såpass mange og kom inn såpass sent i prosjektet, fant jeg det mest hensiktsmessig å gjøre et fokusgruppeintervju med dem. Intervjuet med elevene fant sted i mars 2015.

Jeg møtte elevene på den skolen de går på, og intervjuet dem i skoletiden på et rom der vi fikk sitte i fred. Før selve intervjuet ble satt i gang brukte jeg en del tid på å forklare og snakke om temaet for intervjuet, slik at alle elevene skulle ha det mest mulig klart for seg hva vi skulle prate om. De hadde mange spørsmål selv også, og da jeg følte at vi hadde en felles forståelse av hva temaet dreide seg om og hva de kunne bidra med, satte vi i gang intervjuet. I motsetning til lærerne ble elevene stille og ukomfortable da diktafonen ble slått på, og derfor gikk det litt trått til å begynne med. Imidlertid tødde de gradvis mer opp underveis, og de ble etterhvert så taleføre at ingen av oss merket at vi hadde holdt på i nærmere en time. De respekterte dog den ene regelen som var satt før intervjuet startet om at de måtte snakke en om gangen. Dette gjorde at transkriberingen av fokusgruppeintervjuet gikk greiere enn jeg hadde sett for meg på forhånd.

Intervju som forskningsmetode

Intervju er vanligvis den eneste datainnsamlingsstrategien som kan taes i bruk ved fenomenologiske studier, og ett av kriteriene for forskningsdeltakerne er da at de har opplevd erfaringen som forskningen har fokus på. Det finnes ulike former for intervju, og de vanligste er det planlagte, formelle intervju eller det strukturerte intervju, gruppeintervju og det åpne, halvstrukturerte intervju (Postholm, 2010, pp. 69-74).

I det formelle intervju stiller intervjueren alle intervjudeltakerne det samme sett av spørsmål og disse er ferdig utformet på forhånd. Vanligvis finner man også et sett av svarkategorier man kan velge innenfor, og det er dermed liten fleksibilitet i måten spørsmålene stilles og svarene gies på. Denne intervjuformen er oftest forbundet med kvantitative studier. Ferdigutformede spørsmål med svarkategorier ville være lite hensiktsmessig i denne studien, da intervjuet gjennom samtalen ville kunne tenkes å ta ulike retninger som jeg ikke kunne predikere, og som kunne gi verdifull informasjon til forståelsen av fenomenet underveis. Nettopp fleksibilitet, rom for tolkning og utdyping var det jeg var ute etter. Dermed syntes det som Kvale og Brinkmann kaller det semistrukturerte livsverdenintervju (2009, p. 47) mer egnet for mitt formål. Dette er en intervjuform som særlig legger vekt på å innhente intervjudeltakerens egen oppfatning og tolkning av de fenomenene som er i fokus. Formen på intervjuet ligger nært opptil en vanlig samtale, men allikevel har det en viss struktur som er basert på en bestemt metode og spørreteknikk (Kvale, 2005, p. 37). Kvale presiserer at forskningsintervjuet er en

mellommenneskelig situasjon, en samtale mellom to partnere om et tema av felles interesse. Det er en bestemt form for menneskelig interaksjon hvor kunnskapen fremkommer gjennom dialog. Intervjueren får nær tilgang til intervjupersonens verden; dennes opplevelser og meninger blir umiddelbart tilgjengelige – ikke bare gjennom ord, men også gjennom tonefall, ordvalg og kroppsspråk. Forskeren bruker seg selv som instrument, og benytter seg av en implisitt kroppslig og emosjonell forståelsesmåte som gir en unik tilgang til intervjupersonens livsverden (2005, p. 73). Interessant nok er dette etter min mening en parallell til en estetisk læreprosess, der ikke bare det verbale er det som gir mening, men at en må tolke helheten i situasjonen for at denne meningen skal bli fullstendig. Hele intervjuet er dermed en tolkningssituasjon fra start til slutt, der intervjueren hele veien må vurdere og tolke hvor veien videre skal gå. For å kunne få med denne kompleksiteten brukes en intervjuguide, og ikke et standardisert spørreskjema.

En intervjuguide inneholder emnene som skal taes opp i intervjuet, samt rekkefølgen på dem (vedlegg 3). Guiden kan karakteriseres som en grov skisse, der man tar høyde for at deltakeren bringer inn noe uforutsett som kan komme til å endre situasjonen underveis. For at deltakeren skal kunne komme med mest mulig spontane beskrivelser, bør spørsmålene ha en deskriptiv form. For mange «hvorfor»-spørsmål kan føre til at intervjuet blir «intellektualisert» slik at deltakeren opplever det nærmest som en muntlig eksamen. Kvale påpeker at det først og fremst er forskerens oppgave å svare på «hvorfor»-spørsmålene (2005, p. 78). For å sjekke om intervjuguiden jeg hadde utarbeidet fungerte, foretok jeg et prøveintervju med en lærer jeg kjente fra før, og som hadde den erfaringen jeg var ute etter. Etter dette intervjuet måtte jeg endre guiden ganske radikalt. Jeg hadde satt opp alt for mange konkrete spørsmål som kun krevde korte svar, og som ikke åpnet for såkalte tykke beskrivelser (Dalen, 2011, p. 97). Med tykke beskrivelser, som tidligere referert til, menes her at intervjudeltakerne har mye å fortelle, og at de legger for dagen sine meninger og sin forståelse i forhold til sine erfaringer. Dessuten var noen av spørsmålene vanskelige for lærerne å svare på, i tråd med det Kvale kaller en muntlig eksamen, og disse kuttet jeg da ut. Resultatet ble at guiden var nokså åpen og inneholdt få konkrete spørsmål. Jeg noterte heller noen stikkord som jeg tenkte vi kunne komme inn på hvis det ble naturlig. Et kuriosum i forbindelse med dette prøveintervjuet var at teknikken sviktet fullstendig. Jeg brukte mobiltelefonen min som opptaker, men batteriet gikk tomt mot slutten av intervjuet, og resulterte i at hele intervjuet ble slettet. Det førte til at jeg gikk til innkjøp av en diktafon, og denne fungerte utmerket.

Elevintervjuene ble gjennomført som et gruppeintervju. Dette er en kvalitativ datainnsamlingssteknikk som baserer seg på utspørring av flere individer samtidig. Det er mulig å lede interaksjonen mellom individene i denne typen intervju på en strukturert eller ustrukturert måte, og metoden kan benyttes for å hjelpe deltakerne til å komme på ulike hendelser eller til å utdype beskrivelser av hendelser eller erfaringer som gruppemedlemmene har til felles (Postholm, 2010, p. 72). I denne undersøkelsen ble gruppeintervjuet relativt stramt strukturert på den måten at de snakket én om gangen og måtte rekke opp hånden når de hadde noe på hjertet. Dette gjorde jeg for å kunne transkribere intervjuene greit, men også for å sørge for at alle skulle få si noe, også de som var mer tilbakeholdne. Etter egen erfaring har beskjedne elever behov for en strukturert samtale hvis de skal få komme til orde. Jeg opplevde ikke at dette la bånd på dem, og observerte at de minnet hverandre på hendelser og erfaringer som var relevante for temaet i undersøkelsen mens de ulike elevene hadde ordet.

Pålitelighet, gyldighet og kvalitet i kvalitative forskningsintervju

Å transkribere et intervju er å omforme en sosial situasjon som en intervjusituasjon er til en ting. Det er lett å glemme at situasjonen er sosialt konstruert, og at det intervjudeltakerne uttaler i en muntlig sammenheng kan se helt annerledes ut og også oppfattes helt annerledes når det er skrevet ned (Kvale & Brinkmann, 2009, pp. 200-201). Dette gjør at det kan være hensiktsmessig for studiens pålitelighet og gyldighet å foreta en såkalt member-check. Det vil si at intervjudeltakerne får lese den transkriberte versjonen av intervjuet, og får muligheten til å forkaste eller godta intervjuet og/eller komme med kommentarer eller tilføyelser. Mine intervjudeltakere foretok member-checks på sine transkriberte intervju, og bekreftet det Kvale og Brinkmann hevder her. Alle uttrykte misnøye med sine egne formuleringer, men godkjente innholdet i det som var transkribert.

Som nevnt tidligere valgte jeg også etterhvert å inkludere elevstemmer i undersøkelsen som et ledd i å styrke undersøkelsens pålitelighet og gyldighet. At man bruker flere ulike kilder som datainnsamlingsstrategi, er knyttet til begrepet triangulering. Triangulering som prosedyre for å sikre kvaliteten på data er en metafor hentet fra navigering på havet, der det å sikre riktig posisjonering er det sentrale. Dersom ulike kilder kan bekrefte og understøtte hverandre, vil dette dermed være med på å styrke studien. Data fra flere kilder gjør det mulig å få detaljerte, tykke beskrivelser av fenomenet, slik at det også legges til rette for naturalistiske generaliseringer. Dette betyr at leseren av teksten kan kjenne igjen sin egen situasjon i beskrivelsen, og erfaringer og funn som er beskrevet i teksten kan dermed også oppleves som

nyttige for leseren. Naturalistisk generalisering handler dermed om nytteverdien av forskningens funn (Postholm, 2010, pp. 131-132). Som en del av arbeidet med å sikre påliteligheten av studien ønsket jeg derfor å belyse lærernes opplevelser av estetiske læreprosesser ved å la elevenes stemmer kommentere lærernes uttalelser.

Forskerens rolle er som nevnt sentral innenfor fenomenologisk og hermeneutisk tradisjon. Når det gjelder kvalitet i kvalitative studier er dermed også forskerrollen et tema som kan diskuteres. Kvale og Brinkmann (2009) trekker frem noen problematiske områder som handler om forskerrollen og kvalitet med hensyn til tekstfortolkning. De hevder at en vanlig kritikk av tekstfortolkning er at ulike fortolkere finner ulike meninger i det samme intervjuet, og derfor kan ikke intervjuet være en vitenskapelig metode. De påpeker at det som ligger bak denne kritikken, er at det eksisterer et krav om objektivitet i betydningen at en uttalelse har bare én riktig og objektiv mening, og at det er fortolkerens oppgave å finne frem til denne. I motsetning til et slikt krav om utvetydighet tillater de hermeneutiske forståelsesformene et legitimt forskningsmangfold. Imidlertid opplevde jeg dette mangfoldet som utfordrende i analysearbeidet, da utsagnene kunne tolkes i retninger som passet inn med min forforståelse. Det var utfordrende å ikke lete etter de «rette svarene» når man har en oppfatning på forhånd, og ikke minst å unngå å tolke teksten i den retning man ønsker. I tillegg var det utfordrende å faktisk våge å trekke frem i lyset utsagn som svekker forskerens antakelser. Kvale og Brinkmann kaller dette partisk subjektivitet. De understreker at dette betyr dårlig og upålitelig arbeid, fordi forskeren bare ser etter bevis som støtter hennes meninger og ignorerer det som kan gi andre fortolkninger. Perspektivisk subjektivitet derimot, fremhever de som en styrke. Denne typen subjektivitet oppstår når forskere som velger ulike perspektiver og stiller ulike spørsmål, gjennom stringent fortolkningsarbeid også kommer til ulike konklusjoner eller fortolkninger. Denne typen subjektivitet mener de viser et mangfold av perspektiviske fortolkninger – noe de mener er intervjuforskningens styrke. Når forskerens ulike perspektiver på en intervjuetekst formidles, vil de ulike fortolkningene også bli forståelige. Dermed vil ikke ulike fortolkninger av en tekst være en svakhet, men tvert i mot berike og styrke intervjuforskningen (2009, pp. 219-220).

En ytterligere utfordring når det gjelder kvalitet i kvalitative forskningsintervju er å ikke stille for ledende spørsmål slik at man får det svaret man ønsker, og dermed ikke gi undersøkelsen tilstrekkelig gyldighet. Min forforståelse er at estetiske læreprosesser kan bidra positivt i læringen av teorifag, og derfor måtte jeg være bevisst på å ikke stille spørsmål som bare ville bekrefte mine antakelser. Moustakas understreker at forskeren må tilstrebe en tilnærming til

det fenomenet som skal studeres på en disiplinert og systematisk måte for å sette til side sin forforståelse og sine fordommer angjeldende det tema det forskes på. Dette betyr at idealet innen fenomenologiske studier er å møte fenomenet på en sånn måte at forskeren er mest mulig fri fra sin forforståelse, sin tro og sine tidligere erfaringer med fenomenet, og å være fullstendig åpen, mottakelig og naiv i sin lytting til hva intervjudeltakerne beskriver angående sin erfaring med det fenomenet det forskes på (1994, p. 22).

Kvales understreking av spørsmålenes deskriptive form var derfor en god støtte da jeg utformet guiden (2005, p. 78). Jeg bestemte meg derfor for å innlede intervjuene med å be lærerne fortelle om et opplegg der de vektla estetisk tilnærming til læring, og inngangsspørsmålet ble da «Kan du fortelle om et undervisningsopplegg du har gjennomført ved bruk av estetisk tilnærming til læring?» Dette viste seg forøvrig å være et lurt trekk i forhold til å skape en god atmosfære under intervjuet, da lærerne gjennom sine fortellinger om opplegg som de uten unntak var veldig begeistret for, snakket seg «varme» underveis. Dermed oppsto ikke den stivheten eller kunstige atmosfæren man kunne forvente da jeg slo på diktafonen, og jeg opplevde at intervjuene forløp relativt uanstrengt.

Kvale hevder at ledende spørsmål kan være nødvendige når det gjelder kvalitet i kvalitative intervju, og han behandler ledende spørsmål i et eget avsnitt i sin bok om det kvalitative forskningsintervju (2005, pp. 96-97). Han hevder at selv om det er slik at spørsmålsformuleringen er med på å bestemme innholdet i svaret, noe man selvsagt må være bevisst, så glemmes det ofte at ledende spørsmål kan være en nødvendig del av mange spørreundersøkelser. Etter hans mening er det kvalitative forskningsintervjuet særlig velegnet for å anvende ledende spørsmål for å sjekke intervjudeltakerens pålitelighet, samt for å verifisere intervjuerens tolkninger. Slik mener han at det ikke alltid, som mange tror, er slik at ledende spørsmål reduserer intervjuerens pålitelighet, men at de snarere kan styrke den. Han mener at noen av kvalitetskriteriene i et intervju er at intervjuet blir tolket mens det pågår, og at intervjueren dermed må forsøke å verifisere sine tolkninger av intervjudeltakerens svar underveis (2005, p. 90) Slik sett kan ledende spørsmål av typen «Mener du nå å si at elevene blir mer engasjert i faget når du vektlegger estetisk tilnærming til læring?» være hensiktsmessige. Hvis det er slik intervjueren tolker deltakeren, kan det være nødvendig å få denne tolkningen bekreftet eller avkreftet. Dette vil da kunne bidra til å gi intervjuet større gyldighet. Underveis i mine intervjuer måtte jeg ved flere tilfeller stille denne typen spørsmål – og mine tolkninger ble både avkreftet og bekreftet underveis på denne måten. I ettertid ser jeg at dette var en ryddig teknikk, for da jeg skulle starte med analysen hadde det gått en god stund

siden intervjuene ble gjennomført, og jeg opplevde ved noen tilfeller i analysen at det ikke var helt innlysende hvordan et utsagn kunne tolkes. Jeg fikk dermed hjelp av slike ledende spørsmål underveis.

Etiske overveielser

Undersøkelsens tema, estetiske læreprosesser, kan berøre lærernes syn på undervisning generelt, og i en intervjusituasjon vil vi kunne komme inn på forhold som kan være av sensitiv art i forhold til elever eller andre lærere. Undersøkelsen er derfor innmeldt og godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) (vedlegg 4). Lærerne deltar frivillig og har gitt sitt skriftlige samtykke til å delta, noe Steinar Kvale kaller et informert samtykke (2005, p. 67). Det vil si at de har mottatt et informasjonsskriv om prosjektets hensikt, og hva som er av forskningsaktiviteter – i dette tilfellet intervju. De er også informert om at de kan trekke seg når som helst underveis i prosessen, uten å måtte oppgi grunn, og at de og den skolen de arbeider ved vil bli anonymisert i undersøkelsen (jfr vedlegg 2). Jeg kan ikke se at deltakelse i undersøkelsen kan få negative konsekvenser for deltakerne. Det samme gjelder for de elevene som deltar i undersøkelsen.

Det å tilføye elever som intervjudeltakere medførte at jeg måtte sende en ny søknad til NSD, der jeg søkte om endring i utvalg for studien, og denne endringen i forhold til den opprinnelige søknaden ble godkjent (vedlegg 5). Ettersom elevene er under 16 år, måtte jeg få foreldrenes samtykke til at elevene kunne delta i undersøkelsen (vedlegg 6). I tillegg måtte jeg utarbeide en ny intervjuguide for elevene (vedlegg 7). Kravene til konfidensialitet gjaldt for elevene på samme måte som for lærerne.

Analyseteknikk

Et sentralt spørsmål når man har innhentet sitt intervjumateriale er hvordan intervjuene kan hjelpe forskeren til å utvide sine kunnskaper om fenomenet hun studerer (Kvale & Brinkmann, 2009). Det trengs analyseteknikker som kan bidra til dette arbeidet. Analyseteknikker er det verktøy forskeren bruker for å gjennomføre kodings – eller kategoriseringsarbeidet (Corbin & Strauss, 2008, p. 65). De fem transkriberte intervjuene samt det transkriberte fokusgruppeintervjuet avstedkom en stor mengde tekst, og for å redusere tekstmengden var første steg å foreta en meningsfortetting av materialet. Metodeteoretikeren Amadeo Giorgi har utviklet en metode der man kan håndtere data som uttrykkes med vanlig språk på en systematisk måte (1985). I hans modell består analysen av et intervju av fem trinn (pp. 8-19).

Det første Giorgi poengterer, er at man bør lese hele intervjuet igjennom for å få en sans for helheten i det som ble sagt. Denne generelle følelsen forskeren får etter gjennomlesningen skal ikke analyseres eller gjøres eksplisitt, men først og fremst fungere som en bakgrunn for neste skritt, som er å identifisere meningsenheter. Ettersom man ikke kan analysere en hel tekst på en gang, må den brytes ned til håndterbare enheter. Disse formuleres direkte ut fra det intervjupersonene har sagt. Det tredje trinn er å uttrykke temaet som dominerer den naturlige enheten, så enkelt og klart som mulig. Her må forskeren forsøke å lese svarene på en så fordomsfri måte som mulig og tematisere uttalelsene fra intervjupersonenes synsvinkel – slik forskeren fortolker dem. På det fjerde trinnet syntetiseres de transformerte meningsenhetene i lys av det som er formålet med undersøkelsen. Her bemerker Giorgi at jo flere intervjuer man har gjort, jo bedre muligheter har man for å se hva som er essensielt i materialet (p. 19). På det femte og siste trinnet må forskeren forsøke å gi en konsistent beskrivelse og sammenfatning av de viktigste emnene i intervjuene. Disse temaene kan deretter gjøres til gjenstand for mer omfattende fortolkninger og teoretiske analyser. Fortolkningen av meningsinnholdet i intervjutekster omfatter dypere og mer kritiske fortolkninger av teksten. Fortolkeren går utover det som umiddelbart blir sagt, og finner frem til meningsstrukturer og betydningsrelasjoner som ikke nødvendigvis fremtrer umiddelbart i en tekst. Fortolkningen innebærer en rekontekstualisering av utsagnene innenfor en bredere referanseramme og fører ofte til en tekstutvidelse der resultatet er formulert i mange flere ord enn de opprinnelige utsagnene som er fortolket (Kvale & Brinkmann, 2009, pp. 213-214).

Teksten i Gadammers forstand vil i denne studien si de transkriberte intervjuene, og i mitt tilfelle er min forforståelse som nevnt at jeg antar estetiske læreprosesser kan bidra positivt i teorifag. Dette var jeg bevisst på da intervjuguiden ble utformet, slik at spørsmålene ikke skulle bli for styrende for resultatet, som redegjort for tidligere. I en intervjusituasjon vil mye av tolkningsarbeidet gjøres underveis i intervjuet. Under selve tekstanalysingen av det transkriberte materialet vil tolkningen være av en annen karakter. Det som blir uttalt muntlig «forsvinner» hvis man ikke holder det fast gjennom utdypende spørsmål, mens det skrevne ord kan man vri og vrenge på, og det samme utsagnet kan tolkes på ulikt vis ut fra hvilke briller man har på seg. Derfor vil det også være av vesentlig betydning å ha denne forforståelsen i bevisstheten i tekstanalysen. Gadammers resonnement viser at tolkninger ikke finner sted i et vakuum, og at leserens egne forutsetninger alltid vil prege tolkningsarbeidet.

Fremgangsmåte for analysen

Alle intervjuene i denne undersøkelsen ble tatt opp ved hjelp av en diktafon, og etter gjennomføringen av dem ble de transkribert. I transkripsjonene ble språket omgjort til bokmål uansett hvilken dialekt deltakerne hadde fordi det ble lettere å hankses med materialet da, men ellers inkluderte jeg stort sett de tankepauser og utbrudd, som for eksempel latter, i de tilfellene jeg tenkte de hadde betydning for analysen. Tankepausene kunne fortelle meg noe om hvorvidt jeg skulle tolke utsagnene som spontane eller mer gjennomtenkte, i tilfelle det skulle ha betydning for analysen, og latter kunne si meg noe om hvor seriøst de ønsket at jeg skulle ta det de ytret, tenkte jeg. Etter å ha gjort dette var det klart for selve analysen, og jeg valgte da å følge hovedtrekkene i Giorgis analysemodell, som redegjort for over.

Meningsfortetting

Da transkriberingen var ferdig, printet jeg alle tekstene ut på papir og utstyrte meg med fargeblyanter for å kunne foreta en meningsfortetting av dem for hånd først. Dette gjorde jeg fordi jeg synes det er enklere å foreta nærlesning av en hvilken som helst tekst når jeg faktisk har den i hendene – det er noe med den fysiske nærheten til materialet som for meg gir en sterkere mental nærhet til det også.

Jeg leste først hvert intervju i sin helhet, og fikk en opplevelse av hele intervjuet og intervjusituasjonen. Deretter leste jeg hvert intervju grundig flere ganger, og hvis jeg oppdaget utsagn som kunne være en naturlig meningsenhet, markerte jeg det med en farge. Et eksempel på denne fremgangsmåten kan være at jeg hadde en forventning om at lærerne ville fortelle om undervisningsopplegg som handlet om at elevene skulle være kreative. Når jeg da støtte på utsagn som berørte dette, valgte jeg å markere det med en farge (vedlegg 8).

Meningsfortolkning

Etter å ha foretatt denne meningsfortettingen hadde jeg mange meningsenheter, og neste skritt ble da å prøve å se hvert aspekt i sammenheng for å om mulig kunne redusere antallet ved å finne noen trekk som kunne være felles og i tilfelle slås sammen. Dette gjorde jeg praktisk ved å overføre meningsfortettingen som jeg hadde foretatt for hånd til pc-dokumentene med transkripsjonene, og fargela disse på samme måte. Deretter klippet jeg ut de utsagnene fra hvert intervju som hadde samme farge, og satte disse inn i ett felles dokument – slik at alle utsagn som handlet om for eksempel kreativitet ble ryddet inn i samme dokument. Da alt materiale var ryddet på denne måten, gikk jeg igjennom hvert tema en gang til for å se om det var noe som i

grunnen handlet om det samme – slik at jeg kunne slå disse ytterligere sammen og dermed redusere materialet videre. På denne måten fant jeg for eksempel ut at alle utsagn som handlet om å legge til rette for å stimulere til fantasi, kreativitet, utforsking og oppdaging handlet om elevaktivitet. Slik ble de slått sammen i et felles tema som handlet om hvilke muligheter lærerne har erfart når de vektlegger estetisk tilnærming til læring i teorifag.

Da denne prosessen var ferdig, måtte jeg lese teori som kunne hjelpe meg til å finne noen fellesbetegnelser for de mange temaene jeg hadde opprinnelig. På samme måte som vist over, reduserte jeg antallet tema ved å slå sammen flere av de som så ut til å handle om det samme. Jeg måtte stille meg spørsmålet om hva lærernes uttalelser egentlig kunne bety og hva de egentlig handlet om, altså måtte det foretas en meningsfortolking av lærernes uttalelser. På denne måten ble spesielt denne delen en hermeneutisk aktivitet, og dermed ble det min oppfatning av det som intervjudeltakerne hadde sagt. På mange måter kan en slik subjektiv tolkning betraktes som avgjørende i forhold til undersøkelsens pålitelighet og gyldighet – og derfor hadde jeg, som nevnt tidligere, vært bevisst på å stille oppfølgingsspørsmål av den ledende typen, slik at de kunne avkrefte eller bekrefte mine tolkninger underveis i intervjuet. Hvorvidt de ulike temaene som ble slått sammen kunne sies å handle om det samme, fikk den teorien jeg leste avgjøre. På denne måten ble denne delen av prosessen en variant av den hermeneutiske sirkel, som nettopp beskriver den kontinuerlige frem – og tilbakeprosessen mellom deler og helhet. I den hermeneutiske tradisjon betraktes denne sirkulariteten som en spiral som åpner for en stadig dypere forståelse av meningen (Kvale & Brinkmann, 2009, pp. 216-217).

Etter å ha gått igjennom materialet og redusert det til det så ut til at temaene jeg hadde valgt ikke handlet om det samme, sto jeg igjen med tre hovedtema under hvilke muligheter lærerne har erfart og to hovedtema under hvilke utfordringer lærerne har erfart. Disse er som følger:

Muligheter:

1) Elevaktivitet, 2) Å inkludere dannelsesaspekter, 3) Lærerengasjement

Utfordringer:

1) Tid, 2) Lærernes estetiske kompetanse

Kapittel 5: Presentasjon av datamateriale

I dette kapitlet vil jeg presentere og analysere datamaterialet. Jeg har valgt å legge inn deler av drøftingen av funnene i tilknytning til presentasjonen av dem fordi jeg opplever det som mest hensiktsmessig at sitatene slik kan leses i direkte sammenheng med den aktuelle drøftingen.

Problemstillingen for dette prosjektet er «**Hvilke muligheter og utfordringer opplever lærere når de vektlegger estetisk tilnærming til læring i teorifag på ungdomstrinnet?**» Ettersom problemstillingen består av to hoveddeler, vil materialet presenteres i to deler. Den ene tar for seg muligheter og den andre utfordringer.

Muligheter

Denne første delen belyser problemstillingens fokus på **muligheter**. I det følgende vil funnene bli presentert i tre hovedkategorier:

Elevaktivitet

Å inkludere dannelsesaspekter

Lærerengasjement

Elevaktivitet

Som vist i innledningen er et sentralt moment innenfor det konstruktivistiske utdanningsparadigmet at elevene selv skal delta aktivt i sin egen kunnskapskonstruksjon. Elevaktivitet og å få elevene til å delta i undervisningen på en aktiv måte er også vektlagt i Deweys pedagogiske teori, og aktivitetselementet støttes blant annet av motivasjonsforskerne Deci og Ryan (1985) når det gjelder hva som kan lede til at elevene blir indre motivert for skolearbeid. Undersøkelser viser at en god del elever opplever skolehverdagen som monoton og kjedelig, og et mål for *Ungdomstrinn i utvikling* er å gjøre skolen mer praktisk, variert og relevant. At elevene kan oppleve skolehverdagen som monoton og kjedelig blir også påpekt av en av elevene i denne undersøkelsen:

Bare det å ha det gøy innimellom hjelper når man skal lære noe. Det trenger ikke ta så mye tid, men man kan ikke gjøre det samme hele tiden. Da blir man skolelei. Man blir så veldig styrt på skolen. Time, friminutt, time, friminutt og sånn. Det å gjøre noe annerledes en gang hjelper oss å bli mindre skolelei.

Et sentralt tema blir da hvordan lærerne opplever det å vektlegge estetisk tilnærming til læring i teorifag i forhold til blant annet økt elevaktivitet, som et ledd i å unngå at skolen blir for

monoton og kjedelig. Deci og Ryans forskning har vist at når elevene får være kreative og aktive, samt ha en viss grad av frihet når det gjelder hvordan en oppgave skal løses, kan de bli mer engasjert i skolearbeidet. Både Dewey (1990) og Robinson (2001, 2013) knytter det å være kreativ til noe som er allment menneskelig. Dewey knytter det kreative til et menneskelig instinkt eller en tilbøyelighet ved det å være menneske, noe han kaller skapingsinstinktet, og mener lærere må legge til rette for at elevene kan utforske og oppdage et tema på egen hånd. Slik mener han de kan bli mer engasjerte i skolen (1990). På samme måte hevder Deci og Ryan at det å appellere til elevenes fantasi og å la dem utforske og oppdage et tema selv kan bidra til at de i større grad blir indre motiverte for arbeidet. Det at arbeidet på denne måten blir lystbetont setter de i direkte sammenheng med at elevene vil lære mer (1985). I datamaterialet i denne studien er det mye som tyder på at det å skape engasjement er knyttet nettopp til det kreative elementet og til en viss grad av frihet til å utforske og oppdage et tema på egen hånd; altså at elevene deltar og er aktive. Estetiske læreprosesser definert som at elevene selv er skapende på ett eller annet vis, eller at de opplever, erfarer eller skaper ulike kunstuttrykk, kan se ut til å skape engasjement i arbeidet med teorifagene ut fra lærernes beretninger.

«De husker det på en annen måte»

Norsk- og RLE-lærer Oda forteller at når de skal arbeide med dramasjangeren i norskfaget på 10. trinn, så legger hun alltid inn en eller annen form for dramatisering. Hun deler elevene inn i grupper og gir et spesielt ansvar for gjennomføringen av prosjektet til en gruppeansvarlig elev. Det prosjektet hun forteller om i undersøkelsen er dramatisering av Ibsens stykke Peer Gynt, og oppgaven er at de skal velge ut deler av stykket, som de har lest sammen, og lage en liten presentasjon ut av det.

Oda gir elevene frihet til å velge ut hvilke deler de vil arbeide med, og mener at nettopp frihet til å være kreativ er grunnen til at de blir engasjerte. Dette uttrykker hun slik:

Og nå har vi delt dem inn i grupper der en er gruppeansvarlig, og der de får plukke fra Peer Gynt og der de får lage en liten presentasjon. Og nå er det jo ei gruppe som skal dramatisere galehuset, ei gruppe har modernisert Peer Gynt sånn at Solveig ble lei og ble sammen med Ingrid. Ei tredje gruppe; der fikk Peer Gynt ebola og han ble medlem av IS på vei hjem, mens andre grupper igjen gjør det mer som man... Og der får de jo lov til å dramatisere, og jeg ser at de elsker det! For de er friere og de får brukt kreativiteten sin.

Friheten til å skape noe selv er også et moment elevene trekker frem som noe som skaper engasjement hos dem. Flere av dem poengterer at de ønsker å være aktive selv i undervisningen, og mener at det gjør dem mer fornøyde. Dette formulerer en av elevene slik: «At vi får en sjanse til å være produktiv på egen måte, at vi kan lage noe som vi kan bli fornøyd med, som vi har laget selv og brukt litt tid på, det er bra».

Oda trekker også frem det at elevene er aktive som en grunn til at de er engasjerte, og mener aktiviteten i seg selv fører til at de husker stykket bedre. Hun forteller at hun bevisst gjør elevene aktivt med i litteraturundervisningen gjennom at hun lar dem dramatisere noen av scenene i Peer Gynt:

For eksempel at jeg leser teksten, og mens jeg leser for eksempel bukkerittet, så får jeg to elever til å gjøre det jeg leser, så må en være bukk og en annen Peer, og da synes de det er kjempeartig. Da glemmer de aldri bukkerittet, sant? Og de andre synes det er artig, så vi bytter... Vi gjør alltid.. Når de leser opp, så stopper vi opp og så sier jeg: «Nå skal dere dramatisere det her – dere får 5 minutt.» Og da glemmer de det ikke, sant? Så jeg tror det gjør noe med en altså, når du bruker kroppen og må bruke fantasien – at du husker det på en annen måte.

Hun poengterer her det å bruke kroppen og fantasien som en måte å huske stoffet bedre på. Hennes uttalelser kan forstås i lys av det som ligger i en av definisjonene av ordet *estetisk*, nemlig at det handler om den kunnskap som kommer gjennom sansene (Bale & Bø-Rygg, 2008). Merleau-Ponty sine teorier om kroppens og sansningens betydning for læring og utvikling kan se ut til å forklare Odas positive erfaringer med å vektlegge fantasi, sansning og det kroppslige i teorifagene. Gjennom å la elevene bruke kroppen og fantasien settes hele mennesket i bevegelse. Hun åpner dermed opp for en mulighet til å engasjere elevene på mangfoldig vis, både gjennom sansning og refleksjon. Stoffet blir bearbeidet både kognitivt og kroppslig gjennom at elevene gestalter scenene selv, samtidig som hun åpner opp for det humoristiske elementet ved å la elevene få spille Peer og bukken i bukkerittet mens hun leser. Hennes opplevelse er at dette skaper engasjement i arbeidet med litteraturen.

Det å huske bedre når man er aktiv selv i dramatisering er også noe elevene legger vekt på, og en av dem formulerer det slik:

Når man øver på et skuespill blir det masse repetisjon og da husker man det bedre og det er mer morsomt å gjøre det enn å bare lese det. Det blir både en fordypning og noe som gjør at du husker det.

En annen elev uttrykker noe av det samme på denne måten: «I et skuespill må du huske replikkene dine, og da, når man har en prøve, så har man det allerede inne i hodet».

Oda nevner flere ganger det å bruke fantasien og at elevene selv er aktive som en mulighet hun er bevisst på når hun vektlegger estetisk tilnærming til læring i norskfaget. Hun knytter det til hyppig til at det har betydning for hukommelsen, noe hun uttaler på følgende vis:

Jeg tror det er veldig viktig med den fantasien. Jeg tror det er viktig at de får brukt det da. Og den opplevelsen de får når de leser litteratur, og når de da lager et uttrykk, for eksempel da når de lager tegninger, det har en verdi i seg selv. Og det er veldig lite av det på ungdomsskolen. Tegning og sånn. Veldig lite. Vi har jo kunst- og håndverk, men der er det mer at de skal læres

opp i ulike teknikker og sånn, da. Nei, jeg tror at det er veldig viktig og jeg tror at de husker det. De husker det når de har tegnet det. På en annen måte.

Her knytter hun også fantasi og hukommelse sammen, og mener at det kan ligge muligheter for læring i teorifag hvis elevene får bruke sin fantasi til å skape et kunstuttrykk, for eksempel gjennom tegning.

Å huske stoffet bedre når man tegner i et teorifag er også noe elevene trekker frem når tegning blir nevnt som et eksempel på estetisk tilnærming til læring, og en av dem uttaler det følgende om hvordan vedkommende opplever det å tegne i samfunnsfag: «Jeg tror tegning hjelper deg å huske ting bedre fordi du har bilder i hodet ditt i stedet for masse tekst. Jeg husker ikke like mye i de fagene vi ikke har tegnet».

Også en elev som ikke liker tegning kommenterer at det likevel kan være til hjelp når man skal lære nytt stoff fordi man må ta seg tid til å bearbeide stoffet grundigere når man tegner, noe som uttrykkes slik: «Jeg er ikke så glad i å tegne, men når man tegner noe, så kan man få ta seg tid til å tenke over hvordan noe er».

Både Oda og elevene i denne undersøkelsen knytter kunstneriske aktiviteter som dramatisering og tegning til det å huske stoffet bedre. Eisner (1994) påpeker at det å arbeide med et kunstuttrykk er en prosess som kan føre til ny eller fordypet kunnskap om et emne fordi de bearbeider lærestoffet på en aktiv og personlig måte. En prosess tar tid, og denne eleven poengterer at det å få tid til å tenke er positivt. Det kan derfor, slik Oda hevder, ligge muligheter for at et lærestoff i teorifag huskes bedre, og at prosessen gir ny eller fordypet kunnskap om et emne gjennom at man integrerer estetiske aktiviteter som dramatisering og tegning.

Selv om ikke denne undersøkelsen kan si noe om estetiske læreprosesser og læringsutbyttet i fagene, viser Deci og Ryans (1985) motivasjonsstudier at når man appellerer til elevenes fantasi kan dette bidra til å skape et større engasjement i faget, noe som de knytter til økt læringsutbytte i fag. Fantasispektet er som oftest tilstede ved skaping av kunstuttrykk, og slik kan det ligge en mulighet for å øke engasjementet og dermed trolig også læringsutbyttet i teorifag. Oda er opptatt av å appellere til fantasien, og bruker det som begrunnelse for å vektlegge estetisk tilnærming til læring i sine teorifag. På spørsmål om hvordan hun tenker om elevenes engasjement, svarer hun: «Nei, de glitrer jo litt, da. [...] så får de så frie tøyler, og det og liker de. Da får de prøvd seg ut da».

Samtidig forteller Oda at det ikke er alle elevene som blir engasjert gjennom det å selv få være kreativ gjennom for eksempel dramatiseringsoppgaver. Hun trekker frem frihetselementet som en mulighet til å engasjere de som har andre interesseområder, og beskriver hvordan hun

inkluderer også elever som ikke liker å dramatisere av ulike årsaker. Hun forteller at hun gir dem andre oppgaver:

Nå så hadde jeg ei gruppe, og der er det en som ikke liker drama i det hele tatt – han er veldig sjenert. Da sa jeg til gruppelederen at han må ta ansvar for ham. Om så er, så kan han ta ansvar for å finne sitater fra alle... De gode Ibsen-sitatene, så kan han få ansvar for det. Og da tok gruppelederen det ansvaret. Det var også en annen som kom til meg og sa at han ikke liker drama, og da sa jeg «Det bryr jeg meg ikke noe om, men du kan dette med lyd og lys, så du må bidra der».

Her viser Oda hvordan hun inkluderer alle med aktivitet og engasjement, og hvordan hun vektlegger at alle skal ha muligheten til å uttrykke seg på varierte og mangfoldige måter.

Dewey (1990) hevder at en lærer må ta utgangspunkt i det som er elevenes interesser for å kunne skape et engasjement for arbeidet som skal utføres. I det tilfellet Oda trekker frem her, ser det ut til at nettopp graden av frihet i forhold til hvordan oppgaven kunne løses gjorde at også de som i utgangspunktet ikke ble engasjerte i selve dramatiseringen, kunne engasjeres på annet vis i prosjektet.

«Og de var helt der!»

Engelsk-, fransk- og samfunnsfaglærer Anne vektlegger også kreativitet, elevaktivitet og frihetselementet som vesentlig for å engasjere elevene. Hun beskriver et prosjekt i samfunnsfag, der de gjennom å lage en klasseblogg skulle fange tidsånden under den franske revolusjon. Etter å ha satt elevene inn i temaet ved at hun foreleste om det, ville hun at elevene skulle bearbeide temaet videre på egen hånd gjennom klassebloggen. Anne hadde på forhånd laget noen oppgaver som de skulle melde seg på. Noen skulle være skrivere, noen skulle ha med filmopptak og lyd og den tekniske biten å gjøre, og noen skulle lage illustrasjoner og foto som skulle vise tidsånden. Hun beskriver hvordan prosjektet ble gjennomført og at dette var noe som begeistret og engasjerte elevene:

Men de skulle liksom fange denne tidsånden..., og da var det jo sånn at etter at de hadde fordelt seg..., så var det jo det at for eksempel de som var glade i å skrive, de ville være journalister og skulle være på plass og beskrive når Bastillen ble angrepet, og de var med på kvinnemarsjen til Versailles og rapporterte og skrev «Hva skjer?» og «Hvor er vi?» «Hvorfor skjer det?» Og de var helt der! Og så hadde du de som ville være litt mer sånn, lage ting og sånn, der var det noen som ville sitte og tegne, og da tegnet de jo.. De var fantastisk flinke til å tegne..og da scannet vi jo de bildene, illustrasjonene som passet til tekstene... De tegnet for hånd, så journalistene bestilte da: «Jeg vil ha en tegning av kvinnetoget til Versailles!» Og så var det noen som ville lage skuespill, da intervjuet de jo Ludvig14., og da var jo han... satt jo i sånn kostyme da, hadde kledd seg ut... Så filmet vi det og la det inn i bloggen, for i blogg får du jo inn både film, tegninger og alt det her.

Anne erfarer her at det å arbeide med det hun kaller et estetisk prosjekt som denne klassebloggen, der elevene fikk frihet til å være aktive selv både i valg av oppgave og utforming av denne, skapte et stort engasjement blant elevene. Elevene fikk muligheten til å utforske et

tema på egen hånd, noe Deci og Ryan (1985) anser som vesentlig for å skape engasjement, samtidig som de vet hva målet er; i dette tilfellet å fange tidsånden under den franske revolusjon i en blogg. Eisners (1994) betoning av at det å gi elevene frihet til å leke med idéer innenfor et sett av regler man må forholde seg til er positivt for læring generelt og vitenskapelig tankegang spesielt, kan i dette tilfellet se ut til å forklare at Anne erfarer stort engasjement blant elevene når hun gir dem denne friheten. Anne knytter dette engasjementet til det hun mener ble læringsutbyttet i det aktuelle faget på denne måten:

Når de skulle sitte og finne ut hva de skulle ha med inni bloggen, det var da de på en måte lærte, for at da måtte de sitte og lese, og da fikk de inn masse uten at de egentlig var klar over at de egentlig satt og leste seg opp på perioden. Så det var veldig artig!

Her kobler Anne engasjement og læringsutbytte på en slik måte at hun opplever en mulighet for å «lure dem til å lære», som hun selv kaller det, når hun vektlegger en estetisk tilnærming. En av elevene i denne undersøkelsen kommenterer at det å lære noe når du egentlig bare opplever å ha det morsomt er et positivt trekk ved estetiske læreprosesser:

Jeg synes det er veldig artig å leke leker som er på engelsk fordi det er sånn at når vi snakker og leker samtidig blir det sånn at engelsken kommer naturlig inn. Du glemmer at du egentlig snakker engelsk, og det er bra.

Lærerne i denne undersøkelsen ser en mulighet for å gjøre læringen mer engasjerende og lystbetont for elevene når de aktiviseres gjennom ulike estetiske aktiviteter, noe også flere av elevene poengterer når de snakker om måter de liker å lære på.

«De går og synger på sangen etterpå, men...»

Selv om lærerne i overveiende grad fremhever at det ligger muligheter for økt elevaktivitet gjennom å engasjere elevene når de vektlegger estetisk tilnærming til læring i teorifag, uttrykker noen av lærerne tvil om hvor hensiktsmessig det er å integrere det i forhold til læringsutbyttet i det aktuelle teorifaget. At engasjement i seg selv kan skape et større læringsutbytte i faget er flere av lærerne usikre på. Det eksisterer en del skepsis til hvorvidt estetisk tilnærming til læring er hensiktsmessig bruk av tid i teorifagene, og flere av lærerne uttrykker usikkerhet i forhold til hva som kan oppnås med en slik tilnærming.

Engelsk-, fransk-og samfunnsfaglærer Karen beskriver et opplegg i engelsk der hun lar elevene lytte til en sang som belyser et grammatikkområde, og sier at: «De går jo og synger på sangen etterpå, men...» På spørsmål om hva hun tror om læringsutbyttet svarer hun: «Ja, om det blir noe større, det aner jeg ikke!»

Samtidig kommer hun ved hjelp av en del hint fra intervjuer frem til at det allikevel kan ligge muligheter for læring i faget når det anvendes sang og musikk i undervisningen som en del av det å øke engasjement og motivasjon:

I: Engasjement da?

K: Ja, de synes det er litt morsomt, tror jeg. Jeg tror de synes det er godt med..avveksling. Men om de lærer mer på den måten...det er jeg ikke sikker på.

I: Men motivasjon da? For noen vil det kanskje motivere mer...

K: Ja, det tror jeg absolutt! Særlig når det gjelder grammatikk. Ja, og det samme når vi skal jobbe med samsvarsbøying for eksempel, så spiller jeg bestandig «People are strange» med The Stranglers, for da lærer de seg at people er et flertallssubstantiv, selv om det ikke ser sånn ut. Det heter ikke «peoples», men det heter «people are»! Bare for at de skal huske det, for det er en feil som de gjør så innmari ofte.

Karen er usikker på læringsutbyttet når hun bruker sang i undervisningen på denne måten, samtidig som hun bruker sang bevisst for at de skal huske det de har lært. Her kan det tenkes at den prosessuelle karakteren som Eisner (1994) mener er tilstede ved opplevelse av et kunstuttrykk kan illustrere Karens erfaring. Det at elevene blir observante på fenomenet samsvarsbøying gjennom å lytte til en sangtekst kan være vanskelig for en lærer å få øye på. Samtidig kan en slik tilnærming gjennom et musikalsk kunstuttrykk ha ved seg et relasjonelt aspekt (Bourriaud, 2007). Det at elevene opplever fenomenet gjennom en sangtekst kan være grunnlaget for refleksjon eller samtale rundt fenomenet som skal belyses. Nettopp dette relasjonelle aspektet kan synes å være tilstede i Karens eksempel på den måten at det å lytte til sangen er med på å bevisstgjøre dem på et fenomen. Sangteksten åpner for et møte mellom lytteren og sangen. Dette kan også bidra til at grammatikkundervisningen oppleves relevant, fordi elevene studerer et fenomen som eksisterer uavhengig av skolekonteksten.

En annen reservasjon som lærerne uttrykker når det gjelder å vektlegge estetisk tilnærming til læring i teorifag, er hvor relevant det er dersom de estetiske aktivitetene ikke knyttes til et kunnskapsområde i faget. Både matematikklærer Jakob og norsklærer Morten trekker frem at det er nødvendig å knytte refleksjon til det estetiske for at det skal kunne bli til læring i teorifag. Jakob ordlegger seg slik om dette i forbindelse med å vektlegge estetisk tilnærming til læring i matematikkfaget, hvis man ikke legger vekt på den faglige refleksjonen i tillegg:

Vi må jo også som mattelærere tenke på – hva er det matematiske innholdet her? Og jeg har jo hørt om at det har gått litt i grøfta en gang i tida. Med for eksempel utematikken- at det var ut og leke og de tok epler og telte, og så blir det ikke til matematikk etterpå. Det blir ikke til etterarbeid eller noe! [...] At man skal ut og tegne trær og sånn, og så blir det bare tegninger og fint, og det kan du si er estetikk da. Eller at du skal ut og finne en butikk som har egg og regne ut hvor mye de koster – og så tegner du eggene, og så er du ferdig, liksom.

Her er han inne på det som også er Burmans poeng om at estetiske læreprosesser må knyttes til et kunnskapsområde i det aktuelle teorifaget. Han poengterer at når estetiske

læreprosesser fungerer som best, er det estetiske og refleksjonen to sider av samme sak. Estetiske læreprosesser står på denne måten i et dialektisk forhold mellom kreativitet/opplevelse og refleksjon, og mellom teori og praksis (2014). Dette aspektet er av relevans i forhold til å vektlegge estetisk tilnærming til læring i teorifag, noe også Morten er inne på:

Jeg er ikke noe begeistret for bare å lese en bok for å lese i seg selv, det må noe mer til da.[...] Det må en refleksjon over det som leses til, og det kan være at, noe så enkelt som at de bare formidler, skriver en refleksjonslogg til... Motstanden hos elevene der er jo at da må de jobbe, ikke sant, men det er jo det som er poenget! De må jobbe og bearbeide det stoffet de er borti.

Både Jakob og Morten opplever at det ligger muligheter for å engasjere elevene gjennom estetiske aktiviteter, men at det også er en mulighet som kan overses i forhold til å knytte det til læring i faget.

Dette poenget trekkes også frem av elevene i denne undersøkelsen. De er opptatt av at det må være et fokus på det faglige innholdet også. Dette uttrykker en av dem på denne måten: «Men det må være en balanse, da. Du kan ha litt tegning og skuespill og sånn, men også fokusering på det vi skal lære»

Her er både lærere og elever inne på et sentralt poeng ved estetisk tilnærming til læring i teorifag; arbeidet med et kunstuttrykk må knyttes til et kunnskapsområde i faget, slik at det oppstår et dialektisk forhold mellom det kreative arbeidet eller en opplevelse og den refleksjonen og bearbeidingen som er knyttet til det aktuelle kunnskapsområdet. Da kan det også bli et dialektisk forhold mellom teori og praksis som kan bidra til ny eller fordypet kunnskap. Slik ser det ut til at lærerne opplever at det er en mulighet for at teorifagene i ungdomsskolen kan bearbeides på en mer praktisk måte gjennom estetiske læreprosesser.

«Det var litt viktig at de skulle velge selv»

Morten beskriver et opplegg der han bruker digitale historiefortellinger i forbindelse med et leseprosjekt i norsk i klassen sin. Han ønsker at elevene, etter å ha lest en selvvalgt roman, skal skape en digital fortelling basert på romanen ved å sette sammen selvvalgte bilder og lyd. Slik blir det kreative aspektet inkludert gjennom at elevene skaper sin egen fortelling basert på deres tolkning av romanen, noe Lindstrand og Selander fremhever som sentralt ved en estetisk læreprosess (2009). På denne måten blir det elevene skaper ikke bare en representasjon av noe som finnes, men et uttrykk for hvordan de har forstått det. Slik kombinerer de tanker, idéer og handling så det oppstår noe nytt og originalt, og

slik inneholder også det de skaper et personlig element. Dette er sentrale elementer for å skape indre motivasjon hos elevene (Deci & Ryan, 1985).

Morten trekker inn det at elevene er aktivt med i sin egen læring og betoner også det personlige som vesentlig ved estetiske læreprosesser, og at dette er noe som etter hans erfaring bidrar til økt engasjement:

Det var litt viktig at de skulle velge selv altså, for å skape et slags sånn engasjement i forhold til tekstene [...] Så lenge de her estetiske læreprosessene innebærer at elevene selv deltar aktivt i læring si... konstruksjonen av læringa kan du si, så tror jeg at den estetiske tilnærminga er viktig.

Deci og Ryans (1985) funn av hva som kan gjøre elever indre motiverte for arbeid illustrerer Mortens poeng; når elevene har mulighet til å utforske og oppdage ting, til å være aktive i læringsprosessen og til å følge sine egne interesser, øker muligheten for indre motivasjon. Elevene påpeker også at det at de får være aktive i sin egen kunnskapskonstruksjon gjør at engasjementet deres øker. De ønsker selv å delta aktivt i undervisningen og trekker frem flere grunner til det. En av elevene uttrykker seg slik om det å få være aktivt med i sin egen læring:

Jeg tror at hvis du får muligheten til å lage noe selv, så kan det hjelpe deg til å tro at du er litt smartere. Da skjønner du at du klarer ting selv også. Du trenger ikke alltid ha en lærer som står bak deg. Men hvis jeg får lage ting selv, så føler jeg at det får opp selvtilliten littegranne, da. Og det gjør deg mindre skolelei hvis du vet at du er god på ting.

Både lærere og elever vektlegger her det å få velge selv og få frihet til å utforske et tema på egen hånd som vesentlig for motivasjon for skolearbeid, noe som igjen kan bidra til økt elevaktivitet.

«Det ligger mye rundt oss, ja!»

Matematikklærer Jakob er den eneste av lærerne i dette materialet som trekker inn det estetiske som han mener finnes i naturen som en måte å begeistre og engasjere elevene i matematikken på. Han ser muligheter for å aktivisere elevene gjennom å vende seg mot naturens estetikk. Dette opplever han at begeistrer elevene på en slik måte at de blir mer motiverte for faget. Han oppfordrer lærerne til å bruke sansene og se etter hva som kan benyttes i matematikken av estetiske elementer i naturen, og ikke bare følge læreboka:

Man kan bruke konkrete ting i naturen rundt seg, sånn som fra det gyldne snitt for eksempel, forhold i naturen; blomkål, sneglehus..masse sånne ting som det går an å se på, og det er sånne ting som forbauser og forbløffer mye, og som har en mye mønster i seg, sånn som femkanter og sånne spiralformer og... Så i naturen er det masse, masse, masse, og det må brukes. Så lærerne må stikke nesa litt opp av boka tror jeg, og hente masse andre ting. Det krever litt.

På denne måten setter han det estetiske i sammenheng med den allmenne menneskelige estetiske evnen som både Burman (2014), Brekke (2010) og Dewey (1960) vektlegger. Vi mennesker har en sans for det estetiske, noe Dewey setter i sammenheng med muligheter for å engasjere elevene. Jakob trekker frem symmetri, som er et estetisk element på den måten at mennesker oppfatter symmetri som vakkert, og knytter det til hvordan dette kan fascinere elevene i matematikken:

En viktig sånn annen ting fra estetikken er symmetri da. Så vidt jeg vet har vel det blitt betraktet som.. ja, grunnelement, med tanke på hva vi mener – oppfattes som vakkert eller ikke..så symmetri har alltid begeistret menneskeheten skulle jeg til å si..så vidt jeg vet. Det er lenge siden jeg leste om estetikk da, men... Vi har jo en følelse for det – har vi jo for eksempel når vi skal løse likninger, respekten for likhetstegnet – at det skal være like mye på hver side, og ikke likhetstegnet som operator, at... det er noe som sier hva du skal gjøre og sånn, men at det skal være, på en måte like mye på hver side.. Der er symmetrien. Men symmetri dukker opp i en del fine bevis i matematikken. Symmetri benyttes av, ja vet du, det er veldig mye.. Vi har jo – i abstrakt algebra, så har vi jo gruppeteori, og...ja det er masse der. Symmetri er et omdreiningspunkt i matematikken!

Det estetiske kan, i følge Jakob, trekkes inn i undervisningen som en mulighet for å appellere til en allmennmenneskelig estetisk sans. Etter Jakobs erfaring kan det derfor være fruktbart å inndra estetikken på denne måten i teorifag for å skape engasjement og aktivitet blant elevene.

Lærerne ser en mulighet for elevaktivitet når de vektlegger estetisk tilnærming til læring i undervisningen. Alle forteller om opplegg som involverer elevene aktivt, og deres erfaringer er at dette ser ut til å skape et verdifullt engasjement blant elevene. Det at elevene får bruke sin fantasi og kreativitet oppleves av lærerne som en mulighet for økt elevaktivitet. Elevene understreker at elevaktivitet knyttet til arbeid i en kunstform gjør dem både engasjerte og mer motiverte for skolearbeid.

Estetiske læreprosesser, forstått som utdanning gjennom kunst i teorifagene, kan se ut til å inneholde en mulighet for å inkludere elevaktiviteter samtidig som man kan inkludere dannelseselementer i alle fag. Nettopp dannelsens estetiske dimensjon blir fremhevet av flere teoretikere i forbindelse med estetiske læreprosesser (Eriksen, 2010; Raaen, 2010; Sæbø, 2004). Hvorvidt lærerne opplever at dette er tilfelle og hvordan de belyser dette temaet blir presentert i det følgende.

Å inkludere dannelsesaspekter

I denne studiens datamateriale ser det ut til at lærerne betrakter estetiske læreprosesser som en mulighet for å trekke inn dannelsesaspektet i arbeidet med teorifagene. Skolens dannelsesmandat er uttrykt i styringsdokumentene for skolen, og handler om *både* tilegnelse av grunnleggende ferdigheter *og* menneskelig vekst og utvikling både i et individuelt, sosialt og

eksistensielt perspektiv. Både Eisner (1994), Dewey (1990) og Hansen (2008) vektlegger menneskelig utvikling i denne forstand som vesentlig for skole og utdanning. Dette er et poeng som lærerne er bevisste på.

«En dannelsesreise»

Norsk- og RLE-lærer Oda poengterer at det å lese klassikere som hun omtaler som «god litteratur», for eksempel Ibsens Peer Gynt, kan være vanskelig for elevene, men at det å la elevene selv dramatisere deler av teksten kan gi dem en større mulighet for å gjenkjenne seg selv i allmennmenneskelige tema og sier:

Gjennom å jobbe med det så blir det gjenkjennelig, og jeg gir dem et utgangspunkt nå, og de kommer bort i det resten av livet sitt. Den forforståelsen de har fått av meg, får dem... De får ting å henge på. Jeg tror som sagt de blir litt klokere av det.

Hun er klar over at det kan være utfordrende for en 10.klasse-elev å lese gamle klassikere, og ser det som et poeng å få elevene til å knytte det tematiske an til dem selv, for på denne måten å kunne forstå og eventuelt gjenkjenne hva teksten handler om. For å la elevene få denne muligheten lar hun dem dramatisere deler av verket. Det hun forteller kan tolkes som at dramatiseringen fungerer som en mimesis-forestilling (Doseth, 2011), der etterlikningen av Peers prosjekt kan gi elevene noen idéer om hvordan et liv kan leves eller eventuelt ikke kan eller bør leves. Elevene må forholde seg til Peers livsprosjekt gjennom å gestalte det, og slik gies de en mulighet til å kommunisere med kunstverket på et relasjonelt vis (Bourriaud, 2007). Oda forteller at hun finner stykket Peer Gynt spesielt egnet for dramatisering i ungdomsskolen i forhold til dannelsesaspektet:

Det treffer dem litt sjø, for at det er..De opplever at det er noe gjenkjennelig med figuren Peer, at de kan kjenne seg selv igjen i han med å være seg selv nok og ikke bry seg om andre og bare tenke på seg selv. Samtidig som de synes han er sympatisk når han er denne drømmeren og at han er så flink til å fortelle fortellinger og forfører mora si inn i døden. De er med på det!

Hennes opplevelse er at ungdomsskoleelever kan kjenne seg igjen i det å være selvopptatt, og at de gjennom stykkets mimesis-funksjon får denne egenskapen satt opp som et speil for seg selv når de arbeider med stykket. De klarer å gripe en mening i det gjennom den kunstneriske prosessen det er å dramatisere det, og kan selv forholde seg til det å være selvopptatt som et fenomen.

Oda lar elevene få frihet til å bruke sin kreativitet og fantasi til å endre rammene i stykket og legge det til vår egen tid. Hun bruker denne mimesis-funksjonen for å la elevene bearbeide sine egne inntrykk til et uttrykk som Hansjörg Hohr ville kalle en *subjekt –i –verden –viten* (2006, p. 219); menneskets subjektive viten om seg selv som individ i en samfunnsmessig kontekst. Det dreier seg om en viten både om seg selv som person med følelser og reaksjoner, en viten

om de sosiale omgivelsene man er en del av, og også om relasjonene mellom person og kontekst, altså mellom jeget og verden. Slik kan dramatiseringens mimesis-funksjon også bidra til å legge tilrette for en undring over de eksistensielle spørsmålene som hva det vil si å være menneske, hva det vil si å finne seg selv og sin vei å gå, og hva det vil si å leve et liv i samspill med andre mennesker (Hansen, 2008).

Dramapedagog Anne Eriksen karakteriserer på samme måte dramatiseringer som dannende fordi mimesis-funksjonen omfatter bevisstgjøring av elevenes holdninger og personlighetsutvikling gjennom at de kan leve og utforske andres liv i et spill (2010). Slik bidrar dramatiseringen til elevenes dannelse gjennom det Korsgaard og Løvlie betrakter som grunnelementene i dannelsesbegrepet (2003).

Oda forteller at hun ønsker at dannelseselementet i denne forstand er det hun vil gi elevene for å styrke dem i deres egen menneskelige utvikling, og nettopp dannelse er det hun betrakter som aller viktigst å arbeide med i sin lærergjerning. Dette uttrykker hun på denne måten når hun blir spurt om hvordan hun arbeider med kompetansemålene i sine fag:

Jeg ser ikke så mye på kompetansemålene... (ler)[...] jeg har det da i ryggmargen[...] Jeg er mer opptatt av... jeg er veldig opptatt av den generelle læreplanen jeg, da. Med at vi skal jobbe med for eksempel samarbeid, at de skal bli gode mennesker... Jeg sier ikke at det er noen motsetning, men den er vel så viktig den sida der. Jeg tenker at når vi jobber med dramatisering, for eksempel, så er det veldig viktig å samarbeide godt og respektere hverandre og, ja. Så det andre kommer etterhvert, tenker jeg.

Sitatet kan sees i sammenheng med at hun har lang erfaring som lærer. Hun har etter 17 år erfart på egen hånd hva som fungerer og hva som ikke fungerer for henne og den måten hun underviser på. Estetiske læreprosesser og bruk av lek og trygghetsøvelser gjør at hun får til å bygge et trygt klassemiljø der elevene stort sett tør å slippe seg løs for å for eksempel dramatisere i timene:

Ja, det [trygghetsøvelser] har vi jobbet masse, masse, masse med. For eksempel skal de ligge jamføttes, så skal en elev rulle over de, skjønner du? Så du blir ganske tett. Men de er blitt veldig, veldig trygge. For at du må ha den tryggheten i bunn for at du skal få til dramatisering og få til å ha gode samtaler. Så det er det som på ett vis er basisen vår. I matematikken, for eksempel, så hører de på Mozart - før de starter. Da ligger de i klynger bak i klasserommet i 5-10 minutter, og så går de og jobber med matematikk etterpå.

På spørsmål om ikke elevene i ungdomsskolealderen er sårbare, slik at det er vanskelig å vektlegge estetisk tilnærming til læring av den grunn, svarer hun: «Ja, men hvis du har jobbet med at de skal være trygg da, altså når de har rullet over hverandre, så tåler de ganske mye».

Hun mener kunst og estetiske læreprosesser kan bidra til at elevene får «[...]et større fundament til å tåle livet». Slik trekker hun bevisst inn dannelseselementet når hun vektlegger estetisk

tilnærming til læring. Hennes uttalelse kan forstås i lys av dramapedagogen Aud Berggraf Sæbø, som peker på at dramatisering kan gi elevene mulighet til å utforske ulike synspunkter og at det kan åpne opp for å skape nye forståelser (2004). Dette punktet er elevene i denne undersøkelsen også opptatt av, og flere av dem understreker muligheten for å forstå andres perspektiv gjennom dramatisering. En av elevene sier om dette at:

Man får liksom opplevd det man spiller skuespill om. Det er liksom noe man faktisk opplever mer enn å bare lese det i en bok. For eksempel hvordan de har det, så får man liksom opplevd det selv hvordan de har det.

En annen elev konkretiserer dette poenget slik:

Hvis for eksempel en ikke-troende person ikke skjønner helt for eksempel noe av kristendommen, og de lager et skuespill om kristendommen, så går det an å sette seg inn litt mer inn i rollen til en kristen person da, sånn at man på en måte skjønner det litt mer og ser litt mer hvordan de lever og sånn. Jeg tror religion er i hvert fall noe som egner seg å lage skuespill av fordi det er masse skrifter og sånn, og mange religioner krangler med hverandre og da kan man tenke hvorfor de krangler med hverandre.

Her understreker både lærere og eleven på samme måte som Sæbø at man kan leve seg inn i hvordan andre har det og dermed få en mulighet til å forstå andres perspektiv. I møter med andre måter å leve og organisere sine liv på kan en også utvide egne horisonter, og dermed seg selv som menneske. Finn Daniel Raaen (2010) poengterer nettopp at det å gjøre andres betraktninger til sine, prøve dem og reflektere over dem er hva en dannelsesprosess innbefatter, og kaller det dannelsens estetiske dimensjon.

Engelsk-, fransk-og samfunnsfaglærer Anne setter det å skape digitale historiefortellinger også i forbindelse med dannelsesaspektet, for eksempel når de arbeider med indisk kultur i engelsktimene. Hun har selv laget en digital historiefortelling basert på en roman som hun viser til elevene før de går i gang selv, og knytter dette til kultur- og dannelseselementet: «Men da var det liksom sånn, at gjennom litteraturen da, så kan du liksom lære sånne ting som har med kultur å gjøre da. Så dette er på en måte en dannelsesreise».

Gjennom at elevene bearbeider et tema ved å skape historier om det, blir elevene gitt muligheten til bli kjent med en fremmed kultur på sin egen måte, og slik gjør mimesis-funksjonen at de kan knytte temaet an til seg selv og sette seg inn i alternative måter å leve sine liv på, slik tilfellet kan være i fremmede kulturer.

Norsklærer Morten, som også lar elevene skape digitale fortellinger basert på romaner, mener at det at elevene kan være kreative og skapende i læreprosessen kan settes i sammenheng med danning i form av menneskelig utvikling og det å finne en identitet:

Det er snakk om en indre dannelses, særlig for ungdomsskoleelever, da.. De er på søken etter seg selv i den tida, samtidig som de jo hele tiden forsøker å ha en identitet i forhold til ungdomsgruppa.

Han trekker inn elevenes identitetsprosjekter som fremtredende ved ungdomsskoleelever, og ser muligheter for at elevene gjennom estetiske læreprosesser kan utforske ulike identiteter. Sosiolog og ungdomsforsker Selma Therese Lyng hevder på samme vis at ungdomsskoletiden er en tid der elevene skal bli og gjøre tydelige individer ut av seg. De skal prøve ut og finne frem til hvem de er og hvem de skal være, altså å finne en identitet (2004, p. 18). Kunstens mimesis-funksjon kan slik bidra til å la elevene få prøve ut og utforske ulike identiteter innenfor trygge rammer i den forstand at det er skoleoppgaver som skal løses, noe også forskerne i studien *Third Space* har funnet er en av kunstens styrker i utdanningssammenheng. Forskerne hevder at kunsten er fantasiens verk, og betegner den som en mulighet til å se for seg ting; som om de kunne være annerledes. Kunsten er et medium der de kan fantasere og prøve ut nye muligheter for seg selv og sin fremtid (Stevenson & Deasy, 2005). Her kan også den eksistensielle dimensjonen utforskes gjennom kunstens åpning for å undre seg og stille spørsmål angående det å leve og være menneske. Slik kan det legges til rette for det ontologiske værensnivå i undervisningen (Hansen, 2008). Morten utdyper dette poenget videre, og trekker frem spesielt RLE-faget som egnet for å leve seg inn i andres perspektiv gjennom estetiske læreprosesser. Han mener at nettopp opplevelsen av kristen og religiøs kunst kan gi elevene denne muligheten fordi de behandler identitetsspørsmål:

Altså estetikk er jo kjempeviktig i RLE.. Opplevelsen av kunst, kristen og religiøs kunst og tenk, ut i fra det å oppleve kunst, de møter jo det hele tiden der, uansett hvilket emne du har, så er du jo innom det. Islam, jødedom, og sammenligne det.. Og så tenker du deg automatisk inn selv i forhold til det der med å.. evige identitetsspørsmål, da..

Dette mener han også kan gi elevene verdifull innsikt i andre kulturer, og sier at dette bidrar til at elevene «[...]utvikler kulturforståelse».

Disse momentene er sentrale i lys av overordnede mål med utdanning, og jeg forstår derfor hans uttalelser som at han mener kunst i RLE-faget ikke bare er et redskap for at elevene skal ha kunnskap om ulike religioner og kulturer, men at det også er et grunnlag for elevene når det gjelder deres egen dannelsesvei. Som vist tidligere samsvarer også elevenes beskrivelser med dannelsesperspektivet på denne måten, og det ser ut til at spesielt dramatisering kan bidra til å utvide forståelsen av andres perspektiv.

Matematikklærer Jakob trekker også inn dannelsesaspektet i form av menneskelig utvikling og kulturforståelse som et element når man vektlegger estetisk tilnærming til læring i alle fag i ungdomsskolen, men vinkler det litt annerledes. Han mener at «[...] det å ha jobbet med en

generell tilnærming i alle fag, vil jo være- vil jo gi en styrke». Dette setter han i forbindelse med å forstå hvordan andre mennesker tenker, noe han mener kan hjelpe elevene med å føle en tilhørighet til verden og at det kan unngå at møtet med fremmede kulturer og skikker fører til skepsis og fremmedgjøring.

Lærerne opplever at det ligger en mulighet for å kunne arbeide med dannelseselementet som er tilstede ved opplevelse og produksjon av kunstuttrykk når de vektlegger estetisk tilnærming til læring i teorifag på ungdomstrinnet. Ingen av dem har noen reservasjoner eller tvil om hvorvidt estetiske læreprosesser kan bidra til dette, og viser med ulike eksempler hvordan de ser muligheten til å inkludere dannelsesaspektene i undervisningen når de vektlegger estetisk tilnærming til læring i sine fag.

Lærerengasjement

Et moment som gikk igjen i lærernes beretninger, og som var noe jeg ikke hadde forutsett skulle bli et tema, var som nevnt deres egen begeistring for de undervisningsoppleggene de fortalte om i intervjuet. Dette ble tydelig allerede i selve intervjusituasjonen, og var også slående da jeg foretok de første gjennomlesningene av intervjuene i sin helhet for å få et generelt inntrykk av dem. Det engasjementet lærerne la for dagen ga inntrykk av at de er overbeviste om at estetiske læreprosesser er viktige, ikke bare for elevene, men også for dem selv i deres egen yrkesutøvelse. Dette setter de i sammenheng med at de kan bruke sine personlige interesser og noe de brenner for i undervisningen.

«Jeg blir veldig begeistret selv, jeg!»

Norsk- og RLE-lærer Oda forteller at hun er overbevist om at drama og estetiske læreprosesser generelt er viktig i skolen, og hun har også en personlig interesse for nettopp drama: «Ja, jeg er liksom så veldig opptatt av for eksempel å dramatisere, og det har vi jo gjort nå senest i dag. Det gjør jeg hver gang jeg har 10.» Hun forklarer at hun er spesielt opptatt av drama selv, og at hun av den grunn ønsker å gi elevene opplevelsen av å iscenesette Peer Gynt: «Jeg samler på Peer Gynt-oppsetninger selv, så jeg drar rundt og ser på dem, og så er det en sånn greie da, at jeg jobber med... setter opp Peer Gynt hver gang jeg har 10. da. Vi gjør det bare sånn artig». Hun bruker her sin personlige begeistring for kunstformen drama som utgangspunkt for å anvende den i undervisningen. Som Lindstrand og Selander påpeker, inneholder kreative prosesser et personlig element fordi det er et uttrykk for hvordan man har forstått noe (2009). Dette kan forklare Odas engasjement for dramatisering i skolen. Hennes personlige opplevelser

av ulike teateroppsetninger inspirerer henne til å være kreativ i sin egen undervisning når klassen arbeider med litterære klassikere. Det ser ut til at hun ønsker å videreføre til elevene de positive opplevelsene hun selv har med drama til elevene sine.

Engelsk-, fransk-og samfunnsfaglærer Karen trekker også inn sitt eget forhold til kunsten som vesentlig for at hun integrerer det i franskundervisningen: «Men altså de kunstformene som jeg selv liker, for eksempel dikt – dikt bruker vi jo kjempemye!» På samme måte som Oda bruker drama, bruker Karen sin egen begeistring for diktning og poesi som utgangspunkt for undervisningen.

Engelsk-, fransk-og samfunnsfaglærer Anne trekker også inn det personlige elementet som en begrunnelse for å integrere dikt i franskundervisningen:

Og så er jeg jo... ettersom jeg har jobbet veldig lenge som fransklærer, og har selv blitt glad i fransk på grunn av at det nærmest har vært som musikk i mine ører da jeg startet, så har jeg jo også gjort mine elever bevisste på det, sånn at det er artig å bruke sånne dikt.

Hennes egen begeistring for det musikalske i det franske språket ser ut til å være en motivasjon for å inkludere poesi i franskundervisningen, og hun forteller også entusiastisk om hvordan hun bruker dikt i engelskundervisningen på en måte som hun selv finner morsom:

Alle de fire gruppene skal jo lese diktet og fremføre det, og mens en leser, så skal den andre stå og grave da, og gjøre det som de... For det er masse sånn handling i det, så når en leser, så beveger de andre seg, så er det jo «digging, digging» Det er jo sånn rytme i det! Og så er det enderim, så det blir veldig morsomt da, når de har fått øvd seg på det.

Begge hennes uttalelser er grunnet i hennes egen begeistring, og viser en lærer med engasjement for det kunstneriske elementet i språkene fransk og engelsk.

Norsk- og RLE-lærer Oda uttaler seg også begeistret om det å anvende tegning i teorifagene, og forteller entusiastisk om det hun kaller «et eneste stort estetisk prosjekt», nemlig drama-og eventyrmappene hun får elevene til å lage i litteraturarbeidet: «Og det er utrolig artig å se hvordan ungene gjør det, da, på 8.trinn, for eksempel!» Hennes begeistring vitner om en engasjert lærer som lar seg inspirere av elevenes kunstneriske utfoldelse i fagene hennes.

Engelsk-, fransk-og samfunnsfaglærer Karen forteller at hun bruker bildeanalyse i samfunnsfag som en måte å ikke bare engasjere elevene, men også seg selv på: «Men i hvert fall så synes jeg at det er fint med variasjon, både for meg og elevene. Man kan ikke hver gang komme og slenge opp en powerpoint, liksom».

At hun uttrykker det er fint med variasjon kan tolkes som at det som er monotont og repetitivt i undervisningssammenheng kan virke demotiverende på innsatsen også for lærerne. Hennes

erfaring er at variasjon mellom ulike aktiviteter og læringsmetoder kan bidra til større grad av engasjement og interesse ikke bare for elevene, men også for henne som lærer. Når de arbeider med rollespill i engelsk forteller hun at elevene kan bli så engasjerte at de på eget initiativ gjør mer ut av oppgaven enn det som egentlig var forventet, noe Karen blir engasjert av også:

K: Det her har fungert kjempebra med de to klassene som jeg har prøvd det i, og da får de god tid til å forberede seg og øve og... Så kommer de med små rekvisitter da, vet du.. En gruppe, ja de forrige som var sånn bombeskvadron – alle satt og røykte som noen gale (latter) og de laget sånne tulletsigaretter i friminuttet og ja.. ting som de mente var riktige i tiden da.

I: Tok de med seg rekvisitter hjemmefra?

K: Ja, noen tok med ting hjemmefra, og noen satt og laget ting i friminuttene og.. i noe av forberedelsestida og..

I: Så det skapte en del engasjement akkurat dette da?

K: Ja, det gjorde det! Det var morsomt!

Det var morsomt er at elevene ble så engasjerte av å holde på med rollespill at de gjorde mer ut av det enn det som lå i oppgaven i utgangspunktet, synes Karen. Elevengasjementet smittet over på henne også.

Det samme engasjementet viser engelsk-, fransk- og samfunnsfaglærer Anne når hun forteller om digitale bildefortellinger og hvordan hun selv ble begeistret av å arbeide med det: «Jeg er helt hektet på det!» Hun blir inspirert og motivert selv av å vektlegge det estetiske i timene, og dette gir henne ekstra giv som lærer.

Matematikklærer Jakob blir også engasjert når bygging av modeller og tegning inngår som elementer i matematikkundervisningen på ungdomstrinnet: «Det er utrolig herlig å jobbe med. De blir veldig... oppslukt – lager julegave til foreldre og sånt. [...]De synes det er litt tøft da! Og det er jo... Jeg synes også det! Jeg blir veldig begeistret selv, jeg!»

På denne måten uttrykker han at det å inkludere estetiske elementer i matematikkfaget ikke bare kan engasjere elevene, men også ham selv som lærer.

Oppsummering av funn under muligheter

I denne undersøkelsen er det tre områder som peker seg ut når det gjelder hva lærerne opplever av muligheter, og det er muligheter for elevaktivitet, muligheter for å integrere dannelsesaspekter i alle fag, og muligheter for lærerengasjement.

Lærerne forteller at de anvender ulike kunstuttrykk i teorifagene som musikk, tegning, dramatisering, skaping av digitale bildefortellinger, samt det å la elevene utforske estetiske elementer som finnes naturlig rundt oss for å skape engasjement og motivasjon for faget. Å

arbeide med kunstformene aktiviserer elevene og gjør at de kan være kreative. De får frihet til å utforske og oppdage tema på egen hånd. Samtidig forteller lærerne at de ser en mulighet for å inkludere dannelsesaspekter i fagene sine når elevene er aktive i kunstutøvelse eller opplevelser av kunst. Lærerne poengterer imidlertid at det må knyttes refleksjon til arbeidet med kunstuttrykkene for at det skal ha noen verdi i det aktuelle teorifaget. Selv om noen av lærerne er usikre på læringsutbyttet når elevene arbeider med kunstuttrykk, så er de samstemte i at de opplever at elevene blir mer engasjerte og motiverte for fagene. Lærernes opplevelser og elevobservasjoner på dette punktet stemmer overens med det elevene selv uttrykker.

Lærernes egen begeistring da de fortalte om estetiske læreprosesser i teorifag er også plassert her under muligheter. Grunnen til dette er at lærerne i denne studien viser at det å inkludere personlige interesseområder og kunstformer de selv er opptatt av, ser ut til å gjøre dem til engasjerte lærere. Det engasjementet lærerne i denne undersøkelsen legger for dagen når de forteller om sine undervisningsopplegg, viser at lærerne opplever en mulighet for økt lærerengasjement også når de vektlegger estetisk tilnærming til læring i teorifag på ungdomstrinnet.

Utfordringer

I del to av problemstillingen var spørsmålet hvilke utfordringer lærerne opplever er tilstede når de vektlegger estetisk tilnærming til læring i teorifag. I det følgende vil disse funnene bli presentert i to hovedkategorier:

Tid

Lærernes estetiske kompetanse

Tid

Et tema som går igjen i intervjuene er at lærerne opplever at de har dårlig tid til å vektlegge estetisk tilnærming til læring i sine fag, og at dette er noe som stadig har blitt verre i løpet av deres periode som lærer. Opplevelsen av stadig dårligere tid er funn som samsvarer med Ragnhild Lilands undersøkelse av lærere og tid (2014). Liland setter lærernes opplevelse av å ha dårlig tid i sammenheng med utdanningsreformene fra 1990-tallet, der et økende fokus på kontroll og ansvarliggjøring av læreren for elevenes resultater kan sies å ha endret lærerhverdagen (p. 173). Finn Thorbjørn Hansen løfter også tidsaspektet frem som en begrensning i skolen, og hevder at vi har skapt et hverdags- og arbeidsliv som er preget av effektivitet, hurtighet og utviklingsmani, og setter det i sammenheng med

målstyringsprinsippene (2008). Alle lærerne i denne undersøkelsen har erfaring fra tiden før 2006, da Kunnskapsløftet ble innført. Selv om dette ikke var et tema i selve intervjuet, så finner jeg det naturlig å tolke deres uttalelser i lys av det som hevdes å være en endret lærerrolle i forhold til lærernes autonomi.

«Jeg skulle gjerne hatt tid til å gjøre det enda mer!»

Norsk- og RLE-lærer Oda trekker frem bruk av tid som en begrensning i forhold til om hennes dramatiseringsprosjekter skal fremføres for et publikum og sier:

Vi har det veldig.. Det blir travlere og travlere for hver gang jeg har 10., så det ender med at de skal vise frem det de har gjort, og så kanskje vi viser det frem for foreldrene. Og kanskje, hvis de blir fornøyd, så kanskje vi viser noe av det på 10.klasse-avslutningen nå til sommeren. Men det er helt åpent – det er opp til dem. Men vi har vist det tidligere på 10.avslutninger.

Det kan se ut til at hun tidligere har brukt tid på å fremføre dramatiseringer for publikum, mens hun nå opplever at det blir travlere i hennes lærerhverdag, og at det blir en begrensning i forhold til fremføringer. På spørsmål om hva som gjør hverdagen travlere, svarer hun:

Sånn som det er nå i skolen, så er det veldig mange ting som skal inn, det kommer sånne eksterne ting, blant annet. For eksempel så skal vi på den kulturelle skolesekken, og så skal det være vaksine, og så skal det være sånne ting, for eksempel og ja...Newton-rom, ja- masse! Sånne ting som du ikke rår med, da.

Her beskriver hun den type tid som Andy Hargreaves (1997) kaller den teknisk-instrumentelle tiden, der tiden er en avgrenset ressurs som er bestemt på et høyere administrativt nivå enn den enkelte skole. Et resultat av dette er at hennes opplevelse av tiden, det som Hargreaves kaller den fenomenologiske tiden, kommer i konflikt med den objektive tiden, noe hun opplever begrenser det å vektlegge estetisk tilnærming til læring i teorifag. For å motvirke at estetiske prosjekter blir skjøvet ut, mener Oda at lærerne selv må synes at det er viktig å jobbe på den måten. Dette kan tolkes som at hun mener det er avhengig av den enkelte lærer hvorvidt det gjøres, og at det ikke blir lagt tilrette for det fra høyere administrativt hold. Hun svarer slik på spørsmål om hva som kan begrense det å vektlegge estetisk tilnærming til læring i teorifag:

Ja, det er jo det når vi har det travelt, da. Å ta seg tid til det, for det tar litt tid. Du må jo velge bort andre ting. Og så må du jo være litt «på» selv, du må gløde litt for det selv. For det er jo krevende å få elevene til å dramatisere og.. Du må tåle kaos.[...]Men jeg skulle gjerne hatt tid til å gjøre det enda mer. Jeg føler at jeg ikke får gjort det nok. Jeg opplever at... Jeg vet ikke hva som skjer, men tiden... Jeg føler at jeg fikk gjort mye mer tidligere, men jeg vet ikke hva som har skjedd i løpet av de... Jeg vet ikke hvor mange år jeg har jobbet som lærer.. 17 kanskje..Det har endra seg. Det er noe med hva som skal inn i skolen og sånn.

Hun poengterer her at hvis læreren gløder for noe, i dette tilfellet dramatisering, så klarer hun å gjennomføre dramatiseringen til tross for mangel på tid. Resultatet er at noe annet må velges bort når man prioriterer hva man vil bruke undervisningstiden til. Allikevel mener hun at hun

har mindre tid til dramatisering nå enn tidligere, ikke fordi hun har valgt det selv, men fordi den teknisk-instrumentelle tiden i større grad nå enn tidligere legger begrensing på hennes frihet til å velge ut fra hva hun mener er riktig.

Engelsk-, fransk- og samfunnsfaglærer Anne nevner også tiden som en faktor hun konstant forholder seg til når hun underviser: «Ja, hvis jeg begynner med sang først da, for det er det jeg bruker... Det er lettest å få til, som tar kortest tid. [...]Som regel så er vi jo presset på tid, sånn at vi bare kjører på, og jeg bare [...]» Hun forklarer det at de har det så travelt med at hun prioriterer å gjennomføre ulike typer estetiske aktiviteter i engelsk, samtidig som hun da opplever at det kan komme i konflikt med kompetansemålene i faget:

Det er jo ikke det at jeg ikke har hatt mulighet til å sette i gang mange sånne prosjekt og virkelig kunne fått til veldig mye sånne gode opplegg, men samtidig så skal vi jo igjennom det som er... som står i kompetansemålene, og som ikke kan bare... Altså, en del blir dekket, sant, men det å finne disse måtene, hvor man klarer å kombinere måten de lærer på da...

I motsetning til Oda, som sier at hun ikke lar kompetansemålene styre undervisningen, trekker Anne frem nettopp kompetansemålene som en årsak til at hun ikke kan bruke altfor mye tid på estetiske prosjekter. Dette kan tolkes som et resultat av ansvarliggjøringen av lærerne for elevenes resultater, som Liland beskriver som *outputkontroll* (2014, p. 173). Det er igjennom tester og prøver det kartlegges om den enkelte elev har nådd kompetansemålene i faget, og da kan det være avgjørende at læreren har brukt tiden på å jobbe direkte med kompetansemålene. Hvorvidt de generelle målene for opplæringen er nådd vil ikke direkte bli målt på prøvene, og muligens derfor ikke være så lette å prioritere. Anne er inne på at det er en utfordring å sørge for at estetiske læreprosesser dekker både kompetansemålene og mer overordnede mål med utdanningen. På spørsmål om hun skyver ut estetiske prosjekter på grunn av mangel på tid, svarer hun: «Neida, jeg skyver ikke ut sånne opplegg, men sånne opplegg tar jo veldig lang tid. Men da får de jo litt mer hjemmearbeid» Hun har slik funnet en måte å kombinere estetiske prosjekter med mer direkte kompetansemål; hun gir dem mer hjemmearbeid. Løsningen hun velger er trolig et uttrykk for at hun opplever at estetiske læreprosesser er nødvendige for å skape gode forhold for læring, men at selve innlæringen av stoffet som er direkte knyttet til kompetansemålene er noe de må arbeide med i tillegg. Det ser ikke ut til at hun opplever kompetansemålene i faget som dekket av det som estetiske læreprosesser kan tilby, og slik er hun på linje med de som uttrykker usikkerhet i forhold til læringsutbyttet i teorifag når man bruker tid på estetiske læreprosesser.

Etter at intervjuene var gjennomført og jeg oppdaget at tid var et gjennomgangstema, ønsket jeg å også undersøke om lærerne opplevde at det økte fokuset på tester og målinger var noe som

bestemte hva de brukte tiden sin på, og om dette da eventuelt kunne føre til begrensninger i forhold til å vektlegge estetisk tilnærming til læring i teorifag. Jeg sendte en epost i ettertid, og stilte spørsmålet: *I hvilken grad påvirker tester og målinger i skolen det du velger å bruke tid på i timene?*

Noe overraskende svarte alle at de ikke lot prøver og tester styre hva de brukte tiden på, men i etterkant ser jeg at spørsmålet også kan oppfattes som et spørsmål om manglende autonomi hvis de skulle innrømme at de faktisk lot tester og målinger styre deres bruk av tid. Alle intervjudeltakerne er erfarne lærere som ser ut til å prioritere det de selv synes er vesentlig i undervisningen. Lærerautonomi fremstår som viktig for dem, og i lys av dette kan det se ut til at spørsmålet ville kunne vise noe annet enn det de var opptatt av å være. En doktoravhandling om lærernes profesjonalitet i en tid der ansvarliggjøring av lærerne for elevenes resultater brer om seg, viser at det er et skille mellom yngre og erfarne lærere på dette området. De yngre lærerne tenderer mot å være mer «lydige» i forhold til sentralt gitte føringer, som at de er ansvarlige for elevenes læring, ovenfor læreplanen og andre forskrifter, samt overfor rektorer og foreldre. Erfarne lærere er mer opptatt av å være ansvarlige overfor de bredere utdanningsmålene, samt egen erfaring og kunnskap, hvilket igjen benyttes til å demme opp mot ekstern ansvarliggjøring av lærerne (Mausethagen, 2013). Dette samsvarer med lærernes uttalelser i dette materialet, og kan muligens forklare hvorfor alle sammen klart uttrykker at prøver og tester ikke styrer deres bruk av tid. De ser prøvene som et verktøy for å hjelpe elevene videre i faget, og bruker dem av den grunn, men understreker at det er deres eget valg. Norsk- og RLE-lærer Oda besvarer spørsmålet om i hvilken grad tester og målinger påvirker det hun velger å bruke tid på i timene slik: «Enkelt å svare på: Ganske lite, bruker det eventuelt til å følge opp ekstra elever som er svake lesere/ skrivere hvis målingene viser det».

Engelsk-, fransk- og samfunnsfaglærer Karen uttrykker seg på denne måten:

Jeg føler at jeg skjeler lite til testing i undervisningen. Vi trener selvsagt på skrijving, men ikke fordi de skal ha skriftlig eksamen. I samfunnsfag trener vi på faglige samtaler, men igjen mest for at de skal lære å reflektere, ikke bare fordi de skal forberedes på muntlig eksamen. Når det gjelder nasjonale prøver i engelsk på 8. trinn så tester jo de hva elevene lærte på barneskolen, så det bryr jeg meg ikke om i det hele tatt i forkant av prøven.

Engelsk-, fransk- og samfunnsfaglærer Anne fremhever bruken av tid som en av årsakene til at hun ikke lar prøver og tester styre, og understreker samtidig at hun bruker dem for sin egen del til å sjekke at elevene henger med i undervisningen:

Tester og målinger påvirker i liten grad undervisningen. Jeg har rett og slett ikke tid til det. 2 timer (45.min) engelsk i uka (3 klasser). Hver 4.uke har de en liten målttest (ca 30 min). Da ser jeg hvordan de henger med.

Hun understreker her også at det er ikke ekstern kontroll som avgjør hennes bruk av tid på tester, men at det er hennes profesjonalitet som lærer som avgjør det. Det samme poenget understreker også Morten og Jakob. Norsklærer Morten sier:

Det kommer an på hva du legger i "tester og målinger". Alt vurderes naturligvis ikke, men elevenes læringsutbytte i forhold til de målene som er satt for undervisningen (time eller periode) vurderes stort sett alltid, og slik sett er testing og måling en "naturlig del" av undervisningsforløpet uansett kompetansemål. Testingen styrer altså ikke undervisningen, men inngår i den. Den infoen jeg får igjennom vurderingen (også nasjonale prøver!) kan imidlertid fortelle at det må arbeides videre med ting, og "styrer" dermed det videre arbeidet. Min forståelse ut fra en stadig diskusjon med andre lærere, av generell del, prinsipper for opplæringa og fagplanene "styrer" hva jeg velger å bruke tid på.

Matematikklærer Jakob svarer slik:

Nasjonale prøver i regning består av en rekke gode oppgaver, og en del av disse bruker jeg i undervisningen til ulike tider av skoleåret. Tester og målinger påvirker i liten grad det jeg bruker tid på i timene. Det som nasjonale prøver måler sammenfaller i stor grad med min tolkning av kompetansemålene, så jeg jobber uansett ikke «langt unna» - prøvene blir ikke noe stort sjokk på elevene. Før hver prøve får alle prøve ut hvordan det er å sitte ved en PC og svare på denne måten en times tid. Andre prøver og tradisjonelle screeningtester bli ikke vektlagt, men gjennomført av og til med tanke på eventuell støtteundervisning.

Ut fra dette materialet er det altså lite som tyder på at disse lærerne opplever økt ansvar for elevenes læring som styrende for deres tidsbruk, og som sådan strider funnene i denne undersøkelsen mot Lilands undersøkelse. Allikevel nevner de altså at tidsbruken har endret seg, og at det er kommet «andre ting» inn i skolen nå. Oda presiserer at «andre ting» er slikt hun ikke rår med selv, altså noe som er bestemt på et høyere nivå. Alle intervjudeltakerne er klare på at «andre ting» ikke er økt press i forhold til tester og målinger. Samtidig kan det hevdes at det er en svakhet ved denne undersøkelsens utvalg at gruppen er så homogen med hensyn til alder og yrkeserfaring. Dermed vil en ikke kunne si noe om hvordan yngre lærere eller andre erfarne lærere opplever ansvarliggjøring av læreren for elevenes resultater. Som nevnt kan det være et skille mellom yngre og erfarne lærere her, og det kan hevdes at lærerne i denne undersøkelsen er opptatt av å uttrykke sin autonomi i form av at de vektlegger at tester og målinger av elevene er deres eget valg.

Lærernes estetiske kompetanse

På tross av at erfaring og trygghet i lærerrollen preger lærerne i dette utvalget, er det allikevel et tema blant flere av dem at de ikke har noen formell kompetanse innen de estetiske fagene, og at dette kan være en utfordring når det gjelder å vektlegge estetisk tilnærming til læring i teorifag.

Lærerne i denne studien planlegger ofte undervisningen sammen med sine kolleger, men da først og fremst sammen med kolleger med samme fag som dem selv, eller med andre teorifag. De planlegger og fasiliterer estetiske læreprosesser uten at formelt utdannede lærere innen estetiske fag er involvert. De vektlegger estetisk tilnærming til læring i fagene sine fordi de har erfart at det fungerer som motivasjonselement både for elevene og for dem selv. Samtidig trekker noen av dem frem mangel på estetisk kompetanse innenfor de ulike kunstformene som en utfordring.

«Hele den der dramagreia gjør meg litt sånn usikker»

Engelsk-, fransk- og samfunnsfaglærer Karen forteller at hun opplever at det er hun selv som er den største begrensningen på det å integrere eksempelvis rollespill i sine teorifag:

Jeg føler meg usikker på å drive med drama generelt.. Vi har og prøvd med rollespill i samfunnsfag, og det.. da får jeg helt sånn hetta, for jeg føler at jeg ikke har kontroll på det i stor grad, og så... Ja, og så synes jeg ofte at det ikke blir så bra..Kanskje jeg ikke er flink nok til å veilede underveis og så...Nei, jeg føler meg usikker på.. Hele det der dramagreia gjør meg litt sånn usikker.

I lys av Østerns (2010) vektlegging av estetisk kompetanse tolker jeg det slik at Karens mangel på kompetanse innen drama begrenser henne i å integrere det i faget sitt, og det gjør også at hun velger det bort. I stedet velger hun sang som kunstform fordi det er noe hun føler at hun behersker selv og som hun er entusiastisk i forhold til:

Ja, for jeg er ikke noe redd for å synge fremfor klassen, selv om jeg ikke synger spesielt fint, så da klarer jeg lett å dra dem med, så det.. Jeg har jo sunget i kor i mange år. Men jeg føler meg så utrygg på drama, så da greier jeg liksom ikke å få opp samme engasjementet hos elevene der.

Norsk-og RLE-lærer Oda er også inne på det samme poenget; når læreren ikke har estetisk kompetanse som en del av utdanningen, må man bruke et personlig engasjement. Hun svarer slik på spørsmålet om hvorfor hun opplever at hun lykkes med sine dramaprosjekter: «Jeg hadde ikke noe av dette på min lærerutdanning i hvert fall. Du må jo tenke at det er viktig for at du skal orke å gjøre det».

Norsklærer Morten trekker også frem usikkerhet i forhold til egen kompetanse som begrensende i forhold til at det forventes at læreren skal ha kyndighet i det det undervises i:

Men jeg tror nok at, og det er på tvers av alder, at en del lærere ikke opplever at de er flinke nok til å bruke det, det her med teknologi, for eksempel, de føler seg usikre der, og det er veldig dumt, da for... Det er klart at det å sette i gang med digital historiefortelling, det skaper hinder for... selv om det er veldig enkelt, så er det nok en del lærere som føler at de ikke kan nok om det til å være ekspertene foran elevene. Så det er kanskje behov for en form for kollegaveiledning eller etterutdanning eller noe sånn.. i forhold til å bli trygg på det.

Lærerne i denne undersøkelsen uttrykker at de i mangel på estetisk kompetanse i sin utdanning bruker kunstformer de selv er trygge på og føler at de mestrer. Kunstformer de er usikre på eller ikke selv har noe forhold til, velger de bort fordi de ikke ønsker å fremstå som usikre eller rett og slett ikke har den kompetansen som trengs for at undervisningsopplegget skal bli vellykket.

Når det ikke er tilfelle at lærerne har formell estetisk kompetanse, ser det ut til at lærere som har et personlig engasjement i forhold til det aktuelle estetiske uttrykket allikevel velger å integrere det i undervisningen for å både arbeide med konkrete kompetansemål i faget og mer generelle mål for opplæringen. Det er personavhengig hvordan de integrerer estetiske læreprosesser i teorifagene. Med tanke på utvalgets sammensetning kan det se ut som at arbeidsformene krever at læreren er trygg på seg selv. Engelsk-, fransk-og samfunnsfaglærer Karen uttrykker dette poenget slik:

Hvis ikke læreren synes det er komfortabelt, så tror jeg ikke elevene vil synes det heller. Og da tenker jeg at jeg er heldig som er såpass gammel at jeg kan bare trygt dumme meg ut støtt og stadig, uten at det er noe problem for meg. Jeg har liksom ingen prestisje jeg skal opprettholde..

Igjen skinner det igjennom at lærerne i dette utvalget uttrykker en personlig trygghet på bakgrunn av lang undervisningserfaring. Dette synes til en viss grad å veie opp for manglende kompetanse innenfor det estetiske området når det gjelder å prioritere å bruke tid på estetiske læreprosesser i teorifag.

Ingen av lærerne i dette utvalget har et samarbeid med kunstfaglærerne, noe som antakelig tar tid. Tid er det allerede for lite av i skolen, i følge lærerne i denne undersøkelsen. Selv om lærerne på eget initiativ har valgt å bruke tid på estetiske læreprosesser, er lærernes valg gjort på tross av at de ikke har formell estetisk kompetanse selv, og heller ikke samarbeider med kunstfaglærerne, noe som i følge Østern (2010) er nødvendig for å sikre tilstrekkelig kvalitet på undervisningen. Dessuten er det rimelig å anta at slike tverrfaglige prosjekter koster penger. Så langt ser det ikke ut til at estetiske fag og metoder veier tungt nok i skolen til at den type prosjekter vil bli prioritert i form av økonomiske ressurser eller tilrettelegging av andre rammeforhold, på tross av positive funn i flere undersøkelser (Bamford, 2008; Chemi, 2010; Stevenson & Deasy, 2005).

Oppsummering av funn under utfordringer

Lærerne i denne undersøkelsen trekker frem opplevelsen av mangel på tid og egen estetisk kompetanse som utfordrende når de vektlegger estetisk tilnærming til læring i faget sitt.

De opplever at mangel på tid er en større utfordring i dag enn det var tidligere, men har ingen klar formening om hva dette skyldes. Samtidig peker de på at dette er noe de ikke rår med selv, og at det er noe som blir styrt utenfra, i tråd med det som Hargreaves kaller teknisk-instrumentell tid. Deres subjektive tid kommer i konflikt med den objektive tiden, og derfor er det en utfordring å vektlegge estetisk tilnærming til læring i teorifagene. En lærer uttrykker eksplisitt at hun ikke får dekket alle kompetansemålene i engelsk når hun lar elevene være aktive i ulike kunstformer i timene, og at hun derfor må gi dem mer hjemmelektur. Allikevel prioriterer hun å gjøre det, fordi hun, i likhet med de andre lærerne, opplever at det engasjerer og motiverer elevene.

Mangel på egen estetisk kompetanse blir av flere av lærerne uttrykt som en utfordring. Det å være eller fremstå som usikker foran elevene nevnes som begrensende, og derfor velger de kunstformer som de selv er interesserte i og trygge på. Slik kan det se ut til at deres opplevelser er i tråd med den forskningen der det uttrykkes bekymring for at lærernes manglende estetiske kompetanse vil kunne redusere det estetiske elementet generelt i skolen. Etersom det kan ligge muligheter for økt engasjement, motivasjon og det å inkludere dannelseselementer i alle fag når man integrerer estetiske læreprosesser i dem, vil lærernes manglende kompetanse slik kunne føre til at det gjøres i mindre grad enn det kunne ha vært gjort. Disse lærernes egne initiativ og interesser er imidlertid grunnen til at nettopp de klarer å gjennomføre det.

Oppsummering av materialet knyttet til problemstilling og forskerspørsmål:

I denne undersøkelsen har jeg funnet at lærerne opplever flere muligheter og utfordringer når de vektlegger estetisk tilnærming til læring i teorifagene på ungdomsskolen. Lærerne opplever muligheter for økt elevaktivitet, for å inkludere dannelseselementer i fagene sine og muligheter for at de selv blir engasjerte lærere. Utfordringene de opplever gjelder mangel på tid til å gjennomføre estetiske prosjekter, og de opplever at deres egen manglende estetiske kompetanse er en utfordring, spesielt hvis de ønsker å anvende kunstformer som de selv ikke er personlig engasjert i eller har et nært forhold til.

Gjennom intervjuene med lærerne har jeg også fått svar på mine forskningsspørsmål knyttet til denne undersøkelsen. Disse spørsmålene er: *Hvordan integrerer lærerne estetiske læreprosesser i teorifag? Hvorfor velger de en slik tilnærming? Hva slags bakgrunn og kompetanse har lærerne? Hvilket handlingsrom opplever de at de har?*

Når det gjelder det første spørsmålet, så kommer det ikke tydelig frem i presentasjonen av materialet hvordan lærerne integrerer estetiske læreprosesser i sine fag. Lærernes beskrivelser av *hva* de gjør er utgangspunkt for intervjuene og analysen, men ikke et tema som sådan i presentasjonen. Derfor vil jeg i det følgende kort summere opp hva som kom frem i materialet på dette punktet.

Hvordan integrerer lærerne estetiske læreprosesser i teorifagene? På dette spørsmålet fikk jeg mange ulike svar, avhengig av lærer og fag. Imidlertid ser det ut til at et generelt trekk er at lærerne anvender dramatisering i norsk, engelsk, samfunnsfag og RLE. I stor grad blir da rollespill som elevene skaper selv brukt, men også dramatisering av forfatterskrevne skuespill eller deler av dette blir benyttet i norsk og engelsk. Tegning og illustrasjon blir i denne undersøkelsen brukt i matematikk og norsk, enten for å visualisere abstrakte uttrykk som volum i matematikken eller som en del av arbeidet med sjangrene eventyr og dramatikk i norsk. Matematikklæreren bringer også med seg konkrete gjenstander fra naturen som han knytter til det gyldne snitt og estetikk som noe man betrakter som vakkert. Digitale bildefortellinger blir anvendt i norsk, engelsk, fransk og samfunnsfag for at elevene skal skape et eget uttrykk ved å kombinere lyd og bilder innen et emne, eller ved at de kombinerer bilder med egeninnlest tekst for å øve på uttale og intonasjon i språkfagene. Bildebetraktning blir anvendt i forbindelse med oppvarmingsøvelser i samfunnsfag og språkfag, slik at elevene skal ha noe å ta utgangspunkt i når de møter et nytt tema eller skal snakke på målspråket. Musikk og sang blir benyttet i engelsk og fransk som oppvarmingsøvelser eller som utgangspunkt for grammatikkundervisning. En av lærerne fortalte også om en kollega som lar elevene ligge på gulvet og lytte til Mozart før de går i gang med matematikktimen.

Gjennom at lærerne fortalte hvordan de integrerer estetiske læreprosesser i sine teorifag belyser de hvilke muligheter de opplever er tilstede når de anvender en slik tilnærming til læring. Det samme gjelder for det neste forskerspørsmålet: *Hvorfor velger de en slik tilnærming?* Gjennom at de begrunner sine pedagogiske og didaktiske valg utdyper de nærmere de mulighetene de opplever er tilstede. Disse begrunnelsene gjelder i stor grad det å skape engasjement, motivasjon og variasjon i fagene, noe de opplever fører til økt elevaktivitet. En annen begrunnelse er at de ønsker å arbeide med dannelsesmålene for skole og utdanning, noe de også opplever at de gjør når de anvender ulike kunstuttrykk. En tredje begrunnelse noen trekker frem er at de selv trenger variasjon som lærere, og at de inkluderer kunstformer og kreative aktiviteter som de selv er begeistret for. Dette gjør at de selv opplever økt engasjement som lærere.

Forskerspørsmålet *Hva slags bakgrunn og kompetanse har lærerne?* belyser de utfordringene lærerne opplever når de vektlegger en estetisk tilnærming til læring. Ettersom ingen av dem har noen formell utdanning innen estetiske fag, opplever de at det er en utfordring å anvende kunstformer de selv ikke har et personlig forhold til. Det å være usikker i forhold til egen kompetanse foran elevene opplever noen som en utfordring.

Det siste spørsmålet *Hvilket handlingsrom opplever de at de har?* belyser opplevelsen av mangel på tid til å vektlegge estetisk tilnærming til læring i teorifag. Opplevelsen av mangel på tid er nært knyttet til at det de kaller «andre aktiviteter» er flyttet inn i skolen nå i forhold til før. Disse aktivitetene er noe de er pålagt, og ikke noe de har valgt selv. Eksempler på andre aktiviteter kan være å besøke Newton-rommet på Vitensenteret. Å rekke å komme igjennom alle kompetansemålene i fagene blir også av noen opplevd som en utfordring i forhold til tid. Imidlertid opplever ikke lærerne i denne undersøkelsen at tester og målinger styrer hva de bruker undervisningstiden til.

Kapittel 6: Oppsummerende drøfting

I denne oppsummerende drøftingen av hovedfunnene i undersøkelsen vil jeg knytte an til de innledende betraktningene om de estetiske fags betydning for elever og lærere i ungdomsskolen, spesielt med tanke på dagens utdanningsdiskurs og den pågående satsingen på dette trinnet.

Muligheter

Når det gjelder muligheter opplever lærerne som deltok i undersøkelsen i overveiende grad at de lykkes med å engasjere og motivere elevene til å arbeide med teorifag på ungdomstrinnet når de vektlegger estetisk tilnærming til læring. Når det anvendes ulike kunstuttrykk i undervisningen har lærerne erfart at elevene blir mer aktive i sin egen kunnskapstilegnelse. Dette setter de i sammenheng med at elevene får frihet til å utforske et tema på egen hånd, og derved mulighet til å bruke sin fantasi og kreativitet. Slik kan også elevenes egen erfaringsbakgrunn og deres interesseområder trekkes konstruktivt inn i læreprosessen, noe Dewey vektlegger som sentralt (1990). Motivasjonsteoretikerne Deci og Ryan (1985) har i sine studier funnet at disse elementene er essensielle når det gjelder å skape indre motivasjon for skolearbeid. Selv om ikke denne undersøkelsen kan si noe om elevenes læringsutbytte som sådan, tyder Deci og Ryans studier på at estetiske læreprosesser kan gi økt læringsutytte også fordi deres forskning viser at engasjerte og motiverte elever lærer mer (1985).

Estetiske læreprosesser appellerer til elevenes sanser, erfaringer og det kroppslige og følelsesmessige like mye som til deres intellekt, og lærerne opplever at denne kombinasjonen gir muligheter for å skape et dialektisk forhold mellom teori og praksis i teorifag når de kombinerer aktuell refleksjon innen et kunnskapsområde til opplevelse og skaping av kunstuttrykk (Burman, 2014). Merleau-Ponty vektlegger nettopp det sanselige og kroppslige som vesentlig i en læreprosess (2005), og lærerne opplever at elevene blir mer motiverte og engasjerte når de får muligheten til å kombinere det teoretiske og det praktiske gjennom estetiske læreprosesser. Elevenes uttalelser i denne studien samsvarer med det lærerne har erfart og uttaler om elevene på disse punktene.

Lærerne i denne undersøkelsen opplever også det å inkludere dannelsesaspekter i undervisningen som en mulighet når de vektlegger estetisk tilnærming til læring i teorifag. Gjennom at de tilrettelegger for opplevelse og skaping av ulike kunstuttrykk erfarer de at elevene får muligheten til å utforske sine egne og andres livsprosjekter på ulike måter, at de

utvikler kulturforståelse, at de arbeider med og utforsker ulike identiteter og at de får muligheten til å se verden fra ulike perspektiv. Dannelselementer, som handler om elevenes personlige og sosiale utvikling, oppleves av lærerne som vesentlige elementer når de vektlegger estetisk tilnærming til læring i teorifag. Eisner (1994) og Robinson (2001, 2013) setter kunst og kreativitet i sammenheng med dannelse forstått som menneskelig utvikling fordi det handler om å bli kjent med seg selv og sine styrker og begrensninger, samt å prøve og feile – og slik utvikle seg som menneske. Hansen trekker frem at estetisk forundring kan gi rom for en eksistensiell dimensjon i skolen, noe han igjen knytter til dannelsesbegrepet (2008).

Dramatiseringsøvelser trekkes av lærerne spesielt inn som en mulighet for å lære å samarbeide, øve opp sine kreative evner, samt å øve seg på problemløsning. Nettopp det å samarbeide, være kreativ og dyktig på problemløsning, også kalt *fagoverskridende kompetanser*, er fremhevet som vesentlig i kunnskapssamfunnet. I Norges offentlige utredningers (NOU) rapport om elevenes læring i fremtidens skole oppfordres det spesifikt til at lærere legger til rette for dette i opplæringen (NOU, 2014 :7, p. 55).

Hva kan disse funnene bety for lærere og elever i ungdomsskolen?

I Stortingsmelding 22: *Motivasjon – mestring - muligheter* (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011), som handler om hvorfor og hvordan ungdomstrinnet skal fornyes, blir det særlig lagt vekt på hvordan lærere i ungdomstrinnet kan gjøre undervisningen mer engasjerende og motiverende for elevene. I meldingen er det derfor formulert at: «Målet med å fornye ungdomstrinnet er å gjøre opplæringen mer motiverende og variert, slik at elevene får større utbytte av skolen og opplever den som relevant og givende» (p. 5). På tross av at det i meldingen oppfordres til at praktiske og estetiske fags metoder og arbeidsmåter kan brukes i andre fag for å gjøre undervisningen mer relevant og motiverende (p. 39), har dette poenget fått svært liten plass i satsingen *Ungdomstrinn i utvikling*. I min undersøkelse er det nettopp å engasjere og motivere elevene til skolearbeid lærerne opplever at de lykkes med når de vektlegger estetisk tilnærming til læring i teorifag. De opplever at læringen blir lystbetont, og at elevene da ser ut til å bli mer motivert og engasjert i timene. I tillegg opplever de at det er muligheter for å nå to av de mer overordnede målene for opplæringen når de arbeider på denne måten; å inkludere dannelsesaspekter og å oppøve kreative evner. Elevenes uttalelser i undersøkelsen samsvarer i all hovedsak også med lærernes opplevelser. For å bidra til å nå målene for Stortingsmelding 22 synes det, på bakgrunn av funnene i denne undersøkelsen, fruktbart å fremheve tydeligere hvordan og hvorfor estetiske læreprosesser kan integreres i teorifag i den pågående ungdomstrinnsatsingen.

Det kan derfor ut fra denne studien være rimelig å anta at det å vektlegge estetisk tilnærming til læring i teorifag kan gi muligheter for å syntetisere to vesentlige mål ved opplæringen i norsk skole, nemlig å nå kompetansemålene satt for hvert fag og målt som læringsutbytte, og det generelle mål for opplæringen som handler om elevenes personlige og sosiale utvikling, i samsvar med dannelsesmålet. Denne syntesen kan etter min oppfatning sammenlignes med Finn Thorbjørn Hansens (2008) mål om et pedagogisk dobbeltspor i skole og utdanning, der det i følge ham i enhver pedagogisk handling bør være plass til både et lærings- og kompetansespor og en – langsommere – eksistensiell dannelsesdimensjon. Dette poenget synes spesielt vesentlig i vår tid, der nettopp opplæringens dannelsesaspekt er et mål som flere skoleforskere og pedagoger er opptatt av, og som mange opplever som truet av det sterke fokuset på kontroll av elevenes resultater og ansvarliggjøring av lærerne i kjølvannet av PISA-testing og nyliberalistiske utdanningstrender (Biesta, 2006; Dons, 2012; Hestbek, 2014; Imsen, 2009).

Et annet fremtredende funn i undersøkelsen når det gjelder muligheter er lærernes begeistring og engasjement da de fortalte om sine undervisningsopplegg. Estetiske læreprosesser innebærer at elevene selv er aktivt med i sin egen kunnskapsproduksjon, og kan plasseres innenfor konstruktivistisk utdanningsteori. Kunnskap oppfattes da ikke som en fast størrelse, men som noe som skapes gjennom dialog og aktiv medvirkning av elevene. På flere vis kan da estetiske læreprosesser betraktes som en motsetning til et instrumentelt syn på læring, der kunnskapen kan betraktes som en vare der de mest effektive midlene brukes for å nå på forhånd definerte mål (Hellesnes, 1992). Innenfor den nyliberalistiske utdanningsdiskursen er det tendenser til at lærerarbeid blir redusert til tekniske og instrumentelle spørsmål, og rutiner og standardiserte prosedyrer skal lede til målet mest mulig effektivt (Biesta, 2006). Berliner (2011) hevder imidlertid at det å stole på rutiner og standardiserte prosedyrer i mange tilfeller faktisk kan hindre mennesker i å respondere hensiktsmessig på uforutsette forhold, og at det derfor er minst like viktig at lærerne er dyktige til å improvisere og være kreative i sin yrkesutøvelse.

Lærerne i denne undersøkelsen forteller at det å vektlegge estetisk tilnærming til læring i fagene deres gjør dem engasjerte og motiverte. De fremstår som lærere med sterk autonomi og frihet til å undervise på den måten de som profesjonelle lærere mener er mest fruktbart. De ser ikke ut til å være styrt av rutiner og standardiserte prosedyrer, men fremstår snarere som kreative lærere som prøver ut ulike undervisningsmetoder for å skape variasjon, engasjement og motivasjon hos sine elever. De legger vekt på formaspektet ved undervisningen (G. Karlsen,

2004) på den måten at de er opptatt av hvordan undervisningen er komponert, og hvordan de kan legge forholdene til rette for at læring skal kunne skje.

Hva kan disse lærernes engasjement bety?

I Stortingsmelding nr 11: *Læreren – rollen og utdanningen* (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009) blir det nettopp lagt vekt på betydningen av lærerens engasjement for elevenes læring (p. 9). Jeg tolker funnene i denne undersøkelsen slik at det er nettopp den friheten disse lærerne har til selv å være kreative når det gjelder å planlegge og fasilitere sin undervisning som gjør dem til engasjerte lærere. De tar i bruk kunstformer og også estetiske elementer i naturen på eget initiativ og på bakgrunn av sine personlige interesser. På den måten er undervisningen deres et personlig anliggende. Innenfor den nyliberalistiske diskursen er lærerens skjønn og det personlige elementet betraktet som en motsetning til profesjonalitet (E. W. Eisner, 1994; G. Karlsen, 2002) fordi undervisningen da kan fremstå som tilfeldig. Funnene i denne undersøkelsen tyder imidlertid på at det er nettopp det personlige elementet i lærernes yrkesutøvelse som gjør dem engasjerte. Dette støttes også av forskningsrapporten om valgfag i ungdomsskolen (Dæhlen & Eriksen, 2015), der konklusjonen er at lærernes interesse, kreativitet og engasjement er det som gjør at det kan «tennes en gnist» som forskerne kaller det, både hos elevene og lærerne.

På bakgrunn av disse funnene kan det synes som et vesentlig premiss for å skape engasjement at lærerne får beholde sin autonomi i sin yrkesutøvelse. En lærerutdanning som legger vekt på standardiserte prosedyrer og rutiner vil kunne redusere lærernes mulighet til å engasjere seg gjennom det de selv brenner for og er opptatt av. Estetiske læreprosesser ser ut til å kunne skape lærerengasjement, og kan slik bidra til å nå målet om engasjerte lærere.

Utfordringer – hva kan lærernes opplevelser bety?

Når det gjelder lærernes utfordringer i denne studien, viser funnene at det på tross av mange positive erfaringer også er flere utfordringer forbundet med å vektlegge estetisk tilnærming til læring i teorifag. Det at lærerne opplever tiden som en begrensning i form av mangel på tid til estetiske læreprosesser kan tolkes som et uttrykk for en sterkere grad av kontroll over lærernes arbeidstid de senere år (Liland, 2014), men uttrykkes ikke direkte av lærerne i undersøkelsen. Disse lærerne velger likevel ikke bort estetisk tilnærming til læring, selv om de uttaler at det tar mye tid å jobbe på den måten. Dette setter jeg i sammenheng med at dette utvalgets lærere ser ut til å være opptatt av sin lærerautonomi, og at de fremstår som trygge på seg selv og sin yrkesutøvelse fordi de alle har såpass lang livs- og yrkeserfaring.

Opplevelsen av mangel på tid kan også være et resultat av det både Hansen (2008) og Biesta (2006) kaller målstyringens krav om effektivitet og hurtighet. Hansen etterlyser tid til undring og nysgjerrighet i skolen, og mener at pedagogikken blir bedre av at tempoet i skolen settes ned. Han mener skolen mangler noe som kan gi fornemmelse av livets tyngde og dybde, visdom og skjønnhet, og at denne dimensjonen ikke didaktisk og ut fra presise læringsmål og kompetansebeskrivelser er noe vi kan undervise, konstruere eller forhandle oss frem til (Linder, 2012, p. 9). Flere av lærerne kommenterer at estetisk tilnærming til læring tar lang tid. Det er etter min oppfatning nettopp lang tid som kreves for å gi rom for den eksistensielle dimensjonen i skolen. Spørsmålet er om lærere våger å bruke tiden på det. I denne undersøkelsen gjør noen av lærerne nettopp det, og ser ut til å lykkes med å legge forholdene til rette for at læring knyttet til kompetansemål skal kunne skje i tillegg. De vektlegger at det skaper motivasjon og engasjement for arbeid med faget, og da kan det se ut til at de lykkes med å skape et pedagogisk dobbeltspor i sin undervisning.

Det at noen av lærerne i denne undersøkelsen uttrykker at de er usikre på læringsutbyttet og hva de oppnår i teorifagene når de vektlegger estetisk tilnærming til læring, tolker jeg som et uttrykk for usikkerhet blant lærerne angående hva estetiske læreprosesser kan bidra med. Denne usikkerheten oppfatter jeg som et resultat av at verdien av estetiske læreprosesser ennå ser ut til å være lite forstått i pedagogisk teori og praksis (Hohr, 2013, p. 119), noe som igjen kan forstås ut fra vår tids sterke fokus på den målbare kunnskapen og tilsvarende lite fokus på hva det ikke-målbare kan bidra med i skolen.

Lærerne i denne undersøkelsen fremhever at egen manglende estetisk kompetanse begrenser dem i å vektlegge estetisk tilnærming til læring i de tilfellene der de selv er usikre på en kunstform det kunne vært fruktbart å anvende. Funnene i denne undersøkelsen tyder på at lærerne velger å trosse det faktum at de mangler formell estetisk utdanning fordi de opplever at estetiske læreprosesser er verdifulle å integrere i teorifag. De har etterhvert opparbeidet seg en erfaringsbasert kunnskap innen estetiske læreprosesser gjennom undervisningsopplegg der de anvender spesifikke kunstformer, og baserer dette på sine egne interessefelt. Igjen vil jeg knytte dette til utvalgets trygghet og erfaring i lærerrollen. På bakgrunn av det lærerne uttrykker om usikkerhet på grunn av manglende formell estetisk kompetanse, kan det synes å være fruktbart å legge vekt på den estetiske dimensjonen i lærerutdanningen i større grad enn det som er tilfellet i dag. Slik kan kvalitet sikres på alle plan hvis en ønsker å vektlegge estetisk tilnærming til læring på en mest mulig velegnet måte i skolen (Bamford, 2008; A.-L. Østern, 2010).

Konklusjon

Innledningsvis i denne studien refererer jeg til den pågående ungdomstrinnssatsingen (2013-2017), og etterlyser et tydeligere fokus på hva det estetiske elementet kan bidra med i ungdomsskolen. Flere studier har undersøkt temaet estetiske læreprosesser. Fordi jeg er lærer i ungdomsskolen selv, har jeg imidlertid savnet undersøkelser som går spesifikt på dette trinnet. Min erfaring er at de fleste lærere, foreldre og skoleledere ser at det estetiske har en verdi på barnetrinnet, men jo eldre elevene blir, jo mer ensrettes fokuset på de grunnleggende ferdighetene og spesifikke kompetansemål for hvert fag. Dette er vel og bra, men det er en viss fare for at det ikke-målbare får tilsvarende mindre verdi jo eldre elevene blir.

At det å bruke metoder fra estetiske fag i teorifag anses som god undervisningspraksis kan leses ut fra det som står i ungdomstrinnssatsingen (Utdanningsdirektoratet, 2013a), men det estetiske har likevel ikke fått noen spesiell oppmerksomhet der. I denne studien ønsket jeg derfor å fokusere på nettopp det estetiske i ungdomsskolen, og jeg ønsket å knytte det til teorifagene fordi det er det jeg har erfaring med fra min praksis. For å kunne gå mest mulig åpent og fordomsfritt inn i temaet, ønsket jeg å snakke med ungdomsskolelærere om hvilke muligheter og utfordringer de opplever når de vektlegger estetisk tilnærming til læring i sine teorifag.

Som en konklusjon på hva lærerne i denne undersøkelsen har opplevd og erfart, vil jeg si at det er grunn til å integrere estetiske læreprosesser i teorifagene på ungdomstrinnet av mange årsaker, men først og fremst fordi slike arbeidsformer gjør et pedagogisk dobbeltspor tilgjengelig. Lærernes uttalelser viser at det kan være mulig å syntetisere to vesentlige mål med opplæringen når det arbeides på denne måten. For det første gir det rom for å inkludere dannelsesaspekter, der kreativitet, personlig og sosial utvikling, samt den eksistensielle dimensjon er vesentlige elementer. For det andre bereder det grunnen for at det kan arbeides med spesifikke ferdighets- og kompetansemål knyttet til det aktuelle faget på en engasjerende og motiverende måte. Estetiske læreprosesser, forstått som utdanning gjennom kunst – der det kreative aspektet og elevenes aktive deltakelse er sentralt, gir for lærerne i denne undersøkelsen muligheter for å flette sammen teori og praksis i teorifagene. Slik jeg ser det, er dette i tråd med målene for både Stortingsmelding 22 og satsingen *Ungdomstrinn i utvikling*.

Studien min viser imidlertid at for at lærerne skal kunne tilrettelegge for disse mulighetene, så må det estetiske tydeliggjøres og vektlegges i skole og lærerutdanning. For at lærerne skal kunne få til en adekvat praksis, trenger de kompetanse innen det estetiske området, og det er, slik jeg ser det, også vesentlig at kunstoffagene og kunstoffaglige metoder blir anerkjent på lik linje

med de såkalte basisfagene norsk, engelsk og matematikk. Min studie kan tyde på at det ikke er en motsetning mellom det teoretiske elementet på den ene siden og det kunstneriske og kreative elementet på den andre. Det ser snarere ut til at når disse elementene bringes sammen, legges forholdene til rette for at elevene skal kunne lære og utvikle seg kunnskapsmessig, ferdighetsmessig, sosialt og følelsesmessig, i tråd med skolens brede mandat, der elevens helhetlige utvikling skal ivaretas. Funnene i denne undersøkelsen samsvarer slik med både internasjonale studier (Bamford, 2008; Chemi, 2010; Kraus & Chandrasekaran, 2010; Stevenson & Deasy, 2005) og nasjonale studier (Bamford, 2010-2011),

På bakgrunn av disse forskningsresultatene finner jeg det underlig at den estetiske dimensjonen er et fraværende tema i den pågående ungdomstrinnsatsingen. Ett av målene med satsingen er å skape engasjement og motivasjon for skolearbeid. Det er nettopp det lærerne i denne undersøkelsen opplever at de lykkes med når de vektlegger estetisk tilnærming til læring i teorifag på ungdomstrinnet. I tillegg opplever de at de selv blir begeistret av å inkludere de kunstformene og aktivitetene de er opptatt av. Det engasjementet lærerne la for dagen da de fortalte om sine opplegg vitner om at det ligger en mulighet for å gjøre også lærerne engasjerte når de vektlegger den estetiske tilnærmingen. Slik kan estetiske læreprosesser også bidra til å nå målet for Stortingsmelding 11, der det poengteres at engasjerte lærere er viktig for elevenes læring (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009, p. 9).

Epilog:

Etter å ha undervist selv i mange år, og etter å ha snakket med lærerne om estetiske læreprosesser, er jeg overbevist om at Finn Thorbjørn Hansens tanke om et pedagogisk dobbeltspor er en helt nødvendig linje å legge seg på i fremtidens skole. Hans tanker om å vektlegge både et epistemologisk vitensnivå og et ontologisk værensnivå gir for meg mening som lærer i ungdomsskolen. Å forske på hva en mer undrende filosofisk og estetisk sansende tilgang til det faglige innholdet kan bidra med i skolen, og da spesielt på ungdomstrinnet, vil være en mulig vei å gå videre. Tatt i betraktning de utfordringene skolen har med frafall i videregående skole og stadig flere ungdommer med psykiske lidelser, kan det være en mulighet for at den eksistensielle og estetiske dimensjonen kan bidra til å gi skolen mening for flere av ungdommene. I denne sammenheng dukket et interessant perspektiv opp da jeg intervjuet lærerne i denne undersøkelsen. To av dem hadde nemlig gjort seg bemerket ved at elevene deres hadde gjort påfallende fremskritt i norsk og engelsk på nasjonale prøver fra 8. til 9. klasse, og på eksamen i 10. klasse i engelsk i forhold til resultatene de kom til ungdomsskolen

med. Da jeg spurte disse lærerne hva de trodde grunnen til dette var, trakk begge frem det at de la vekt på å gjøre elevene trygge i undervisningssituasjonen, og at de la stor vekt på et godt sosialt miljø. For å få til dette anvendte de i stor grad lek og ulike former for kunstuttrykk i timene sine. Kanskje klarte de på denne måten å legge til rette for et pedagogisk dobbeltspor, der elevene ikke bare ble opplært, men at de la forholdene til rette for at læring skulle kunne skje, slik Albert Einstein (1879-1955) gjorde seg til talsmann for på denne måten:

“I never teach my pupils, I only attempt to provide the conditions in which they can learn”



Geometri

Litteraturliste

- Allern, Tor-Helge. (2011). Er det plass for kunstfag i skolen etter PISA? Retrieved 19.11., 2014, from <http://www.kulturradet.no/kunstloftet/vis-artikkel/-/kl-artikkel-allern-maitekst>
- Apple, M. W. (1995). *Education and power*. New York: Routledge.
- Austring, Benny D., & Sørensen, Merete. (2006). *Æstetik og læring. Grundbog om æstetiske læreprocesser*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bachmann, Kari, & Haug, Peder. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring: Høgskulen i Volda/Møreforskning Volda*.
- Bale, Kjersti, & Bø-Rygg, Arnfinn. (2008). Forord. In Kjersti Bale & Arnfinn Bø-Rygg (Eds.), *Estetisk teori. En antologi* (pp. 9-11). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bamford, Anne. (2008). *Wow-faktoren. Globalt forskningskompendium, om kunstfagenes betydning i utdanning*. Oslo: Musikk i skolen.
- Bamford, Anne. (2010-2011). *Arts and Cultural Education in Norway: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen*.
- Baumgarten, Alexander Gottlieb. (2008). Fra Aesthetica. In Kjersti Bale & Arnfinn Bø-Rygg (Eds.), *Estetisk teori. En antologi* (pp. 11-16). Oslo: Universitetsforlaget.
- Berliner, David C. (2011). Foreword. In R. Keith Sawyer (Ed.), *Structure and Improvisation in Creative Teaching* (pp. xiii-xvi). New York: Cambridge University Press.
- Biesta, Gert. (2006). *Beyond learning. Democratic Education for a Human Future*. Boulder, Colorado: Paradigm Publishers.
- Boden, Margaret A. (2004). *The Creative Mind: Myths and Mechanisms*. London: Routledge.
- Bourriaud, Nicolas. (2007). *Relasjonell estetikk*. Norway: Pax Forlag.
- Brekke, Mary. (2010). *Praksisopplæringens dannende oppgave*. In Mary Brekke (Ed.), *Dannelse i skole og lærerutdanning* (pp. 29-43). Oslo: Universitetsforlaget.
- Burman, Anders. (2014). *Det estetiska, kunskapen och lärprocessarna*. In Anders Burman (Ed.), *Konst och lärande. Essäer om estetiska lärprocesser* (pp. 7-28). Stockholm: Elanders.
- Chemi, Tatiana. (2010). *Artfulnes i Vejle: Vejle Kommune og Universe Lab/Universe Fonden & co*.
- Corbin, Juliet, & Strauss, Anselm. (2008). *Basics of Qualitative Research*. USA: Sage Publications, Inc.
- Creswell, John W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research. Choosing Among Five Approaches*. USA: SAGE Publications, Inc.
- Dale, Erling Lars. (2012). *Kunnskapsløftet. På vei mot felles kvalitetsansvar? (2 ed.)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, Monica. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Deci, Edward L., & Ryan, Richard M. (1985). Education. In Edward L. Deci & Richard M. Ryan (Eds.), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior* (pp. 245-271). New York: Plenum Press.
- Denzin, Norman K, & Lincoln, Yvonna S. (2008). *Collecting and Interpreting Qualitative Material*. USA: SAGE Publications, Inc.
- Dewey, John. (1960). *The Quest for Certainty*. New York: G.P. Putnam's Sons, New York.
- Dewey, John. (1990). *The School and Society & The Child and the Curriculum*. USA: The University of Chicago Press.

- Dons, Carl Fredrik. (2012). Skoleledelse og styringsdilemmaer i et dannelsesperspektiv. In Astrid Grude Eikseth, Carl Fredrik Dons, & Ninna Garm (Eds.), *Utdanning mellom styring og dannning. Et nordisk panorama* (pp. 115-130). Trondheim: Akademika forlag.
- Doseth, Mariann. (2011). Paideia - selve fundamentet for vår forståelse av dannelse In Kjetil Steinsholt & Stephen Dobson (Eds.), *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (pp. 13-36). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Doughty, P S. (1968). *Linguistics and the Teaching of Literature*. London: Longman.
- Dæhlen, Marianne, & Eriksen, Ingunn Marie. (2015). "Det tenner en gnist". Evaluering av valgfagene på ungdomstrinnet (Vol. 2): Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Eisner, Elliot. (1998). *Does Experience in the Arts Boost Academic Achievement?* Stanford University: National Art Education Association.
- Eisner, Elliot W. (1994). *The Educational Imagination. On the Design and Evaluation of School Programs*. USA: Macmillan College Publishing Company.
- Elley, W B, & Mangubhai, F. (1983). The impact of reading on second language learning. *Reading Research Quarterly*, 19.
- Eriksen, Anne. (2010). Hvem er du - og hvem kan du bli? In Mary Brekke (Ed.), *Dannelse i skole og lærerutdanning* (pp. 107-121). Oslo: Universitetsforlaget.
- Espeland, Magne, Allern, Tor-Helge, Carlsen, Kari, & Kalsnes, Signe. (2011). Praktiske og estetiske fag og lærerutdanning (Vol. 1): Høgskolene i Nesna, Telemark og Stord/Haugesund.
- Espeland, Magne, Arnesen, Trond Egil, Grønsdal, Ingrid A., Holthe, Asle, Sømoe, Kjetil, Wergedahl, Hege, & Aadland, Helga. (2013). Skolefagsundersøkelsen 2011. Praktiske og estetiske fag på barnetrinnet i norsk skule: Høgskolen Stord/Haugesund.
- Evenshaug, Oddbjørn, & Hallen, Dag. (1977). *Barne-og ungdomspsykologi*. Oslo: Fabritius.
- Gadamer, Hans-Georg. (2010). *Sannhet og metode*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Gardner, Howard. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: BasicBooks, A Division of HarperCollins Publishers, Inc.
- Ghosh, Pallab. (2009). Oldest musical instrument found. Retrieved 15.01. 2015 <http://www.bbc.com/news/science-environment-18196349>
- Giorgi, Amadeo. (1985). Sketch of a Psychological Phenomenological Method. In Amadeo Giorgi (Ed.), *Phenomenology and Psychological Research* (pp. 8-21). USA: Duquesne University Press.
- Grepperud, Gunnar. (2000). *Tre års kjedsomhet? Om å være elev i ungdomsskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gustavsson, Bernt. (2002). *Vad är kunskap? En diskusjon om praktisk och teoretisk kunskap*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Hafiz, F M, & Tudor, I. (1989). Extensive reading and the development of language skills. *ELT Journal*, 43.
- Hansen, Finn Thorbjørn. (2008). *At stå i det åbne. Dannelse gjennom filosofisk undren og nærvær*: Hans Reitzel.
- Hargreaves, Andy. (1997). *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Hargreaves, Andy. (2004). *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet. Utdanning i en utrygg tid*. Oslo: Abstrakt Forlag.

- Hattie, John. (2009). *Visible Learning - A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hellesnes, Jon. (1992). Tilpassings-ideologien, sosialiseringa og dei materielle ordningane. In Erling Lars Dale (Ed.), *Pedagogisk filosofi* (pp. 133-178). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hestbek, Tine Arntzen. (2014). Fra demokratisk danning til markedstilpasning av utdanning? In Cecilie Rønning Haugen & Tine Arntzen Hestbek (Eds.), (pp. 44-54). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hestnes, H., Otnes, H., & Østern, A.L. (2008). *Eстетisk tilnærming til tekstarbeid i språkfagene*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Hjardemaal, Finn. (2011). Vitenskapsteori. In Thor Arnfinn Kleven (Ed.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (pp. 179-216): Unipub.
- Hohr, Hansjörg. (2013). Den estetiske erkjennelsen. In Anna-Lena Østern, Geir Stavik Karlsen, & Elin Angelo (Eds.), *Kunstpædagogikk og kunnskapsutvikling* (pp. 219-233). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, Gunn. (2009, 21.03.). Målstyring i skolestua, Chronicle. *Klassekampen*.
- Karlsen, Geir. (2002). Sårbarhetens mulighet. Om utfordringer i den personlige lærergjerning. *Fou i praksis*.
- Karlsen, Geir. (2004). Dramaturgi og didaktikk - mellom i og om. Et forsøk på å utvide undervisningens semiotikk *FoU i Praksis*.
- Karlsen, Gustav E. (28.08. 2009). Målstyring i skolen. Retrieved 2014, 15.11., from New Public Management.pdf
- Kirke, utdannings, & forskningsdepartementet. (1990-1991). Stortingsmelding 37. Organisering og styring i utdanningssektoren. Retrieved 20.11., 2014, from <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Saker/Sak/?p=5752>
- Kjørup, Søren. (2004). *Kunstens filosofi - en indføring i æstetik*. Danmark: Roskilde Universitetsforlag.
- Klette, Kirsti. (2003). Klasserommets praksisformer etter Reform 97. Oslo: Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet og Norges forskningsråd.
- Korsgaard, O, & Løvlie, Lars. (2003). *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax Forlag.
- Krashen, Stephen. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon.
- Kraus, Nina, & Chandrasekaran, Bharath. (2010). Music training for the development of auditory skills. *Science and society*, 11.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). Skapende læring. Strategi for kunst og kultur i opplæringen. Retrieved 05.02., 2015, from https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/strategi_kunstogkultur.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2008-2009). Læreren - rollen og utdanningen. Retrieved 05.02., 2015, from <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2012). Strategi for ungdomstrinnet. Retrieved 22.11., 2014, from https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/f_4276_b_web.pdf

- Kunnskapsdepartementet. (2010-2011). *Motivasjon - Mestring - Muligheter*. Retrieved 27.11., 2014, from <http://www.regjeringen.no/pages/16342344/PDFS/STM201020110022000DDDPDFS.pdf>
- Kvale, Steinar. (2005). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk: Oslo.
- Kvale, Steinar, & Brinkmann, Svend. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Liland, Ragnhild. (2014). "La meg få tid til å gjøre jobben min!" Lærernes erfaringer med tid. In Cecilie Haugen Rønning & Tine Arntzen Hestbek (Eds.), *Pedagogikk, politikk og etikk* (pp. 173-184). Oslo: Universitetsforlaget.
- Linder, Anne. (2012). Langsommelighet og det levende blik. Interview med Finn Thorbjørn Hansen. *Kognition & pædagogik*, 84, 8-25.
- Lindstrand, Fredrik, & Selander, Staffan. (2009). Förord. In Fredrik Lindstrand & Staffan Selander (Eds.), *Eстетiska lärprocesser* (pp. 9-13). Lund: Studentlitteratur AB.
- Lyng, Selma Therese. (2004). *Være eller lære? Om elevroller, identitet og læring i ungdomsskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lægreid, Sissel, & Skorgen, Torgeir. (2001). Innledning. In Sissel Lægreid & Torgeir Skorgen (Eds.), *Hermeneutisk lesebok* (pp. 7-33): Spartacus Forlag
- Løvlie, Lars. (1989). Erfaring som handling. In Harald Thuen & Sveinung Vaage (Eds.), *Oppdragelse til det moderne* (pp. 147-177). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mathisen, & Brønneick. (2009). Creative self-efficacy: An intervention study. *International Journal of Educational Research*, 48(1), 21-29.
- Mausethagen, Sølvi. (2013). *Reshaping teacher professionalism. An analysis of how teachers construct and negotiate professionalism under increasing accountability*. (PhD), Oslo and Akershus University College of Applied Sciences.
- Merleau-Ponty, Maurice. (2005). *Phenomenology of Perception*. London/New York: Taylor and Francis e-library.
- Moustakas, Clark. (1994). *Phenomenological Research Methods*. London: Sage Publications, Inc.
- NOU. (2014 :7). Elevenes læring i fremtidens skole (pp. 53-66). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2 ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Raaen, Finn Daniel. (2010). Dannelsens vilkår i lærerutdanningen. In Mary Brekke (Ed.), *Dannelse i skole og lærerutdanning* (pp. 182-199). Oslo: Universitetsforlaget.
- Robinson, Ken. (2001). *All our futures: Creativity, culture and education*. London: National Advisory Committee on Creative and Cultural Department for Education and Employment.
- Robinson, Ken. (2013). *Kreativitet og læring* Danmark: Capstone Publishing Ltd
- Romine, Ryan D. (2014). From Bassoonist to Nobel Laureate: An Interview with Thomas Südhof. *The Double Reed*, 36(4), 54-58.
- Sawyer, R. Keith. (2011). What Makes Good Teachers Great? The Artful Balance of Structure and Improvisation. In R. Keith Sawyer (Ed.), *Structure and Improvisation in Creative Teaching* (pp. 1-21). New York: Cambridge University Press.
- Sawyer, R. Keith. (2012). *Explaining Creativity: The Science of Human Innovation*. New York: Oxford University Press, Inc.
- Scharmer, C. Otto. (2011). *Lederskap som åpner fremtiden*. Danmark: Ankerhus Forlag.

- Sjøberg, Svein. (2014). PISA. *Store norske leksikon*. Retrieved 15.11., 2014, from <https://snl.no/PISA>
- Steinsholt, Kjetil, & Dobson, Stephen. (2011). Forord. In Kjetil Steinsholt & Stephen Dobson (Eds.), *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (pp. 7-10). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Stevenson, Lauren M., & Deasy, Richard J. (2005). *Third Space - when learning matters*. USA: Arts Education Partnership.
- Sæbø, Aud Berggraf. (2004). Et danningsbegrep som også er adekvat for drama? Stavanger: Høgskolen i Stavanger. Institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk.
- Sæbø, Aud Berggraf. (2008, 20.11.2014). Dramatisk læring. Retrieved 20.11., 2014, from <http://forskning.no/teatervitenskap-barn-og-ungdom-skole-og-utdanning/2008/12/dramatisk-laering>
- The Guardian. (06.05. 2014). OECD and PISA tests are damaging education worldwide. *The Guardian*. Retrieved 06.05., 2014, from <http://www.theguardian.com/education/2014/may/06/oecd-pisa-tests-damaging-education-academics>
- Topland, B., & Skaalvik, E.M. (2010). *Meninger fra klasserommet. Analyse av Elevundersøkelsen 2010*. Kristiansand: Oxford Research.
- Ulvik, Marit. (2014). Undervisningens estetiske dimensjon. Om å våge å ta i bruk det uforutsigbare. *Bedre skole*, 2, 19-23.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Kunnskapsløftet (LK06). Retrieved 27.11., 2014, from <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Laringsplakaten/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013a). Ungdomstrinn i utvikling. Retrieved 27.11., 2014, from <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013b). Ungdomstrinn i utvikling. Praksiseksempel: Skrivning i samfunnsfag. Retrieved 27.11., 2014, from <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Skriving/Eksempel-pa-god-praksis-i-skriving/Skriving-i-samfunnsfag/Emnehjelp-for-skriving-i-samfunnsfag/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013c). Ungdomstrinn i utvikling: Lesing i naturfag. Retrieved 27.11., 2014, from <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Lesing/Ressurser/Lesing-i-naturfag1/A-skape-engasjement-for-lesing-og-laring-i-samfunnsfag-og-naturfag/>
- Wikene, Leif Gunnar. (2014). Klasseledelse - ingeniørkunst eller pedagogikk? In Cecilie Rønning Haugen & Tine Arntzen Hestbek (Eds.), *Pedagogikk, politikk og etikk* (pp. 261-274). Oslo: Universitetsforlaget.
- Østern, A.L., Stavik-Karlsen, G., & Angelo, E. (2013). *Kunstpædagogikk og kunnskapsutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Østern, Anna-Lena. (2010). *Estetisk tilnærming til læring. Kunnskap i skolen, s.181-198* (S.S. Hovdenak & O. Erstad Eds.). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Øzker, Kamil. (2010). *Pedagogikkens hvordan*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Vedlegg

Vedlegg 1: Epost fra utdanningsdirektoratet

Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet, lærere

Vedlegg 3: Intervjuguide, lærere

Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD (a)

Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD (b)

Vedlegg 6: Søknad om samtykke fra foreldre

Vedlegg 7: Intervjuguide, elever

Vedlegg 8: Eksempel på analyse

Vedlegg 1: Epost fra utdanningsdirektoratet

Hei.

Jeg viser til e-post du sendte oss i forbindelse med spørsmål om estetisk tilnærming til læring på ungdomstrinnet.

Meld. St. 22 (2010-2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter* peker på at det i fornyingen av ungdomstrinnet er viktig å styrke opplæringen i de grunnleggende ferdighetene og at ungdomstrinnet skal bli mer praktisk, variert, relevant og utfordrende. Med bakgrunn i meldingen redegjør Kunnskapsdepartementet i *Strategi for ungdomstrinnet - Motivasjon og mestring for bedre læring - Felles satsing på klasseledelse, regning, lesing og skriving*, for målet med og innholdet i satsingen samt de roller og ansvarsområder de ulike aktørene i satsingen har. Med bakgrunn i dette, vil alle skoler med ungdomstrinn, fra høsten 2013 og ut 2017, få tilbud om å delta i satsingen Ungdomstrinn i utvikling, en skolebasert kompetanseutvikling knyttet til ett eller flere av satsingsområdene lesing, skriving, regning som grunnleggende ferdighet samt klasseledelse. Gjennomgående temaer i kompetanseutviklingen er vurdering for læring og organisasjonslæring.

I forbindelse med *Ungdomstrinn i utvikling* skal det utarbeides lett tilgjengelige pedagogiske ressurser. Ressursene skal vise eksempler på god praksis i klasseledelse og i regning, lesing og skriving i alle fag. De skal også bidra til et variert, praktisk, relevant og utfordrende ungdomstrinn. De pedagogiske ressursene som utvikles til *Ungdomstrinn i utvikling* har i hovedsak lærere og skoleledere som målgruppe, det er ikke materiell til elever.

Som du kan lese ut av dette, legger satsingen vekt på arbeid med klasseledelse samt arbeid med de grunnleggende ferdighetene som en del av kompetansen i alle fag og som verktøy for læring i alle fag. Derfor er ikke de praktiske og estetiske fagene spesielt framhevet i satsingen, men det er utarbeidet ressurser som viser hvordan en kan arbeide med de grunnleggende ferdighetene i disse fagene. På den annen side vil du finne svært mange elementer fra de estetiske fagene i pedagogiske ressurser som er utarbeidet til andre fag. De pedagogiske ressursene vi har utarbeidet vil i stor grad vise eksempler på god praksis, men svært mange av dem har gode henvisninger til litteratur du vil kunne bruke i oppgava di. Noen av eksemplene har ikke like gode kildehenvisninger, men jeg har tatt med noen som jeg tenkte kunne gi deg ideer til veier inn i emnet du skriver om. I tillegg vil du finne mye teoretisk bakgrunnsstoff på sidene der jeg har hentet lenkene, www.udir.no/ungdomstrinnet, nedenfor fra. Jeg anbefaler deg å lese disse.

Ta gjerne kontakt med meg om det er noe som er uklart eller om du har andre spørsmål.
Lykke til med arbeidet!

Om skriving

Hvordan skape motivasjon for lesing?

<http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Lesing/Komponenter-i-god-leseopplaring/Komponenter-i-god-leseopplaring/4-A-utvikle-motiverte-og-engasjerte-lesere/>

Bruk av litteratur og litterære samtaler i norsk

<http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Lesing/Ressurser/Lesing-i-norsk1/Hvordan-gjennomfore-litterare-samtaler/>

<http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Lesing/Ressurser/Lesing-i-norsk1/Litterar-samtale-pa-10-trinn---Veien-til-verdens-ende/>

<http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Lesing/Ressurser/Lesing-i-norsk1/Ordet-gar---hvordan-drive-lesestimulering/>

<http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Lesing/Ressurser/Lesing-i-norsk1/Praksiseksempel---A-utforskernorsk-gjennom-skjonnlitteratur/>

Omforming fra dikt til andre modaliteter som film og tegneserie.

<http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Lesing/Ressurser/Lesing-i-norsk1/oPraksiseksempel--Fra-dikt-til-teikneserie-og-film/>

Bruk av bildebok i førlesefasen i samfunnsfag og naturfag

<http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Lesing/Ressurser/Lesing-i-naturfag1/A-skape-engasjement-for-lesing-og-laring-i-samfunnsfag-og-naturfag/>

Bruk av skjønnlitteratur som motivasjon før lesing av fagtekst

<http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Lesing/Ressurser/Lesing-i-samfunnsfag1/Forlesingsfasen---skjonnlitteratur-som-motivasjon-for-lesing-av-fagtekst/>

Bruk av skjønnlitteratur, drama, film i arbeid med samfunnsfag

<http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Lesing/Ressurser/Lesing-i-samfunnsfag1/Lesing-i-historie--samisk-historie-kultur-og-folk/>
<http://lesesenteret.uis.no/boeker-hefter-og-materiell/film/skole-i-praksis/lesing-er-aa-kunne-delta-i-sosiale-praksisar-article84653-12693.html?s=12693>

Lesing i RLE – bruk av falske relikvier og avisartikkel

<http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Lesing/Ressurser/Lesing-i-RLE1/Praksiseksempler-begreper/>

Lesing for elever med behov for tilrettelegging

<http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Lesing/Ressurser/Lesing-for-elever-med-behov-for-tilrettelegging1/Minoritetsspraklige-elevers-mote-med-tekster-i-ulike-sjangerer-/>
<http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Lesing/Ressurser/Lesing-for-elever-med-behov-for-tilrettelegging1/Lesevenner---lesing-av-skjonnlitteratur-for-minoritetsspraklige/>

Om skriving

Skriving i de praktiske og estetiske fagene

<http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Skriving/Eksempler-pa-god-praksis-i-skriving/Skriving-i-praktiske-og-estetiske-fag/>

Skriving i samfunnsfag, bruk av bilde som igangsetter

<http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Skriving/Eksempler-pa-god-praksis-i-skriving/Skriving-i-samfunnsfag/Emnehjelp-for-skriving-i-samfunnsfag/>

Skriving i norsk, bruke av film som inspirasjon og opphenting av forkunnskap før skriving

<http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Skriving/Eksempler-pa-god-praksis-i-skriving/Skriving-i-norsk/Muntlig-respons-pa-elevtekster-i-norsk/>

Skriving i norsk, adaptasjon frå novelle til film

<http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Skriving/Eksempler-pa-god-praksis-i-skriving/Skriving-i-norsk/Digitale-verktoy-i-arbeidet-med-noveller/>

Skriving i matematikk, elevene lager instruksjonsfilmer

<http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Skriving/Eksempler-pa-god-praksis-i-skriving/Skriving-i-realfagene/Hvordan-arbeide-med-skriving-i-matematikk-og-naturfag/>

Skriving i norsk

Bruk av qr-koder for å lage bokanmeldelser

<http://www.skrivesenteret.no/ressurser/qr-koder-som-verkty-i-skriveopplaeringen/>

Regning i kunst og håndverk

<http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Regning/Undervisningsopplegg-til-regning-i-ulike-fag/Regning-i-kunst-og-handverk1/>

Vennlig hilsen



Seniorrådgiver - Avdeling for læreplanimplementering
Utdanningsdirektoratet
Telefon +47 23 30 27 05
www.utdanningsdirektoratet.no

Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt, lærere

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Estetisk tilnærming til læring i teorifag på ungdomsskolen

Jeg heter Hanne Alterhaug og tar for tiden en master i «Lærerprofesjon og yrkesutøvelse» ved program for lærerutdanning på NTNU. I min masteroppgave ønsker jeg å undersøke hvilket potensial som kan ligge i en estetisk tilnærming til læring i teorifagene i ungdomsskolen (se under for forklaring på hva som menes med estetisk tilnærming til læring).

I prosjektet «Ungdomstrinn i utvikling», som går fra 2013-2017, er det et uttalt mål å gjøre ungdomstrinnet mer praktisk, variert og relevant, og i den forbindelse ønsker jeg spesielt å se på hvilket potensiale som kan ligge i en estetisk tilnærming til læring i fagene **matematikk, fremmedspråk, naturfag, norsk, samfunnsfag, RLE eller historie**.

Målet er å beskrive og analysere erfaringer og opplevelser med estetiske læreprosesser blant teorifaglærere på ungdomsskolen. Jeg er derfor på jakt etter deg som har noe erfaring med dette, eventuelt om du kan tipse meg om andre jeg kan kontakte. Datainnsamlingen vil bestå av kvalitative intervju med lærere, og intervjuet vil ta ca 45 minutter.

Data fra intervjuene vil behandles konfidensielt, og alt vil bli anonymisert. Du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Sluttdato for prosjektet er 31.08.2015 og veileder er Kari Berg, som kan nåes på epost hvis det skulle være spørsmål til henne: kari.berg@plu.ntnu.no

Intervjuene vil bli gjort fortløpende i høst, og vi finner sammen et tidspunkt som passer for deg, gjerne innenfor skoledagen din. Jeg kommer til skolen du arbeider på for å gjøre intervjuet, eventuelt kan vi finne et alternativt sted.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Hvis du har spørsmål angående prosjektet eller har lyst til å bidra med å la deg intervju, eventuelt tipse om andre lærere, ta kontakt med meg på hanalter@gmail.com.

Vennlig hilsen Hanne Alterhaug

HVA ER ESTETISK TILNÆRMING TIL LÆRING?

Med en estetisk tilnærming til læring i denne sammenheng mener jeg bevisst bruk av musikk, teater, dans, sang, film, billedkommunikasjon og litteratur for å nå spesifikke kompetansemål. Jeg er spesielt interessert i en estetisk tilnærming til læring i fagene matematikk, fremmedspråk, naturfag, norsk, samfunnsfag, RLE eller historie. Dette gjelder både å oppleve kunstneriske uttrykk skapt av kunstnere og at elevene skaper noe kunstnerisk selv. Eksempler på estetisk tilnærming til læring i et fag som engelsk kan være:

- **Musikk:** For eksempel lytte til raptekster som utgangspunkt for å forstå ulike varianter av engelsk. (Kompetansemål: lytte til og forstå varianter av engelsk fra forskjellige autentiske situasjoner)
- **Bilder:** For eksempel bruke bilder av regjeringsbygg når man snakker om styreformer. Hvordan ser de ut? Hvor gamle er de? Hvordan markerer arkitekturen byggets sentrale plass for nasjonen? I den engelsktalende verden er det svært interessant å se de forskjellige måtene som USA og Storbritannia bruker arkitektur for å indikere makt. (Kompetansemål: gjøre rede for trekk ved historie og geografi i Storbritannia og USA)
- **Drama/rollespill:** For eksempel sette opp skuespill eller ha rollespill for å øve muntlig ferdighet. (Kompetansemål: forstå og bruke et generelt ordforråd knyttet til forskjellige emner)
- All type **litteratur**, for eksempel å bruke utdrag fra Dickens for å illustrere sosiale forhold i Storbritannia på 1800-tallet. (Kompetansemål: gjøre rede for trekk ved historie og geografi i Storbritannia)
- Det kunstneriske/skapende elementet ved digitale/tekniske hjelpemidler, for eksempel «digital storytelling» for å illustrere aboriginernes situasjon i Australia. (Kompetansemål: beskrive og reflektere over situasjonen til urfolk i engelskspråklige land)

NB! Dette er bare eksempler. Det finnes utallige innganger og varianter her.

Vedlegg 3: Intervjuguide, lærere

Tema/intervjuguide – estetiske læreprosesser

Forskningsspørsmål: *Hvordan integrerer lærerne estetiske læreprosesser i teorifagene? Hvorfor velger de en slik tilnærming? Hva slags bakgrunn og kompetanse har lærerne? Hvilket handlingsrom opplever de at de har?*

1. Kan du beskrive et opplegg du har brukt som involverte en estetisk tilnærming til læring?
2. Hva var grunnen til at du valgte en estetisk tilnærming? (Kompetansemål/overordnede mål?)
3. Hvor er idéene hentet fra?
(Egen kompetanse og faglig bakgrunn?)
4. Kan du beskrive hvordan opplegget fungerte?
5. Kan du fortelle om eventuelle utfordringer du har erfart?

Har du andre kommentarer til temaet som du mener er relevant, men som ikke er berørt her?

Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD (a)

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårtages gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47 55 58 21 17
Fax: +47 55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr. 985 321 884

Kari Berg
Program for lærerutdanning NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 14.10.2014

Vår ref: 39866 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 17.09.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

39866	<i>Hvilket potensial finnes i en estetisk tilnærming til læring i teorifagene i ungdomsskolen?</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Kari Berg
Student	Hanne Alterhaug

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.08.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7801 Trondheim. Tel: +47 73 59 19 07. kjerne.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. nsdmaa@svt.uib.no



Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse.

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring er noe mangelfullt utformet. Vi ber derfor om at følgende tilføyes:

- dato for prosjektslutt (31.08.2015, jf. meldeskjema)
- veileders kontaktinformasjon

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 31.08.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak

Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD (b)

From: Hildur Thorarensen [mailto:hildur.thorarensen@nsd.uib.no]
Sent: 28. januar 2015 11:18
To: hanalter@gmail.com
Cc: kari.berg@plu.ntnu.no
Subject: Prosjektnr: 39866. Hvilket potensial finnes i en estetisk tilnærming til læring i teorifagene i ungdomsskolen?

BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Hei, viser til endrings skjema registrert 22.01.2015.

Vi har nå registrert at elever skal tilføyes som informanter.

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring er noe mangelfullt utformet. Vi ber derfor om at følgende tilføyes:

- dato for prosjektslutt (31.08.2015, jf. meldeskjema)
- veileders kontaktinformasjon
- svaralternativet "gir ikke tillatelse" fjernes, da det ikke skal være nødvendig å reservere sine barn mot deltakelse i forskning, og det kun er aktive samtykker som gjelder.

Personvernombudet forutsetter at prosjektopplegget for øvrig gjennomføres i tråd med det som tidligere er innmeldt, og personvernombudets tilbakemeldinger. Vi vil ta ny kontakt ved prosjektslutt.

--

Vennlig hilsen

Hildur Thorarensen
Rådgiver/Adviser

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
Personvernombud for forskning
Harald Hårfagres gate 29, 5007 BERGEN

Tlf. direkte: (+47) 55 58 26 54
Tlf. sentral: (+47) 55 58 81 80
Email: hildur.thorarensen@nsd.uib.no
Internettadresse: www.nsd.uib.no/personvern

Vedlegg 6: Søknad om samtykke fra foreldre

Trondheim, 16.03. 2015

Til foreldre/foresatte

Mitt navn er Hanne Alterhaug og jeg tar for tiden en mastergrad i *Lærerprofesjon og yrkesutøvelse* ved NTNU. I den forbindelse skriver jeg om estetisk tilnærming til læring i teorifagene på ungdomsskolen. Med estetisk tilnærming til læring mener jeg at elevene skaper noe selv innen ulike kunstformer som for eksempel musikk, drama, bilder, tegninger, dans/bevegelse eller at læreren bringer inn dette i undervisningen slik at de får møte andres verk. Når dette brukes i teorifagene må det i tillegg være relatert til kompetansemålene i det aktuelle teorifaget. Som en del av den empiriske undersøkelsen ønsker jeg å intervju ungdomsskoleelever om hvordan de opplever estetisk tilnærming til læring i teorifagene. All informasjon vil bli behandlet konfidensielt, og vil være anonymisert i den ferdige oppgaven. Intervjudeltakerne kan når som helst trekke seg fra prosjektet uten å oppgi grunn.

Jeg ber herved om tillatelse til å gjøre intervju med ditt barn, og ber deg vennligst om å fylle ut skjemaet under og returnere det til skolen. Hvis dere har spørsmål er det bare å kontakte med på epost: hanalter@gmail.com

Vennlig hilsen Hanne Alterhaug

Jeg gir tillatelse til at mitt barn kan intervjues i dette forskningsprosjektet:

Dato og foresattes underskrift: _____

Vedlegg 7: Intervjuguide, elever

Tema/intervjuguide – estetisk tilnærming til læring

Elevperspektivet

- Hva er dine favorittfag på skolen?
- Hvordan liker du teorifag som for eksempel norsk, matematikk, engelsk og samfunnsfag?
- Hva motiverer deg mest for arbeid i disse teorifagene?
- Er det noen måter å arbeide på med disse fagene som du liker bedre enn andre?
- Estetisk tilnærming til læring betyr at du skaper noe selv innen ulike kunstformer som for eksempel musikk, drama, bilder, tegninger, dans/bevegelse eller at læreren bringer inn dette i undervisningen slik at dere får møte andres verk. Jeg er interessert i å få vite noe om hvordan du opplever teorifagene på skolen når dette elementet bringes inn i undervisningen.
- Har du noen tanker om dette temaet før vi går videre?
- Nå vil jeg spørre deg litt om noen opplegg du har hatt på skolen der estetisk tilnærming til læring har blitt brukt:
- Kan du beskrive hvordan du opplever de engelsktimene der dere lytter til musikk og sangtekster før dere arbeider med oppgavene dere har fått av læreren? Hva synes du du lærer av en slik metode?
- Kan du beskrive hvordan du opplever bruk av digital historiefortelling i engelsk? Hva synes du du lærer?
- Kan du beskrive hvordan du opplever det å dramatisere et skuespill eller et eventyr i norsktimene? Hva synes du du lærer?
- Når dere arbeider med volum i matematikktimene tegner dere for eksempel en kube eller en tredimensjonal eske. Kan du beskrive hvordan det oppleves å tegne disse figurene? Hva synes du du lærer?
- Har du noen kommentarer til dette temaet til slutt?

Vedlegg 8: Eksempel på analyse

Torsdag, 16.10. 2014. Intervju med Oda, norsk- og RLE-lærer på ungdomstrinnet.

A: Ja, jeg er liksom så veldig opptatt av for eksempel å dramatisere, og det har vi jo gjort nå senest i dag. Det gjør jeg hver gang jeg har 10. at vi gjennomgår Peer Gynt, vi tar ikke alt, men vi tar sånn... deler, og så går vi inn i teksten og analyserer teksten. I forbindelse med det der, så er det jo drama som sjanger som er hovedsjangeren på 10. trinn, og da har de en dramamappe, og der skal de legge inn ulike arbeid som har med dramasjangeren å gjøre, og det kan være både fagtekster og det kan være egne skuespill som de skriver, det kan være refleksjoner over sin egen dramatisering, de kan tegne scener fra Peer Gynt, de kan lage tegneserie fra Peer Gynt, de kan lage strek/montasje, tankekart – alt.

Commented [HA1]: Kreativitet og frihet: elevene må skape innholdet selv ved hjelp av ulike uttrykk

I: Tipser du dem på forhånd, da eller?

A: Ja, jeg lager en skikkelig lang smørbrødsliste, på ting de kan... Det er noen... De skal, det skal være en analog mappe. De får ikke sende den til meg, den skal leveres til meg. Men de kan gjerne bruke alt på data, for det er jo ikke alle som er glade i å tegne. Men de kan hente bilder, de kan tegne, ja... De står veldig fritt da. Men så får de en veldig lang liste med forslag til oppgaver samtidig som de også står fritt hvis de har lyst til å gjøre det annerledes. På den ene siden så skal de gjenfortelle og de skal analysere og reflektere, og nå har vi kommet til dramatiseringsbiten. Og nå har vi delt dem inn i grupper der en er gruppeansvarlig, og der de får plukke fra Peer Gynt og der de får lage en liten presentasjon. Og nå er det jo ei gruppe som skal dramatisere galehuset, ei gruppe har modernisert Peer Gynt sånn at Solveig ble lei og ble sammen med Ingrid, ei tredje gruppe, der fikk Peer Gynt ebola og han ble medlem av IS på vei hjem, mens andre grupper igjen gjør det mer som man... Og der får de jo lov til å dramatisere, og jeg ser at de elsker det! For de er friere og de får brukt kreativiteten sin.

Commented [HA2]: Kreativitet: frihet til å skape ut fra visse rammer

I: Får de et forhold til litteraturen på en annen måte synes du?

A: Ja, jeg mener det.

I: Kan du beskrive det?

A: For at jeg er opptatt av at de må få lese god litteratur og med god litteratur mener jeg den litterære kanon – gjerne litteratur med litt motstand i. Det gjør ikke noe at det er annerledes og vanskelig, for de må skjonne det – de må lære seg å skjonne det. Og

da tror jeg at de blir litt klokere, med at de får disse referansene til... og også at de får en referanse også til Peer Gynt, som er en av de nasjonale fortellingene våre. Ikke at jeg skal opphøye det, men det er noe med at du får... Du får noen felles referanser, sant? Alle har hørt Grieg og å være seg selv nok, ikke sant, så går du til primærkilden, jeg tror du blir litt klokere, tenker jeg.

I: Hva mener du med klokere da?

A: Nei, jeg tror at man blir klok av å lese god litteratur. Gjennom å jobbe med det så blir det gjenkjennelig, og jeg gir dem et utgangspunkt nå, og de kommer borti det resten av livet sitt. Den forforståelsen de har fått av meg, får dem... De får ting å henge på. Jeg tror som sagt de blir litt klokere av det.