



John H. S. Bustnes

**Kunstfaglig didaktikk for dybdelæring  
i lys av pragmatisk estetikk**



Masteroppgave i kunstfagdidaktikk

Trondheim, mai 2017

Institutt for lærerutdanning

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap

**NTNU**

## Sammendrag

Hensikten med denne oppgaven er å undersøke hvordan kunstfaglige tenkemåter kan bidra til forståelse for dybdelæring. Problemstillingen er: *Hvordan kan et pragmatisk estetisk perspektiv i kunstfaglig didaktikk bidra til forståelse av dybdelæring?* Pragmatikken og den pragmatiske estetikken er en viktig vinkling i studien for å belyse problemstillingen, gjennom sine perspektiver på sanselighet og handling.

Studien bygger på empiri bestående av et utvalg av teoretiske, filosofiske og didaktiske tekster, som analyseres og tolkes hermeneutisk. Sentrale begreper i studien er dybdelæring, didaktikk, pragmatisme, estetikk og kunstfag. Disse begrepene er belyst systematisk gjennom studien. Analysen har vært veiledet av de tre didaktiske spørsmålene om hva, hvordan og hvorfor, som stilles rundt studiens sentrale begreper, og presenteres som analyser i matriser. Gjennomgående i studien er det innslag av visuelle kunstneriske uttrykk, som har til hensikt å illustrere og uttrykke en personlig erkjennelse av studiens temaer. Disse uttrykkene inngår også i studiens modeller. Analyser og tolkninger, og svarene som gis på forskningsspørsmålene, bygger på en form for *sammensmelting av horisonter*, der ulike perspektiver kommer sammen og skaper nye meningshorisonter.

Studien bidrar til økt kunnskap om hvordan en kunstfaglig didaktikk inspirert av pragmatisk estetikk kan legge til rette for dybdelæring. I drøftingen av problemstillingen problematiseres begrepet dybdelæring. Dybdelæring som begrep er en metafor som samler en helhetlig forståelse av læring og undervisning. Med utgangspunkt i en kognitiv forståelse av dybdelæring, presentert i Ludvigsenutvalgets forståelse av kompetanser av betydning for *Fremtidens skole*, utgjør denne studien et bidrag til en mer kompleks forståelse av metaforen dybdelæring. Gjennom analysene belyses betydningen av materialer, opplevelse, innlevelse og emosjonell tilknytning i transformativ læringsprosesser basert på sanselige og kroppslige tilnæringer. Disse tar høyde også for følelser, engasjement, erfaringer og opplevelser i undersøkende og deltakende læringsprosesser. Tekstene som utgjør empirien, og de hermeneutiske analysene og tolkningene av disse, danner grunnlaget for en modell som viser kunstfaglig og pragmatisk estetisk tilnærming til dybdelæring.

**Nøkkelord:** dybdelæring, kunstfaglig didaktikk, Dewey, pragmatisk estetikk, hermeneutisk tolkning, somaestetikk



## Abstract

The purpose of this study is to investigate how arts educational modes of thinking can contribute to the understanding of depth in learning. The overarching problem formulation is: *How can a pragmatic aesthetic perspective in arts education contribute to depth in learning?* Pragmatism and pragmatist aesthetics provide the study with an important angle in order to illuminate the problem formulated, through perspectives on embodiment and performativity. The study is based on analyses of a selection of theoretical, philosophical and educational texts that are analysed and interpreted hermeneutically. Central concepts are depth in learning, didactics<sup>1</sup>, pragmatism, aesthetics and arts education, and these concepts are systematically investigated throughout the study. The analysis is guided by the three didactic questions of what, how and why, that are asked regarding the central concepts, and presented as analyses in matrices. Throughout the study, there are visual artistic expressions, intended to illustrate and express a personal interpretative understanding of the themes of the study. These visual expressions are also suggested as models in the study, and thus as aspects of the findings. Analyses and interpretations, as well as the answers to the research questions, are built on a *fusions of horizons*, where different perspectives merge together to form new meaning horizons. The thesis contributes to increased knowledge about how arts education, inspired by pragmatist aesthetics can facilitate depth in learning. Depth in learning is a metaphor containing a holistic understanding of learning and teaching. With the cognitive understanding of the metaphor depth in learning presented in the Ludvigsen expert group's recommendations in *The school for the future*, as point of departure, this study contributes with a more complex understanding of the concept depth in learning. This study includes the importance of materials, experiences, engagement and emotional attachment in transformative learning processes. These processes are based on sensuous and embodied approaches, that also take into consideration feelings, engagement and emotional experiences in performative, inquiry based and participatory learning processes. The texts that constitute the empirical material, as well as the hermeneutic analyses and interpretations of these, provide basis for a model visualizing an approach to depth in learning from an arts educational and pragmatist aesthetics perspective.

**Key words:** depth in learning, Dewey, pragmatist aesthetics, arts education, hermeneutic interpretation, somaesthetics

---

1 The concept *didactics* is understood according to a Nordic and German tradition as the philosophy of teaching and learning. There are no negative connotations like in a more Anglo-American tradition, where curriculum is used for a similar understanding, or simply instruction and learning.



## Forord

Masteroppgaven *Kunstfaglig didaktikk for dybdeløring i lys av pragmatisk estetikk* er skrevet for lærere og lærerstudenter, lærerutdannere og politikere. Som utøvende kunstfaglig pedagog er denne oppgaven viktig for meg, for å fremme noen verdier rundt både syn på læring og kunnskap. Studien har bakgrunn i fokuset på dybdeløring som har kommet frem i skolediskursen, spesielt gjennom utredningene NOU 2014:7 og NOU 2015:8, og i min egen bakgrunn med praktisk-estetiske lærerutdanning.

Jeg vil først takke mine veiledere gjennom arbeidet med oppgaven. Kristian Nødtvedt Kudsens, som har gitt veiledning i den innledende fasen av arbeidet, og hjulpet meg med å begrense tema. Takk. Anna-Lena Østern har i den kritiske siste fasen av arbeidet hjulpet meg med å holde en stødig kurs. Hun har bidratt med faglig påfyll, en trygg ro, konkrete tips og råd, og en positiv anerkjennelse av arbeidet med studien, og gitt meg både motivasjon og oppmuntring. Tusen takk, Anna-Lena. Videre vil jeg også takke Tone Pernille Østern og fakultetet ved NTNU for støtte når ting har vært vanskelig. Takk til Anne-Lise Wie for et perspektiv utenfra og språklig støtte.

Denne studien ser jeg på som mitt frø. Den er mitt bidrag for å drive frem et kunstfaglig perspektiv på dybdeløring. For å skrive frem kunstfaglige tenkemåter. Det kunstfaglige har i seg et fokus på hele mennesket, som en integrert helhet, og dette har vært en av verdiene som det har vært viktig for meg å skrive frem.

Jeg vil rette en helt spesiell takk til Iljusjva Nakhsjunova, som ga meg mot til å gå løs på et masterstudium, og som vesen har inspirert meg mer enn ord. Ellers vil jeg takke venner og familie som har vist tålmodighet og støtte, og til slutt vil jeg takke Jarle Skaug, som har vært mitt umiddelbare støtteapparat og diskusjonspartner.





# Innhold

<b>SAMMENDRAG.....</b>	<b>1</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>3</b>
<b>FORORD.....</b>	<b>5</b>
<b>INNHold.....</b>	<b>7</b>
<b>FIGURER OG TABELLER.....</b>	<b>9</b>
<b>1 INNLEDNING.....</b>	<b>11</b>
1.1 STUDIENS FORMÅL OG PROBLEMSTILLING.....	11
1.2 TRE DIDAKTISKE SPØRSMÅL: HVA, HVORDAN OG HVORFOR.....	12
1.3 OPPGAVENS STRUKTUR.....	12
<b>2 METODOLOGI.....</b>	<b>13</b>
2.1 FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	13
2.2 FORSKNINGSDSIGN.....	13
2.3 TEKSTANALYSE.....	14
2.4 HERMENEUTIKK - SOM ÅRRINGER I ET TRE.....	16
2.5 BRUK AV TEORETISKE, FILOSOFISKE OG DIDAKTISKE TEKSTER SOM ANALYSEMATERIALE.....	21
2.6 FORSKNINGSETIKK OG SUBJEKTIVITET.....	22
2.7 TROVERDIGHET, VALIDITET OG TRANSPARENS.....	24
<b>3 DYBDELÆRING OG DIDAKTIKK.....</b>	<b>27</b>
3.1 DYBDELÆRING.....	27
3.2 DIDAKTIKK.....	31
<b>4 PRAGMATISME.....</b>	<b>37</b>
4.1 HANDLINGSBÅREN SIKT.....	37
4.2 PRAKSEOLOGISK PRAGMATIKK.....	38
4.3 JOHN DEWEYS PRAGMATISKE LÆRINGSSYN.....	39
<b>5 ESTETIKK OG KUNSTFAGLIG TENKNING.....</b>	<b>47</b>
5.1 KUNST OG ESTETIKK.....	47
5.2 ESTETISK ERKJENNELSE.....	50
5.3 ESTETISKE DIMENSJONER VED LÆRING.....	52
5.4 ESTETIKK OG KUNSTFAG.....	57

5.5 DYBDELÆRING I KUNSTFAGLIG TENKNING.....	58
5.6 KUNSTFAGLIG DIDAKTIKK.....	59
5.7 DEWEYS TRANSFORMATIVE ESTETISKE TEORI.....	62
<b>6 NYPRAGMATISMEN OG PRAGMATISK ESTETIKK.....</b>	<b>69</b>
6.1 ERFARING I PRAGMATISK ESTETIKK.....	72
6.2 SOMAESTETIKK.....	76
6.3 DYBDELÆRING TOLKET I LYS AV PRAGMATISK ESTETIKK.....	80
<b>7 TOLKNING AV FUNN.....</b>	<b>83</b>
7.1 DYBDELÆRING.....	83
7.2 ET KUNSTFAGLIG PERSPEKTIV PÅ DYBDELÆRINGSFORSTÅElsen FRA NOU 2014:7 OG NOU 2015:8.....	84
7.3 DYBDELÆRING I LYS AV JOHN DEWEYS TRANSFORMATIVE ESTETISKE TEORI.....	85
7.4 JOHN DEWEYS BEGREPER I LYS AV PRAGMATISK ESTETIKK.....	85
<b>8 DRØFTING.....</b>	<b>89</b>
8.1 I DIALOG MELLOM KUNSTFAGLIG DIDAKTISK TENKNING OG PRAGMATISK ESTETIKK.....	89
8.2 PRAGMATISK ESTETISK PERSPEKTIV PÅ KUNSTFAGLIG FORSTÅELSE FOR DYBDELÆRING.....	91
8.3 DRØFTING AV METODE.....	94
8.4 STUDIENS BIDRAG.....	96
<b>LITTERATUR.....</b>	<b>99</b>

## Figurer og tabeller

Figur 1. Visuelt uttrykk: Årringer.....	16
Figur 2. Studiens hermeneutiske sirkler.....	18
Figur 3. Visuelt uttrykk: Tre stammer.....	36
Figur 4. Visuelt Uttrykk: Vann.....	46
Figur 5. Kunstfaglig didaktisk tenkning.....	61
Figur 6. Visuelt uttrykk: Pragmatisk estetikk.....	68
Figur 7. Visuelt uttrykk: Transformasjon.....	88
Figur 8. Pragmatisk estetisk perspektiv på kunstfaglig tilgang til dybdelæring.....	93
Tabell 1: Didaktikkens tre spørsmål i dybdelæring.....	30
Tabell 2: Didaktikkens spørsmål i Klafkis kritisk-konstruktive didaktikk.....	33
Tabell 3: Sentrale begreper i Deweys kunnskapsteori.....	43
Tabell 4: Didaktikkens tre spørsmål i Deweys transformativ estetiske teori.....	64
Tabell 5: De tre didaktiske spørsmålene i nypragmatismen og pragmatisk estetikk.....	78
Tabell 6: Tre perspektiver på dybdelæring.....	83



# 1 Innledning

Masteroppgaven *Kunstfaglig didaktikk for dybdeløring i lys av pragmatisk estetikk* er en litteraturstudie med fokus på begreper rundt dybdeløring, kunstfaglig didaktikk og pragmatisk estetikk. Hensikten med studien er å bidra til økt kunnskap om kunstfagdidaktikkens potensial til forståelse for dybdeløring, og perspektiv på av hva dybdeløring kan være, og om hvordan den pragmatiske estetikken kan bidra til synliggjøring av dette.

Som samfunnsmessig bidrag, ligger denne studiens relevans i videreføringen av Ludvigsenutvalgets utredninger om fremtidens skole i Norge (NOU 2014:7 og NOU 2015:8), og forståelsen for dybdeløring. I utredningstekstene påpekes det at å gi praktiske og estetiske fag større plass i skolen er av betydning, men dette forslaget er ikke i utredningene fulgt av en forklaring på hva disse fagene spesifikt kan bidra med i forhold til dybdeløring.

Den forskningsmessige relevansen for denne studien er dermed et bidrag til synliggjøring av hva pragmatisk estetikk kan bidra med inn i dybdeløring med utgangspunkt i kunstfaglige didaktiske tenkemåter, og hvordan dette perspektivet kan bidra til den kunstfaglige tenkemåtenes potensialer innen dybdeløring.

Studien har også en personlig relevans. Med min bakgrunn i flere kunstfag har jeg erfaring med hvordan kunstfaglige tenkemåter kan bidra til kunnskap, og jeg ønsker å undersøke hvordan en pragmatisk estetisk vinkling kan bidra til en utvikling kunstfaglige tenkemåter.

## 1.1 Studiens formål og problemstilling

Denne studien er skrevet med lærere og lærerstudenter, lærerutdannere og politikere som tenkte målgrupper. Formålet med studien er å gjennom pragmatisk estetisk tenkning og kunstfaglig didaktikk gi en alternativ forståelse av dybdeløring. Studiens problemstilling er:

Hvordan kan et pragmatisk estetisk perspektiv i kunstfaglig didaktikk bidra til forståelse av dybdeløring?

Studien omfatter en hermeneutisk litteraturanalyse, og dermed er mitt empiriske materiale i undersøkelsen jeg gjør et utvalg av tekster. I tillegg til den tekstbaserte analysen og fortolkningen, har jeg i løpet av arbeidet med studien utformet en serie med visuelle uttrykk. Uttrykkene presenterer min forståelse av studiens ulike tema og perspektiver, og er en del av studiens tolkningsarbeid.

Begrepet *lærings syn* er her brukt om synet på og forståelsen for hvordan kunnskap tilegnes, og danner dermed grunnlaget for hvordan læreren tilpasser undervisningen i forhold til elevers ulike forutsetninger. Innholdet i begrepene *kunstfaglig didaktikk* og *estetiske aspekter ved læring* blir gjort rede for i kapittel 5, *Estetikk og kunstfaglig tenkning*.

## **1.2 Tre didaktiske spørsmål: Hva, hvordan og hvorfor**

Studiens analysearbeid ledes, med bakgrunn i didaktikken, av de tre didaktiske spørsmålene om hva, hvordan og hvorfor i undervisning og læring, som her brukes på følgende måte:

1. *Hva* omfatter begrepene jeg velger å løfte fram i analyse;
2. *Hvordan* relaterer jeg til hvordan disse begrepene forstås, og dermed brukes i undervisning;
3. *Hvorfor* gir motivering for hvorfor nettopp disse begrepene kan forstås som veier til mulig dybdelæring.

Jeg lener meg i denne didaktikkforståelsen mot Wolfgang Klafkis (2014) utredninger av didaktikk som dannende. Analysens spørsmål kommer frem gjennom didaktiske matriser, der studiens temaer systematisk settes opp, og sentrale begreper trekkes frem og belyses.

## **1.3 Oppgavens struktur**

Etter det innledende kapittelet presenterer jeg i kapittel 2, *Metodologi*, studiens metode og forskningsspørsmål. I kapittel 3, *Dybdelæring og didaktikk*, 4, *Pragmatisme*, og 5, *Estetikk og kunstfaglig tenkning*, redegjør jeg gjennom bruk av relevante tekster for studiens sentrale begreper, dybdelæring, didaktikk, pragmatisme, estetikk, kunstfaglig tenkning og pragmatisk estetikk. Disse er studiens analysekapitler. John Deweys (1859 - 1952) teorier om pragmatisme og om estetikk utgjør grunnleggende perspektiver i studien. Disse teoriene blir ikke sett i sammenheng med hverandre før jeg i kapittel 6, *Nypragmatismen og pragmatisk estetikk*, ser på hvordan Richard Shusterman og den nypragmatiske retningen sammenstill disse. I kapittel 7, *Tolkning av funn*, tolkes funnene i disse redegjørelsene opp mot studiens forskningsspørsmål og problemstilling, før jeg avslutter studien med drøfting i kapittel 8.

## 2 Metodologi

I dette kapitlet gjør jeg rede for hvordan jeg har designet oppgaven. Jeg motiverer alle valg jeg gjort, beskriver min posisjonering som forsker, og jeg redegjør for valg av materiale for litteraturstudien. Videre i teksten beskriver jeg hvordan jeg har gjennomført litteraturstudien med en tolkende hermeneutisk og refleksiv tilnærming. Jeg argumenterer for valgene jeg har tatt ut fra hensikten med oppgaven og jeg presiserer hvordan problemstillingen belyses av svar på forskningsspørsmål. Jeg har valgt en litteraturstudie fremfor en studie med empirisk materiale fra praksis. Det finnes etablert teori rundt de ulike begrepene, og studiens fokus er å se de ulike perspektivene som teoriene gir i lys av hverandre. En praktisk undersøkelse av studiens tema vil være mulig med utgangspunkt i denne studiens funn og drøftinger. Problemstillingen har passet godt til en litteraturstudie med sikte på å trekke sammen ulike perspektiver. Jeg bruker kunstneriske uttrykk som et innslag i tolkningsprosessen. Jeg gjør noen forskningsmetodiske overveielser og drøfter forskningsetikk og troverdighet i mine analyser.

For å kunne belyse problemstillingen *Hvordan kan et pragmatisk estetisk perspektiv i kunstfaglig didaktikk bidra til forståelse av dybdeløring?* benyttes tre forskningsspørsmål som hver for seg ser på ulike sider ved problemstillingen.

### 2.1 Forskningsspørsmål

1. Hvordan er dybdeløring beskrevet i NOU 2014: 7 og NOU 2015: 8?
2. Hvilke begreper innenfor John Deweys transformativ estetiske teori kan være av betydning for dybdeløring i et kunstfagdidaktisk perspektiv?
3. Hvordan kan en videreutvikling av Deweys begreper forstås i lys av pragmatisk estetikk?

### 2.2 Forskningsdesign

I dette delkapitlet gjør jeg rede for undersøkelsens forskningsdesign. Jeg tar utgangspunkt i at et forskningsdesign er *formen* på forskningen, slik Asbjørn Johannessen, Per Arne Tufte og Line Christoffersen (2011) forklarer det, og designen beskriver hvordan undersøkelsen er gjennomført. I et kvalitativt forskningsdesign er det avgjørende at jeg som forsker fremviser transparens, for å tydeliggjøre min metode og min mulige påvirkning på funnene og tolkningen av disse. Alle faser i forskningsprosessen må tydeliggjøres, skriver Johannessen et al. (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2011, s. 73, 82). Denne studien omfatter en hermeneutisk litteraturanalyse, basert på

et utvalg av aktuell litteratur, som redegjør for dybdelæring, didaktikk, pragmatisme, estetikk og kunstfaglig tenkning, nypragmatisme og pragmatisk estetikk. Disse redegjørelsene drøftes hermeneutisk underveis, og de ulike temaene forstås i lys av hverandre. Studien benytter hermeneutiske tilnærminger til analysematerialet, i en kumulativ oppbygging, der begreper belyses fra ulike perspektiver der forståelsen utvides i progresjon med tilføyelsen av nye teoretiske perspektiver.

Analysematerialet er litteratur som redegjør for studiens sentrale begreper. Disse redegjørelsene beskrives i studiens tredje, fjerde, femte og sjette kapittel, og drøftes hermeneutisk underveis, i lys av foregående forståelser. Slik bygges forståelsen for de ulike begrepene kumulativt opp. Dybdelæring, Wolfgang Klafkis didaktiske perspektiver, Deweys kunnskapsteori, hans transformative estetiske teori, og den pragmatiske estetikken, er alle analysert systematisk i matriser med utgangspunkt i didaktikkens tre spørsmål. Disse tabellene er benyttet sammen med øvrige teoretiske redegjørelser og forståelser, samt en sammensetning av ulike perspektiver på dybdelæring.

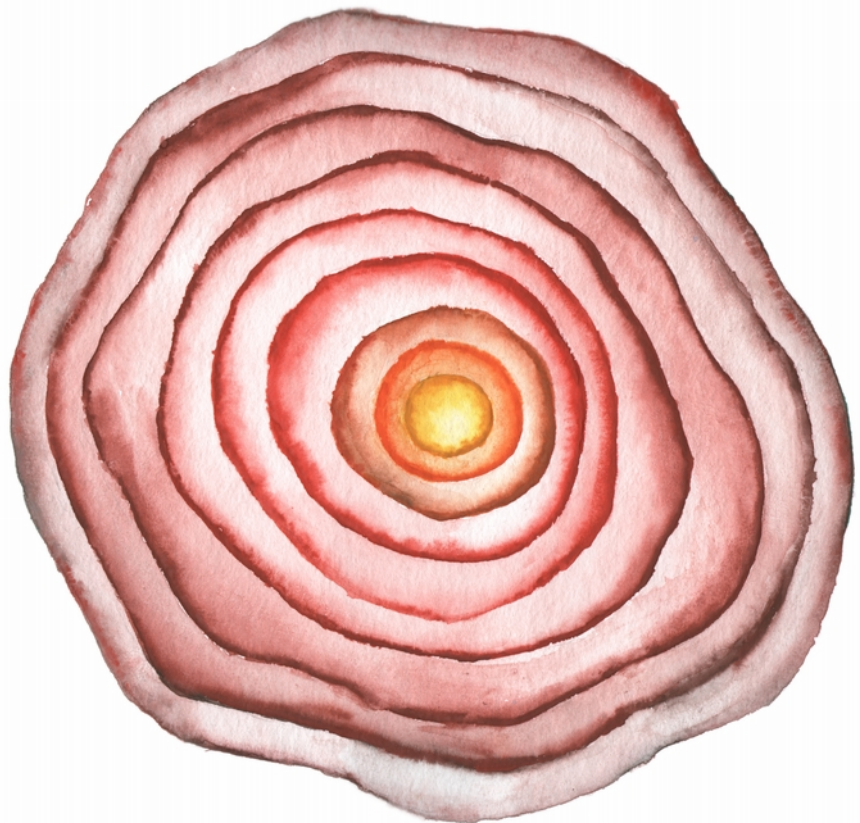
### **2.3 Tekstanalyse**

Det at oppgaven er en litteraturstudie, hvor jeg gjør en hermeneutisk litteraturanalyse, innebærer analyse av tekster som forklarer begreper opp mot temaene dybdelæring, pragmatisk estetikk og kunstfaglig didaktikk. Disse temaene er brutt ned i begrepene dybdelæring, didaktikk, pragmatisme, estetikk, og kunstfag. Disse begrepene analyseres med utgangspunkt i den litteraturen jeg har valgt å fordype meg i. Oppgavens hovedtema er knyttet til en kunstfagdidaktisk forståelse av hvordan dybdelæring fremmes ved hjelp av en pragmatisk estetikk. Dette er en forforståelse, eller et argument, som jeg bygger studien rundt.

En tekst vil være taus frem til jeg stiller den spørsmål, og møter den med en dialog, sier Vivi Nilssen (2014). Den kan gi ulike svar, men den kan samtidig også bidra til ulike, nye spørsmål. Nilssen forteller at dialogen mellom teksten og leser kan skilles i analyse og tolkning, forenklet forklart ved at en i analysearbeid systematiserer og arrangerer data og kommer opp med funn, mens en i tolkningsarbeid utvikler idéer og tanker rundt disse funnene. (Nilssen, 2014, s. 101, 104) Analysearbeidet i denne studien består i systematisering av eksisterende teori rundt de ovennevnte begrepene, mens jeg i tolkningsarbeidet arbeider som hermeneutiker med å forstå de ulike temaene og begrepene i lys av hverandre, av forskningsspørsmålene, og i lys av problemstillingen.



Denne tekstanalysen bygges opp gjennom en rekke dialoger med tekster som både definerer og forklarer begreper i tilknytning til dybdelæring, didaktikk, pragmatisme, estetikk og kunstfag. Jeg kaller disse for studiens *nøkkelbegreper*, som skal sees i sammenheng med hverandre for å belyse forskningsspørsmålene og problemstillingen. Jeg går inn i de ulike tekstene, redegjør for hva de sier, før jeg drøfter de implikasjoner de kan ha i forhold til forskningsspørsmålene og problemstillingen. Drøftingene vil bestå av kvalitative, hermeneutiske tolkninger.



Figur 1. Visuelt uttrykk: Årringer

## **2.4 Hermeneutikk - som årringer i et tre**

I dette delkapittelet beskriver jeg studiens hermeneutiske tilnærming. Læren om fortolkning og det å prøve å reflektere over hvordan vi tolker og forstår, kalles hermeneutikk (Repstad, 2014, s. 121). Prosessen med å fortolke beskrives ofte som en hermeneutisk sirkel. Pål Repstad mener at å kalle det en hermeneutisk spiral er bedre. Prosessen går ut på et vekselspill mellom å forstå helhet og del, og Repstad forklarer at spiralbevegelsen understreker en "kontinuerlig utdyping av meningsforståelsen" (Repstad, 2015, s. 121). Hans-Georg Gadamer forklarer at regelen om å forstå helhet ut fra del og del ut fra helhet stammer fra antikkens retorikk. Det dreier seg om forhold som ligner sirkler, og Gadamer sier at "Oppgaven er å utvide enheten av den forståtte meningen i konsentriske sirkler" (Gadamer, 2010, s. 261). Nilssen beskriver, med utgangspunkt i Gadamer, dette vekselspillet "som å kaste en stein i vannet" (Nilssen, 2014, s. 75). Gadamer bygger også videre på Martin Heideggers forståelse av sirkelen som vekselspill mellom forforståelse og ny forståelse, og sier at denne forståelsen ikke oppløser sirkelen med forståelse av helhet og del, men

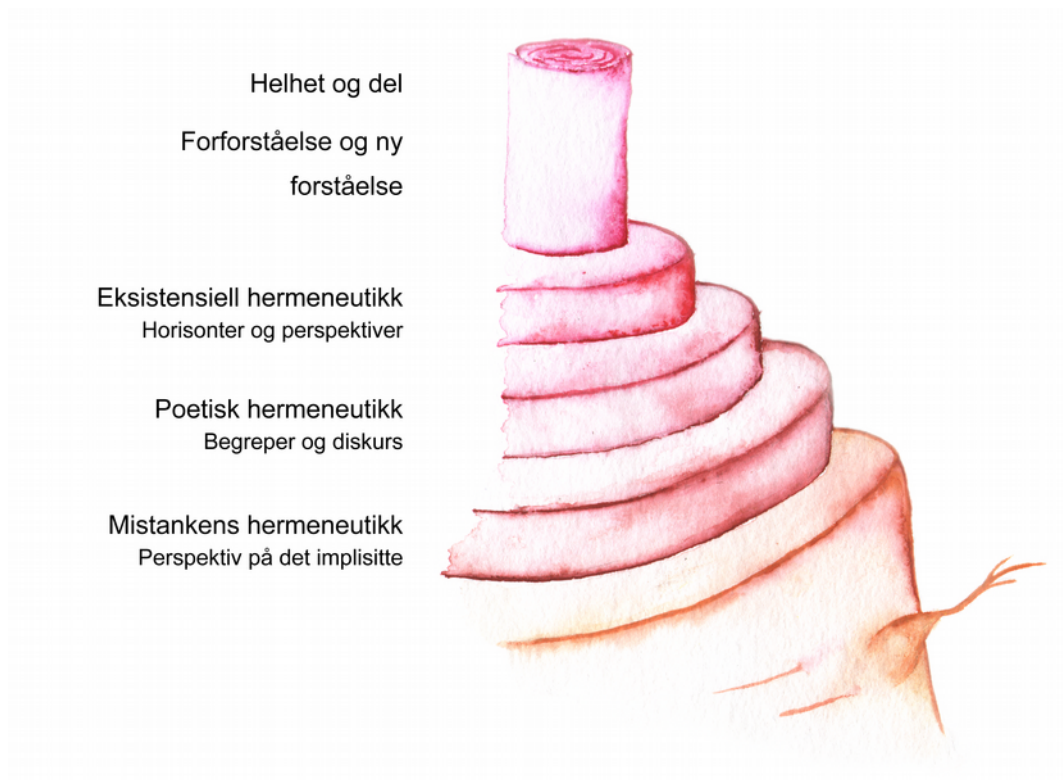
fullbyrder den. Sirkelen beskriver forståelse som et samspill mellom fortolkerens og overleveringens bevegelse, forklarer Gadamer, og den er dermed hverken objektiv eller subjektiv. (Gadamer, 2010, s. 263) Nilssen beskriver dette som at utallige konsentriske sirkler brer seg, mens forskeren fortolker mange tekster, som når de settes sammen, gir mening (Nilssen, 2014, s. 75). I denne studien har jeg illustrert disse sirklene med årringer i et tre, ikke alltid perfekt sirkulære eller entydig adskilt, men i en organisk prosess av vekst og utvikling. Årringene er sirkler av forståelse, og i følge Gadamer er ikke forståelsens sirkel en *metodisk* sirkel, men den beskriver det Gadamer kaller "et ontologisk<sup>[2]</sup> strukturmoment i forståelsen" (Gadamer, 2010, s. 263).

Sannhet i en hermeneutisk prosess, utvikles i prosesser mellom den som tolker og teksten som tolkes. Det er snakk om å prøve å finne en underliggende mening i tekster, ytringer og handling, og idéen om at en fortolkning noen gang gi noen absolutt sannhet utfordres likevel av hermeneutikken (Nilssen, 2014, s. 71 - 72, 74).

Alt som er synlig fra et bestemt punkt omslutes av det Gadamer beskriver som *horisonten*. Horisonten inngår i begrepet om den hermeneutiske *situasjonen*; begrepet innebærer at en befinner seg i situasjonen, og dermed ikke fullt ut kan klargjøre den eller ha gjenstandsmessig viten om den. Å ha en horisont betyr å kunne se ut over det nærmeste. (Gadamer, 2010, s. 271) Denne horisonten er både synsfeltet en ser på noe fra, og evnen til å se ut forbi det umiddelbare og nære. For å forstå, er både forskeren og horisontene i bevegelse, forklarer Nilssen (2014, s. 74).

Dialogen med ulike tekster rundt studiens nøkkelbegreper, består dermed i en kontinuerlig utvidelse av forståelsen av hvert enkelt begrep i lys av de foregående. Jeg begynner med å gjøre rede for dybdelæring, og ser deretter på didaktikk, og i lys av disse går jeg så videre til pragmatismen, og fortsetter sirklene utover frem til jeg til slutt har gjort meg kjent med nypragmatismen og pragmatisk estetikk. Det er altså ikke noen absolutt sannhet jeg er ute etter, men en utvidet forståelse av underliggende meninger og potensielle sammenhenger mellom nøkkelbegrepene. I figur 2 vises en sammenstilling av hermeneutisk arbeid. Årringene, som omfatter helhet og del, forforståelse og ny forståelse, utgjør kjernen av studiens hermeneutiske arbeid. De utgjør også rammene, eller barken, rundt, og jeg vil beskrive det slik at de hermeneutiske årringene gjentar seg utenpå hverandre i et kontinuerlig vekselspill.

2 Ontologi er en filosofi om å være i verden.



Figur 2. Studiens hermeneutiske sirkler  
Inspirert av Alvesson & Sköldbberg (2008, s. 213).

### Aletisk hermeneutikk

Gadamer har påpekt at den hermeneutiske sirkelen hverken er objektiv eller subjektiv. Polariteten mellom subjekt og objekt oppløses videre innen det Mats Alvesson og Kaj Sköldbberg (2008, s. 200) har gitt navnet *aletisk hermeneutikk*. Ordet *aletisk* kommer av gresk *aletheia* som betyr utildekkethet<sup>3</sup>, eller åpenbaring av det som er skjult. Alvesson og Sköldbergs aletiske hermeneutikk bygger på Heideggers og Gadamers eksistensielle hermeneutikk, på Heideggers senere poetiske hermeneutikk som også ble videreutviklet av Paul Ricoeur og andre. Ricoeur utviklet mistankens hermeneutikk, i studier av Sigmund Freud, Karl Marx og Friedrich Nietzsche. Disse retningene går alle bort fra subjekt-objekt-polariteten, og de tar for seg blottlegging av noe som er skjult. I aletisk hermeneutikk vektlegges hvordan forskerens posisjon, både historisk og kulturelt, påvirker deres forforståelse; denne påvirkes igjen av ny forståelse, og den aletiske hermeneutikken opererer med en annen hermeneutisk sirkel – mellom forforståelse og forståelse. Den aletiske hermeneutikken

3 Oversatt fra svensk *ofördoldhet*.

deler Alvesson og Sköldbberg inn i tre deler:

1. Eksistensiell hermeneutikk,
2. poetisk hermeneutikk, og
3. mistankens hermeneutikk.

(Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 199 - 201, 239, 250, 259, 261, 277)

I denne studien utgjør den aletiske hermeneutikken en vesentlig del av tolkningsarbeidet. I figur 2 viser jeg hvordan den aletiske hermeneutikkens tre deler virker sammen med de hermeneutiske sirkelene med forforståelse og ny forståelse, og helhet og del. I det følgende vil jeg gi en dypere forklaring av hvordan disse perspektivene benyttes i studien.

Den eksistensielle hermeneutikken vokste frem på 1930-tallet, og rettet blikket bort fra subjekt-objekt-dikotomien, mot at vi henger sammen med den verden vi lever i, i det Heidegger kalte *å være i verden*. Fokuset i denne retningen er menneskets plass i verden. Kunnskap er intuitivt, og sannhet befrielse fra illusjoner, eller avsløring av en signifikans som tidligere har vært skjult. Kunnskap tar også utgangspunkt i *opplevelser*. Individet forsøker å forstå den verden han eller hun lever i, og all forståelse bidrar i sin tur til videre selvforståelse. Gjennom forståelsen av andre, kan en komme inn i deres meningsfelt – deres verden av meninger, eller *horisonter*. Empati er dog ikke nok, for den eksistensielle hermeneutikeren er aldri fri fra sin forforståelse; forforståelsen er både en forutsetning og et hinder for forståelsen. Det han eller hun kan, er å fusjonere sine horisonter med de han forsøker å forstå. Kunnskapen er i denne retningen flytende og ustø, men den er gyldig i øyeblikket. Forståelsen for en tekst kommer gjennom å lytte til den, stille den spørsmål, gjenta spørsmålene, og undersøke, vri og vende på de svarene som kommer, og gjenta denne prosessen, stadig på nye nivå av kunnskap. Dessuten kan en undersøke hvilket (eller hvilke) grunnleggende spørsmål som teksten selv, uten å eksplisere dette, bygger på (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 239 - 249).

Den eksistensielle hermeneutikken kommer frem i studien gjennom en eksplisitt forforståelse, og et arbeid med ulike horisonter. I denne studien beskriver jeg kunnskap som perspektiver, som er midlertidig gyldige, men jeg foreslår at kunnskapen er fleksibel i møte med nye horisonter. Studiens arbeid med å besvare problemstillingen, bygger på å avdekke nye perspektiver, gjennom å se ulike perspektiver i lys av hverandre. Mening formes gjennom at ulike horisonter møtes. Rent praktisk

betyr dette at jeg ser studiens teoretiske, filosofiske og didaktiske tekster i lys av hverandre, og tolker dem i sammenheng for å finne nye perspektiver med ny mening.

Poetisk hermeneutikk ser tilbake på hermeneutikkens utgangspunkt som studium av skrevne tekster. Språkets, og dermed også forståelsens vesen, er metaforisk poetisk, og metafor og narrativ befinner seg i en poetisk, altså litterær, sfære. Metaforer peker på likheter, eller overensstemmende trekk mellom noe ellers ulikt, og visse metaforer ligger under hele diskurser. Slike metaforer kaller Alvesson og Sköldberg rotmetaforer, og disse utgjør en viktig del av forforståelse, og kan være organisme, mekanisme, språk med mer. Narrativ peker på at enhver fortelling beveger seg gjennom tid, og setter episoder sammen til meningsfulle helheter. I fortellingen settes så metaforen i en større sammenheng, og i metaforen kan en fortelling forstås som noe annet enn seg selv (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 250 - 258).

Den poetiske hermeneutikken vises i denne studien på bruken av begrepene dybdelæring, didaktikk, pragmatisme, estetikk og kunsthøgskole, hvordan disse brukes og forstås ulikt i ulike narrativer. Ved å sette ulike fortellinger, eller tekster, sammen på nye måter, forsøker jeg å tilegne begrepene ny signifikans, slik at diskursen rundt dem kan endres og utvikles gjennom dannelse av meningsfulle helheter, i mine tolkninger.

Alvesson og Sköldberg karakteriserer mistankens hermeneutikk som ett "[...] distanserat, skeptisk og kritisk sätt att se på det som tolkas [...]" (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 261).

Mistankens hermeneutikk kommer frem i denne studien gjennom elementer av kritiske perspektiver på hvordan begreper, og da spesielt dybdelæringsbegrepet, forklares i ulike tekster, med mer eller mindre klare definisjoner og implisitte læringssyn.

Den hermeneutiske litteraturanalysen er i stor grad inspirert av aletisk hermeneutikk. Jeg avklarer min posisjon, og hvordan denne har formet min forforståelse. Jeg bruker elementer av eksistensiell, poetisk og mistankens hermeneutikk i min aletiske tilnærming til tolkningsarbeidet. Jeg arbeider både med Gadammers forståelse av helhet og del, og med det aletiske perspektivet på forforståelse og ny forståelse.

## **2.5 Bruk av teoretiske, filosofiske og didaktiske tekster som analysemateriale**

Litteraturstudien bygger på en rekke tekster, som jeg kort nevner i det følgende. Mitt hovedperspektiv er å undersøke hvordan pragmatisk estetikk kan gi et perspektiv på kunstfagdidaktikkens forståelse for dybdeløring. Derfor er min inngang til analysen tekster av pragmatikeren Dewey, og tekster fra nypragmatismen, med vekt på Shusterman. Han forbinder Deweys *Art as Experience* ([1934] 2005) med hans pragmatiske læringssyn, i nypragmatismens pragmatiske estetikk (Shusterman, 2000, s. xvi, 3; Shusterman, 2014, s. 14). For å utdype forståelsen av pragmatismen drøfter jeg i dialog med Gunnar Skirbekk (2009) de pragmatiske begrepene *handlingsbåren sikt* og *prakseologi*. Deweys pragmatiske læringssyn, samt nypragmatismes perspektiver, forstås i lys av disse. Nypragmatismen og pragmatisk estetikk henger nært sammen, og forstås i sammenheng med estetikk og kunstfaglig tenkning. Estetisk og kunstfaglig teori forstås gjennom og drøftes med flere teoretikere, før de så sees i sammenheng med Deweys estetikkssyn, med vekt på opplevelse og erfaring<sup>4</sup>. For å forklare kunstfaglig didaktisk tenkning går jeg gjennom estetikk og estetiske tilnærminger til læring i kapittel 5.

Forståelsen for estetikk bygges kumulativt opp gjennom ulike perspektiver, og danner grunnlaget for forståelsen for kunstfaglig didaktisk tenkning. Estetikken opphav og betydning utforskes i dialog med tekster av Kjersti Bale og Arnfinn Bø-Rygg (2008), samt av Bennyé D. Austring og Merete Sørensen (2006), mens ulike epokers, eller regimers oppfattelse av kunst sees på i lys av Jacques Rancière, med støtte fra Anne Beathe Maurseth. Austring og Sørensen bygger flere steder sin forståelse for estetikk på en forlengelse av Hansjörg Hohr (2002, 2013), og Hohr danner grunnlaget for studiens forståelse for oppbyggingen av kunstfaglig didaktikk. Kunstfaglig didaktisk tenkning sees på med grunnlag i Hohr, samt som en forlengelse av estetikken tenkemåter. Jeg ser på estetiske dimensjoner ved læring i dialog med tekster av Austring og Sørensen, Jensen (2013), Patricia Leavy (2009), Tone Pernille Østern og Alex Strømme (2014). Jeg bruker også en tekst av Anne Bamford (2008). I tillegg gir tekster av Jensen og Bengt Molander (2010) bidrag til å forstå det estetiske rommet og et praktisk syn på læring. Molander bidrar videre, sammen med Anna-Lena Østern, Geir Stavik-Karlsen og Elin Angelo (2013) til min analyse av hvordan dybdeløring kan

4 Dewey skriver på engelsk om *experience*, som i denne studien oversettes dels med opplevelse, og dels erfaring erfaring. Dette redegjør jeg nærmere for i kapittel 5.7, *Deweys transformative estetiske teori*.

forstås i kunstfaglig didaktisk tenking. Wojciech Małecki (2014), J.J. Abrams (2014) og Scott R. Stroud (2014) har alle skrevet om pragmatisk estetikk i handling i antologien *Practicing Pragmatist Aesthetics* (Małecki, 2014), og i dialog med deres tekster vil jeg utvide forståelsen av nypragmatismen og pragmatisk estetikk.

Dewey studerte filosofi ved Johns Hopkins University i Baltimore, der blant annet Charles Sanders Pierce var en av hans lærere. Dewey begynte som professor i pedagogikk og filosofi ved University of Chicago i 1894, der han var med på å starte opp forsøksskolen *The Laboratory School*. Fra 1880-tallet og frem til siste halvdel av 1940-tallet, skrev han essays, artikler og bøker, og hans pedagogiske filosofi anses fortsatt som interessant for den som vil se skolen i et kritisk lys. (Aasen, 2008, s. 11 - 12 , 21 og 24)

## **Analysemateriale**

Jeg har valgt tekster som mitt empiriske materiale for analyse, og forskningsspørsmålene vil besvares i kapittel 7, mens problemstillingen vil drøftes i kapittel 8. For å besvare forskningsspørsmål 1 bruker jeg utredningene NOU 2014:7 og NOU 2015:8, og med perspektiver fra Eirik J. Irgens og Thomas Dahl, samt Ference Marton og Roger Säljö, og spørsmålet gis en basal besvarelse i kapittel 3.1. I løpet av studiens øvrige kapitler vil nye perspektiver på dybdelæring komme frem, og spørsmålet belyses igjen i kapittel 7.

For å besvare forskningsspørsmål 2, om Deweys begreper og deres betydning for dybdelæring, bruker jeg Deweys *Art as Experience*, som forstås sammen med studiens øvrige perspektiver på dybdelæring.

Forskningsspørsmål 3 ser på Deweys begreper fra hans læringssyn og estetiske teori i sammenheng med nypragmatismens pragmatiske estetikk. Her er det Deweys og Shustermans beskrivelser som utgjør primærmaterialet, med støtte fra tekster av Lars Løvlie, som gir et perspektiv på Deweys transformative estetiske teori, og Stroud, Abrams og Małecki, som alle har bidratt til forståelsen av pragmatisk estetikk.

## **2.6 Forskningsetikk og subjektivitet**

I dette delkapittelet ser jeg på min rolle som forsker i lys av etikk og subjektivitet. Nilssen (2014) skriver at forskere gjerne er mer åpne for funn som passer inn i deres mønstre, og overser de som ikke stemmer overens med det de allerede tror eller forventer å finne. Som kvalitativ forsker er jeg



altså ikke en hundre prosent nøytral innsamler og nedskriver av data, men et subjektivt redskap hvis forforståelse og bakgrunn aktivt påvirker hvilke funn som trekkes frem (Nilssen, 2014, s. 29, 139). Repstad (2014) konstaterer at dette vil påvirke hvilke typer data som belyses; visse observasjoner vil forskeren igjen gå glipp av (Repstad, 2014, s. 73). Også hvordan funnene presenteres er påvirket, og forskeren har et etisk ansvar for å presentere funnene sine på en forsvarlig måte, med bevissthet rundt hvordan forskningen vil kunne påvirke mennesker og fenomener. Denne subjektiviteten vil være en variabel som jeg som forsker må forholde meg til og være bevisst på i løpet av hele forskningsprosessen. Å nøytralisere forskerens subjektivitet er et utopisk mål, men gjennom refleksivitet, altså å erkjenne at jeg som forsker lyser tilbake på funnene mine, kan jeg presentere ærlige og troverdige funn, der min rolle som forsker er synliggjort, heller enn forsøkt kamuflert (Nilssen, 2014, s. 139 - 140). Det vil også ofte foreligge et ønske fra forskerens side om å danne et tydelig, helhetlig bilde, der dette ikke nødvendigvis foreligger, eller å komme frem til flotte, entydige funn: "Det er synd dersom en historie som er for sann til å være god, blir kastet i papirkurven til fordel for en sveipende god historie som er en forenkling av sannheten" (Repstad, 2014, s. 123).

Som forsker i litteraturstudien har min egen subjektivitet vært en viktig variabel, og mine egne perspektiver har formet både valg av analysemateriale og selve analysene. Med bakgrunn i flere kunstfag og deres metoder, har mitt perspektiv på dybdelæring vært preget av et sanselig og aktivt handlende læringssyn. I det neste underkapittelet gir jeg kort redegjørelse for min bakgrunn og forforståelse. Studiens analyser og drøftinger skal forstås med utgangspunkt i at disse perspektivene har formet studiens første forståelseshorisonter, som på sin side underveis har latt seg forme av nye perspektiver og horisonter.

### **Forskerens bakgrunn og forforståelse**

Denne litteraturstudien har utgangspunkt i min bakgrunn i det som ble kalt praktisk-estetisk lærerutdanning. Mitt pedagogiske grunnsyn og mitt elevsyn er formet av flere kunstfag og kunstfaglige tenkemåter. Jeg ser på elever som kompetente medskapere av skolens menings- og læringsinnhold, inspirert av synet på barnet som et frø, som har en iboende kraft som jeg som pedagog må styrke gjennom utfordringer, mestring og nysgjerrighet til verden. Min kunstfaglige bakgrunn har gitt meg forståelse av det at vi er skapende som mennesker, med en trang til å utfolde oss og kommunisere gjennom ulike uttrykksformer. Min forståelse har lenge vært at kroppen ikke kan være så separert fra sinnet i forhold til læring og dannelse, som mitt inntrykk av et mer

tradisjonelt utdanningsyn tilsier. Gjennom masterstudiet har min forståelse av kroppen som en vital del av mennesket som kunnskap-skapende blitt styrket, og min nysgjerrighet som pedagog ble pirret på dette området i møtet med Ludvigsenutvalgets utredninger og deres fokus på dybdeløring.

Ettersom jeg som forsker er en insider innenfor feltet kunstfagdidaktikk kan jeg være fristet til å søke legitimering for kunstfaglig tilgang. Likevel ser jeg mitt engasjerte forhold til kunst og kunstfag som en ressurs i analysen av tekstene. Jeg skriver ut ifra en forforståelse om at begrepene kan bidra til å utvide forståelse for hvordan kunstfagene og den kunstfaglige didaktikken kan settes i spill for å fremme dybdeløring. Frem-og-tilbakebevegelsen mellom tekstene og mitt forskerblikk kan, med en parafrasering av Gadamer<sup>5</sup>, sees som et alvorlig ment spill. Tekstene i seg representerer en distansering til det fenomen jeg undersøker.

## **2.7 Troverdighet, validitet og transparens**

Hvor nøyaktig data er undersøkt, hvordan de er samlet inn og hvordan de er bearbeidet vil påvirke hvor pålitelig en undersøkelse er. I kvalitativt orientert forskning omtales denne påliteligheten som troverdighet (Repstad, 2014, s. 134; Johannessen et al. s. 40). Johannessen et al. stiller spørsmål om validitet ved å spørre om dataene er gode representasjoner av det generelle fenomenet. Data er ikke virkeligheten, forklarer de, men representasjoner, som vi må vurdere i forhold til hvor gyldige, eller valide, de er for å beskrive et fenomen. Det vil ikke alltid være innlysende at de tiltak som gjøres for å kunne registrere teori som data, vil gi svar på noe annet utover akkurat seg selv. Johannessen et al. viser et eksempel på dette ved å bruke antall venner som operasjonalisering for å måle livskvalitet. En formel som sier at flere venner gir høyere livskvalitet kan ikke uten videre aksepteres som sann, og operasjonaliseringen har dermed lav begrepsvaliditet. (Johannessen et al. 2011, s. 63, s. 69 - 71) Sammen med min egen forskersubjektivitet, som påvirker hvordan jeg ser, forstår og presenterer det studien undersøker, er det også begrensninger og fare for feil i måten jeg tolker og forstår.

Ved mange typer kvalitativ forskning, vil forskeren ofte lett kunne påvirke subjektet direkte ved sin tilstedeværelse (Nilssen, 2014, s. 25 - 26). Min forståelse vil være subjektiv, og dermed vil analysen bære preg av min bakgrunn og forforståelse, mine verdivurderinger og prioriteringer. Forskning vil være subjektiv, og bære preg av forskerens motivasjon og forforståelse; likevel er dette et forsøk på å vise størst mulig grad av validitet gjennom transparens, gjennom å systematisere og presentere

5 Gadamer (2010, s 96).

funnene nøkternt, men gjennom den valgte optikken. Jeg ser på funnene og er bevisst og klar på mitt eget verdigrunnlag, slik at jeg med det kan søke å tydeliggjøre egne verdiladninger.

I denne studien har jeg sørget for troverdighet gjennom forskningsspørsmål, gjennom sitat fra mine kildetekster, og gjennom en bevisst struktur. Jeg har prøvd å gjøre mine funn valide gjennom henvisninger til originallitteratur, men også til litteratur som har tolket originaltekstene. Transparens er prøvd for eksempel gjennom matrisene som viser hvordan de tre didaktiske spørsmålene er prøvd besvart gjennom analysen. Som forsker har jeg vurdert materialet jeg analyserer, for å kunne se validiteten i bruken av det, og hvordan det kan besvare mine forskningsspørsmål gjennom den metoden jeg har valgt.



### 3 Dybdelæring og didaktikk

Jeg skal i dette kapitlet se nærmere på begrepene dybdelæring og didaktikk, for å avklare en tydelig forståelse av disse begrepene. Dybdelæring forstås her med utgangspunkt i NOU 2015:8, *Fremtidens skole Fornyelse av fag og kompetanser*, og dens forgjenger, NOU 2014:7, *Elevens læring i Fremtidens skole*. Jeg vil først gjennomgå noen tanker fra Irgens (2016) rundt dybdelæring der han ser på kunstens og vitenskapens perspektiver på kunnskap. Deretter presenterer jeg noen perspektiver på kunnskap og læring fra en tekst av Dahl (2015). Didaktikk lar jeg defineres av Klafki (2014), i hans utarbeidelse av kritisk-konstruktiv didaktisk tenkning. Her er det hans grunnleggende forståelse av hva didaktikk er som er gjeldende.

#### 3.1 Dybdelæring

Begrepet *dybdelæring* (deep learning eller depth in learning) kontrastert mot overfladisk læring (shallow learning) har lenge vært et tema i nordisk litteratur om læring. Marton og Säljö (1976) beskrev studenters retning mot forståelse av studiepensum som dybdelæring, mens med overfladisk læring viste de til studenter som reproduserte pensum. I min undersøkelse kan Martons og Säljös analyse sees som en slags introduksjon til hvordan begrepet dybdelæring forstås i Ludvigsenutvalgets tekster. Filosofer opptatt av kunnskapsteori har hatt som et nøkkeltema dette med hvordan mennesker tenkes å nå innsikt og forstå. Irgens (2016) løfter i boken *Skolen* frem den tyske filosofen Ernst Cassirer, som i 1944 publiserte *An Essay on man*. I den legger han fram tanken at vitenskapens øye og kunstens øye må være sammentvinnnet for å nå både overflate og dybde i forståelse. Irgens påpeker her den etablerte dikotomien mellom kunst og vitenskap, der estetikken og det opplevelsbaserte anses som uvitenskapelig og useriøst, mens vitenskapelige tilnærminger blir sett på som truende mot den estetiske opplevelsen. Cassirer mente derimot at gjennom å kombinere vitenskapens og kunstens tilnæringsmåter til virkeligheten, kan de to formene for forståelse gi "en rikere og mer realistisk tilgang til virkeligheten" (Irgens, 2016, s. 287).

Hos Irgens er kunstens tilbud, som perspektiv ved siden av vitenskapens, noe annet enn evidens, reproduksjon og imitasjon, men tilbyr oppdagelse og forming av virkeligheten. Kunst er en form for kunnskap, men den er annerledes enn vitenskapen, og den utfordrer tanker og følelser. Kunstens og vitenskapens forståelsesformer utfyller hverandre godt, i følge Irgens. Der hvor vitenskapens øye, eller perspektiv, favner det umiddelbart synlige, fanger kunstens perspektiver dypere, underliggende fenomener. (Irgens, 2016, s. 297, 304 - 305) Når Irgens beskrivelser er basert på perspektiver på skolen som organisasjon, tilbyr han med dette en forståelse av dybdelæring.

Dahl (2015)<sup>6</sup> forklarer hvordan kunnskap i dagens samfunn, i kunnskapssamfunnet, forstås dynamisk, og at lærere ikke bare kan være formidlere av kunnskap. Dahl mener at Kunnskapsløftet fremmer et syn på læring og kunnskap som et omsetningsmiddel, der fokuset er på kunnskapen som et sluttprodukt, og ikke på læringen som en prosess. Hos Dahl er læring det "å skape kunnskap i interaksjon med andre" (Dahl, 2015). Læreren må anses som en som skaper kunnskap, og ikke en som formidler den, forklarer han. Han bruker begrepet *kunnskaping*, og ser at læreren som *kunnskaper* innebærer en annen, ny type ferdighet, som vi ennå ikke klart vet hva er eller hvordan skapes. (Dahl, 2015)

I det følgende underkapittelet gir jeg en redegjørelse for NOU 2014:7 og NOU 2015:8 sine beskrivelser av dybdelæring, sett i motsetning til overflatelæring.

### **Dybdelæring i NOU 2014:7 og NOU 2015:8**

I NOU 2015:8 legges det flere steder vekt på dybdelæring. I dette kapittelet drøfter jeg hvordan dybdelæring presenteres i utredningen, som utgangspunkt for min forståelse av begrepet. Jeg skal senere se dette i sammenheng med hvordan dybdelæring forstås i pragmatisk estetikk og kunstfaglig didaktikk.

I Norges offentlige utredninger 2014:7 *Elevenes læring i fremtidens skole*, beskrives læring som "en aktivitet der en person tilegner seg ny eller endrer og forsterker eksisterende kunnskap, atferd, ferdigheter, verdier eller preferanser og kan involvere og kombinere ulike typer kunnskap" (NOU 2014:7, 2014, s. 32). Forfatterne beskriver dybdelæring som gradvis utvikling av forståelse innenfor et fagområde, og det å forstå på tvers av fag og kunnskapsområder. Dette settes i motsetning til overflatelæring som de anser som innlæring av fakta og overføring av kunnskap. Dybdeforståelse bidrar til at en kan knytte nye idéer til det allerede kjente, og øker muligheten til å bruke forståelsen til problemløsning i nye sammenhenger. (NOU 2014:7, 2014, s. 35)

I Norges offentlige utredninger 2015:8 *Fremtidens skole* (NOU 2015:8, 2015), settes dybdelæring i sammenheng med progresjon og utviklingen av kompetanse. Det er viktig med kunnskap om lærestoffet og hvordan dette kan brukes for å oppnå kompetanse, og dette forutsetter således dybdelæring. Å utvikle forståelse krever refleksjon og evne til å sette ny kunnskap i sammenheng med gammel. Tilpasset opplæring vil innebære at elevene har ulike behov for hva og hvordan de

6 Dahl er kritisk til metaforen dybdelæring, fordi han ikke ser læring i kategorier som overflate og dybde.

fordyper seg, og det forutsettes at elevene gis mulighet for å velge. Lærerne må sette av tid til fordypning, og gi elevene tilpassede utfordringer og varierte arbeidsformer. (NOU 2015:8, 2015, s. 10 - 11) Dybdeløring fremmes gjennom engasjement i læringsprosesser, av metakognisjon og selvregulert læring. Med metakognisjon menes det å kunne reflektere over hvordan en tenker og lærer, og målrettet bruke læringsstrategier og tenkemåter for å fremme læring. Selvregulert læring handler om å lære over tid å styre deler av egne læringsprosesser og ta initiativer. Metakognisjon og selvregulert læring er evner som utvikles i samspill med medelever og lærere. (NOU 2015:8, 2015, s. 26 - 27) Kompetanse i NOU 2015:8 settes i sammenheng med fire kompetanseområder; fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta, og kompetanse i å utforske og skape (NOU 2015:8, 2015, s. 8).

I min studie forstås dybdeløring som en motsetning til overflateløring, som erverving av kunnskap gjennom oppdagelse og forming av virkeligheten. Ludvigsenutvalgets forståelse av begrepet dybdeløring kan betraktes som inspirert av kognitiv læringsteori, der det viktigste er å lære elevene til å tenke og resonere.

Når jeg kombinerer de ulike forståelsene av kunnskap i dybdeløring som jeg hittil har presentert, kan dybdeløring beskrives som en forståelsesform der tanker og følelser utfordres, i en søken etter dypere, underliggende perspektiver. Kunnskap er i et dybdeløringsspektiv noe som skapes i interaksjon, fremfor noe som tilegnes som statisk, forhåndsgitt informasjon. Kunnskap er sammenknyttet med ferdighet, og læring skjer i forbindelser mellom gammel og ny kunnskap. Dybdeløring foregår i prosesser, og bygger på kumulativ progresjon, fra det kjente inn i det nye, fra det spesifikke inn i det generelle, og tilbake inn i nye spesifikke situasjoner. Dybdeløring er også noe som fremmes gjennom utviklingen av evnen til metakognisjon og selvregulering.

Sammenfatning av hvordan dybdeløring forstås i denne studien vises i tabell 1, som jeg har bygget over de tre didaktiske spørsmålene: hva, hvordan og hvorfor. Hoveddelen av tabellen ser på hvordan dybdeløring presenteres i NOU 2014:7 og NOU 2015:8, men jeg også har tatt med to sentrale punkter i studiens forståelse av dybdeløring som ikke rommes av utredningene, men som kan sees som bidrag inspirert av Irgens, Dahl og i samsvar med studiens øvrige forståelse.

Tabell 1: Didaktikkens tre spørsmål i dybdelæring		
Hva? (Begrepene)	Hvordan? (Bruk i undervisning)	Hvorfor? (Vei til mulig dybdelæring)
Dybdelæring i NOU 2014:7 og NOU 2015:8		
Gradvis utvikling av forståelse innenfor et fagområde	Progresjon	Veien fra det kjente inn i det nye
Å forstå på tvers av fag og kunnskapsområder	Tverrfaglig undervisning	Kunnskap fra det spesifikke til det generelle, og tilbake inn i andre spesifikke situasjoner
Knytte nye idéer til det allerede kjente	Progresjon Gammel kunnskap som utgangspunkt for ny	Øker muligheten til å bruke forståelsen til problemløsning i nye sammenhenger
Progresjon og utviklingen av kompetanse	Vurdering og evaluering av eksisterende kunnskap opp mot kompetansemål.	Viktig med kunnskap om lærestoffet og hvordan dette kan brukes for å oppnå kompetanse
Krever refleksjon og evne til å sette ny kunnskap i sammenheng med gammel	Engasjement i læringsprosesser	Metakognisjon Utfordre etablerte tanker
Metakognisjon	Kunne reflektere over hvordan en tenker og lærer, og målrettet bruke læringsstrategier og tenkemåter for å fremme læring	Forstå hvordan en selv tilegner seg kunnskap og ferdigheter, og utvikle denne evnen
Selvregulert læring	Å lære over tid å styre deler av egne læringsprosesser og ta initiativer  Evner som utvikles i samspill med medelever og lærere	Med interaksjon og metakognisjon som utgangspunkt, forstå og ta initiativ til egen læring  Deltakelse i forming av egen virkelighet
Dybdelæring i studiens øvrige forståelse		
Kunnskap gjennom oppdagelse og forming av virkeligheten	Tilpasning til ulike behov for fordypning	<i>Kunnskaping</i> , å skape kunnskap
Søken etter dypere, underliggende fenomener	Gå inn i ulike forståelsesformer for å se tema fra ulike perspektiver	Oppnå forståelse for, og ikke bare viten om tema og fenomener



Det er noe ulike definisjoner på dybdelæring som kommer frem av Ludvigsenutvalgets tekster, kontra hvordan tekstene til Marton og Säljö, Irgens og Dahl, som er brukt ovenfor, presenterer det. Sammenfattet vil jeg foreslå at dybdelæring i Ludvigsenutvalgets tekster fokuserer på kognitive aspekter, mer på dybde i læringstema og utvikling av kompetanse, mens de sistnevnte heller anser dybdelæring som forståelse av hva som er meningsfullt.

I et perspektiv inspirert av mistankens hermeneutikk, kan Ludvigsenutvalgets forståelse av dybdelæring nok være et innspill til den utdanningspolitikk som dominerer i norsk kontekst, men allikevel er det instrumentelle, nytten for innovasjon og entrepenørskap synlig i tekstene.<sup>7</sup>

### **3.2 Didaktikk**

I dette delkapittelet vil jeg se på didaktikk i lys av hvordan Wolfgang Klafki, i boken *Dannelsesteori og didaktik - nye studier* (2014; først utgitt i 1985) utarbeider en kritisk-konstruktiv didaktikk. Fokuset her blir på hans forklaringer av hva didaktikk er, og hvilke praktiske fordringer hans didaktiske forståelse gir.

Didaktikk forstås her gjennom Klafkis definisjon, der didaktikk er:

[...] en overgribende betegnelse for videnskapelig pædagogisk forskning, teori- og konseptdannelse med henblik på alle former for intentional (målrettet), systematisk forud gennemtænkt 'undervisning' (i den bredeste betydning av reflekteret hjelp til indlæring) og med henblik på den indlæring, der finder sted i forbindelse med sådan 'undervisning' (Klafki, 2014, s. 115).

Den tyske kritisk-konstruktive didaktikken slik Klafki har beskrevet den, er en dannelsesteoretisk didaktikk. Grunnet i dannelsesteori er mulig og nødvendig av både historiske og systematiske grunner, blant annet gjennom dannelsesteoriens fokus på frigjøring, evne til selvbestemmelse og medbestemmelse og autonom handling. Klafki mener at dannelse må oppfattes som sammenhengen mellom evnene til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Med selvbestemmelse menes evnen til å bestemme over egne levevilkår og meninger. Med medbestemmelse menes evnen til deltakelse i utformingen av felles samfunnsmessige, politiske og kulturelle forhold. Solidaritetsevnene er evnen til å rettferdiggjøre selv- og medbestemmelse gjennom en innsats for de

7 I en aktivt pågående debatt inspirert av høringsutttalesesmuligheten til revideringen av den norske læreplansrevideringen av læreplanens generelle del er det instrumentelle perspektivets dominans synlig. Se debattinnlegg i *Peripeti*: <http://www.periskop.no/en-skole-uten-kunst/>

som avgrenses fra muligheter til egen selv- og medbestemmelse. (Klafki, 2014, s. 69, 118 - 119)

Undervisning og innlæring påvirkes av forutsetninger og rammebetingelser, og er dermed avhengig av at erkjennelser om sosialiseringforskning og institusjonsanalyse bearbeides. I sosialiseringforskning ligger utforsking av hverdagens påvirkninger og læreprosesser, og av hvordan individets evner og holdninger, kunnskap, interesser og motiver kommer til uttrykk. Institusjonsanalyse ser på strukturer, muligheter og begrensninger som skoler rommer i forhold til læring. (Klafki, 2014, s. 115)

Didaktisk praksis, og teori om didaktisk praksis, involverer avgjørelser med der-tilhørende begrunnelser og prosesser om læringens mål og innhold, undervisningens og innlæringens metoder og midler, og de vurderingsordninger som påvirker læring. De involverer også de prosesser som finner sted på skoler, som kan etterleve eller motarbeide beslutningenes intensjoner, samt lærere og elevers handlinger og sosiale relasjoner, internt og på tvers. Didaktisk praksis og teori vedrører også det som angår prosessene rundt, og eksplisitt kritikk av temaer, midler, metoder og mål. (Klafki, 2014, s 116 - 117)

I dag blir også læreplanens begreper om planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning behandlet inn under didaktikkbegrepet. Her kan det handle om en utforming av sammenhenger mellom mål, innhold, metoder og midler, eller om mer åpne idéer. Didaktikk (og læreplan) kan dreie seg om allmenn didaktikk, som tar for seg undervisningens generelle problemer, eller også om område- og fagdidaktikk, om mer begrensede områder, slik som innen enkelte fag og disipliner. (Klafki, 2014, s. 117 - 118)

Klafkis kritisk-konstruktive didaktikk integrerer en historisk-hermeneutisk, en erfaringsvitenskapelig og en samfunnskritisk-ideologikritisk retning. I hans historisk-hermeneutiske perspektiv påpeker han at didaktikk ikke er en ren teoretisk disiplin, men en "videnskab *af* praksis *for* praksis" (Klafki, 2014, s. 125). Didaktikkens sentrale oppgave er å, gjennom vitenskapelige metoder, finne og meningen bak didaktiske avgjørelser og diskusjoner, og å intersubjektivt prøve ut og diskutere disse meningene. Slik skal didaktikken hjelpe lærere, læreplanforvaltere og elever til en bevisstgjøring om sine handlinger og vurderinger, de omstendigheter de handler i, og det som ligger til grunn for deres handlinger og avgjørelser. (Klafki, 2014, s. 122, 125)

I denne studien sees altså didaktikken som en betegnelse for vitenskapelig pedagogisk forskning, teori- og konseptdannelse. Den tar både for seg dannelsens og undervisningens generelle problemer,

og den tar for seg område- og fagdidaktikk. Den ser på alle former for målrettet gjennomtenkt undervisning. Tilrettelegging av undervisning er avhengig av en forståelse og bearbeidelse av sosialisering og av skolen som institusjon. Didaktikken hos Klafki har sitt grunnlag i et syn på dannelse som bestemmelse over ens egne vilkår, og over omverden, i samspill og solidaritet med omverden. Didaktikk er en teori om praksis og handling, og om å bevisstgjøres og finne mening bak didaktiske avgjørelser, handlinger, omstendigheter og metoder, men også å åpne for kritikk av disse. Her ligger didaktikkens emansipatoriske og autonome aspekter. Det dreier seg altså om å dannes i verden og å danne seg selv og verden.

Viktige elementer i Klafkis forståelse av hva didaktikk er, er sammenfattet i tabell 2. I Klafkis forståelse er verdier fokusert. Høhr forstår at Klafkis didaktikk holder fast ved innsikten om at elevenes erfaringer dannes i møtet med kulturens verdier, oppfatninger og begreper. (Høhr, 2002, s. 16)

Tabell 2: Didaktikkens spørsmål i Klafkis kritisk-konstruktive didaktikk		
Hva? (Begrepene)	Hvordan? (Bruk i undervisning)	Hvorfor? (Vei til mulig dybdelæring)
Dannelse	Utvikling av evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet	Interaksjon Metakognisjon
Læringens mål og innhold	Undervisningens hva og hvordan	Bevisstgjøring om og mulighet for metakognisjon
Innlæringens metoder og midler	Undervisningens hvordan	Fokus på innlæringen ikke som tilegnelse av faktaopplysninger, men som erverving av kunnskap i interaksjon med omgivelser og med gammel kunnskap
Vurderingsordninger	Evaluering og tilrettelegging av undervisning i forhold til måloppnåelse	Eksplisering av ulike læringsformer og hvordan disse fungerer, for å kunne legge til rette for metakognisjon og selvregulering
Sammenhenger mellom mål, innhold, metoder og midler	Varierte undervisningsmetoder Kontinuerlig evaluering av mål, innhold og metoder	Tilrettelegging for kumulativ progresjon

Allmenn didaktikk	Didaktisk tilrettelegging for dannelse	Kunnskap gjennom interaksjon Utfordring av tanker og emosjoner
Område- og fagdidaktikk	Intensjonell systematisk forut gjennomtenkt undervisning i de ulike fag	Tverrfaglig undervisning Kumulativ progresjon på bakgrunn av gammel kunnskap
Finne meningen bak didaktiske avgjørelser og diskusjoner	Eksplisere undervisningens begrunnelser og mål for dannelse, læring og kompetanse	Utfordre tanker og emosjoner Metakognisjon
Bevisstgjøring om handlinger, vurderinger og omstendigheter	Lærerens kommunikasjon om handlinger, vurderinger og omstendigheter	Tilrettelegging for elevenes muligheter for metakognisjon

I Klafkis didaktiske forståelse står dannelsen sentralt. Dannelsen er både personlig, sosial og solidarisk, og den krever refleksjon og metakognisjon, og legger dermed opp til dybdelæring. Didaktikken sikter på å finne meningen bak de avgjørelser som tas rundt undervisningen, og gjennom å forklare undervisningens begrunnelser og mål, kan elevenes tanker og emosjoner utfordres, og de gis mulighet til å reflektere over egen læring. Både dannelse og kunnskap er sosiale fenomener, som erverves gjennom interaksjon med omverden og andre mennesker. Didaktikkens teori og praksis omhandler mål, innhold, metoder, midler og vurderingsformer, som påvirker læringen. Dybdelæring fordrer metakognisjon og selvregulering, og disse evnene kan utvikles gjennom eksplisering og refleksjon rundt didaktikkens begreper.

I et perspektiv som omfatter mistankens hermeneutikk kan jeg som forsker ikke la være å stille spørsmålet om hvor godt denne dannelsesdidaktikken ivaretar et komplekst samfunn som er styrt og dominert både av markedskrefter og teknokratisk digital dannelse. Jeg vil foreslå at det kritisk-konstruktive og selvdannelsen fortsatt er relevant i en didaktikk som omfatter kunstfagdidaktiske perspektiver på kunstens muligheter.





Figur 3. Visuelt uttrykk: Tre stammer

## 4 Pragmatisme

I dette kapittelet ser jeg nærmere på pragmatismen. Først vil jeg introdusere noen aspekter ved pragmatismen som filosofisk retning i dialog med tekster av Skirbekk, som i boken *Rasjonalitet og modernitet* (2009) forbinder blant annet de filosofiske retningene til Ludwig Wittgenstein, Karl-Otto Apel og Jürgen Habermas. "Pragmatikk, i allmenn tyding, er ein handlingsteori" (Skirbekk, 2009, s. 112). Ordet pragmatikk kommer av gresk *pragma*, som betyr handling, og Skirbekk ser på en pragmatisk-lingvistisk vending, som går over i en universalpragmatikk. (Skirbekk, 2009, s. 13 - 14) Skirbekks filosofiske perspektiver på pragmatismen introduserer en grunnforståelse av pragmatismen, samtidig som prakseologi og handlingsbåren sikt understreker noen grunnprinsipper i studiens forståelse av pragmatismen. Etter å ha sett på disse pragmatiske prinsippene, vil jeg i dialog med Deweys tekster forstå og reflektere rundt pragmatismen fra et læringsperspektiv. Pragmatisme og pragmatikk brukes om hverandre om det samme.

Kapittelet er illustrert med det visuelle uttrykket *Tre stammer* (figur 3). De tre stammene representerer sentrale pragmatiske elementer.

### 4.1 Handlingsbåren sikt

Menneskets sikt, forklarer Skirbekk i en forlengelse av Heidegger, utgjøres av selve forståelsens underkarakter, og i forhold til virksomhet og handling, brukes *sikt* om handlingssituert forståelse. Sikt er kunnskap om ting, prosesser, rom, tid, kropp, egen identitet, og andre mennesker som står i sammenheng med en handling. For å kunne gjennomføre et gjøremål, må en vite hva en gjør, og kjenne til hva som må vites for å gjøre det, slik som utstyr og råstoff, og en må vite når delprosesser er ferdige. Til slik kunnskap vil ikke empiriske beskrivelser eller teori kunne utgjøre den nødvendige innsikten, men en trenger innsikt ut ifra kunnskap om hva som inngår i en handling. Denne slags sikt er ofte implisitt i mennesker i forhold til gjøremål en selv eller andre bedriver. Gjennom et klarere blikk på vår handlingsbårne sikt, mener Skirbekk at vi kan få en bedre forståelse av det vi forstår. Individets sikt, som han beskriver som "kva vi er og kva vi har blikk for" (Skirbekk, 2009, s. 23), utarbeides i samhandling, slik som samtaler, samvær, omsorg og frembringning av kunstverk. Handlingsbåren sikt kan ikke ikke forstås ut ifra en aktør-gjøremåldikotomi, men dette må forstås dialogisk og overskridende, der en ser den handlende ikke kun i forhold til den konkrete handlingen, men med utgangspunkt i hele hans eller hennes identitet (Skirbekk, 2009, s, 19 - 24).

Vitenskapens plass i forhold til menneskets sikt, forklarer Skirbekk, er å opplyse oss, så vi kan se og

handle bedre. Vitenskapene, som er forskningens gjøremål, og vitenskapsfolks sikt, forteller oss ikke om hvilke verdier eller mål vi bør sette oss, men den kan fortelle hvilke midler og tiltak som er passende for å oppnå gitte mål (Skirbekk, 2009, s. 25).

I denne studien er Skirbekks begrep om handlingsbåren sikt et nyttig begrep for analysen av begreper knyttet til pragmatisme. Pragmatisme som en teori om handling, tar utgangspunkt i kunnskap ervervet gjennom handling, erfaring, perspektiver og forståelse. Handlingsbåren sikt kan også forstås i lys av Gadammers horisonter, der sikten utgjør et grunnlag for perspektiver og forståelse, og at nye erfaringer kan danne utgangspunkt for utvidede horisonter. I dette perspektivet er det altså handlingens ulike perspektiver som sammensmelter og utvider horisonter. Pragmatisme som en handlingsteori har paralleller til Klafkis syn på didaktikk som en vitenskap av praksis for praksis, og jeg vil i en forlengelse av denne parallellen foreslå at didaktikken med utgangspunkt i Klafki har i seg noen pragmatiske grunnelementer. Et annet begrep av interesse er Skirbekks begrep *prakseologi*.

## **4.2 Prakseologisk pragmatikk**

Prakseologi er i følge Skirbekk en begrepsanalyse og en drøfting av hvordan handling, aktører, og det som inngår i handlingene, uløselig er knyttet sammen. Skirbekk knytter prakseologisk pragmatikk til Wittgenstein, og forklarer at i dette perspektivet ser en at menneskelig innsikt først og fremst finnes i handling. Visse innsikter er essensielle for en aktør, for at handling skal være mulig – han eller hun må vite det han eller hun trenger å vite for å kunne handle. Skirbekk sier at å "gjere og å vite er eitt og det same" (Skirbekk, 2009, s. 114), eller at det finnes nødvendige, fundamentale forhold mellom handling og viten. Dette kaller Skirbekk for handlingsimmanente vilkår, og i prakseologi som filosofisk pragmatikk er det handlingsbåren kompetanse og innsikt som analyseres. Prakseologisk pragmatikk ser også at det finnes implisitt innsikt innebygd i handlingene våre. Skirbekk ser at diskusjon og refleksjoner i seg selv er handlinger, som igjen kan gi filosofisk erfaring. Tekst kan ikke lære oss alt vi trenger, selv om det kan være både nyttig og nødvendig; vi må erfare, og helst ved også å anta perspektiver fra andre disipliner og tradisjoner. (Skirbekk, 2009, s. 113 - 116, 125)

Prakseologisk pragmatikk ser på hvordan handling og kunnskap er uløselig knyttet sammen. Jeg vil gjennom denne forståelsen si at handling og kunnskap konstituerer hverandre, og at gjennom bevisstgjøring av dette forholdet, diskusjon og refleksjoner, kan kunnskapen både ekspliseres og



utvides. Det kommer frem at erfaringen, bygget på handling, er grunnleggende for kunnskapstilegnelse. Når Skirbekk snakker om erfaring ut ifra perspektiver fra andre disipliner, velger jeg å forstå dette som et uttrykk for at prakseologien som Skirbekk fremlegger har en forståelse av dybdelæring i seg. Det dreier seg om å se ting fra ulike perspektiver, utvide horisonter, og forstå noe i dybden, fremfor overfladisk faktatilegnelse.

Skirbekks perspektiver på pragmatismen bygger opp studiens grunnforståelse av begrepet pragmatisme, og gir et utgangspunkt for lesningen av Deweys pragmatiske læringssyn, og også videre for forståelsen av den pragmatiske estetikken. Skirbekk har bidratt med noen perspektiver, med handlingsbåren sikt, handling, kunnskapstilegnelse og kyndige mennesker, og av erfaring og bevisstgjøring. Disse perspektivene henger sammen med Deweys begreper om læring gjennom handling og lidelse<sup>8</sup> (*undergoing*), som jeg vil komme tilbake til i kapittel 5.7. Jeg vil først se på Deweys pragmatiske syn på læring, og noen av hans tanker om hva utdanningen burde romme.

### **4.3 John Deweys pragmatiske læringssyn**

I dette delkapitlet vil jeg presentere Deweys pragmatiske læringssyn. Dewey beskrev læring gjennom handling, erfaringens rolle i læring og flere andre sentrale temaer for læring, samtidig som han også kritiserte datidens utdanningsfilosofi for å pasifisere elevene.

When education, under the influence of a scholastic conception of knowledge which ignores everything but scientifically formulated facts and truths, fails to recognize that primary or initial subject matter always exists as matter of an active doing, involving the use of the body and the handling of material, the subject matter of instruction is isolated from the needs and purposes of the learner, and so becomes just a something to be memorized and reproduced upon demand. Recognition of the natural course of development, on the contrary, always sets out with situations which involve learning by doing. (Dewey, 1944 [1916], s. 184)

Deweys pragmatiske læringssyn er her presentert gjennom hans arbeid i *Experience and Education* (Dewey, 2015).

<sup>8</sup> Begrepet *undergoing* er her oversatt med *lidelse*. Lidelse henspeiler til det å gjennomgå, og på refleksjon. Å lide tolker jeg også som å kamps og kjempe med materialet for å få tak i mening. Bruken av begrepet *lidelse* videre i studien skal forstås på denne måten.

## Menneskets motpoler og kritikken av det tradisjonelle

It [det tradisjonelle læringssynet] is to a large extent the cultural project of societies that assumed the future would be much like the past, and yet it is used as educational food in a society where change is the rule, not the exception (Dewey, 2015, s. 19).

Dewey forklarer at mennesket gjerne deler verden inn i motpoler, i enten-eller-termer, uten å gi rom for gråsoner. Selv der motpolene ikke er praktisk mulige, vil mennesker gjerne forklare dette som at de fungerer godt i teorien, men at det er praktiske omstendigheter som kommer i veien for fungerende gjennomførbarhet. Slik er også tilfellet med utdanningsfilosofi, forklarer han; gjennom utdanningshistorien ser vi motpoler der de på den ene siden sier at utdanning skal være en indre utvikling, mot de på den andre siden som mener at det skal være påvirkning utenfra. Det er altså natur og personlig vekst, satt opp mot miljø og ytre konstruksjon. Dewey mente også det pågikk en tilsvarende polarisering mellom tradisjonell og progressiv utdanning. Den tradisjonelle utdanningsstilen, mente han, bygde på at de eldre, erfarne lærere skulle overføre sin kunnskap til medgjørlige, mottakende og lydige elever. Skolebøker er, etter det tradisjonelle synet, bærerne av kunnskap, og lærerne er agenter som bringer elvene i forbindelse med materialet, og som håndhever formidlingen av kunnskap og evner. (Dewey, 2015, s. 17 - 18)

Et progressivt utdanningssyn, hevdet Dewey, vokste frem av motstanden mot det tradisjonelle synet. Eksplisitt sier kritikken av det tradisjonelle utdanningssynet at det ovenfra og utenfra påtvinger voksne standarder, tema og metoder på unge og umodne elever. Disse elevene har, etter dette synet, ikke ennå det nødvendige grunnlaget for å faktisk forstå læringsinnhold og metoder. Dewey forklarer at den progressive filosofien kritiserer den tradisjonelle for å se på avstanden mellom erfaren lærer og umoden elev som såpass stor, at den umuliggjør elevenes deltakelse i utviklingen av læringsinnholdet. Læring blir da tilegnelse av ferdigdefinert, statisk kunnskap, uten tanke på samfunnets utvikling og påfølgende behov for endret kunnskap og nye evner. (Dewey, 2015, s. 18 - 19)

Hva Dewey tilbyr som utdanningens mål og middel, er å ikke se på hvilke adjektiver en kan bruke om en utdanningsfilosofi, slik som ny, gammel, tradisjonell eller progressiv, men et spørsmål om hva som er verdig å kalles utdanning. Til dette spørsmålet svarer Dewey med å understreke behovet for en grundig filosofi om erfaring. (Dewey, 2015, s. 90 - 91)

Det kommer frem en kritikk av de ulike tradisjonenes enten-eller-tenkning, der jeg forstår det slik at

Dewey selv plasserte sitt utdanningsyn i gråsonene, i søken etter å legge til rette for både personlig vekst og ytre konstruksjon, i et hensiktsmessig samspill. Det kommer klart frem at det som kritiseres av et progressivt læringssyn, er det samme som Ludvigsenutvalget kritiserer som overflatelæring - med ferdig definert kunnskap uten rom for elevenes egen deltakelse eller samfunnets utvikling. Dewey kritiserer likevel det progressive synet for å være for polariserende. I det neste underkapittelet vil jeg se på hvordan Dewey mener ulike læringssyn og tradisjoner kan forbindes, gjennom erfaringen.

## **Erfaringen**

Erfaring<sup>9</sup> er ikke det samme som utdanning, understreker Dewey. Selv om enhver erfaring kan øke en persons evner i en viss retning, kan den også ha som effekt å hindre videre og rikere erfaringer, gjennom blant annet å fremme avstumpethet. Erfaringer kan i verste fall underbygge negative assosiasjoner til utdanningen, gjennom dårlige erfaringer med tradisjonell klasseromsundervisning. Det er altså ikke om en gir elevene erfaringer eller ikke som er viktig for Dewey; erfaringer får elevene uansett, men det er *kvaliteten* på erfaringene som avgjør. (Dewey, 2015, s. 25 - 27)

En erfaring som evner å styrke initiativ, vekke nysgjerrighet, begjær og mening som driver en person fremover, virker gjennom en fremdrift som styrker utdanningen. Fremdrift er et kriterium for hvorvidt en erfaring er utdannende eller mis-utdannende, forklarer Dewey, og fremdriften i erfaringer kan drive en persons vekst, eller det å *vokse*<sup>10</sup>, i ulike retninger. En kan vokse i hensiktsmessige eller uhensiktsmessige retninger. Å vokse er altså ikke nok, men vi må se på hvilken retning en person vokser. Nye erfaringer bygger på de forutgående, og erfaringer kan gi evner som er grunnleggende for nye typer erfaring. Dewey ser på viktigheten at utdanningen er human og demokratisk, og forklarer at demokratisk og sosial tilpasning gir bedre og mer tilgjengelig kvalitet på erfaringen. Erfaringen styrkes også av individets frihet, av anstendighet og godhet mellom mennesker, og erfaringens kvalitet styrkes også av gjensidighet. Lærerens egne erfaringer bør også ligge til grunn for undervisningen, og Dewey mener at den voksne ved gitte anledninger må dele med den unge de evner for sympatisk forståelse som vedkommendes egne erfaringer har gitt. Erfaringen er et sosialt anliggende, og det er noe som ikke kun finnes inni hver av oss. Erfaringer former holdninger og drifter, og de endrer forholdene som de finner sted i.

9 I dette underkapittelet og det neste oversetter jeg *experience* med erfaring.

10 Dewey bruker den aktive formen *growing*, og spesifiserer "growing as developing, not only physically, but intellectually and morally" (Dewey, 2015, s. 36).

Mennesket former sine omgivelser, samfunnets strukturer og betingelser. (Dewey, 2015, s. 34 - 39)

Kvaliteten på erfaring, erfaringens påvirkning på det å vokse og på utdanning kontra mis-utdanning, tolker jeg at peker på erfaringens rolle i menneskets dannelse. Det å erfare og vokse er sosiale anliggender, og Deweys syn på det demokratiske og mellommenneskelige i vekst og erfaring vil jeg foreslå svarer til Klafkis syn på evnene til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Deweys fremdrift og bygging på forutgående erfaringer er relevante for dybdelæring, som legger vekt på progresjon og overførbarhet.

### **Forkaste det gamle?**

Faren ved et progressivt utdanningssyn fremvokst av motstanden mot det gamle, forklarer Dewey, ligger i menneskets iboende polarisering. Denne polariseringen kan gjøre at motstanden mot det gamle medfører at en risikerer å erstatte gamle tanker med nye, ikke gjennom en utviklende, men en forkastende tilnærming. Nye idéer kan således etableres basert på hva de *avviser* og hva de *ikke er*, fremfor en konstruktiv utvikling av en egen filosofi. En hensiktsmessig utvikling av nye filosofier, må altså bygge på prinsipper om å utvikle tidligere kunnskap. Dewey tolket at de progressive utdanningssynene baserte seg på et nødvendig forhold mellom erfaring og utdanning. På det grunnlaget stiller han kritiske spørsmål rundt hvordan en anser erfaring. I disse spørsmålene utfordrer han det progressive utdanningssynet til å ta stilling til hvordan læringstema fungerer, og hva meningen med erfaring er. Han etterspør også om det er noe iboende i erfaring som lener seg mot progressiv organisering av erfaringsinnholdet, og hva som skjer når det erfarte materialet ikke er progressivt organisert. For en filosofi som kun baserer seg på forkastelse av det gamle, vil ikke ha et avgjort forhold til slike kritiske spørsmål, men bygge på antakelser om hva som ikke fungerte med det gamle systemet, fremfor erfaringer rundt hva som fungerer (Dewey, 2015, s. 19 - 21).

Det at det tradisjonelle utdanningssynet bygger på at den gamle påtvinger den unge sin kunnskap, metoder og regler, medfører ikke, sier Dewey, at kunnskaper og evner hos den modne ikke har verdi for den unges erfaring, med mindre en baserer seg på en ren enten-eller-filosofi. Dewey hevder tvert imot, at å basere utdanning på personlig erfaring kan innebære dypere kontakt mellom lærer og elev, og mer veiledning fra den modne og erfarne til den unge uerfarne. I dette ligger det en utfordring i hvordan slike kontakter kan etableres uten å bryte med prinsippene om å lære gjennom *egen* erfaring. Dewey kritiserte flere progressive skoler for å gå frem som om enhver form for styring eller veiledning fra voksne skulle være en krenkelse av individets frihet, og at det ikke skulle være plass for å bli kjent med fortiden. Dette var hva Dewey så som filosofier som kun

bygget på forkastelse av det gamle (Dewey, 2015, s. 21 - 22).

Slik det kommer frem av *Experience and Education* leser jeg at Dewey bygget sitt kunnskapssyn på kjennskap til det gamle, med videreføring og utvikling. Tankene om utdanningens utforming bør bygge videre på det gamle, ta med seg det som fungerer godt, og utvikle det som ikke fungerer så godt, fremfor å forkaste det. Kunnskapssynet bygger på et barnesyn der Dewey hverken forstår barn og deres læring som helt avhengige eller helt uavhengige av voksen innflytelse. Dewey så altså på lærerens rolle som en veileder som gjennom sin kunnskap og forståelse støtter elevens tilegnelse av læringsmaterialet. Det Dewey beskriver, ser jeg på som en erfaringsbasert tilgang til dybdelæring. I tabell 3 er sentrale begreper i Deweys kunnskapsteori sett i lys av didaktikkens tre spørsmål om hva, hvordan og hvorfor.

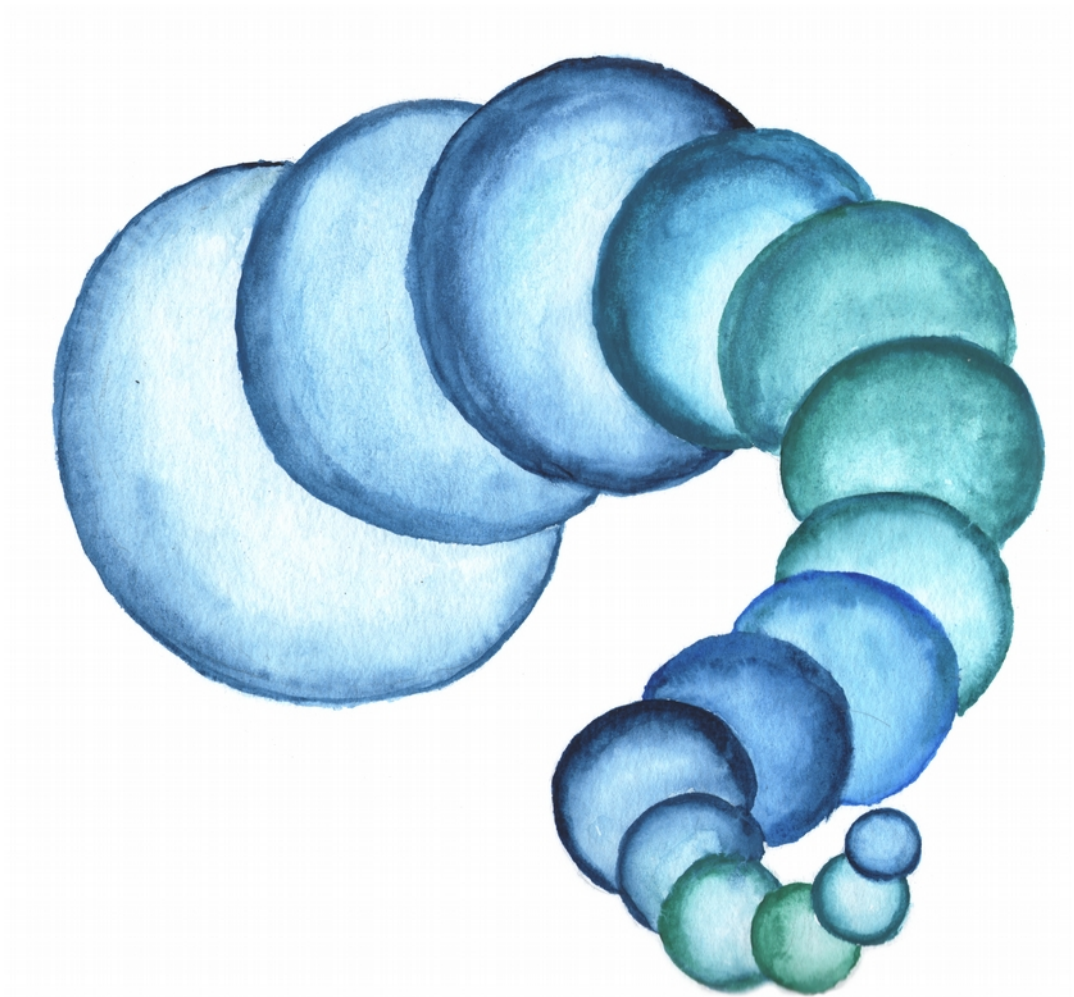
Tabell 3: Sentrale begreper i Deweys kunnskapsteori		
Hva? (Begrepene)	Hvordan? (Bruk i undervisning)	Hvorfor? (Vei til mulig dybdelæring)
Læringstema eksisterer som et tema om aktiv handling, som involverer bruk av kroppen og håndtering av materialer	Undervisningsmetoder der kropp og handling er aktive redskaper	Kunnskap og ferdighet befinner seg i hele skapningen Dybdelæring utfordrer tanker og følelser, og dermed kroppens forståelse av seg selv
Tanke på samfunnets utvikling og behov for ny kunnskap og evner	Tilpasning av læringsmaterialet til det generelle, som kan anvendes i ulike situasjoner	Kumulativ progresjon av ferdigheter med kropp og handling som utgangspunkt
Utvikling av nye filosofier gjennom utvikling av tidligere kunnskap	Eksplisering og refleksjon rundt mål og metoder, samt rundt læringsmetoder	Samsvar med dybdelæringens forbindelser mellom ny og gammel kunnskap
Ta stilling til meningen med erfaring	Eksplisere og reflektere rundt erfaringer, utvikling og oppnåelse	Metakognisjon Kunnskap i interaksjon
Avgjort forhold til kritiske spørsmål	Eksplisering av læringsinnhold og metoder Lærerens metakognisjon	Metakognisjon og selvregulering Utfordring av tanker og emosjoner
Dyp kontakt mellom lærer og elev, og veiledning fra den modne og erfarne til den unge uerfarne	Lærerens holdning til undervisningen og åpenhet for elevenes innspill og uttrykk, og tilpasning i forhold til elevenes ståsted	Kunnskap i interaksjon Oppdagelse og forming av virkeligheten

Læring gjennom egen erfaring	Erfaringsbaserte læringsformer	Kunnskap som ferdighet Kumulativ progresjon av ferdighetsutvikling
Nye erfaringer bygger på de forutgående	Tilrettelegging for progresjon	Kumulativ progresjon Metakognisjon
Barnet som både avhengig og uavhengig av voksen innflytelse	Lærerens holdning til undervisningen og åpenhet for elevenes innspill og uttrykk, og tilpasning i forhold til elevenes ståsted	Interaksjon og utfordring av tanker og emosjoner
Læreren som veileder som gjennom sin kunnskap og forståelse støtter elevens tilegnelse av læringsmaterialet	Bevisstgjøring om elevenes ståsted og tilpasning av undervisningen deretter	Interaksjon og kumulativ progresjon som bygger på gammel kunnskap

I Deweys pragmatiske kunnskapsteori er læring et tema om å handle med hele kroppen, i og med sine omgivelser, gjennom erfaringer. Dewey fordrer at det gjøres pedagogiske overveielser rundt hva læring er, hvilke behov samfunnet har for ny kunnskap, og hva ved de etablerte undervisningsformer som fungerer og kan bygges videre på, og hva som bør endres. Her ligger også overveielser rundt hva som er meningen bak de erfaringer og opplevelser en sikter på å gi elevene. Slik kan en overveie hvordan en formidler kunnskap til elevene, og balansere deres uavhengighet med nytten av veiledning og informasjon fra den erfarne pedagogen.

Pragmatismen er i denne studien illustrert i figur 3, *Tre stammer*. Pragmatismens første stamme representerer det å *handle*. Pragmatisme er en teori om handling, og i handling både erverves og uttrykkes kunnskap. Den andre stammen viser til å *erfare*. Gjennom erfaringen bygger en på tidligere erfaringer og kunnskap, og vokser, eller dannes. Erfaringen er sosial, og den bygger på handling og gjennomgang. Den tredje stammen representerer det å reflektere, mer presist, *lidelse*. Her ligger handlingens og erfaringens grunnlag for vekst og dannelse, gjennom lidelse, det å gjennomgå og kjempe med materialet, i aktiv refleksjon.





Figur 4. Visuelt Uttrykk: Vann



## 5 Estetikk og kunstfaglig tenkning

I dette kapitlet vil jeg se på ulike måter å forstå begrepet *estetikk*, for å kunne gi en redegjørelse for hvordan jeg forstår kunstfaglig tenkning. En avklarende redegjørelse for estetikkbegrepet ligger også til grunn for den videre forståelsen av pragmatisk estetikk. Først ser jeg på estetikk i en historisk forståelse, før jeg går gjennom ulike måter å bruke begrepet. Kunst og estetikk forstås i dialog med tekster av Rancière, og Austring og Sørensen, mens den estetiske erkjennelsen tar utgangspunkt i Hohn. Jeg går så gjennom læringens estetiske dimensjoner sammen med Jensen, Austring og Sørensen, Leavy, og Østern og Strømme. Molander og Jensen gir grunnlaget for forståelsen av det estetiske rommet i et praktisk syn på kunnskap, før jeg til slutt ser på Deweys transformative estetiske teori, opp mot forskningsspørsmål 2. I løpet av de ulike teoretiske perspektivene på estetikkbegrepet, vil jeg kumulativt bygge opp en definisjon av estetikk. Jeg er også i dialog med Løvlies artikkel *Den estetiske erfaring* (1990), hvor han beskriver Deweys transformative estetiske teori.

Estetikk og kunstfag forstås på grunnlag av teorien om kunst og estetikk. For å forstå kunstfaglig didaktikk, setter jeg Klafkis forklaringer av hva didaktikk er, og de praktiske fordringer hans didaktiske forståelse gir, opp mot Hohrs didaktiske konsekvenser av estetisk erkjennelse, sammen med forståelsen av kunstfaglig tenkning. Sammen med tekster av Molander og Østern, Stavik-Karlsen og Angelo vil jeg så gi en forståelse av dybdelæring i lys av kunstfaglig didaktikk.

Estetikken er illustrert med det visuelle uttrykket *Vann* (figur 4). Vannet illustrerer estetikens kvaliteter som kapitlet beskriver.

### 5.1 Kunst og estetikk

Estetikk som begrep ble skapt av Alexander Baumgarten midt på 1700-tallet, for å definere sanselig erkjennelse, til forskjell fra forstandsmessig erkjennelse, skriver Kjersti Bale og Arnfinn Bø-Rygg i forordet til *Estetisk teori – en antologi* (2008), og forklarer videre at i dag er estetikk "både en del av filosofien, en disiplin som befinner seg mellom filosofien og de ulike kunstvitenskapene og en allmenn sanselære" (Bale & Bø-Rygg, 2008, s. 9). Ordet estetikk er dog mye eldre, og kommer fra det greske *aisthesis*, som betyr sansning, fornemmelse og følelse, forklarer Austring og Sørensen. Selv om estetikk begrepsliggjøres ganske sent i menneskets historie, med Baumgarten, har estetiske teorier og idéer vært en del av hele menneskehetens kulturhistorie, utdyper de. (Austring & Sørensen, 2006, s. 12)

Hos Rancière (2012) kobles kunst og estetikk opp mot politikk idet politikk "består av det man ser og det man kan si noe om" (Rancière, 2012, s. 13), og oppdeling av tid og rom, synlighet og usynlighet, samt tale og støy definerer politikkens sted. Han sier at kunstneriske praksiser intervenerer, både ovenfor væremåter og synlighet, i distribusjonen av gjøremåter. Rancière skjelner mellom tre regimer av kunst. Det første er bildets *etiske* regime. (Rancière, 2012, s. 12 - 13, 24) Dette regimet bygger på Platons tanker om kunst, og i følge Maurseth (2015, s. 176) er det ikke egentlig snakk om et kunstregime, ettersom kunsten innenfor dette regimet ikke har noen spesielle rettigheter eller egenskaper. Maurseth forklarer Rancières kunstregimer som definisjoner på hvordan kunst identifiseres i gitte epoker, og kunstneriske uttrykks forhold til verden. Ulike prinsipper har ligget til grunn for hva som har blitt anerkjent som kunst i ulike epoker, men også på ulike vis innen samme epoke. (Maurseth, 2015, s. 176) Det etiske regimet vurderer kunst i lys av spørsmål om hva som kan eller ikke kan avbildes, om etterligning og om bildenes opprinnelse og formål. Deretter kommer det *poetiske* eller representative kunstregimet. (Rancière, 2012, s. 24, 26) I dette regimet, som er forbundet med Aristoteles, forklarer Maurseth, betraktes kunsten ut fra interne kriterier, slik som virkelighetsfremstilling og etterligning (Maurseth, 2015, s. 177). Til sist kommer det *estetiske* kunstregimet. Det som skiller det estetiske kunstregimet fra de to andre, er "hvordan en sanselig væremåte skiller seg ut og viser seg å være typisk for kunstproduktene" (Rancière, 2012, s. 28). Dette regimet begynte med omfortolkning av hva kunst er og gjør. Han forklarer at ordet estetikk henviser til en væremåte for kunsten og dens gjenstander, og knytter dette opp mot et sanselig regime. Dette regimet er bebodd av en kraft av sanselighet som er gjort fremmed for seg selv - en suspens, der formen bekreftes for seg selv. (Rancière, 2012, s. 28, 31 - 32) Maurseth forklarer at det var i den tyske romantikken at det estetiske kunstregimet begynte. Kunst ble nå ikke lenger primært sett som beherskelse av tekniske ferdigheter, men nærmere dagens kunstforståelse, der kunst betraktes "som enkeltstående uttrykk som appellerer til våre sanser, våre følelser og vårt tankeliv" (Maurseth, 2015, s. 177). Dette regimet oppløste kriteriene for hva som kan anses som kunst, og dermed også kunstens tidligere iboende hierarkier. Alle emner kan bli kunst, og slik inntar kunsten en egalitær posisjon, som både er politisk og demokratisk. Hun gjør også et poeng ut av hvordan Rancières bok *Aisthesis – Scènes du régimes esthétique de l'art* bruker det greske ordet *aisthesis* fremfor *estetikk* fordi det er det sanselige, og det spillet der det sanselige inngår, som opptar ham. (Maurseth, 2015, s. 177)

Austring og Sørensen presenterer videre tre forståelser for begrepet estetikk: (1) estetikk som *læren om det skønne*, (2) *hverdagsestetikk* og (3) estetikk som *sanselig erkjennelse*, og problematiserer

disse forståelsene. Som læren om det skjønne er estetikken for ustabil, ettersom *det skjønne* er subjektivt og i stadig endring. Hverdagsestetikken er en upresis formulering, og bygger på hva det enkelte individet opplever. Som sanselig erkjennelse er estetikken for upresis fordi all erfaringsbasert erkjennelse vil ha en sanselig dimensjon, uten at dette nødvendigvis er estetisk basert, forklarer Austring og Sørensen videre. Utviklingspsykologien har dokumentert at menneskelig erkjennelse alltid har utgangspunkt i sansemotorikken; barnet utforsker verden og skaper sin forståelse av den aktivt ved hjelp av sansene sine. Austring og Sørensen påpeker at moderne erkjennelsesteori og moderne filosofi også har kommet til å se at tanke og kropp ikke er to adskilte fenomener, men forent, gjennom opplevelse, erfaring og sansning, som videre står sentrale som hovederkjennelsesveier. Dermed, forklarer de, hvis all viten stammer fra erfaringer, opplevelser og sanser, vil en forståelse av estetikk som sanselig erkjennelse medføre at hele verden er estetisk, og en slik forståelse anser de som intetsigende og ubrukelig. (Austring & Sørensen, 2006, s. 44 - 47)

Austring og Sørensen legger vekt på estetisk symbolsk form. Med symbolsk form mener de at formen rommer en betydning, et innhold som kommuniseres. De forklarer også at sansning og følelser innen estetikken uadskillelig henger sammen, idet estetiske symbolske formspråk snakker til følelsene gjennom sansene. De presenterer sin definisjon av estetikk, på bakgrunn av problematiseringen av de ovennevnte estetikkforståelsene, som "en sanselig symbolsk form, der rummer en fortolkning af os selv og verden, og som kan kommunikere fra, til eller om følelser." (Austring & Sørensen, 2006, s. 48, 54 - 55, 68)

Med utgangspunkt i Rancièr og det estetiske kunstregimet, vil jeg i denne studien bruke en definisjon av begrepet kunst som *uttrykk som appellerer til sanser, emosjoner og/eller tankeliv*. Jeg bruker her emosjoner fremfor følelser, med utgangspunkt i Høhr og hans beskrivelse av emosjonenes plass i den estetiske erkjennelsen, som jeg vil komme tilbake til. Dette tolker jeg bredt, slik at det er helt subjektivt hva som kan oppleves som kunst, både for kunstner og publikum. En kunstner er i denne forståelsen, en som henter det hun eller han trenger for å skape det uttrykket vedkommende ønsker. Denne definisjonen av kunst vil jeg komme tilbake til når jeg beskriver kunstfaglig tenkning og didaktikk.

Rancièr's forklaring om estetikken som henviser til en væremåte for kunsten og dens gjenstander, og tilknytningen til det sanselige, lar jeg forstås sammen med Austring og Sørensen's sanselige symbolske form. Estetikk forstås dermed foreløpig som en sanselig erkjennelsesform eller

væremåte som rommer en fortolkning av oss selv og verden, og som kommuniserer fra, til eller om emosjoner.

## 5.2 Estetisk erkjennelse

I dette delkapittelet vil jeg, sammen med Hohrs tekst *Den estetiske erkjennelsen* (2013), se på hvordan estetisk aktivitet, både resepsjon og produksjon av uttrykk, henger sammen med erkjennelse. Hohr fremsetter en tese om at samspillet mellom erfaring og formuttrykk gir ny erfaring og innsikt. Han fremlegger produksjon og mottakelse av *form*, som han forklarer som *det betydningsfulle mønsteret*, som grunnlaget for estetisk erfaring. Her inngår bevegelsesmønstre, mønstre i bilde, skulptur og arkitektur, lydmønstre og tekstmønstre. Mens mønsteret er fysisk, refererer det betydningsfulle til kulturell og mental mening. Relasjonell kompleksitet medfører at også komplekse regler styrer det estetiske samspillet, og disse reglene er mer intrikate enn reglene for det verbale språket. Hohr beskriver hvordan barn bruker lek og annen formaktivitet som symbolsk formspråk for å uttrykke sosioemosjonell innsikt, bevisstgjøres og reflektere over emosjoner, og komme frem som subjekt i verden. Dette skjer gjennom en erfaringsform Hohr kaller *opplevelse*, der den sosiale verden ikke fremstår som avgrensede personer, men mer som et system av relasjoner. Formaktivitet blir i Hohrs forståelse et erkjennelsesredskap, gjennom å være "en måte å tenke gjennom interaksjoner på" (Hohr, 2013, s. 223). Den estetiske erkjennelsen har aspekter av å være emosjonelle, ferdighetsaspekter, og etiske, sanselige og systemiske aspekter. Hohr forklarer at emosjoner følger all interaksjon, og vi blir bevisst emosjoner gjennom formaktivitet; emosjonene *oppleves*. Slik sett er formaktivitet egnet til å utforske emosjoner. Formaktivitet kan også gi ferdigheter, gjennom å virke oppøvende. Den kan romme etiske aspekter, gjennom å bekrefte eller utforske verdier og normer i fremstilte situasjoner, og et formuttrykk kan romme etiske vurderinger av maktbalanser. Analyser og målinger forblir meningsløse, forklarer Hohr, dersom de ikke forankres i opplevelsen av de sanselige kvalitetene ved situasjonene. Han utdyper med å si at "[i] opplevelsen oppstår kunnskapen om verdens sanselige fylde og struktur" (Hohr, 2013, s. 225). Analytisk og kvantifiserbar kunnskapsform er ikke mindre subjektiv enn opplevelsesbasert kunnskap. Begge deler utgår fra sanselig interaksjon med verden, og dermed er det ikke bare kunnskap vi kan dele med andre, men også opplevelser, selv om disse ikke er identiske. Formaktivitet er dermed alltid en utforskning av verdens og interaksjonens sanselige strukturer, forklarer Hohr. Interaksjonens systemiske egenskaper forklarer Hohr som systembetingelser, slik som regler i regelverk, og refleksjoner over makt. (Hohr, 2013, s. 220 - 227)

Opplevelsesformene i estetisk erkjennelse deler Hohn opp i det *mytiske*, det *ludiske* og det *kunstneriske*. Hohn stiller spørsmålet om hvordan en erfarer når en erfarer estetisk. Myten konstruerer eller identifiserer motsetninger, og den mytiske verden er preget av krefter og motkrefter. Leken - det ludiske, er en måte å analysere det estetiske på, som et spill. Mål og regler er formelle kvaliteter som gir rammer for å virkeliggjøre verdier, slik som ballbeherskelse eller kreativitet. Den kunstneriske opplevelsesformen refererer til hverdagens erfaring, forklarer Hohn. Den ser på refleksjoner over uttrykkets formidlete innhold, på form og oppbygning. (Hohn, 2013, s. 228 - 231)

Den estetiske opplevelsen er avhengig av den som opplever og vedkommendes evne til opplevelse, sier Hohn, og denne evnen er ikke naturgitt, men resultatet av dannelsesprosesser og tidligere estetiske aktiviteter. Opplevelsen er dermed et pedagogisk anliggende, Hohn argumenterer for at dreiepunktet for all aktivitet i skolen bør være dannelse av opplevelsesevnen. (Hohn, 2013, s. 231 - 232)

Hohn forklarer her emosjonenes sentrale funksjon i den estetiske erkjennelsen. Emosjonene oppleves i møtet med formaktivitet, men evnen til å oppleve er ikke naturgitt; den må tilegnes gjennom erfaring og dannelse. Jeg velger her å se på nysgjerrighet, som lysten til å lære og dannes, og jeg anser den her ikke som en tilstand eller væremåte, men som en emosjon som kan pirres og stimuleres, og slik som en kan pirre sulten med en god lukt, vil jeg også argumentere for å pirre nysgjerrigheten gjennom sanselig stimulering. Formaktivitet som en måte å tenke gjennom samhandling på, blir et redskap for erkjennelse. Denne erkjennelsen forstår jeg som et aspekt av dybdelæring, men ikke bare læring - også dannelse. For å forklare dette vil jeg se forbi trygghet som et grunnleggende behov som ligger til grunn for læring. For ved å se på trygghet ikke bare som et behov, men som en emosjon, kan en sette dette sammen med hvordan formaktivitet bevisstgjør emosjoner. Dermed kan sanselige tilrettelagte læringssituasjoner bidra til å la elevene *oppleve* og reflektere rundt emosjoner tilknyttet trygghet og utrygghet i læringssituasjoner, i en form for metakognisjon. Jeg leser i Hohns estetiske tilgang til erkjennelse altså viktige grunnelementer i og tilganger til dybdelæring.

Med utgangspunkt i Hohn vil jeg også utvide forståelsen av estetikkbegrepet til å omfatte en sanselig erkjennelsesform eller væremåte som rommer en fortolkning av oss selv og verden, og som kommuniserer fra, til eller om emosjoner, ferdigheter og verdier. Jeg vil videre bygge opp en forståelse for estetikkens funksjon i forhold til læring, og noen estetiske perspektiver på forståelse

for læring og undervisning.

### **5.3 Estetiske dimensjoner ved læring**

De estetiske dimensjonene ved læring drøftes i dette delkapittelet. Sammen med Jensens tekster ser jeg på viktigheten av emosjonell tilknytning til og innlevelse i det en gjør og opplever. Austring og Sørensen forklarer estetiske læreprosesser, mens Leavy ser på kunstens tilgang til forskning. I dialog med en tekst av med Østern og Strømme ser jeg på estetikk som undringsmåte, og på multimodale sider ved læring. Deretter ser jeg, i dialog med Molanders og Jensens tekster, på praktisk kunnskapssyn og det estetiske rommet.

For at den estetiske dimensjonen skal kunne ha en reell plass i skolen, mener Mia Jensen (2013) at skolepersonellet må ha kompetanse innen estetiske opplevelser og erfaringer både hos seg selv og elevene, og kompetanse innen det å reflektere rundt estetisk erfaring sammen med elevene. Dette krever at lærerne gis muligheten til å ta en utdanning som vektlegger den estetiske erfaringen, og at tradisjoner innen skole, høyskole og universitet endres fra å se på læring som objektiv formidling av kunnskap, til å gi rom for at læring også består av elevene får muligheten til å berøres og engasjeres i dybden gjennom sanseopplevelser (Jensen, 2013, s. 54). Dette støttes av Bamford, som i forskningskompendiet *Wow-Faktoren* (Bamford, 2008) rapporterer funnene i et UNESCO-prosjekt der globale forskningsperspektiver på kunstfagenes betydning ble undersøkt. Bamford understreker forskjellen mellom kunstutdanning, som hun forklarer som undervisning i kunstfag, og utdanning som foregår gjennom kunstfaglige aktiviteter, men at begge disse er gjensidig viktige for hverandre. Hun finner i undersøkelsen at kunstfaglig utdanning har "innflytelse på barnet, på undervisnings- og læringsmiljøet, og på samfunnet" (Bamford, 2008, s. s. 11), og at det har positiv virkning på elevenes helse og sosiokulturelle velferd. Kvalitet innen kunstfaglig utdanning er likevel sterkt avhengig av at lærere, kunstnere og andre som arbeider kunstfaglig pedagogisk har utdanning og kontinuerlig opplæring innen området, forklarer Bamford. (Bamford, 2008, s. 11, 139 - 140) Hun sier også at det "er en kløft mellom den politiske retorikken om kunstfag og de tiltak som faktisk blir gjennomført i skolen" (Bamford, 2008, s. 11). Jensen understreker viktigheten av estetiske dimensjoner ved læring:

Estetiske opplevelser vekker følelser hos oss. Hvis disse følelsene får komme til uttrykk, kan de bidra til å skape større innsikt og kunnskap. Derfor er det viktig at de estetiske fagene ikke bare skal oppleves for sin egen skyld, men være en del av elevenes utvikling og læring. De estetiske fagene skal ikke bare fungere som avkobling og hyggelig småpusling. De skal fungere som en påkobling, så man er til stede med hele seg selv i læringen og opplevelsene. (Jensen, 2013, s. 52)

Jensen skriver i boka *Estetiske læreprosesser* (2013) at det "er den *estetiske dimensjonen* som for meg er det sentrale i kunstsaking," (Jensen, 2013, s. 41), og forklarer videre at om den estetiske dimensjonen skal være til stede, "må den som skaper, være aktiv og berørt i sitt arbeid. Helst skal han eller hun være oppslukt av arbeidet" (Jensen, 2013, s. 41). Jensen forklarer at *estetikk* er et begrep med to betydninger, der den ene tar utgangspunkt i den estetiske filosofien, og omhandler læren om kunst og det skjønne, mens den andre betydningen omhandler læren om hvordan kunnskap kommer gjennom sanser og fornemning. Både filosofi og forskning som har tatt for seg estetikk, forteller hun, har i hovedsak vært fokusert på kunst. Hun hevder at forståelsen for det sanselige og estetiske dermed har blitt beriket gjennom kunstteori, som har vist at det sanselige er en del av alle områder av livet. Det estetiske rommer både det vi erfarer med sansene, det vi opplever og det vi gjør. Hun forklarer at "[a]lt vi gjør, er estetisk og preget av en følelse eller stemning," (Jensen, 2013, s. 51). Det er først når en ikke bryr seg, når en distanserer seg fra følelsesmessige aspekter ved en opplevelse, eller kun fokuserer på det instrumentelle eller intellektuelle, at en også fjerner seg fra og mister opplevelsens estetiske dimensjon. Derfra argumenterer Jensen videre for at alle fag i skolen kan ha en estetisk dimensjon, og "[a]ll kunnskap og alle opplevelser kan ha en estetisk dimensjon *hvis man legger vekt på opplevelsen og innlevelsen*" (Jensen, 2013, s. 51). Dette gjelder da også estetiske fag. (Jensen, 2013, s. 49 - 52) Når Jensen bruker begrepet *følelser* tolker jeg det her til å brukes tilsvarende slik jeg i studien bruker *emosjoner*.

Estetisk virksomhet i skolen oppfattes, i følge Austring og Sørensen (2006, s. 80 - 81), som noe sekundært, om ikke unødvendig, og de lar Høhr beskrive det estetikkynet som marginaliserer estetisk virksomhet i pedagogisk sammenheng:

Det genspejler den dominerende holdning i den vestlige tænkning, som ser på det æstetiske med mistro. Det æstetiske antages at dyrke det udvendige, det flygtige, forgjængelige, det sansbedårende skin, hvis det ikke ligefrem betragtes som løgnaktigt. Dermed antages det at stå i modsætning til erkendelsen af tingenes dybere væsen (Hohr 1999, egen [Austring og Sørensen] oversættelse). (Austring & Sørensen, 2006, s. 81)

De siste tiårene har likevel sett fremveksten av en nytenkning av estetikkteori der estetisk virksomhet gis plass som redskap for kognitiv erkjennelse, fortsetter Austring og Sørensen. De henviser til teoretikere som Hohr, Malcolm Ross med flere, som beskriver estetikk "som en uerstattelig erkendelsesvej, ikke alene til udvikling af en række særlige færdigheder, men også til tilegnelse af en særlig følelsesmæssig og kropsligt forankret viden". I følge Austring og Sørensen er en estetisk læreprosess "en læringsmåde, hvorved man via æstetisk mediering<sup>[11]</sup> omsætter sine indtryk af verden til æstetiske formudtryk for herigennem at kunne reflektere over og kommunikere om sig selv og verden" (Austring & Sørensen, 2006, s. 81, 107).

Jensen tilfører her et nytt aspekt ved estetikkbegrepet, nemlig kunnskap gjennom sanser og fornemning. Austring og Sørensen legger til tilegnelsen av kroppslig forankret viten. Forstått helhetlig og i lys av den tidligere forståelsen, blir studiens videre forståelse og definisjon av estetikk slik:

Estetikk er en sanselig erfarings- og erkjennelsesform, væremåte eller vei til kunnskap, forankret i kroppen, som rommer en fortolkning av oss selv og verden, og som kommuniserer fra, til eller om emosjoner, ferdigheter og verdier.

Kunnskap og læring kan også dannes gjennom kunstbaserte forskningsformer. Foreningen av det å være lærer, kunstner og forsker, presenterer Leavy i *Method meets art* (2009), sammen med kunstbaserte forskningsformer, og ulike kunstfaglige tilnærminger til forskning. Kunst som forskningsverktøy evner å oppnå mål som Leavy hevder tidligere ikke har forekommet i sosiale forskningsrapporter, idet kunsten når utenom academia, og inviterer novisen inn til sin formidling. I tillegg har kunsten den egenskapen at den kan vekke følelser, fremme refleksjon og endre måten mennesker tenker på. Kunsten er umiddelbar, den kan gripe folks oppmerksomhet og gi varige inntrykk (Leavy 2009, s. 254 - 255).

En estetisk tilgang til læring har også en sentral plass i Østern og Strømme med flere sitt prosjekt

11 Mediering er her å omskape sine inntrykk til symbolsk form.



*Sanselig didaktisk design* (2014), der de ser estetikken på en bred måte, som alt som har med sanselighet å gjøre. De beskriver en estetisk undringsmåte, der følelser og sanser er utgangspunktet. Hos dem er også begrepet *multimodalitet* sentralt, og de understreker viktigheten av at ulike modaliteter, slik som lyder, bevegelser, linjer, farger, tegn stemmeleie, ord og flere, er meningsbærende, og at mennesket kommuniserer multimodalt, altså med bruk av flere modaliteter. De hevder likevel at læring i skolen er designet mer mono-modalt, der skrift og stillesitting er blitt dominerende. (Østern & Strømme, 2014, s. 32). Østern og Strømme argumenterer for at multimodalt arbeid i skolen "kan gi en meningsutvidelse eller meningsfordypning fordi hvert tegnsystem har sin affordans<sup>[12]</sup>" (Østern & Strømme, 2014, s. 21 - 22).

Estetikken fordrer av læringssituasjonen at en legger vekt på opplevelse og innlevelse. Alle fag kan og bør ha estetiske dimensjoner, som en uerstattelig vei til erkjennelse, til viten forankret i kropp og følelser. Kunst, forstått som uttrykk som appellerer til sanser, emosjoner og/eller tankeliv, kan gi forståelsesformer som ikke rommes av akademisk tilegnet kunnskap. Kunsten kan gripe oppmerksomheten og fremme refleksjon. Lære- og undringsmåter der en, gjennom å estetisk omforme kunnskap til uttrykk, kan reflektere over og kommunisere om seg selv og verden, gjennom bruk av ulike modaliteter, med ulike tegnsystemer og der tilhørende tilbud om mening, kan utvide mening og gi en fordypelse av den. Multimodale arbeidsformer i undervisningen kan altså tilby ulike og varierte perspektiver og forståelseshorisonter i tilgangen til kunnskap og evner. Det kommer nok en gang frem at estetiske forståelsene for læring tilbyr unike muligheter for dybdelæring i alle fag.

### **Praktiske kunnskapssyn og det estetiske rommet**

Molander, som lar seg inspirere av pragmatikeren William James, beskriver i *Estetiska lärprocesser – några kunskapsteoretiska reflektioner* (2010) det han omtaler som dualismen mellom idéens og tankens indre verden, og den materielle ytre verden. Den skapende prosessen går fra idé til realisering, fra den indre verden til den ytre, skriver Molander, men han påpeker også at kunnskapsprosesser kan gå den andre veien, fra observasjoner av virkeligheten til tanker om den, fra det ytre til det indre. I sinnet oppstår en avbildning av det ytre rommet, som vi igjen evner å uttrykke i språklige representasjoner. Dette faller inn i det Molander kaller den teoretiske kunnskapstradisjonens kunnskapssyn, og her forklarer han også tanken om at kunnskap er kunnskap om noe, og om kunnskap som avbildning. I dette kunnskapssynet ligger også overbevisningen om at

12 Tilbud om mening (Østern og Strømme, 2014, s. 48).

språk og matematikk er det som gir de beste avbildningene av kunnskap. Molander hevder at dersom avbildningstenkningen får fortsette å dominere kunnskapssynet, vil estetiske læreprosesser i skolen i beste fall ha hovedvekten på å snakke "om (och bild av) ting, om konstnærliga objekt och lærprocesser, om opplevelser" (Molander, 2010, s. 236). Molander fremsetter så det han kaller *praktiske* kunnskapstradisjoners kunnskapssyn, der han beskriver at kunnskap primært forekommer i form av kyndige mennesker. I dette synet er kunnskap noe som leder fram mot det beste for mennesker, og noe som finnes imellom mennesker. Hva du har gjort vet du først når du får en respons fra et medmenneske eller et objekt, og kunnskap er også å lære videre. Praktisk kunnskap handler om å ha nærhet til seg selv, sine handlinger og til verden, og kyndighet er former for oppmerksomhet i det en gjør (Molander, 2010, s. 233 - 237, 245 - 248).

Det fysiske rommet, forteller Jensen, er det området der mennesker ser de samme tingene, hører det samme, og gjør de samme observasjonene, avhengig av ståsted og perspektiv; den fysiske verden rundt oss. Våre tanker og følelser befinner seg i det indre rommet. Både det ytre og det indre rommet benyttes når vi går inn i det estetiske rommet, som ligger på grensen mellom de to andre, forklarer Jensen. I dette rommet foregår det alltid noe nytt. I dette rommet synliggjøres noe. "Det estetiske rommet har plass til alle følelsene våre og til all den praktiske kunnskapen vår," sier Jensen (2013, s. 81), og hevder at å jobbe i det estetiske rommet gir oss ny forståelse og det kan gi følelsen av å være tilfreds. Jensen ser på det å skape som helende, og forståelsen som oppnås i det estetiske rommet er noe annet enn teoretiske forklaringer eller praktiske teknikker. For det å kunne jobbe i det estetiske rommet med barn krever voksne som involverer seg, viser seg som den en er, og møter barnet med fullstendig aksept for den han eller hun er. Alt som skjer i det estetiske rommet er unikt for den som er der, forklarer Jensen (2013, s. 81 - 82).

Det estetiske rommet som Jensen beskriver, grenser til de indre og ytre, eller fysiske rom, som de teoretiske kunnskapstradisjonene Molander beskriver, deler fra hverandre. Det estetiske rommet benytter seg av, og på et vis forener, de to andre. Kunnskap i det estetiske rommet er ikke kunnskap *om* noe like mye som det er forståelse *for* noe og ferdighet, eller kyndighet *i* noe. Ved å møte hverandre med nærhet, oppmerksomhet, involvering, aksept og anerkjennelse, legger arbeid i det estetiske rommet til rette for kunnskap som noe mer enn avbildning, eller overflatelæring, men som forståelse ut over tilegnelse av fakta. Det estetiske rommet legger til rette for praktisk kyndighet. Det estetiske rommets relevans for studien ligger i den kunstfaglige tenkningen som ligger til grunn. Jeg vil gå dypere inn på kunstfaglig tenkning etter å ha sett på estetikken i lys av Deweys estetiske teori, der estetikk sees på i lys av å være erfaring.

Estetikken er i denne studien illustrert med vannets egenskaper, som førende (se figur 4, *Visuelt Uttrykk: Vann*) Vannet trenger seg gjennom og finner en vei. Bildet som åpner kapittelet er en personlig fortolkning av estetikken, som flytende, tilpasningsdyktig, men også formende og dannende. Vannet, lik sansene, er i interaksjon med omgivelsene, bærer med seg næring, og er nødvendig for vekst.

## **5.4 Estetikk og kunstfag**

For å definere begrepet kunstfag, og belyse det ved hjelp av estetikk, vil jeg se på hvordan begrepet *praktiske og estetiske fag* brukes i NOU 2014:7 og NOU 2015:8, og forklare hvorfor jeg mener begrepet kunstfag er mer dekkende. Jeg har også vært inne på at Jensen bruker begrepet *estetiske fag*. I hennes beskrivelse er de estetiske fagene satt opp mot de etiske, litterære, samfunnsvitenskapelige og naturvitenskapelige fagene. (Jensen, 2013, s. 51 - 52) Begrepet kunstfag forekommer én gang i NOU 2014:7, men ikke i NOU 2015:8. Når NOU 2014:7 snakker om musikk, som et av de praktiske og estetiske fagene, forklarer de at musikk, som et allmenndannende kunstfag, skal bidra til innsikt i mennesket (NOU 2014:7, 2014, s. 87). Ellers snakker NOU 2014:7 og NOU 2015:8 om praktiske og estetiske fag, definert som musikk, mat og helse, og kunst og håndverk. De praktiske og estetiske fagene har en allmenndannende funksjon, med en stor samlet tematisk bredde. Fagene skal bidra til mestring og motivasjon, kreativitet, trivsel, samvær og positive holdninger. (NOU 2014:7, 2014, s. 86 - 89)

Når alle fag kan ha en estetisk dimensjon, så lenge en legger vekt på opplevelsen, og gir rom for emosjonelle aspekter ved den, vil jeg si det blir uheldig å definere noen få fag som estetiske. Jeg vil foreslå å heller snakke om kunstfag. Kunstfag er fag som har forankring i en kunstform eller kunstart. Jeg har forklart kunst som uttrykk som appellerer til sanser, emosjoner eller tankeliv, og en kunstform er en form som arbeider med slike uttrykk. Kunstfagenes sentrale fagområder er kunst og håndverk, musikk, og drama. Her plasserer jeg også andre kunstformer, som dans, poesi og litteratur inn. Drama er ikke et eget fag i skolen. Når NOU 2014:7 sier at det allmenndannende kunstfaget musikk skal bidra til innsikt, forstår jeg dette som en forståelse om eller holdning til at det er de kunstfaglige, eller mer spesifikt de musikkfaglige metodene, brukt i musikkfaget, som skal bidra til innsikt. Kunstfaglig tenkning og kunstfaglig didaktikk peker i denne studien på didaktikk og tenkemåter som bygger på estetiske tilnærminger til læring og kunstfagenes metoder. Slik overtar i stor grad begrepene *kunstfaglig, kunstfaglig didaktikk* og *kunstfaglige tenkemåter* det som tidligere i studien har vært beskrevet som *estetisk og estetiske tilnærminger til læring*.

## **5.5 Dybdelæring i kunstfaglig tenkning**

Fra Ranci re og gjennom den estetiske teorien beskrevet ovenfor, har det flere ganger kommet frem hvordan estetiske tilganger til læring åpner for og legger til rette for dybdel ring. I NOU 2014:7 beskrives det motsatte tilfellet, at bredden i de praktiske og estetiske fagene, slik de kommer frem i Kunnskapsløftet fra 2006, gjør dybdel ring utfordrende, og direkte gå ut over dybdel ringen (NOU 2014:7, 2014, s. 86, 89). Det er bredden i fagenes profil i læreplanverket som her beskrives som grunnen til utfordringen, og ikke den estetiske, eller kunstfaglige forståelsen av læring. Jeg vil benytte meg av tekster av Molander og Østern, Stavik-Karlsen og Angelo, og se på hvordan kunstfaglig tenkning legger til rette for dybdel ring.

Kunnskap har hele tiden et fokus på det som leder videre, forklarer Molander (2010). I dette med å lede videre, ligger et syn på at læring er noe mer grunnleggende enn kunnskap. Molander mener at kunnskap kun finnes i form av kyndige mennesker, og ser på hvordan mennesker m ter verden på ulike måter. Kunnskapen fremstår da som nærhet og oppmerksomhet. For at kunnskap og oppmerksomhet skal kunne regnes som gode, må de lede videre i handling, og han beskriver, gjennom en cellists lære hos en mester, hvordan cellisten lærer imitasjon av Bach's d-mollssuite til fingerspissene, f r han lærer å improvisere, og studere Bach på en helt ny måte.   lære seg selv gjennom andre, kaller Molander læringens dybde-dimensjon, og estetiske læreprosesser blir først og fremst et uttrykk for et ønske om grenseoverskridelser. (Molander, 2010, s. 232 - 233, 239 - 241, 245, 247)

Hos Østern, Stavik-Karlsen og Angelo (2013) ligger kunstens potensial i læringsprosesser, i kunstmøtet, der en kan møte verden på en måte som rokker ved og forandrer tidligere forestillinger. Formende erfaringer skaper forestillinger om hva kunnskap er og hvordan læring kan foregå. Kunstpedagogiske tilnærminger kan åpne for sensitivitet for estetiske inntrykk, og bidra til at elevene blir kompetente deltakere i læringen, og med god veiledning og gjentakelse, kan eleven få innsikt i hvordan ulike fenomener henger sammen, og utvikle nye tankemåter. Kunsten berører i større grad enn mer begrensede l ringsforst elser kunnskapsvirkeligheten, og kunstdidaktiske grep kan gjøre både elever og lærere mer sårbare gjennom å åpne for sansing. Østern, Stavik-Karlsen og Angelo forklarer nødvendigheten av metarefleksjon for å drøfte kunstpedagogikken og gjøre den tilgjengelig som vitensform. (Østern et al., 2013, s. 275)

At kunstpedagogiske tilnærminger, eller kunstfaglig tenkning, kan gi innsikt i sammenhengen mellom ulike fenomener, samsvarer med hvordan Irgens forklarer at kunstens perspektiver fanger

dypere, underliggende fenomener, med progresjon og kompetanseutvikling, og med evnen til å sette gammel og ny kunnskap i sammenheng med hverandre. Dette stemmer også, gjennom dybdelæringens overføringsperspektiv, med Molanders beskrivelse av å lære seg selv gjennom andre, og om å overskride grenser. Jeg vil foreslå at kunnskap i form av kyndige mennesker er en forutsetning for utvikling av kompetanse, og et produkt av tilpassede utfordringer og variasjon innen arbeidsformer.

## **5.6 Kunstfaglig didaktikk**

Her vil jeg i dialog med Hohrs (2002) didaktiske konsekvenser av den estetiske erkjennelsen, og ved å se kunstfag i lys av didaktikk, se på kunstfaglig didaktisk tenkning.

Mens *kunstfag* her brukes om selve fagene, brukes begrepet *kunstfaglig* bredere, om metoder og tenkemåter som springer ut av kunstfagenes felt, og bygger i større grad på estetikkens definisjoner enn på kunstens. Det kunstfaglige appellerer til sanser, emosjoner og tankeliv, men det er også en sanselig, kroppslig forankret vei til kunnskap, som rommer en fortolkning av oss selv og verden, og som kommuniserer fra, til eller om emosjoner, ferdigheter og verdier. Hohr (2002) har gjort noen didaktiske refleksjoner på grunnlag av den estetiske erkjennelsen, i det han kaller en "opplevelses-, erfarings- og kulturorientert didaktikk" (Hohr, 2002, s. 14).

I Hohrs forståelse av dannelse, må tre begreper om mennesket forenes til et helhetlig menneskesyn (Hohr, 2002, s. 10). Mennesket som både (1) samfunnsskapt, (2) subjekt og som (3) driftsvesen kan synes som uforenelige syn. Med samfunnsskapt, mener Hohr at dannelse må forstås som sosialisering, og kulturens tekster er en nødvendig forutsetning for erfaring. Som subjekt er mennesket handlende og skapende, og dannelsen tar utgangspunkt i menneskets subjektive praksis, og i samspillet med samfunnet. Mennesket som driftsvesen beskriver hvordan kroppen er et emansipatorisk utgangspunkt, og det siste forsvar for humanismens tanke om at mennesket er ukrenkelig. Kroppen viser at mennesket ikke er uendelig formbart. I spenningsfeltet mellom subjektet, samfunnet og kroppen, ligger den kroppslig-sanselige interaksjonen. I dette spenningsfeltet beveger den kritiske pedagogikken seg, forklarer Hohr, og denne spenningen opprettholder balansen mellom ren subjektivisme, objektivisme eller biologisme. (Hohr, 2002, s. 10 - 11)

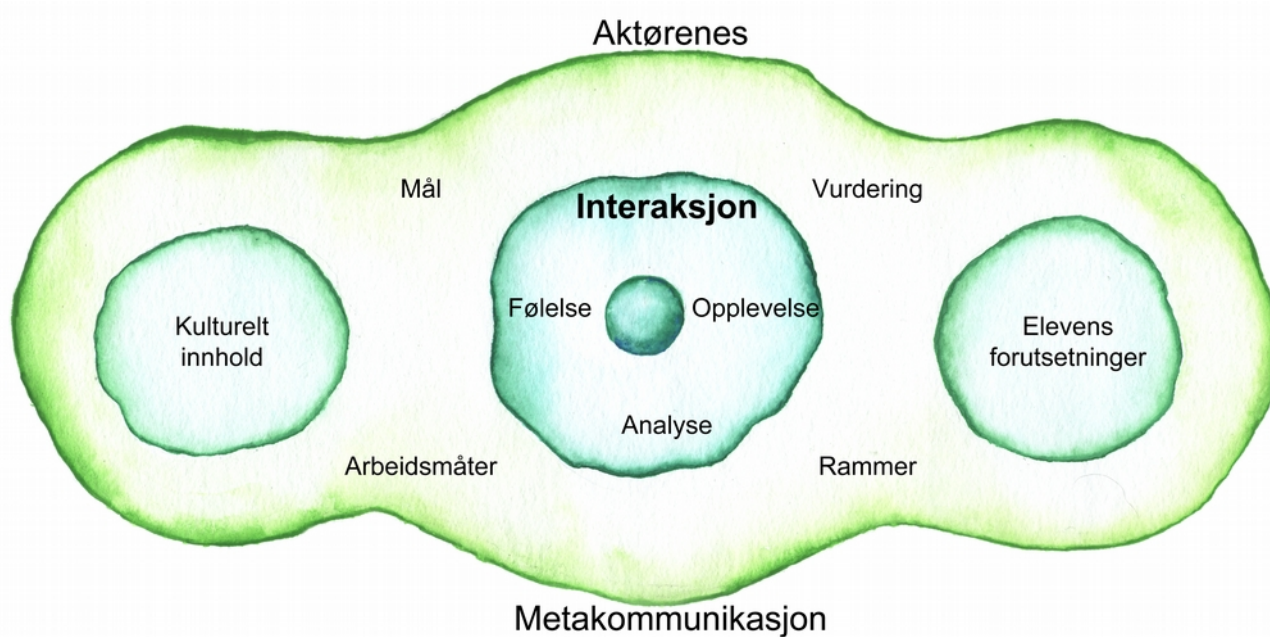
Hohr beskriver en grunnleggende erfaringsform han kaller *følelse*. Han skiller mellom følelsen som erfaring av og med verden i interaksjon med verden, og den hverdagslige måten å bruke følelse på.

Følelsen som erfaringsform og interaksjonsform representerer en intelligensform som er sansemotorisk og førsymbolsk; den er kognitiv. Dette er altså en rasjonell følelse - en måte å erfare verden sansemotorisk på. Den er også emosjonell, i det den beveger oss. Hos det førsymbolske barnet oppstår emosjonaliteten i aktiviteten, og Hohr forklarer dette med psykoanalysens begrep om drift. I tillegg til å være kognitiv og emosjonell, er følelsen et produkt av samfunnet, og en syntese mellom omsorgspersoners og kulturens tilbudte interaksjonsmønstre, og de individuelle, biologiske kroppskrav. Følelsen er altså en relasjonell erfaringsform. (Hohr, 2002, s. 11 - 12)

I syntesen mellom følelsen som erfarings- og interaksjonsform, og det samfunnet tilbyr av betydningsfulle former, altså estetiske uttrykk, oppstår erfaringsformen *opplevelse*. I formaktivitet, i estetisk aktivitet, tilegner barnet seg de estetiske strukturer, som organiserer erfaringer. Her "kommer barnet til seg selv som bevisst relasjon til verden" (Hohr, 2002, s. 13), og opplevelsen er et resultat av refleksjon over ens relasjon til verden. Når opplevelsen møtes av tilegnelsen av diskursive symboler, oppstår den erfaringsformen Hohr kaller *analyse*. Det diskursive symbolet er en del av et kommunikasjonssystem, der det gjelder syntaktiske regler som er klart definerte, og der enkelte uttrykk kan defineres gjennom bruk av andre elementer. (Hohr, 2002, s. 13 - 14)

Følelse, opplevelse og analyse er erfaringsformer, og erfaringen forstår Hohr som både forutsetning og resultat av interaksjonen. Erfaringsformene skal ikke forstås som trinn - den ene erfaringsformen erstatter ikke den andre, men kommer i tillegg, og supplerer, og kan inspirere den. (Hohr, 2002, s. 14 - 15)

Hohrs didaktiske tenkning ser eleven i et system av interaksjon, og på interaksjon som former for erfaring. Den tar utgangspunkt i det sansemotoriske, i den estetiske opplevelsen, og i refleksjonene rundt disse. Jeg trekker en parallell til Deweys transformativ estetikk, med handling og erfaring, lidelse, refleksjon og endring. Kroppen står sentralt hos både Hohr og Dewey, som menneskets kanal til verden, gjennom både handling og erfaring, og didaktiske konsekvenser blir å legge til rette for undervisning som møter elevenes subjektivitet med utgangspunkt i kroppen og det sanselige. I figur 5 har jeg illustrert en modell av kunstfaglig didaktisk tenkning, tolket etter Hohr (2002). Figur 5 er en visualisering av Hohrs bidrag til forståelse av dybdeløring i et kunstfagdidaktisk perspektiv.



Figur 5. Kunstfaglig didaktisk tenkning

Etter Høhr (2002, s. 15).

Med et syn på didaktikk som vitenskapelig pedagogisk forskning, og teori- og konseptdannelse som ser på alle former for målrettet gjennomtenkt undervisning, fordrer den kunstfaglige didaktiske tenkningen en kroppslig forankret tilgang til læringssituasjoner. Høhr og Klafki ser begge på dannelsen som sentrale for deres didaktiske tenkning. Der Klafki ser spenningen mellom selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, ser Høhr spenningsfeltet mellom kroppslig drift, subjekt og samfunn. Didaktikkens utfordring ligger hos begge i å balansere disse spenningsfeltene, og å finne mening bak didaktikkens avgjørelser og metoder. Kunstfaglig didaktisk tenkning forstås i denne studien som en tilgang til didaktikken som legger vekt på kunstens og estetikkens metoder. Kunsten fordrer av den kunstfaglige estetikken at den skal appellere til sanser, emosjoner og tankeliv, mens estetikken fordrer er en sanselig, kroppslig vei til kunnskap som rommer en fortolkning av verden og av oss selv, og som kommuniserer til, fra eller om emosjoner. Den kunstfaglige didaktikken skal virke emansipatorisk og autonom, og legge til rette for dannelsen i verden og forming av verden.

Jeg har her beskrevet kunstfaglig didaktikk, med fokus på kunstfaglig didaktiske tenkemåter. Videre vil jeg se på pragmatisk estetikk, som oppsto med nypragmatismen og Shusterman, og noen følger av den pragmatiske estetikken og de perspektiver denne retningen har ført med seg.

## 5.7 Deweys transformative estetiske teori

I det følgende vil jeg i dialog med Deweys *Art as Experience* (2005), som ble utgitt første gang i 1934, se på kunsten og estetikken som utgangspunkt for opplevelse og erfaring. Jeg vil også være i dialog med Løvliens (1990) tolkning av Deweys transformative estetiske teori.

Et av livets ironiske perversiteter, kaller Dewey det, når han ser på hvordan selve eksistensen av kunstverk, blir et hinder for estetisk teori. Ironisk, fordi tilblivelsen av estetisk teori bygger på akkurat eksistensen av estetiske uttrykk. Gjennom å selv eksistere fysisk, som bok, bilde, bygning, statue eller maleri, er kunstverkets fysiske eksistens noe adskilt fra erfaringen av det. Selve kunstverket ligger ikke i dets fysiske eksistens, men heller i den personlige opplevelsen hos den som erfarer det, forklarer Dewey. Kunstteoretikerens utfordring ligger dermed i å frembringe kontinuiteten mellom de ulike opplevelser som kunstverket er, og dagliglivets hav av erfaringer. (Dewey, 2005, s. 1 - 2)

Et kunstverks estetikk, sier Dewey, henspiller på erfaring som å sette pris på, persipere og nyte, og omhandler således tilskueren, eller konsumenten, heller enn produsenten. Estetikken omhandler den som har en opplevelse med produktet. Produsenten, skaperen av et kunstuttrykk, innehar visse evner innen utførelse av sitt felt. Dewey skiller likevel mellom den perfeksjonistiske gjenskaperen av gitte former, og den *elskende* skaperen som dypt bryr seg om sitt skapende arbeid. For å virkelig kunne være kunst, må kunstverket være skapt med en estetisk intensjon, skapt for mottakende persepsjon, og ikke kun være mekanisk. Når dette er sagt, påpeker også Dewey at kunstneren selv også står som estetisk konsument i sin egen opplevelse av arbeidet med sitt kunstverk. Erfaringen er fullbyrdelsen av organismens streben og oppnåelser, og innehar et løfte om den frydefulle persepsjonen estetisk erfaring. (Dewey, 2005, s. 19, 38 - 39, 48 - 50) Dewey beskriver erfaringen som "the result, the sign, and the reward of that interaction of organism and environment which, when it is carried to the full, is a transformation of interaction into participation and communication" (Dewey, 2005, s. 22).

Dewey skiller mellom *experience* og *an experience*<sup>13</sup>. Erfaring er noe som skjer kontinuerlig i livet, som en del av selve prosessen det er å leve. Opplevelser er noe mer fundamentalt og unikt. Erfaringen med et spesielt måltid, en spesiell storm eller andre unike situasjoner som skiller seg ut fra hverdagens jevnere flyt av erfaringer, er hva som konstituerer ulike opplevelser. En opplevelse

<sup>13</sup> I min studie oversetter jeg *experience* med *erfaring*, og *an experience* med *opplevelse*. Skillet hos Dewey er ikke alltid helt klart. Jeg har brukt *opplevelse* der jeg anser at det er snakk om en spesiell, bearbeidet opplevelse.



er en enhetlig erfaring, gjerne så unik at den gis et slags navn, slik som *det* måltidet! Ulike og unike aspekter ved opplevelsen kommer sammen til en opplevelsesenhet, men står likevel som selvstendige aspekter i opplevelsen. Dewey beskriver denne sammenvevde opplevelsen som en elv uten hull, mekaniske ledd eller sentre, der pauser og hvileplasser fremhever og definerer den flytende elvebevegelsens kvalitet (Dewey, 2005, s. 36 - 37).

Dewey beskriver at livet foregår ikke bare *i* omverden, men *på grunn av* omverden, og i samhandling med den. Kroppen er den levende skapningens forlengelse inn i verden utenfor seg selv, som for å overleve, tilpasser både seg selv og omverden. Gjennom handling skjer lidelse, eller *undergoing*, forklarer Dewey, og lidelsens kvaliteter er avgjørende for videre handling. All erfaring er resultatet av samhandling mellom den levende skapningen og dennes omgivelser, og handling, lidelse og ny handling fortsetter å gjenta seg, frem til den gitte erfaring finner sin slutning. Et hvert behov bunner i en ubalanse i tilpasningen mellom selvet og omgivelsene, og de påfølgende handlinger, er forsøk på å gjenopprette balansen, om enn bare midlertidig. Dewey bruker som eksempel en mann som løfter en stein, og lider<sup>14</sup> steinens vekt og tekstur. Disse kvalitetene påvirker så mannens videre handling; er steinen for tung, for vinklede eller ikke tilstrekkelig solid, eller passer den til det tiltenkte formålet? Dewey beskriver også barnet, som lærer hvordan dets handlinger påvirker omgivelsene. Gjennom lidelsen transformeres en handling fra å være rent naturlig, til å bli uttrykk, eller en handling av kunst. Handling, lidelse og tilpasning gjentar seg, til erfaringen finner sin slutning. Dette prinsippet er sant for enhver form for erfaring, hevder Dewey, og sidestiller filosofen som samhandler med idéer, med mannen som samhandler med en stein. (Dewey, 2005, s. 12, 45, 65)

Handling og lidelse foregår ikke i et vekselspill, forklarer Dewey, men i et samspill. Handling og konsekvenser forenes i persepsjonen, men ingen kan klare å oppfatte alle de forbindelser som foreligger i erfaringens kontekst. Oppfattelsen av forbindelsene mellom det som gjøres og det som gjennomgås, eller lides, krever intelligens, og er i seg selv tankevirksomhet. I sitt arbeid kontrolleres kunstneren av sin oppfattelse av hva som er gjort og hva som skal gjøres. Slik sett, mener Dewey det er absurd å påstå at kunstneren ikke tenker like dyptgående som en vitenskapelig forsker. Et slikt syn grunner i en forståelse av tankevirksomhet som kun tanke gjennom ord og verbale tegn. (Dewey, 2005, s. 45 - 47)

14 Her tolker jeg det å lide som det å kjempe med noe for å få tak i mening, men også som *undergoing*, der mannen gjennomgår og reflekterer over steinens kvaliteter.

Det at kunst eksisterer, er et bevis på at mennesket, ved hjelp av hjerne, sanseorganer og muskler, bruker naturens materialer og energier til å utvide livet, forklarer Dewey. Kunst beviser at mennesket er i stand til målbevisst gjenopprette mening, behov, impuls og handling. Bevisstheten gjør oss i stand til å regulere, gjøre utvalg og omdisponere, og kunsten kommer dermed i uendelige variasjoner. Bevissthetens inngripen har også gitt oss idéen om kunst som en bevisst idé, forklarer Dewey; "the greatest intellectual achievement in the history of humanity." (Dewey, 2005, s. 26)

Forklaringen Dewey gir av kunst, der kunstverket ligger i den personlige opplevelsen av det fysiske uttrykket, samsvarer med hvordan jeg tidligere, i dialog med Rancières tekst, har definert kunst, som uttrykk som appellerer til sanser, emosjoner og/eller tankeliv. Menneskets bevissthet gjør oss i stand til å forme idéen *kunst*, og kunstens eksistens er en berikelse av livet. Her tolker jeg Deweys forklaring av kunsten, til å utgjøre et aspekt av det å være menneske.

Synet på estetikk som en sanselig erfarings- og erkjennelsesform, væremåte eller vei til kunnskap, forankret i kroppen, som rommer en fortolkning av oss selv og verden, og som kommuniserer fra, til eller om emosjoner, ferdigheter og verdier, føyer seg også godt inn i Deweys transformative estetiske teori. I tabell 4 er sentrale begreper i Deweys transformative estetiske teori sammenfattet, i lys av didaktikkens tre spørsmål om hva, hvordan og hvorfor.

Tabell 4: Didaktikkens tre spørsmål i Deweys transformative estetiske teori		
Hva? (Begrepene)	Hvordan? (Bruk i undervisning)	Hvorfor? (Vei til mulig dybdelæring)
Kunstverkets betydning ligger i den personlige opplevelsen av det	Legge til rette for varierte muligheter for opplevelse Kunstbaserte undervisningsformer	Kunsten utfordrer tanker og følelser Kunstens perspektiver fanger dypere, underliggende fenomener
Sette pris på, persipere og nyte	Bruk av ulike uttrykksformer i undervisningen	Utfordre tanker og følelser
Evner innen utførelse	Praktiske undervisningsformer	Kumulativ progresjon av ferdigheter
Estetisk intensjon	Arbeid med forståelse for uttrykk, metaforer og symboler	Kunsten utfordrer tanker og emosjoner

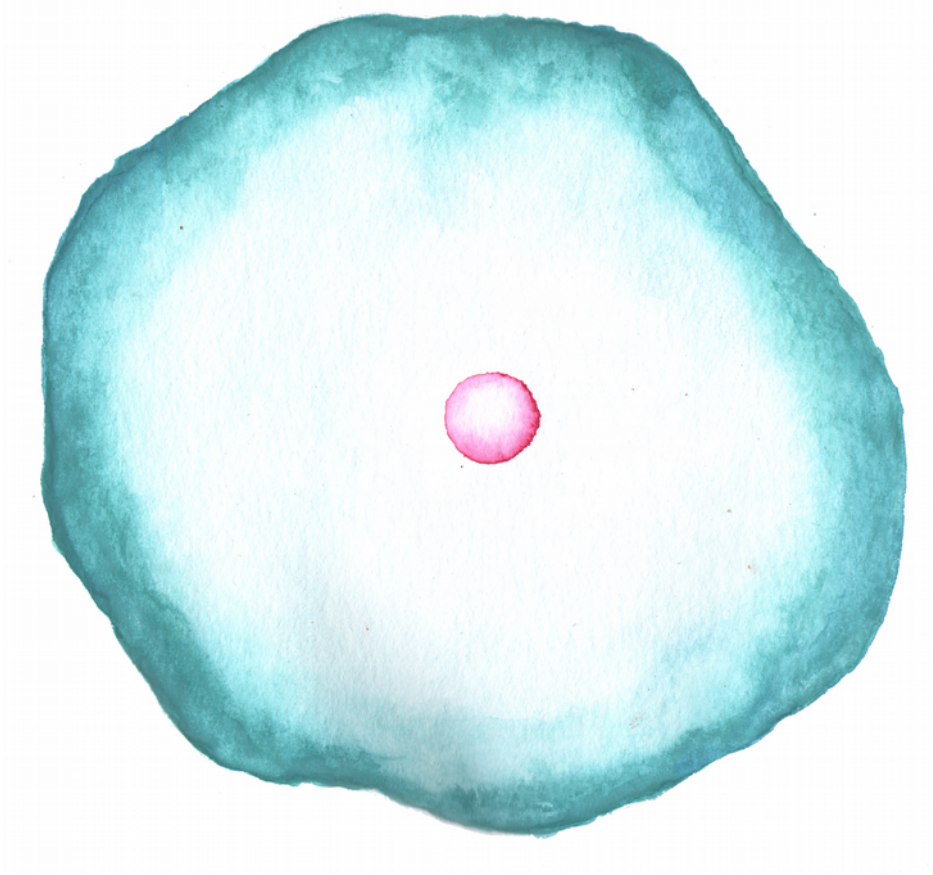
Estetisk erfaring er frydefull persepsjon	Bruk av ulike uttrykksformer i undervisningen Arbeid med forståelse for uttrykk, metaforer og symboler	Utfordre tanker og emosjoner
Transformasjon av interaksjon	Praktiske undervisningsformer Undervisningsmetoder der kropp og estetisk handling er aktive redskaper	Utfordre tanker og emosjoner Kunnskap i interaksjon Oppdagelse og forming av virkeligheten
Hele den levende skapningen Livet foregår på grunn av omverden, og i samhandling med den Erfaring er resultat av samhandling med omgivelsene	Sosiale læringsmetoder	Kunnskap skapes i interaksjon med andre Utfordre tanker og emosjoner
Gjennom handling skjer at den som erfarer lider/bearbeider Handling, det å lide/bearbeide og tilpasning gjentar seg til erfaringen finner sin slutning Handling og lidelse foregår i samspill	Praktiske arbeidsmåter og eksemplifisering av teoretiske tema gjennom handling	Dybdelæring foregår i prosesser, og kunst er en forståelsesform som utfordrer tanker og emosjoner Kunnskap erverves gjennom oppdagelse og forming av virkeligheten
Handling og konsekvenser forenes i persepsjonen	Praktisk tilpasset undervisning Eksplisering av forbindelser og sammenhenger med undervisningens mål og metoder	Kunnskap er sammenknyttet med ferdigheter Eksplisering og verbalisering tilbyr muligheter for metakognisjon
Kunstneren tenker like dyptgående som en vitenskapelig forsker Tankevirksomhet er ikke kun gjennom ord og verbale tegn	Kunstfaglige didaktiske læringsformer	Kunsten utfordrer tanker og emosjoner
Kunst utvider livet og viser at mennesket er i stand til å målbevisst gjenopprette mening, behov, impuls og handling	Kunstfaglige didaktiske læringsformer Eksplisering av meninger og behov	Utfordring av tanker og emosjoner Metakognisjon

Estetisk erfaring legger grunnlaget for lidelse, refleksjon og endring	Legge til rette for varierte muligheter og utfordringer for erfaring	Muligheter for progresjon fra det spesifikke inn i det generelle og tilbake inn i nye spesifikke situasjoner Grunnlag for metakognisjon
--	--	--

I følge Løvlie (1990), støtter Dewey opp en teori om estetisk erfaring som transformativ. I bearbeidelsen av materialet, i interaksjonen mellom subjekt og objekt, omdannes begge. Det moderne subjekt, forklarer Løvlie, er hverken rent påvirket, som i behaviorismen, eller rent utfoldende, som et romantisk syn forfekter, men det er skapende. Estetisk erfaring oppstår i et tredelt forhold, mellom den skapende, det skapte, og mottakeren. Løvlie argumenterer mot et syn på kjernen av erfaringen som noe i en persons indre, eller at en kan komme til noe *egentlig* selv. Den estetiske erfaringen består i handling og fullbyrdelse, og den er relasjonell. Man omdanner, og skaper seg selv. (Løvlie, 1990, s. 2, 7, 8)

Den transformative estetiske teorien forteller om hvordan den estetiske erfaringen, fra det hverdagslige til den unike opplevelsen, legger grunnlaget for lidelse, refleksjon og endring. Løvlie forklarer dette transformative perspektivet som å omdanne og skape seg selv. Gjennom å uttrykke oss i kunst, og erfare og oppleve estetisk, utvides livet, og gjennom handling og lidelse påvirkes våre videre handlinger. Som det sanselige, er estetikken kroppens kanal ut i verden, og verdens kanal inn i kroppen, og erfaringen og lidelsen fordrer tilpasning og transformasjon av oss selv i forhold til verden, og av omverden i forhold til oss selv. Det estetiske uttrykket gjenoppretter mening og balanse; estetikken gir en egen form for refleksjon, for lidelse, forståelse og tilgang til verden.





Figur 6. Visuelt uttrykk: Pragmatisk estetikk

## 6 Nypragmatismen og pragmatisk estetikk

Nypragmatismen som retning tar utgangspunkt i Shustermans filosofi, som i en forlengelse av Deweys pragmatisme, forbinder pragmatismen og estetikken i en pragmatisk estetisk teori. Her er dette illustrert med pragmatismen som en håndfast, handlingens kjerne, omsluttet av estetikkens organiske, flytende, dynamiske og sanselige form (figur 6). Shustermans pragmatiske estetikk kulminerer i hans tanker om somaestetikk, eller kroppslig estetikk. Shusterman støttes av Stroud, Abrams og Małecki. I dialog med tekster av disse ser jeg på Deweys begreper om estetikk og erfaring, opp mot forskningsspørsmål 3. Jeg ser så på dybdelæring i lys av den pragmatiske estetikkens begreper, først med utgangspunkt i Deweys begreper, og deretter med utgangspunkt i Shusterman.

Det var James, som med sin bok *Pragmatism: A New Name for Some Old Ways of Thinking* fra 1907, først presenterte pragmatisme som filosofisk retning, basert blant annet på Pierces pragmatiske meningsprinsipper, forteller Shusterman (2014, s.13). Jeg vil i dette kapittelet, med utgangspunkt i Shusterman, støttet av Stroud, Abrams og Małecki gå gjennom utformingen av nypragmatismen og teorien om pragmatisk estetikk. Mens Pierce, James og Dewey står som pragmatismens grunnleggere, og Dewey publiserte sitt verk om estetikk, *Art as Experience*, i 1934, var likevel Dewey sterkt imot idéen om en egen pragmatisk estetikk. Dewey bruker ikke en gang ordet *pragmatism* i *Art as Experience*, og understreker at han "expressly objected to typical and to current philosophies of esthetics on the ground that they were not formed by examination of the subject-matter of esthetic and artistic experience but by deducing what the latter must be from antecedent preconceptions" (Dewey, i Shusterman, 2014, s. 20 - 21). Deweys intensjon var ikke å skrive om noen pragmatisk kunstteori; hans pragmatisme var en teori om *kunnskap*, forklarer Shusterman (2014, s. 13 - 14, 20 - 21).

Det var først med nypragmatismen på midten av 1980-tallet, og med Shustermans bok *Pragmatist Aesthetics*, med undertittelen *Living Beauty, Rethinking Art*, fra 1992 at begrepet pragmatisk estetikk begynte å blomstre. Nypragmatikere, slik som Shusterman lot seg inspirere av Dewey, og leste og gjentolket Deweys idéer selv der disse videreførte konsepter som Dewey selv hadde avvist (Shusterman, 2014, s. 22 - 24).

Estetikken hadde en fremtredende rolle i Deweys pragmatiske syn, forklarer Shusterman (2000), og Deweys estetiske filosofi sto som en motpol til den samtidige analytiske filosofiske tilnærmingen til estetikk. Analytisk estetikk plasserer kunsten utenfor det hverdagslige, nyttige og funksjonelle, og forklarer at kunst eksisterer for sin egen del. Kunstens verdi ligger, i analytisk estetikk, ikke *i*, men

over det praktiske. Gjennom å se kunst på denne måten, mener Shusterman at analytikerne søkte å beskytte den fra å reduseres til et virkemiddel for industrialismens krav om å være et middel for et mål. Dewey, derimot, så ikke på estetikkens nytteverdi som en trussel mot kunsten. Kunsten innebærer en autonom verdi – noe ved den som gjør at mennesket dras mot opplevelsen av kunst for opplevelsens skyld, og Dewey insisterte på at kunstens nytteverdi ligger i dens estetiske erfaring og opplevelse. I estetiske opplevelser, er estetikken funksjonell – ikke bare i det øyeblikket persepsjonen foregår, men den fortsetter å virke på oss også som et produkt av erfaringen. Slik møter estetikken Deweys krav for å ha menneskelig verdi – at den forbedrer livet og utviklingen av menneskers evne til å håndtere sine omgivelser. (Shusterman, 2000, s. 3, 8 - 9, 46 - 47)

Deweys pragmatisme plasserer kunstens rolle, ikke som en kritiker av virkeligheten, men som en pådriver for endring, hevder Shusterman (2000), og denne rollen kan bare virke dersom den er en del av hverdagslivets verden. Dewey hevder at estetiske opplevelser alltid må basere seg på tidligere persepsjoner og meningsskapelsen av disse. Selve idéen om hva kunst er, mente Dewey, måtte endres, bort fra det institusjonaliserte og opphøyde. Shusterman mener at kritikken av kunstverk må ledes til kritisk bevissthet om kunstens sosiale rolle, og videre, til kritikken av en verden der opphøyd kunst er gjort til noe fremmed for livet og menneskelig sympati. Estetisk opplevelse eksisterer ikke bare i det malte eller skulpturerte kunstverket, men i verdsettelsen av naturen og menneskekroppen, i idrett, utsmykninger av hjemmet, kosmetikk og mer. Gjennom estetiske erfaringer og opplevelser redefinerer den pragmatiske estetikken hva begrepet *kunst* innebærer, forklarer Shusterman. Han hevder at kunstbegrepet en gang innebar et vidt spekter av evner, kunnskap, håndverk og teknologi, men at det senere kun kom til å romme den institusjonaliserte finkunsten. Et slikt syn, poengterte Dewey, bidrar kun til det grimme, konstruerte skillet mellom praktisk, industrielt arbeid, blottet for estetisk innhold, og estetisk opplevelse uten nyttig relevans for livet. (Shusterman, 2000, s. 20 - 21, 47, 49, 55, 58, 167) Dewey anerkjente derimot ikke noe slikt skille, men henviste til hvordan det praktiske og det estetiske eksisterer i gjensidig påvirkning av hverandre. Kunstteorien kan heller ikke definere én gang for alle hva kunst er, hevder Dewey. Dette fordi kunsten selv viser oss at objekter ikke har fikserte, evige verdier, men endres gjennom opplevelsen av dem. "In a work of art the proof of the pudding is decidedly in the eating", skriver Dewey (2005, s. 98). Et av hans viktigste tema innen estetikken er hvordan kunstverket er adskilt fra opplevelsen av det, og Shusterman beskriver videre hvordan Dewey plasserer opplevelsen av kunst både i skapelsen og persepsjonen av kunstverket. Kunst er i sin skapelse og mottakelse både skapende og opplevd, og opplevelse er, slik Dewey insisterte, både



mottakende lidelse og produktiv handling, der den som erfarer både former og formes. Kunstverket eksisterer kun i den levde, dynamiske erfaringen, sier Shusterman, og forklarer at i pragmatisk estetikk, er kunst *det som gir estetisk erfaring eller opplevelse*. Hverken Dewey eller Shusterman søker å omdefinere kunst, men å fremme estetisk erfaring (Shusterman, 2000, s 25, 26, 58).

Kunst forklares her som både skapende virksomhet og opplevd erfaring, der den som erfarer kunsten både former og formes. Dette ser jeg i denne studien i lys av den kunstfaglige didaktikkens *følelse*, og dannelsens spenningsfelter, hos både Hohr og Klafki. I estetiske erfaringer ligger det et potensiale å dannes som subjekt, driftvesen og samfunnsborger, og i forhold til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Kunstens rolle, er hos Dewey og i en forlengelse av ham, hos Shusterman, en pådriver for endring i hverdagen, i kroppen, i verdsettelsen av våre sansede omgivelser. Det praktiske og det estetiske eksisterer i gjensidig påvirkning av hverandre, og dette kommer igjen i den kunstfaglige didaktikkens forståelse av formaktiviteten, der barnet i den estetiske erfaringen kan organisere erfaringer, og komme til seg selv som bevisst relasjon til verden.

Stroud, som er assisterende professor i kommunikasjonsstudier ved University of Texas, har skrevet flere publikasjoner om Deweys estetiske teorier (Małecki, 2014, s. 220). I følge ham forklarer Dewey kunst som et *uttrykk*, og dette bruker han da om både handlingen og objektet. Uttrykket oppstår som en respons på en impuls, eller en *puls*<sup>15</sup>, og på sitt beste også som en ordnet og intelligent reaksjon på de motstander som materialet byr på, forklarer han. (Stroud, 2014, s. 36 - 37) Dewey velger ordet puls fremfor impuls, og forklarer at "an impulse is specialized and particular [...] 'Impulsion' designates a movement outward and forward of the whole organism to which special impulses are auxiliary" (Dewey, 2005, s. 60). Stroud forklarer videre at hos Dewey er materialet i et kunstuttrykk ikke bare det som uttrykket er laget av, men det *er* uttrykket; et maleri er malingen det er malt med på samme måte som valget av hvert enkelt ord i et dikt utgjør selve diktet. Å bytte ut ord eller malingstype vil være å bytte ut selve uttrykket. (Stroud, 2014, s. 37)

Dewey argumenterer også mot et skarpt skille mellom ulike kunstneriske medier. Ulike kunstformer viser til like estetiske tendenser, og helheten i hvert kunstverk er det som gir hvert enkeltelement sin betydning og mening. Metaforer og andre litterære trekk brukes også i både skulptur, dans og maleri, og visuelle virkemidler i trykt poesi; disse tendensene kvalifiserer seg til all kunst, ettersom de evner å gi helhetlige opplevelser (Shusterman, 2000, s. 15 - 16). Erfaring kan også forsonne ulike dualiteter som forvirrer hvordan vi ser på kunsten, og på livet forøvrig; erfaringer kan være både

15 Fra engelsk *impulsion*.

kognitive og ikke-kognitive, objekt og subjekt og omhandler både opplevelsens innhold og måten den oppleves på. Kunst definert som erfaring forsikrer at historiske, sosiale og kulturelle sammenhenger kan gis den oppmerksomheten de fortjener, heller enn å isolere estetikken i en snever formalisme. (Shusterman, 2014, s. 19)

Ved, i denne sammenhengen, å velge en forståelse av begrepet *kunstverk* som enhver form for estetiske uttrykk eller estetisk formidling, altså som det som gir estetisk erfaring eller opplevelse, vil jeg i denne studien understreke et skille mellom den tekniske gjenskaperen av formidling, mot den som former sin formidling med intensjon om sanselig mottakende persepsjon. Med utgangspunkt i Strouds tolkning over av Deweys definisjon av kunst, kan det praktiske og det estetiske sees på som et spekter, der det fullstendig praktiske arbeidet uten estetikk, og den rene estetiske opplevelsen uten praktisk nytteverdi, står som to rent teoretiske ytterpunkter som kun eksisterer utenfor virkeligheten, mens det som finnes innenfor alltid vil inneholde spor av begge.

## **6.1 Erfaring i pragmatisk estetikk**

Et av kjerneelementene i den pragmatiske estetikken, jeg vil si det aller viktigste elementet, er erfaringen. Deweys estetikk ser ikke etter sannhet for sannhetens skyld, hevder Shusterman (2000, s. 18); den ser etter oppnåelsen av rikere erfaring; en erfaring av den *verdien* som gir kunsten mening og grunnlag og som kunsten kan forstås og defineres etter. Det er erfaringen, og ikke kunnskapen som beriker livet, og kunnskapens hovedfunksjon er i dens berikelse av erfaringer. Med erfaring og opplevelse som kjernen av Deweys estetikk, snevrer han inn skillet mellom kunst og vitenskap, som begge har erfaring som motivasjon og evaluering. (Shusterman, 2014, s. 18)

Estetisk erfaring slik Dewey forklarer den, hevder Stroud, fordrer også persepsjonens oppfattelse av en sammenkoblet helhet. En perseptuell helhet av sammenhengende deler kommer sammen og utgjør en estetisk opplevelse (Stroud, 2014, s. 40 - 41). Abrams forklarer hvordan Dewey så på menneskets sinn og øyne som aktivt skapende av verden rundt seg, utviklet av og samhandlende med den naturlige verden, og skapende av den kulturelle verden rundt seg, som en forlengelse av seg selv. Menneskets øyne er som hender som strekker seg ut og griper etter det estetiske. Hverken øyne eller hender er separate objekter i en estetisk opplevelse eller erfaring; de er forlengelser av hele organismen (Abrams, 2014, s. 127 - 129).

Ettersom ingen handling eksisterer i et vakuum, vil det være et behov for å forholde og samhandle ulike handlinger, og innen pragmatismen forklares teori som en del av det praktiserte, eller som

handling i seg selv, forklarer Shusterman. Teori, som annen menneskelig tankevirksomhet, motiveres av formål om å definere gitte situasjoner, og forstås av Shusterman som kritisk, oppfinnsom refleksjon rundt praksis, oppstått fra handlinger og de utfordringer som oppstår av dem, for å forstå hvilken type praksis som videre vil være mest hensiktsmessig (Shusterman, 2000, s. 59, 61).

Den pragmatiske estetikken arbeider altså på flere områder med å bryte med teoretiske dikotomier, slik som kunst og vitenskap (her ser jeg igjen elementer av Irgens' forening av vitenskapens og kunstens øyne), kropp og sinn, subjekt og objekt, praksis og teori. Dette gjelder også for elementene i estetiske erfaringer. Brudd med dikotomier og fragmentering er et gjennomgående tema i den pragmatiske estetikken.

Et nøkkelement ved Deweys pragmatisme ligger i å forene det som analytiske tilnærminger har delt opp og fragmentert. Kunst og verdsettelsen av kunst er ikke noe eget, uavhengig av andre erfaringer, og menneskelig erfaring kan ikke deles opp i organiserte elementer, men estetisk erfaring er en iboende del av det å leve, forklarer Shusterman (2000, s. 12 - 13). Likevel så Dewey at sammensetninger av ulike tendenser ved ulike former for erfaring viser at estetiske opplevelser skiller seg fra mer ordinære erfaringer. I estetiske opplevelser kommer alle elementer av ordinære erfaringer sammen, og Dewey forklarer at slik opplevelse er "marked by a greater inclusiveness of all psychological factors than occurs in ordinary experiences, not by reduction of them to a single response. Such a reduction is an impoverishment." (Dewey, 2005, s. 265) Shusterman forklarer at i følge Dewey er det en analytisk feil i å prøve å trekke ut enkeltelementer av et objekt, ettersom hvert enkeltelement i estetisk opplevelse er avhengig av og eksisterer på grunn av helheten (Shusterman, 2000, s. 15).

Gjentatte ganger har Dewey understreket at enheten i estetisk erfaring er en bevegelig, sårbar og flyktig hendelse, hevder Shusterman. Den eksisterer i en strøm av spenning og uorden, som prosesser i utvikling og oppløsning til en flyt av erfaringer som igjen dytter oss mot det ukjente og mot nye estetiske erfaringer. Kunst selv krever å utfordres av spenning og uorden, og kunstneren kultiverer motstand og spenning for deres potensielle muligheter for helhetlig erfaring. Slik sett mente Dewey at både kaos og orden er nødvendige for at estetisk erfaring skal kunne forekomme (Shusterman, 2000, s. 32).

Estetisk erfaring eksisterer ikke, i følge Shusterman (2000, s. 55), som noe som klart lar seg isolere og definere. Dewey selv drøfter karakteristikaene ved estetisk erfaring i lengde og detalj, og

Shusterman mener å se implisitt at Dewey mener det *kan* defineres. Shusterman gjør rede for hva han anser som Deweys definisjon med disse ordene:

Thus, aesthetic experience involves the whole vital creature and sustains interretative unity in variety, both in itself and in connection with the rest of experience (AE<sup>[16]</sup> 42-9, 61-3, 166); it is comparatively intense or heightened, having a special pervasive quality which binds its parts as a distinctive whole (AE 22-4, 33, 196-9); [...] (Shusterman, 2000, s. 55)

Estetisk erfaring er aktiv og dynamisk, med en rytmisk fremgang som involverer hvile, oppsummerer Shusterman videre. Erfaringen formes gjennom hindre og motstand som gjør den i stand til å være uttrykkende. (Shusterman, 2000, s. 55)

[...] it is an experience of satisfying form, where means and ends, subject and object, doing and undergoing, are integrated into a unity (AE 53-5, 142-4, 201-4, 253-5); above all, it is an "immediate experience," whose value is "directly fulfilling" and not deferred for some other end or experience (AE 87, 91, 120-6). (Shusterman, 2000, s. 55 - 56)

Dewey definerer oppsamling, spenning, bevaring, forventning og tilfredsstillelse som formelle egenskaper ved estetisk erfaring. Likevel gjentar Dewey at estetisk erfaring ikke kan beskrives eller defineres eller engang pekes på, men må oppleves og føles. (Shusterman, 2000, s. 56) Stroud, derimot, finner tre hovedtrekk ved opplevelser av estetisk kvalitet. For det første gjør en estetisk opplevelse seg kjent ved sin simultane sammenkobling med og avgrensning fra omkringliggende opplevelser. For det andre innehar den visse egenskaper som skiller den ut som noe eget, fra andre erfaringer, noe som gjør at den erindres som *den* opplevelsen. For det tredje har den estetiske opplevelsens ulike deler en meningsfull helhet over seg, som også gjør det mulig å sammenstille nærliggende erfaringer til én estetisk opplevelse. (Stroud, 2014, s. 35 - 36)

I sin samling av essays fra ulike forfattere, *Practicing Pragmatist Aesthetics* (2014), definerer Małecki begrepet pragmatisk estetikk bredt, som "a tradition of aesthetic inquiry pursued from a pragmatic perspective" (Małecki, 2014, s. 1), og bygger på relevante deler av verkene til Dewey, Pierce, James, Richard Rorty og Shusterman med flere.

Shusterman forteller at han selv utviklet sin interesse for pragmatisk estetikk gjennom

16 *Art as Experience*, i volum 10 av *Late works of John Dewey*, Carbondale: Southern Illinois University Press, 1987.

nypragmatismens litterære teorier, og derfra til hvordan pragmatisk filosofi kunne brukes i forhold til kunsten. Han forklarer at hans pragmatiske estetikk bygger på fem kilder:

1. Deweys erfaringsbaserte estetikk og rekonstruerende filosofisyn,
2. nypragmatismens teorier rundt mening, fortolkning og identitet,
3. Marxistisk utfordring av kunstens autonomi og de elitistiske tendenser sammen med Marxistiske forsvar av disse, basert på T. W. Adorno og Pierre Bourdieu,
4. konstruktiv forskning på moderne kunst, deriblant Shustermans egne analyser av populærmusikk og lesning av tekster i hip-hop, og
5. postmodernistiske syn på etikk som kunsten å leve.

(Shusterman, 2014, s. 24)

Małecki (2014) stiller spørsmålet om hvordan en kan forene Deweys motstand mot å kategorisere hans estetikk som pragmatisk med en pragmatisk estetikk som bygger så sterkt på *Art as Experience*, tolket gjennom hans pragmatisme. Han lener seg på Shusterman, som forklarer at Dewey som filosof nok motsatte seg denne klassifikasjonen av grunner som ikke har å gjøre med om han dømmer den historisk korrekt eller ikke. Samtidens holdninger anså ikke pragmatismen som et egnet redskap for kunstteori, men *Art as Experience* er i følge Małecki likevel kanskje det viktigste verket skrevet om pragmatisk estetikk. (Małecki, 2014, s. 2 - 3)

Den pragmatiske estetikken, som en retning av estetisk undersøkelse og innsikt forstått fra et pragmatisk perspektiv, baserer seg på erfaringen som grunnleggende erkjennelsesform. Opplevelsen, slik den beskrives i den pragmatiske estetikken, berører hele den levende skapningen, og opprettholder en integrert helhet, både i seg selv, men også i sammenheng med øvrige erfaringer. Subjekt og objekt, handling og lidelse, middel og mål, og kropp og sinn, integreres i hverandre i en helhet. Slik videreføres Deweys transformativ estetiske teori inn i en pragmatisk estetisk forståelse. Shusterman ser spesielt på forståelsen av kropp og sinn som et enhetlig fenomen, som en grunnleggende del av den pragmatiske estetikken, og har i en forlengelse av dette beskrevet det han kaller *somaestetikk*. Somaestetikken tar for seg en kroppslig forankret forståelse av estetikken, og jeg vil i neste delkapittel gå nærmere inn på denne filosofiske disiplinen.

Den pragmatiske estetikken er tolket visuelt i figur 6, *Pragmatisk estetikk*, med et fugleperspektiv på en stamme av pragmatikken som svøpes inn i det estetiske, der handling, erfaring og lidelse, står

sentralt som et kjernepunkt, men avhengig av kobling til det sanselige. Estetikkenes næring og erkjennelse gir mening til handling, erfaring og lidelse, likeledes som at disse danner grunnlaget for at estetikken skal kunne bidra til vekst.

## 6.2 Somaestetikk

Integreringen av kropp og sinn, i den disiplinen Shusterman kaller somaestetikk, svarer til de mest grunnleggende målene hos filosofi som en livskunst, sier Shusterman (2000, s. xiii). Somaestetikk er en naturlig forlengelse av hans arbeid med pragmatisk estetikk, forklarer han. Det å gjøre estetikken til noe nærmere det praktiserte livet, fant han ut krevde å gjøre kroppen til et mer sentralt estetisk fokus. Livet, tanker, persepsjon og handling gjennomføres gjennom kroppen. Kunst kan hverken skapes eller verdsettes uten bruk av kroppens sanser, handlinger og erfaring. Menneskets liv må derfor leves kroppslig, eller *somatisk*<sup>17</sup>. Somaestetikk betegnes som et interdisiplinært foretakende, og den bringer estetikken tilbake til roten av sin betydning, og kjernen av sin tematikk: bevissthet, følelse og persepsjon. Somaestetikken avkrever av oss en praktisk dimensjon av å kultivere kroppslige disipliner. (Shusterman, 2012, s. x, *Preface*; 1, 3, 140, 141)

Somaestetikken kan kort defineres som en kritisk og forbedrende studie av erfaring med og bruk av kroppen som senter for sanse-estetisk verdsettelse og kreativ selv-skaping (Shusterman, 2000, s. 267; 2012, s. 113). Shusterman påpeker tre dimensjoner av somaestetikken - analytisk, pragmatisk og praktisk somaestetikk. Den analytiske somaestetikken er beskrivende; den beskriver kroppens oppfattelser og handlinger, og hvordan disse konstituerer virkeligheten. Kroppen både formes av maktstrukturer, og brukes som et middel for maktens opprettholdelse, i kroppsidealer, helse, evner, og til og med kjønn. Den pragmatiske somaestetikken er normativ. Den forutsetter den analytiske, men går videre, og foreslår tiltak for endring av både kropp og samfunn. Gjennom å se kroppen som et subjekt, ikke dikotomisk adskilt fra sinnet, fokuserer somaestetikken på kroppens erfaringer. Praktisk somaestetikk omhandler det å praktisere kroppslig omsorg; behersket kroppsarbeid med sikte på somatisk selvforbedring. Det er her somaestetikken realiseres, og dette er således dens mest grunnleggende dimensjonen. Med utgangspunkt i disse tre dimensjonene, forklarer Shusterman somaestetikk som en disiplin, der disiplin både forstås som en grein av læring og instruksjon, og som en kroppslig treningsform. Den praktiske somaestetikken er den som rommes av somaestetikk som kroppsdisiplin (Shusterman, 2000, s. 271 - 277).

17 Fra gresk *soma* - kropp.

Somaestetikkens røtter i tradisjonell estetisk teori kommer frem i spørsmål om estetisk subjektivitet kontra normative standarder, mellom *sensus communis* (sunn fornuft eller felles sans) og individuell smak. Somaestetikken svarer med at den ikke appellerer til noen endelig definisjon på kroppslig skjønnhet eller velvære, men den ser likevel at visse somatiske former og erfaringer kan være bedre eller dårligere enn andre. Plassert som en utvidet estetisk disiplin, gir somaestetikken en systematisk oppmerksomhet til den rollen kroppen spiller i estetisk persepsjon og opplevelse. Her inn regner Shusterman også de estetiske sidene ved kroppslig handling, fra det atletiske til det kosmetiske, som han mener er marginalisert innen akademisk estetisk teori. Implementering av kroppslig arbeid kan vanskeliggjøre undervisning, men likevel gjøre den mer spennende, gjennom å inkorporere våre kroppslige selv. (Shusterman, 2000, s. 282 - 283)

Praktisk somaestetikk kan benyttes i klasserommet, forklarer Shusterman, og trekker frem kroppsskanning som eksempel. I kroppsskanningen er målet å øke somatisk bevissthet, og involverer en systematisk skanning av kroppen uten berøring utenfra, men gjennom introspektivt fokus. Shusterman legger seks strategier til grunn for kroppsskanningen; *spørsmål* om det objektet vi fokuserer på, *inndeling i enkeltdeler*, der en systematisk ser hver del av kroppen for seg selv, *følelseskontraster*, der en ser om en følelse er til stede i en gitt del av kroppen, eller en sammenligner ulike følelsers kvaliteter, *assosiativ interesse*, der positive assosiasjoner og interesser stimulerer oppmerksomheten, *unngåelse av distraherende interesser*, gjennom blant annet å lukke øynene for å unngå å stimuleres av andre inntrykk, og *prepersepsjon*, forberedelse og forventning om hva som vi persiperes. Effekten av følelseskontraster varierer i forhold til kontekst, oppgaver og sansemodaliteter, forklarer Shusterman. (Shusterman, 2012, s. 112 - 121)

Shusterman forklarer hvordan språket kan veilede somatisk innsikt, men også vise seg begrensende, dersom en antar at språkets spekter evner å kunne forklare det fulle spekteret av somatisk erfaring. Dog, ved å anerkjenne språkets begrensninger, og viktigheten av følelser som ikke kan forklares verbalt, kan språket, gjennom bevisstgjøring, forbedre persepsjonen av hva vi føler, sier han. (Shusterman, 2012, s. 121)

Somaestetikken ser på mennesket i et holistisk perspektiv. I dette perspektivet trekkes det frem at erfaringen drar i gang alle kroppens funksjoner. Kroppen og sinnet skilles ikke dikotomisk fra hverandre, men hele selvet integreres som i enhetlig forståelse av den levende skapningen. Somaestetikken som teori faller inn i studiens forståelse for estetikk som kroppslig forankret sanselig erfarings- og erkjennelsesform. I tabell 5 har jeg trukket frem sentrale begreper i den

pragmatiske estetikken i lys av didaktikkens tre begreper om hva, hvordan og hvorfor.

Tabell 5: De tre didaktiske spørsmålene i nypragmatismen og pragmatisk estetikk		
Hva? (Begrepene)	Hvordan? (Bruk i undervisning)	Hvorfor? (Vei til mulig dybdelæring)
<p>Estetisk erfaring</p> <p>Kunstens nytteverdi ligger i dens estetiske erfaring og opplevelse</p> <p>Erfaringen som erkjennelsesform</p>	<p>Bruk av kunst - både produksjon og resepsjon</p> <p>Reflektere rundt erfaringer</p>	<p>Erfaringen som oppdagelse og forming av virkeligheten</p> <p>Utfordring av tanker og emosjoner</p> <p>Erkjennelse som en form for forståelse og dypere læring</p>
<p>Estetikken er funksjonell og fortsetter å virke på oss også som et produkt av erfaringen</p> <p>Estetikken forbedrer livet og menneskers evne til å håndtere sine omgivelser</p> <p>Kunsten er en pådriver for endring</p>	<p>Aktiv og bevisst refleksjon over erfaringer og endringsprosesser</p> <p>Bruk av kunst i undervisningen</p>	<p>Ved å virke også etter erfaringen tilbyr estetikken en dypere tilnærming til læringen</p> <p>Estetikken virker gjennom interaksjonen med omgivelsene</p> <p>Kunsten utfordrer emosjonene våre og hvordan vi tenker</p>
<p>Estetisk opplevelse eksisterer i verdsettelsen av naturen, menneskekroppen og mer</p>	<p>Varierte kunstfaglige undervisningsmetoder som inkorporerer ulike estetisk opplevde fenomener</p>	<p>Verdsettelsen av natur, kropp og andre estetisk opplevde fenomener er en tilgang til oppdagelse av virkeligheten og forming av denne</p>
<p>Det praktiske og estetiske eksisterer i gjensidig påvirkning av hverandre</p>	<p>Forening av og variasjon med ulike praktiske og kunstfaglige undervisningsformer</p>	<p>Kombinasjon av forståelsesformer som favner ulike perspektiver</p>
<p>I kunsten både former og formes den som erfarer</p> <p>Kunst er det som gir estetisk erfaring eller opplevelse</p> <p>Kunst - både handling og objekt - er et uttrykk</p> <p>Materialet er uadskillelig fra kunstuttrykket</p>	<p>Arbeid med egne uttrykk</p> <p>Refleksjon rundt erfaringer</p> <p>Varierte arbeidsformer</p> <p>Varierte materialer</p>	<p>Et uttrykk er en form for interaksjon</p> <p>Kunnskap om materialer erverves i progresjon i utvikling av nye ferdigheter med grunnlag i gammel kunnskap</p> <p>Gjennom å formes av kunsten, bidrar den til utfordring av gammel forståelse</p>



Argumenterer mot et skarpt skille mellom ulike kunstneriske medier	Varierte kunstfaglige undervisningsmetoder	Overføring mellom spesifikk og generell kunnskap kan utvikle ferdigheter og kunnskap på tvers av materialer og metoder
Ser etter oppnåelsen av rikere erfaring Snevre inn skillet mellom kunst og vitenskap	Refleksjon rundt erfaringer Varierte undervisningsmetoder Bruk av kunst - både produksjon og resepsjon	Rikere erfaring er en støtte i søken etter dypere, underliggende fenomener Kunst er en forståelsesform som fanger det underliggende
Perseptuell helhet av sammenhengende deler	Refleksjon rundt erfaringer og sammenhenger	Progresjon fra det spesifikke inn i det generelle, og tilbake inn i nye spesifikke situasjoner
Teori som handling i seg selv	Aktiv og bevisst bruk av refleksjon, og dialog om målet med refleksjon	Metakognisjon kan også forstås som en erfaringsform
Bryte med teoretiske dikotomier som kunst og vitenskap, kropp og sinn, subjekt og objekt, praksis og teori	Bruk av praktiske og kunstfaglige undervisningsmetoder, og bevisst, målrettet dialog om erfaringer rundt disse dikotomiene	Forståelse for overganger mellom det generelle og det spesifikke Måten kunnskap og ferdighet ikke er dikotomisk adskilt kan illustrere at det samme gjelder andre fenomener
Hvert enkeltelement i estetisk opplevelse er avhengig av og eksisterer på grunn av helheten Simultan sammenkobling med og avgrensing fra omkringliggende opplevelser	Refleksjon rundt sammenhenger mellom ulike erfaringer og opplevelser	Progresjon fra det spesifikke inn i det generelle, og tilbake inn i nye spesifikke situasjoner
Både kaos og orden er nødvendige for at estetisk erfaring skal kunne forekomme	Kunstfaglige metoder som tilrettelegger for bevisst bruk av kaos	Kaos og orden er, lik som kunnskap og ferdighet, ikke dikotomisk adskilt
Estetisk erfaring involverer hele den levende skapningen Somaestetikken bringer estetikken til sin kjerne: bevissthet, følelse og persepsjon Kroppen som subjekt, ikke dikotomisk adskilt fra sinnet	Undervisningsmetoder som aktivt tar i bruk kroppen som læringsform Refleksjon rundt hvordan kunnskap finnes i kroppen	Kunnskap og ferdighet befinner seg i hele skapningen Dybdelæring utfordrer tanker og følelser, og dermed kroppens forståelse av seg selv

<p>Somatisk selvforbedring</p> <p>Kroppen som senter for sanse-estetisk verdsettelse og kreativ selv-skaping</p> <p>Kroppens rolle i estetisk persepsjon og opplevelse</p>	<p>Undervisningsmetoder med sikte på progresjon innen kroppslige ferdigheter</p> <p>Undervisningsmetoder som aktivt tar i bruk kroppen som læringsform</p>	<p>Kumulativ progresjon av ferdigheter med kroppen som utgangspunkt</p>
--	--	---

Somaestetikken forstått i lys av Hohrs spenningsfelt mellom subjektet, samfunnet og kroppen, der den kroppslig-sanselige interaksjonen ligger, tilbyr en forståelse av dette spenningsfeltet. Somaestetikkens integrering forstår kropp og subjekt som deler av det samme; studiens forklaring av kroppen som selvets kanal ut i verden og omvendt går igjen hos både Hohr og Dewey.

### **6.3 Dybdelæring tolket i lys av pragmatisk estetikk**

#### **Dewey og dybdelæring**

Dewey kritiserer en tradisjonell utdanningsfilosofi for å påtvinge voksne standarder, tema og metoder på elever hvis erfaringer og modenhet gjør læringsinnholdet til noe fremmed, utenfor rekkevidden av den erfaringen elevene allerede har. Dette hindrer aktiv deltakelse i egne læringsprosesser, og læring blir kun innlæring av allerede definerte faktaopplysninger. Å påtvinge læring ovenfra, forklarer Dewey, motarbeider individets vekst, uttrykk og frie handling. Likevel mener Dewey at skolen trenger organiserte tema, veiledning fra voksne og kunnskap om fortiden. Dewey snakker om den organiske forbindelsen mellom utdanning og erfaring, og at utdanningsprosessen kan sees på som vekst. Bare når utviklingen innen et felt frembringer vekst, svarer det til Deweys syn på utdanning som å vokse; læringen må kunne tilegnes bruk universelt, i andre felt enn sine egne gitte temaer. Den gode erfaringen skal tenne nysgjerrighet og fremme initiativ. Erfaringen er sosial, preget av kontakt og kommunikasjon, og den er individuell. (Dewey, 2015, s. 18 - 19, 22, 25, 36 38 - 39) Dewey vil kalle estetisk erfaring for ren erfaring. Den er ikke underordnet faktorer som ligger utenfor den selv. Erfaringen blir bevisst gjennom at den sammensmelter nye situasjoner med gamle meninger, og dermed endrer begge. Estetisk erfaring preges av kvaliteter av forestilling, og den bærer med seg en tilstand av drøm og fantasi hos både den som uttrykker seg estetisk og den som opplever uttrykket. Slike tilstander, der underbevissthetens meninger kan komme frem, kommer kun når en opplever en ro nær drømmerier. Et estetisk uttrykk kan kun finne sted når tanker og idéer tar form av et uttrykk - et objekt, og for å

oppleve et uttrykk uten å miste seg i irrelevante drømmer, må en knytte sine egne bilder og følelser til objektet. (Dewey, 2005, s. 285 - 288)

Det Dewey kritiserer, er det samme som tidligere i studien er beskrevet som overflatelæring. En forbindelse mellom utdanning og erfaring og utdanningen som prosess og vekst, kan godt forenes med dybdelæringens begreper om prosesser og kumulativ progresjon. Deweys beskrivelser av sammensmeltning av gamle meninger med nye situasjoner, svarer nærmest direkte til dybdelæringens forbindelser mellom gammel og ny kunnskap. Dybdelæring skapes i interaksjon, og Deweys begreper om erfaring innebærer at den er både sosial og individuell. Metakognisjon er en måte å svare til Deweys lidelse, som refleksjon over egen læring og erfaring. Dybdelæringens anknytning av gammel erfaring til nye situasjoner får en utdypning hos Dewey, idet også følelser og egne bilder knyttes til objekter for å kunne ha en hensiktsmessig opplevelse av objektet. Deweys pragmatiske læringssyn og teorier om estetisk erfaring svarer dermed godt til studiens begreper om dybdelæring.

### **Dybdelæring i lys av Shusterman**

Shustermans pragmatiske estetiske filosofi tolkes i denne studien som et innspill til forståelsen av dybdelæring. Shusterman definerer kunst i boka *Pragmatist Aesthetics* (2000), som det som gir estetisk opplevelse eller erfaring, og forklarer at dette er kunstens viktigste funksjon. Den estetiske opplevelsen eksisterer i verdsettelsen av naturen, menneskekroppen og i våre handlinger og skapelser. Etersom erfaring kombinerer ulike motiver og materialer, kan den estetiske erfaringen være mer enn bare estetisk. Erfaringen engasjerer hele ens vesen, og erfaringens effekter flyter over i og forbedrer våre øvrige handlinger og tanker. Shusterman forsøker å sammenfatte det han anser som Deweys inkonsistens når det gjelder å forklare konkret hva estetisk erfaring er. Den innebærer en involvering av hele vesenet i en integrert enhet i seg selv og forbundet med øvrig erfaring. Deler bindes sammen til en helhet, og den består i gradvise prosesser. Den formes av motstand som åpner for at den kan uttrykkes estetisk. I den estetiske erfaringen smelter middel og mål, subjekt og objekt, handling og lidelse sammen. (Shusterman, 2000, s. 47, 53, 55 - 56)

De gradvise prosessene Shusterman beskriver, utfyller dybdelæringens progresjonstenking, der de estetiske erfaringene bindes sammen til en helhet. Ved å engasjere hele vesenet, gir Shustermans beskrivelser av erfaringens forbedring av våre tanker og handlinger en videre utdypning av Deweys lidelse og dybdelæringens metakognisjon. Beskrivelsen av forbedring av handlinger og tanker tilbyr også en ny forståelse av dybdelæringens selvregulering, som en potensiell effekt av opplevelser

eller erfaringer gitt av kunst, som i denne studien forstås som kunstfaglige forståelser for læring.

## 7 Tolkning av funn

I dette kapittelet tolker jeg de funnene som har kommet frem i analysen av studiens matriser og de øvrige dialogene jeg har hatt med de teoretiske, filosofiske og didaktiske tekstene som har utgjort studiens empiri. Dette gjøres gjennom at jeg, etter å ha sett tre ulike perspektiver på dybdeløring i lys av hverandre, gir svar på studiens tre forskningsspørsmål.

### 7.1 Dybdeløring

I matrisen i tabell 6 sammenstiller jeg relevante tema for dybdeløring i NOU 2014:7 og NOU 2015:8, i kunstfaglig didaktisk tenkning, og i pragmatisk estetikk. Jeg gjør et utvalg av begreper jeg fremhever for å sammenfatte en grunnforståelse for dybdeløring i de ulike perspektivene.

Tabell 6: Tre perspektiver på dybdeløring		
Dybdeløring i NOU 2014:7 og NOU 2015:8	Dybdeløring i kunstfaglig didaktikk	Dybdeløring i pragmatisk estetikk
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tilegne seg ny, eller endre eksisterende kunnskap, atferd, ferdigheter, verdier eller preferanser</li> <li>• Involvere og kombinere ulike typer kunnskap</li> <li>• Gradvis utvikling av forståelse innenfor et fagområde</li> <li>• Forstå på tvers av fag og kunnskapsområder</li> <li>• Knytte idéer til det allerede kjente</li> <li>• Progresjon</li> <li>• Utvikling av kompetanse</li> <li>• Utvikle forståelse</li> <li>• Refleksjon</li> <li>• Ulike behov for hva og hvordan en fordyper seg</li> <li>• Engasjement</li> <li>• Metakognisjon</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Den som skaper er aktiv og berørt, helst oppslukt</li> <li>• Legge vekt på opplevelse og innlevelse</li> <li>• Estetikk som uerstattelig erkjennelsesvei</li> <li>• Sanselig veil til kunnskap, forankret i kroppen, som rommer fortolkning og som kommuniserer fra, til eller om ferdigheter, emosjoner og verdier</li> <li>• Tilegnelse av emosjonell og kroppslig forankret viten</li> <li>• Multimodalt arbeid</li> <li>• Kunnskap finnes i form av kyndige mennesker</li> <li>• Kunnskap og oppmerksomhet må lede til handling</li> <li>• Lære seg selv gjennom andre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estetisk erfaring</li> <li>• Estetikken forbedrer evnen til å håndtere sine omgivelser</li> <li>• Kunsten er en pådriver for endring</li> <li>• Det praktiske og det estetiske påvirker hverandre gjensidig</li> <li>• Den som erfarer både former og formes av kunsten</li> <li>• Dempe skillet mellom vitenskap og kunst, og bryte med teoretiske dikotomier</li> <li>• Del og helhet i opplevelsen er både adskilte og gjensidig avhengige</li> <li>• Hele den levende skapningen</li> <li>• Bevissthet, følelse og persepsjon</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selvregulering</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kunstmøtet, som kan møte verden på en måte som forandrer tidligere idéer</li> <li>• Innsikt i sammenhenger mellom ulike fenomener</li> <li>• Metarefleksjon</li> <li>• Følelse, opplevelse og analyse som erfaringsformer av og med verden, og som interaksjon med verden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kroppen som subjektivt senter for opplevelse</li> </ul>
--	---	--

## **7.2 Et kunstfaglig perspektiv på dybdelæringsforståelsen fra NOU 2014:7 og NOU 2015:8**

I kapittel 3 presenterte jeg dybdelæring slik den beskrives i utredningene NOU 2014:7 og NOU 2015:8. Studiens første forskningsspørsmål ble dermed besvart allerede der. Jeg vil likevel gå nærmere inn på den forståelsen for dybdelæring som kommer frem av utredningene i et kunstfaglig perspektiv, og utdype svaret med noen nye perspektiver. Dybdelæring, slik den kommer frem i utredningene, er forstått som en aktivitet, og en utvikling av forståelse. Dybdelæringens bidrag er både i forhold til anknytning av ny kunnskap til det allerede kjente, og til å bruke forståelse til problemløsning i nye sammenhenger, og at ulike typer kunnskap kan kombineres. Dybdelæring settes sammen med kompetanseutvikling. I dybdelæring kan kunnskap og ferdigheter, adferd, verdier eller preferanser endres og forsterkes. Dybdelæring forutsetter at elevene kan gjøre valg i forhold til egen fordypning, og gis tilpassede og varierte utfordringer og arbeidsformer. Det forutsettes også metakognisjon, og at elevene gis mulighet til å styre deler av egne læringsprosesser.

Dybdelæring i kunstfaglig didaktikk forklares i denne studien med vekt på opplevelse og innlevelse i undervisningen, og med et syn på kunnskap i form av kyndige mennesker. Kyndighet og ferdighet forstås her som overlappende fenomener. Utredningene setter dybdelæring i sammenheng med kompetanse. Kyndighet og kompetanse kan sees på som like fenomener, mens forklaringene rundt den kunstfaglige didaktikkens kyndighet og utredningenes kompetanse har ulike fokus og vektlegging. Kyndighet er former for oppmerksomhet i handlinger, og må lede videre i handling. Den kunstfaglig didaktiske tenkningen sentrerer rundt handlingen, opplevelsen og det emosjonelle som basis for læring og dannelse, og dybdenivået i læringen forstås gjennom samhandling, og som

kroppslig. Dybdelæringen som presenteres i utredningene sentrerer rundt kunnskap, forståelse og refleksjon, og kunnskap på tvers av fagområder og bruksområder. I NOU 2014:7 og 2015:8 kommer ikke kroppens funksjon i dybdelæring frem.

### **7.3 Dybdelæring i lys av John Deweys transformative estetiske teori**

I Deweys transformative estetiske teori legger estetisk erfaring grunnlaget for lidelse, refleksjon og endring, og jeg vil i dette delkapittelet se nærmere på studiens andre forskningsspørsmål, om hvilke begreper innenfor Deweys transformative estetiske teori som kan være av betydning for dybdelæring. Gjennom handling skjer lidelse, og persepsjonen forener handling med konsekvenser. Handling, lidelse og tilpasning foregår i samspill, og gjentar seg progressivt til en erfaring har funnet sin slutning. Dewey forklarer at tankevirksomhet ikke kun foregår gjennom ord og verbale tegn, og at kunstneren i sine uttrykk og perseptuelle oppfattelser tenker like dyptgående som en som vitenskapelig forsker. I tillegg til at handling og lidelse er i samspill med hverandre, er erfaringen et resultat av samhandling med omgivelsene.

Med den estetiske erfaringen som lidelses-, refleksjons- og endringsgrunnlag gir Deweys transformative estetiske teori mulighet for progresjon fra det spesifikke inn i det generelle og tilbake inn i nye spesifikke situasjoner og for metakognisjon, utover verbale refleksjonsprosesser. I persepsjonens uttrykk og oppfattelser skjer det tankeprosesser som går like dypt som de som foregår i vitenskapelig forskning, og den transformative estetiske teorien tilbyr dermed en unik forståelse av dybdelæring. Kunsten utfordrer tanker og emosjoner, og kunstens perspektiver fanger dypere, underliggende fenomener, og Dewey forteller at kunst utvider livet og viser evnen til å gjenopprette mening, handling, impuls og behov. Deweys transformative estetiske teori legger til rette for interaktiv dannelse av kunnskap og dybdelæring gjennom oppdagelse og forming av virkeligheten, av tanker og emosjoner, i handling, lidelse og endring.

### **7.4 John Deweys begreper i lys av pragmatisk estetikk**

Studios tredje forskningsspørsmål ser etter hvordan en videreutvikling av Deweys begreper kan forstås i lys av pragmatisk estetikk. Jeg ser først på Deweys begreper fra hans kunnskapsteori og estetiske teori, og deretter på den pragmatiske estetikken videreutvikling av disse.

## **Deweys begreper**

Deweys kunnskapsteori ser læringen i lys av samfunnets utvikling, og de behov som oppstår for ny kunnskap og nye ferdigheter. Læring er noe som foregår gjennom egne erfaringer, og grunnleggende læring involverer bruk av kroppen; likevel er læreren en veileder som støtter elevenes tilegnelse av læringsmaterialet gjennom sin egen kunnskap og forståelse. Dewey ser ikke noe motsetningsforhold mellom barnets subjektive uavhengighet og dets avhengighet av voksen innflytelse. Ved å gi rom for både den personlige erfaringen og en dypere kontakt mellom lærer og elever, kan også lærerens erfaringer og veiledning sette eleven i kontakt med fortiden. Dewey mente det er viktig med et avgjort forhold til kritiske spørsmål om hva læring, erfaring og utdanning er, og hvordan det foregår, og at en hensiktsmessig utvikling av nye filosofier om læring og utdanning må bygge på en utvikling av tidligere kunnskap.

Erfaringen er et resultat av samhandling med omgivelsene, og handling, lidelse og endring foregår i samspill med hverandre. Erfaringen blir estetisk i den personlige opplevelsen av sanselig persepsjon. Livet er et resultat av omverden, og skjer i samhandling med den, og erfaringen er et resultat av denne samhandlingen. I persepsjonen forenes handlinger med deres konsekvenser, og estetiske uttrykk er uttrykk for like dype tankeprosesser som tankene hos en vitenskapelig forsker. Tankevirksomhet foregår nemlig som mer enn kun det verbale. For å kunne kommunisere en slik tankevirksomhet, kreves visse ferdigheter innen utførelsen av estetiske uttrykk. Likevel er det i den estetiske intensjonen, der uttrykket er skapt for å persiperes, at kunstverket blir kunst.

## **Den pragmatiske estetikkens videreutvikling**

I den pragmatiske estetikken står den estetiske erfaringen som det sentrale. I denne filosofiske retningen forenes Deweys begreper fra hans pragmatiske læringssyn, med begrepene fra hans transformative estetiske teori. Et mål er å bryte opp med etablerte, teoretiske dikotomier og polariteter, og begrense skillet mellom estetikken og vitenskapen. Idéen om at tanke og kropp ikke er separate fenomener, men glir over og finnes iboende i hverandre, har i den pragmatiske estetikken munnet ut i somaestetikken. Den estetiske erfaringen involverer hele skapningen, og i somaestetikken bringes estetikken inn til kjernen, som senterer rundt persepsjon, bevissthet og emosjon. Kroppen er sentral for evnen til å persipere, og dermed oppleve og erfare, og den pragmatiske estetikken ser etter oppnåelsen av rikere erfaring, fremfor sannhet og kunnskap. Det er erfaringen som beriker livet, og kunnskapens rolle er å berike erfaringen.



I somaestetikken er kroppen senteret for sanse-estetisk verdsettelse, og for kreativ skapelse av seg selv. Kroppen er grunnlaget for erfaringen, og somaestetikken ser på kroppen som et subjekt, ikke adskilt fra sinnet, og den ser relevansen i somatisk selvforbedring gjennom behersket kroppsarbeid. Læringstema eksisterer alltid som et tilfelle av aktiv handling som involverer bruk av kroppen, forklarte Dewey, og i somaestetikken tas denne innstillingen på alvor. Estetisk subjektivitet og individuell smak kontra normative standarder, er spørsmål der somaestetikken ser at kropp og kroppslig erfaring er subjektivt, men at det finnes former og erfaringer som er mer hensiktsmessige enn andre. Erfaringen drar i gang alle kroppens funksjoner, og mennesket sees på holistisk og integrert. Shusterman og den pragmatiske estetikken trekker en definisjon ut av Deweys drøftinger av den estetiske erfaringen, og ser hans transformativt estetiske teori i sammenheng med hans pragmatiske læringssyn. Læring foregår gjennom aktiv handling, og hele den levende skapningen involveres i den estetiske erfaringen, som integrerer middel og mål, subjekt og objekt, handling og lidelse til en enhet.



Figur 7. Visuelt uttrykk: Transformasjon

## 8 Drøfting

Gjennom studien er det gjort funn beskrevne i tekster og matriser, og disse er tolket, både i dialog med tekstene, og i visuelle uttrykk. I dette kapittelet drøfter jeg studiens funn og de tolkninger jeg har gjort. Jeg vil også drøfte problemstillingen, og den metodiske tilnærmingen jeg har brukt, og si noen ord om hva jeg konkluderer med at denne studien kan bidra med i forhold til både verdier og kunnskap. Kapittelet er illustrert med det visuelle uttrykket i figur 7, *Transformasjon*. Her illustreres transformasjonen med en blomst. Med blomsten åpner jeg meg som forsker. Blomsten er produktet av en levende skapning, men den er også opphavet til nye frø videre i studien.

### **8.1 I dialog mellom kunstfaglig didaktisk tenkning og pragmatisk estetikk**

I dette delkapittelet vil jeg gjennom drøfting av studiens estetiske og kunstfaglige teori opp mot den pragmatiske estetikken, se på hvordan kunstfaglig didaktikk svarer mot Deweys begreper og den forståelse for disse som den pragmatiske estetikken viderefører.

Den kunstfaglige tenkemåten plasserer seg i denne studien inn under Rancières estetiske kunstregime, der den sanselige væremåten og appellen til sanser, emosjoner og tankeliv er det sentrale. I den pragmatiske estetikken forenes det sanselige, emosjonelle og tankene i erfaringen og opplevelsen. Kunsten har en viktig rolle i den pragmatiske estetikken som pådriver for endring. I Rancières estetiske kunstregime er kunsten demokratisk og politisk gjennom sin egalitære posisjon. Hos Shusterman ser kunstkritikken på kunstens sosiale rolle, og som kritikk av verden. Gjennom fokuset på erfaring og opplevelse forklarer Shusterman at kunstbegrepet redefineres; jeg vil si fra et estetisk kunstregime til et pragmatisk estetisk kunstregime.

I møte med symbolsk form og det betydningsfulle mønsteret, er det det estetiske uttrykket som kommunikasjonsform som får betydning, og hos Hohr er formaktivitet en måte å tenke gjennom interaksjoner. Dewey forklarer at for å være kunst må uttrykket være skapt med en estetisk intensjon, for at noen skal persipere det. Den estetiske erfaringen i pragmatisk estetikk fordrer perseptuell oppfattelse av helhet av sammenhengende deler, som kommer sammen og utgjør en opplevelse. Opplevelsen hos Hohr er en av interaksjonens erkjennelsesformer, sammen med følelsen som erfaring av og med verden, og analysen, og i denne opplevelsen fremstår den sosiale verden som et system av relasjoner. Evnen til opplevelse er dog noe som må tilegnes gjennom dannelsesprosesser og estetisk aktivitet. Pragmatisk estetikk ser på mennesket som aktivt skapende av sin verden, i utvikling og interaksjon med både den naturlige og kulturelle omverden, som en

forlengelse av seg selv.

Den pragmatiske estetikken sentrerer rundt erfaringen. Det er ikke oppnåelse av kunnskap om sannhet for sannhetens skyld som er det viktige, men av rikere erfaringer. Erfaringen kan ikke entydig defineres, men må oppleves og kjennes, og involverer hele den levende skapningen. I den kunstfaglige tenkningen er heller ikke kunnskap *om* noe kunnskapens sentrale rolle; det er kyndige mennesker, det som leder fram mot det beste for mennesker, og det er nærhet og oppmerksomhet i handling. Kunstverkets estetiske intensjon, som kommer frem i den pragmatiske estetikken, erfares ikke som noe statisk i det fysiske rommet, eller som noe rent emosjonelt i vårt indre rom, men den erfares og erkjennes i den kunstfaglige tenkningens estetiske rom. Her møtes det ytre og det indre, og opplevelsen som oppstår her er ny forståelse og kyndighet.

Den pragmatiske estetikken tar sikte på å bryte ned flere etablerte teoretiske oppdelinger, og Dewey argumenterer blant annet mot et skarpt skille mellom ulike medier og kunstformer. Estetiske trekk brukes på tvers av ulike disipliner, og helheten i kunstverket gir enkeltelementene betydning og mening. Gjennom evnen til å gi helhetlige opplevelser, kvalifiserer de estetiske virkemidlene seg til kunsten. Også somaestetikken anser seg som interdisiplinær. Den kunstfaglige didaktikkens tenkemåter svarer til dette kallet om brudd på dikotomier, og interdisiplinære tilganger, gjennom multimodale arbeidsformer. Mennesker kommuniserer multimodalt, og ulike modaliteter er meningsbærende. Den pragmatiske estetikken ser på hvordan enkeltelementene kommer sammen i en meningsbærende helhet, og kunstfaglig tenkemåte forklarer at multimodalt arbeid kan være meningsutvidende eller -fordypende gjennom hver modalitets affordans.

Mennesket som subjekt, som skapt av samfunnet, og som driftsvesen med kroppen som emansipatorisk utgangspunkt, danner et spenningsfelt der den kroppslig-sanselige interaksjonen befinner seg. Verden erfares sansemotorisk før mennesket har tilegnet seg det symbolske. Dewey forstår kroppen som den levende skapningens forlengelse av seg selv inn i verden. I somaestetikken er kroppen senter for sanse-estetisk verdsettelse. Her er kroppens erfaringer i fokus, og kroppen er sentral for persepsjon og opplevelse. Analytisk ser somaestetikken på hvordan kroppens handlinger konstituerer virkeligheten, og på hvordan kroppen formes og benyttes av maktstrukturer. Pragmatisk sett ser somaestetikken på kroppen som subjekt, og skiller ikke dikotomisk kropp og sinn. Praktisk sett ser somaestetikken på praktisering av kroppslig omsorg og selvforbedring. I denne studien er estetikk forstått som en kroppslig forankret mulig vei til kunnskap, og den kroppslig-sanselige interaksjonens spenningsfelt forenes i en kunstfaglig forståelse av dannelse.

Evnen til opplevelse er hos Hohn resultat av dannelsesprosesser. I somaestetikken er kroppen senter for kreativ selv-skaping. Somaestetikken samsvarer på flere områder med Hohrs beskrivelser av kroppen. Spesielt interessant blir synet på kroppen som emansipatorisk utgangspunkt, både i lys av kroppen som senter for sanse-estetisk verdsettelse og kreativ selv-skaping, og av kroppens konstituering av virkeligheten. Med et perspektiv på kroppen som redskapet for opplevelse, vil jeg vende tilbake til Hohrs forklaring av evnen til opplevelse som resultatet av forutgående dannelsesprosesser og estetiske aktiviteter. Hohn forklarer evnen til opplevelse som et pedagogisk anliggende, og Shusterman ser på implementering av kroppslig arbeid i undervisning som en tilgang til å gjøre undervisningen mer spennende. Han ser også på somatisk selvforbedrelse. I foreningen av disse perspektivene anser jeg at det ligger et implisitt *krav* om tilrettelegging av undervisningen med kroppslig opplevelse som både mål og metode.

## **8.2 Pragmatisk estetisk perspektiv på kunstfaglig forståelse for dybdeløring**

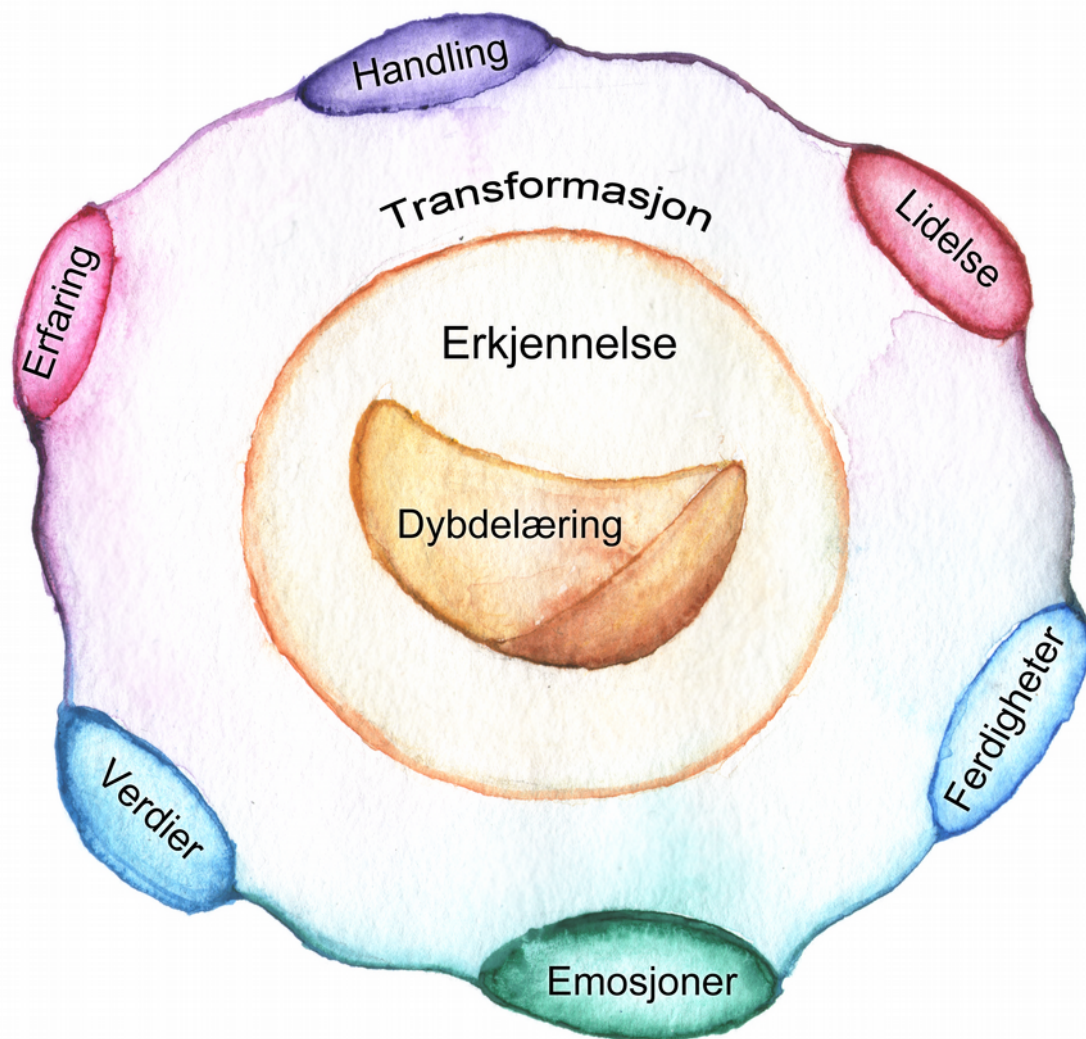
I dette delkapittelet drøfter jeg studiens problemstilling. I innledningen stilte jeg følgende spørsmål: *Hvordan kan et pragmatisk estetisk perspektiv i kunstfaglig didaktikk bidra til forståelse av dybdeløring?* Kunstfaglig didaktiske tenkemåter tilfører forståelsen for dybdeløring perspektiver rundt opplevelse og innlevelse, kyndighet, handling og emosjonell tilknytning til læring. Dybdenivået i kunstfaglig tilnærming til læring forstås som et kroppslig nivå som får sine uttrykk gjennom handling og samhandling. Kunstfaglig didaktikk svarer på flere av dybdeløringen i NOU 2014:7 og NOU 2015:8 sine fordringer. Der utredningene ser på dybdeløring som tilegnelse eller endring av ferdigheter, og utvikling av kompetanse, forstå den kunstfaglige didaktikken at kunnskap finnes i form av kyndige mennesker, og at en vei til kunnskap er den sanselige og kroppslig forankrede. I utredningene fordrer dybdeløring evnen til å involvere og kombinere ulike typer kunnskap, og forståelse på tvers av fagområder. Kunstfaglig tenkning vektlegger det å jobbe multimodalt, og det fokuseres på innsikt i sammenhenger mellom ulike fenomener.

Å utvikle forståelse besvares i kunstfaglig didaktikk med estetikken som vei til erkjennelse, og med kunstmøtet som noe som er i stand til å endre tidligere idéer. Den kunstfaglige didaktikken forstå dybdeløringen gjennom erfaring, og ser eleven i et interaksjonssystem. Det er i sansemotorisk samhandling med omverden og medmennesker at erfaringen oppstår, og i emosjonell anknnytning til erfaringer og opplevelser at læringen gjøres estetisk. Estetikken tilfører dybdeløringen perspektiver

utover det mer tradisjonelt vitenskapelige tilnæringer evner, og gir, som Hohr sier, en uerstattelig erkjennelsesvei.

I et pragmatisk estetisk perspektiv på dybdelæring legges det vekt på den estetiske erfaringen. Estetikken forbedrer våre evner til å håndtere omgivelsene, og engasjerer hele den levende skapningen. Her fremheves viktigheten av kroppen som subjekt, og den gjensidige påvirkningen mellom det estetiske og det praktiske. Dette perspektivet demper også skillet mellom kropp og sinn, kunst og vitenskap og andre etablerte teoretiske dikotomier. Den pragmatiske estetikken kulminerer i somaestetikken. Det pragmatisk estetiske perspektivet på hvordan kunstfaglig didaktikk kan bidra til forståelse av dybdelæring ligger i stor grad i denne kroppslig-estetiske filosofien. Somaestetikken gir et svar til den kunstfaglige didaktiske tenkemåtenes fordring om å appellere til sanser, emosjoner og tankeliv og en sanselig, kroppslig vei til kunnskap. Den gir perspektiver på og konkrete forslag til kroppslig selv-skaping og selvforbedring gjennom bevissthet. Her er bevissthet både analytisk i forhold til kroppens rolle i politiske og samfunnsmessige maktstrukturer, men også konkret i forhold til oppøving av ferdigheter og bevissthetsarbeid i forhold til kroppslig persepsjon og opplevelse av seg selv og omverden. Den svarer også, med det samme, til kunstfagdidaktikkens fordring om emansipasjon og autonomi, og ser dannelse i lys av kroppslig dannelse, ikke adskilt fra, men som en side ved kognitiv og emosjonell dannelse. Somaestetikkens perspektiver utvider, gjennom sitt kroppslig-sanselige utgangspunkt, forståelseshorisontene for hva dybdelæring kan være, og for hvordan kunstfaglig didaktiske tenkemåter bidrar til dybdelæring.

I figur 8, *Pragmatisk estetisk perspektiv på kunstfaglig tilgang til dybdelæring*, har jeg laget en modell som viser hvordan pragmatisk estetik og kunstfaglig didaktikk virker sammen for å legge til rette for dybdelæring. De tre pragmatiske grunnprinsippene er handling, erfaring og lidelse. I disse forstås hele den levende skapningen, kropp og sinn, handling og tanke, under ett - det menneskelige subjektet. Disse grunnprinsippene virker sammen med den kunstfaglige didaktikkens kommunikasjon fra, til eller om emosjoner, ferdigheter og verdier, gjennom erkjennelsen. Hver av disse elementene tilbyr sine unike forståelser av erkjennelse, som i sin tur bidrar til dybdelæring.



Figur 8. Pragmatisk estetisk perspektiv på kunstfaglig tilgang til dybdelæring

Elementene bidrar til erkjennelse gjennom transformasjon. Dybdelæringen forstås her som affordans av læringsinnholdet, og forståelse for hva som er meningsfullt. Denne forståelsen av dybdelæring rommer også et syn på kunnskap som kyndighet eller ferdighet, og som noe som ikke gis fra lærere til elever, men som noe som *kunnskapes* i interaksjon. I skapelsen av kunnskap ligger også dannelsen av subjektet i verden, og av verden rundt subjektet. Dybdelæring kan altså være mye mer enn bare en dypere forståelse av læringsmaterialet, og modellen viser mulige veier inn til dybdelæring. Modellen vist i figur 8 er en sammenfatning av hvordan et pragmatisk estetisk perspektiv i kunstfaglig didaktikk kan bidra til forståelse av dybdelæring. Dermed er

problemstillingen undersøkt gjennom tolkende hermeneutiske perspektiver.

I et perspektiv inspirert av mistankens hermeneutikk vil jeg foreslå at metaforen dybdelæring trenger en tydelig drøfting og kritisk granskning i sin helhet for å kunne være veiledende for fremtidens skole. Gjennom min tilnærming som tolkende hermeneutiker har jeg kunnet bidra til dybdeforståelse av begrepet og hvilket potensial begrepet har i kunstfagdidaktisk perspektiv. Jeg har bidratt både som forsker og som kunstner med å synliggjøre den pragmatiske estetikkens potensial. Jeg må si at Deweys begreper ikke åpner seg lett, og det har vært nødvendig å være i dialog med tekster skrevet av etterfølgere, som Shusterman, for å kunne fange mer av mulige forståelser av Deweys transformative estetikk.

Både Ludvigsenutvalgets forståelse, det pragmatiske estetiske perspektivet og kunstfaglig didaktikk er til syvende og sist styrende for min fortolkning av begrepet dybdelæring som en veiviser for fremtidens skole.

### **8.3 Drøfting av metode**

Denne studien ble gjennomført som en hermeneutisk litteraturstudie. Litteraturstudien som metode ble valgt for å skrive frem kunstfaglige forståelser av læring gjennom ulike kunstfaglige og estetiske perspektiver. Litteratur som empiri gir en begrensning, men gir samtidig mulighet for dialog med ulike tekster. Begrensninger finnes i både utvalget av tekster, deres bredde og deres dybde. Det er helt klart estetiske perspektiver som ikke har kommet med i studien; jeg har vært nødt til å gjøre et utvalg. Likevel har det utvalget av tekster som studien bygger på vist tydelige svar på studiens tema, forskningsspørsmål, og problemstilling. Jeg har vært i dialog med ulike tekster, og ført ulike perspektiver sammen.

Studiens analyse og tolkning har vært gjort med et sterkt preg av aletisk hermeneutikk. Den aletiske vinklingen har bygget på tre tilganger - eksistensiell, poetisk og mistankens hermeneutikk, som hele tiden har virket i samspill med helhet og del, forforståelse og ny forståelse. Denne vinklingen har vært valgt for å skape funksjonelle rammer for dialogene med tekstene. Gjennom en gjennomgående bevissthet rundt denne hermeneutiske vinklingen, har jeg jobbet med å se ellers tildekte perspektiver og horisonter. Det har ikke vært satt opp noen systematisk tilnærming, med kategorisk inndelte analyser og tolkninger med eksistensiell, poetisk eller mistankens analyse og tolkning; jeg har heller latt de ulike tilgangene få arbeide sammen gjennomgående i studien. Analysen har derimot vært veiledet av de tre didaktiske spørsmålene om hva, hvordan og hvorfor,



for å se begreper i lys av undervisning og dybdelæring. Analyser og tolkninger av horisonter og perspektiver har vært gjennomgående og kumulativt bygget seg opp gjennom de teoretiske, filosofiske og didaktiske tekstene. Begreper og diskurser har blitt drøftet og sett i sammenheng med hverandre, og implisitte forståelser har kommet frem.

Et funn jeg gjorde i arbeidet med den pragmatiske estetikken var somaestetikken og hvordan denne åpner for dybdelæring. Dette hadde jeg ikke forventet å finne. I tillegg til å gi unike tilganger til dybdelæring, har somaestetikken utvidet perspektivet på hva dybdelæring kan være. Med kropp og sinn sett som en integrert helhet, og ved å rette fokus mot bevissthet, emosjoner og persepsjon, omhandler somaestetikken selv-skaping. Her ligger et perspektiv på dannelse. Praktisk somaestetikk ser på det å øke bevissthet gjennom kroppen. Sett i lys av den kunstfaglige didaktikkens perspektiver på dybdelæring, dannet dette et grunnlag for en ny måte å forstå dybdelæring på.

### **Kritisk perspektiv**

Studien kunne ha vært gjennomført på flere andre måter. Dersom jeg hadde hatt bedre kjennskap til somaestetikk i forkant, hadde jeg kunnet gjennomføre en praktisk undersøkelse av somaestetiske tilnæringer til dybdelæring, og dermed også konkretisert somaestetikkens metoder. Nå er derimot studien mer filosofisk og teoretisk rettet, og trekker inn flere ulike perspektiver på dybdelæring, og på kroppens, sansenes, handlingens og lidelsens betydning for dybdelæring, kunnskap og dannelse. En annen tilnærming kunne ha vært en kritisk diskursanalyse av forståelsen for dybdelæring som kommer frem av NOU 2014:7 og NOU 2015:8, opp mot en kunstfaglig og pragmatisk estetisk forståelse for dybdelæring. Begge disse tilnærmingene ville ha krevd en klar avklaring av hva pragmatisk estetikk og kunstfaglig didaktikk kan bidra med i forhold til dybdelæring først. Slike studier vil kunne gjennomføres med utgangspunkt i denne studiens perspektiver på dybdelæring.

Studien bygger i stor grad på teori om pragmatikk og pragmatisk estetikk, selv om dette i stor grad er en teoretisk og filosofisk studie, og ikke en praktisk studie. Det kan dermed argumenteres for at studien er om pragmatikk uten selv å være pragmatisk. Som utøvende kunstfaglig pedagog vil jeg på en side si meg enig i en slik kritikk, og jeg har gjennom studien flere ganger argumentert for at kunnskap dannes først og fremst gjennom handling. Jeg vil likevel lene meg på Skirbekk, Dewey og Shusterman, som selv er filosofer, og som har argumentert for at også filosofi og teoretisering er handling. I tillegg består studiens tolkninger også i visuelle formuttrykk, der jeg bruker kunstfaglige tilnæringer for selv å erkjenne og uttrykke erkjennelsen for studiens tema.

Studien kunne ha vært gjennomført i en annen systematikk, med belysning av tekster og begreper i aletisk hermeneutisk styrte matriser. Først fra et eksistensielt perspektiv med fokus på horisonter og perspektiver. Deretter et poetisk perspektiv med fokus på begrepsbruk og -forståelse og diskurs, og til sist et mistankens perspektiv med fokus på det implisitte i tekstene. Dette kunne kanskje ha gitt mer systematisk aletiske funn, og styrket denne hermeneutikken i studien. Jeg har valgt å ikke bruke slike matriser, fordi jeg har ønsket å benytte den aletiske tilnærmingen i friere dialoger med tekstene. Min erkjennelse av tekstene har oppstått i dialogene og den formen de har hatt. De didaktiske spørsmålene i studiens matriser har veiledet dialogene, og tydeliggjort funn som har bidratt til det aletiske for å kunne besvare studiens problemstilling. Den hermeneutiske arbeidsmetoden med analyse og tolkning har blitt brukt lag på lag. Det vil si at de ulike årringene i studiens hermeneutiske modell har fungert i et gjentakende samspill. Gjennom forforståelse og ny forståelse, har disse virket på hverandre og sammen med hverandre, og dette samspillet har veiledet dialogene med studiens utvalg av tekster.

### **Troverdighet**

Gjennom denne undersøkelsen har jeg som forsker presentert min forforståelse og egne verdier, og jeg har presentert funnene i tekst og matriser, for å skape åpenhet og transparens. Min subjektivitet kommer frem både i fokus på data, som har vært teoretiske, filosofiske og didaktiske tekster, i analysen, og i presentasjonen og tolkningen av funnene. I neste delkapittel vil jeg blant annet gå nærmere inn på de verdier som studien har fremmet, holdninger som bunner i min forforståelse fra før studien begynte, som har blitt utvidet og utviklet gjennom arbeidet med studien. Denne forforståelsen har blant annet bunnet i at kroppen, handlinger og emosjoner er bærere av kunnskap, og de ulike kunstfaglige og pragmatisk estetiske perspektivene har underbygget dette. De hermeneutiske tilnærmingene til disse perspektivene har åpnet for sammensmelting og avdekking av perspektiver på kroppens sentrale plass for dybdelæring.

### **8.4 Studiens bidrag**

Denne studien kan gi et perspektiv på at kunstfaglige tenkemåter har i seg unike tilnærminger til dybdelæring. Den kunstfaglige didaktikken som kommer frem i studien ser på tilegnelse av kunnskap som en reise, der utviklingen er det viktige. Det er her snakk om den aktive utviklingen av kunnskap, og utviklingen av en selv som delaktig i verden. Et slikt perspektiv vil jeg foreslå krever at en lærer har fleksible planer i henhold til sine møter med elevene og deres emosjoner. Den

kunstfaglige didaktikeren legger til rette for stadig ny inspirasjon, slik at ulike emosjoner og interesser kan engasjeres av innholdet i undervisningen, og at dette kan tilnærmes fra ulike perspektiver. Det pragmatisk estetiske tilbyr å være et mellomledd mellom det tradisjonelle og det kunstfaglige, der begge tilganger kan møtes i oppløsningen av skillet mellom kropp og sinn. Kroppslig kunnskap ervervet gjennom kunstfaglige tilnærminger berikes gjennom møtet med faktaopplysninger, lærerens egne erfaringer og kunstfagene anerkjenner emosjonenes rolle i læring.

## **Verdier**

Jeg har gjennom studien argumentert ut fra både eksplisitte og implisitte verdier. En viktig verdi har vært å skrive frem at et kunstfaglig didaktisk perspektiv, som er et syn jeg har argumentert for gjennom studien, fremmer dybdelæring. Når det er snakk om dybdelæring har jeg også villet fremme at dybdelæring er mer enn bare dyp kunnskapstilegnelse, men forståelse, både for undervisningsinnholdet og for hva som er meningsfullt. Også møtet med mennesker har vært viktig. Den kunstfaglige didaktikken og den pragmatiske estetikken ser på mennesker som subjekter som formes og dannes i interaksjonen med verden og hverandre. Mennesker er sine kropper like mye som de er sine tanker og emosjoner, og vi endres og dannes i møtet og i lidelsen. Lidelsen er den personlige kampen vi kjemper med det erfarte og opplevde, som i samspill med handlingen gir mulighet for tilegnelse av kunnskap og for dannelse. Jeg vil se på trygghet som et eksempel, som er et behov som påvirker evnen til å være mottakelig for undervisning. Dersom en anser trygghet og utrygghet som noe mer, som følelser, eller emosjoner, kan læreren ta høyde for og hensyn til hvordan bruk av disse emosjonene kan bidra til kunnskap. Ved å våge å bevege seg i det emosjonelle grenselandet mellom trygghet og utrygghet kan en utfordre grenser for hva elevene føler de våger, hva de mestrer, og hva de forstår. Dette grenselandet tolker jeg fra det estetiske rommets perspektiv. Her synliggjøres noe, og her er det plass til alle følelsene våre. Forståelsen som kan oppnås her, vil jeg foreslå er dybdelæring, og dannelse.

Gjennom studien tolker jeg NOU 2014:7 og NOU 2015:8 sine beskrivelser av dybdelæring som styrt faglig kompetanse, som ikke ser på dybdelæring som instruert innlæring, men der kunnskap likevel anses som målstyrt, gjennom bestemte fagområder og kompetanser. I studien foreslår jeg at det kunstfaglige og pragmatisk estetiske tilbyr en ekstra dimensjon gjennom *kunnskaping*, der dybdelæring er forståelse, og kunnskap er kyndighet. I dette perspektivet skapes kunnskap interaktivt mellom lærere og elever, og elever imellom. Et slikt kunnskapssyn er en verdi denne studien fremmer. Dybdelæring forstås i sammenheng med dannelse, som omhandler å dannes og

danne seg selv til medbestemmelse, selvbestemmelse og solidaritet. Videre forstås dybdelæring som deltakelse i meningsfull *kunnskaping*. Studien forteller at dybdelæringen virker og vokser gjennom emosjoner, verdier og ferdigheter, og formes gjennom handling, erfaring og lidelse.

Gjennom studien har jeg argumentert for kunstfaglige og pragmatiske estetiske tilganger til dybdelæring. Jeg vil likevel være varsom med en for instrumentell argumentasjon. Et for instrumentelt syn risikerer å redusere kunsten til kun et middel for noe utenfor seg selv. Dermed vil jeg understreke Deweys beskrivelser av kunst som en bevisst idé, og si at kunsten er en del av det å være menneske.

## **Kunnskap**

Denne studien bidrar til kunnskap på to plan. For det første bidrar den med et kunnskapssyn, et perspektiv på hva kunnskap er og kan være. For det andre bidrar den med en videreføring av kunnskap om kunstfaglige didaktiske tenkemåter og pragmatiske estetiske tilnærminger til læring. Kunnskap kommer til uttrykk i kyndige mennesker, i deres ferdigheter, som er knyttet til handling, i mennesket som deltaker i verden. Både det å forme, føle, erfare og handle med kroppen, og det å reflektere, resonnere og filosofere, er handlinger, og ofte utgjør disse de samme prosessene. Det vil si at på lik linje med at det å filosofere kan defineres som handlinger som kan bidra til lidelse og endring, er det å handle fysisk med kroppen også en form for tankevirksomhet og refleksjon. Tanken sitter i hele kroppen og i våre handlinger.

Et bidrag studien fremmer til forståelsen av hva kunnskap er, er kunstens måte å skape kunnskap på. Her ligger både en forståelse for hva læring, kunnskap og dybdelæring kan være, og en tilnærming til læring og *kunnskaping*. Kunstfaglig didaktikk legger til rette for dybdelæring gjennom blant annet å la elevene få utforske, og at læreren tar høyde for og legger til rette for at de skal kunne få erfaringer med temaer, metoder og det meningsskapende. Gjennom blant annet prosjektbasert undervisning, hvor elevene er med på å skape egen kunnskap, fremmes både metakognisjon og selvregulering, og det gis rom for emosjonell tilknytning til *kunnskapingen*. Ved å utforske og danne egne erfaringer, og forske seg frem til løsninger, fremfor å motiveres til å gjenskape forhåndsdefinerte svar, oppfordres elevene til å skape mening. Slik foreslår jeg elevenes dannelse ivaretas, der de, i interaksjon med verden, former den og formes av den.

## Litteratur

- Aasen, J. (2008). *Dewey*. Oslo: Vallset.
- Abrams, J. J. (2014). Pragmatist Aesthetics and Cinematic Experience. I W. Małecki (red.), *Practicing Pragmatist Aesthetics* (s. 127 - 142). Amsterdam: Rodopi.
- Alvesson, M. og Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Austring, B. D. og Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bale, K. og Bø-Rygg, A. (2008). *Estetisk teori – en antologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bamford, A. (2008). *Wow-Faktoren*. Oslo: Musikk i Skolen.
- Dahl, T. (2015, 21. oktober). *Lærere må skape kunnskap*. Hentet fra: <https://blogg.svt.ntnu.no/laerere-ma-skape-kunnskap/>
- Dewey, J. (1944). *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*. New York: The Macmillan company. (Første utgave 1916).
- Dewey, J. (2005). *Art as Experience*. New York: Perigee. (Første utgave 1934).
- Dewey, J. (2015). *Experience and Education*. New York: Touchstone. (Første utgave 1938).
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode*. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk. Oslo: Pax forlag.
- Hohr, H. (2002). Den estetiske erkjennelsen og noen didaktiske konsekvenser. I W. Waagen, O.K. Haugaløkken & T.L. Hoel, *Estetikk og didaktikk*. NTNU-Trondheim, Program for lærerutdanning, PPU-serien, nr 15, 1-17
- Hohr, H. (2013). Den estetiske erkjennelsen. I A-L. Østern, G. Stavik-Karlsen & E. Angelo (red.), *Kunstpædagogikk og kunnskapsutvikling* (s. 273 - 280). Oslo: Universitetsforlaget.
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jensen, M. (2013). *Estetiske læreprosesser*. Oslo: Akademika forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Klafki, W. (2014). *Dannelsesteori og didaktik - nye studier*. Århus: Klim.
- Leavy, P. (2009). *Method meets art*. New York: Guilford.
- Løvlie, L. (1990). Den estetiske erfaring. *Nordisk pedagogikk*, Vol. 10, nr 1-2, 1-18.
- Małecki, W. (2014) (red.). *Practicing Pragmatist Aesthetics*. Amsterdam: Rodopi.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning. I – Outcome and Process' *British Journal of Educational Psychology* 46, (s. 4 - 11).
- Maurseth, A. B. (2015). Det sanselige potensialet - Kunst, estetikk og politikk med utgangspunkt i to bøker av Rancière. *Kunst og Kultur*, Årgang 98, nr 3, 174-183. Hentet fra [http://www.idunn.no/kk/2015/03/det\\_sanselige\\_potensialet\\_-\\_kunst\\_estetikk\\_og\\_politikk\\_med](http://www.idunn.no/kk/2015/03/det_sanselige_potensialet_-_kunst_estetikk_og_politikk_med)

- Molander, B. (2010). Estetiske lærprocesser – några kunskapssteoretiska reflektioner. I Lindstrand, F. og Selander, S. (2010) (red.). *Estetiska lärprocesser* (s.227 - 249). Lund: Studentlitteratur.
- Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole— Et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/sec1>
- Rancière, J. (2012). *Sanselighetens politikk*. Oslo: Cappelen Damm.
- Repstad, P. (2014). *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Shusterman, R. (2000). *Pragmatist Aesthetics*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.
- Shusterman, R. (2006). Thinking through the Body, Educating for the Humanities: A Plea for Somaesthetics. *Journal of Aesthetic Education*, 40(1), 1-21. Hentet fra <http://www.jstor.org.eazy.uin.no:2048/stable/4140215>
- Shusterman, R. (2012). *Thinking through the body*. New York: Cambridge University Press.
- Shusterman, R. (2014). The invention of Pragmatist Aesthetics. I Małecki, W. (red), *Practicing Pragmatist Aesthetics* (s. 13 - 32). Amsterdam: Rodopi.
- Skirbekk, G (2009). *Rasjonalitet og modernitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stroud, S. R. (2014). The Art of Experience. I Małecki, W. (red): *Practicing Pragmatist Aesthetics* (s. 33 - 46). Amsterdam: Rodopi.
- Østern, A-L., Stavik-Karlsen, G. & Angelo, E. (2013). Vitensformer i estetisk praksis. I A-L. Østern, G. Stavik-Karlsen & Angelo, E. (2013) (red.). *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling* (s. 273 - 280). Oslo: Universitetsforlaget.
- Østern, T. P. & Strømme, A. (2014). *Sanselig didaktisk design SPACE ME*. Bergen: Fagbokforlaget.