

FORORD

Jeg har med denne masteroppgaven vært gjennom en skapende prosess. En prosess som har beveget meg langt ut i det estetiske landskapet og tilbake igjen – med en ny og utvidet forståelseshorisont. Nysgjerrighet, undring og ønsket om å gjøre et godt arbeid har vært drivkraften som har holdt engasjementet oppe underveis.

Jeg ønsker å takke mine informanter i denne studien som har bidratt med sine tanker og forståelser og gjort det mulig for meg å gå i dybden på temaet.

Videre vil jeg gi en stor takk til min veileder Agneta Knutas, som har vist vei og kommet med verdifulle innspill underveis. Takk for engasjementet, oppmuntrende og konstruktive tilbakemeldinger og faglige innspill som har vært viktige bidrag for å løse meg fremover i prosessen.

En spesiell takk går til min familie for sin oppmuntring, støtte og tålmodighet, og som alltid er der for meg.

Trondheim, 15. mai 2017
Siv Stai

SAMMENDRAG

Bakgrunnen for mitt valg av tema er et ønske om større fokus på estetikk i utdanningen av barne- og ungdomsarbeidere, og en bekymring for at den estetiske tilnærmingen i utdanningen er begrenset i forhold til instrumentell tenkning. Barne- og ungdomsarbeider er et praktisk yrke og utøveren kan i den forstand sees på som en håndverker. Utdanningen må derfor bidra til at elevene får utvikle sine ferdigheter slik at de får den praktiske kunnskapen som de kan ta i bruk i sitt fremtidige yrke for å kunne gjøre et godt arbeid. Dette er kunnskap som inkluderer hele kroppen – både tanker, følelser og handlinger.

Hensikten med studien er å skape økt bevissthet om bruk av estetikk i utdanningen på barne- og ungdomsarbeiderfaget i videregående skole, samt å skape kunnskap om hva estetikk kan bidra til med utgangspunkt i problemstillingen: *På hvilke måter kan estetikk bidra i utdanningen på barne- og ungdomsarbeiderfaget?*

Jeg har valgt kvalitativ metode med dybdeintervju av fem lærere for å fremskaffe data i denne undersøkelsen. Videre er data tolket og analysert i relasjon til teorier om utdanning, estetikk og den generelle delen av læreplanen.

I denne studien fremkommer det at estetikk er en prosess der elevene er aktive deltakere i praktiske handlinger. Denne erfaringen gir en dypere forståelse og kunnskap som sitter i kroppen og som derfor medbringes og kan tas i bruk ved senere handlinger. Estetikk i undervisningen bidrar til glede og skaper engasjement hos elevene og kan dermed virke inn på elevenes motivasjon til skole og utdanning. Lærerens rolle i estetiske prosesser blir å delta og dele sine erfaringer og forståelser med elevene, både underveis og etter prosessen. Mot denne bakgrunn blir målstyring og vurdering med karakterer uheldig for den estetiske prosessen.

Oppsummert viser denne studien at estetikk bidrar til at eleven skaper kunnskap, ferdigheter og vurderingsevne som kan tas i bruk i det fremtidige yrket, samtidig som estetikk bidrar til å gi rom for at eleven opplever friheten til å tre frem som et ansvarlig og handlende subjekt i samfunnet.

ABSTRACT

The background for my choice of subject study is a wish for more emphasis on aesthetics in vocational education of child- and youth workers, and a concern that the aesthetic approach in the education is too restricted in terms of instrumental reasoning. Child- and youth work is a practical profession and can in that respect be viewed as a craft. The education must accordingly facilitate the development of the student's skills so that they can obtain the practical knowledge that is needed for doing a good job in their future profession. These skills include the entire body – thoughts, feelings and physical actions.

The intention of this study is to increase the awareness about the use of aesthetics in the education of child- and youth workers in high school, and to provide knowledge about what contributions aesthetics can offer. The chosen problem statement is, *In what ways can aesthetics contribute to the education of child- and youth workers?*

In the study I have used a qualitative approach based on data which have been gathered through in-depth interviews of five teachers. The data have been interpreted and analysed in relation to theories about education, aesthetics, and the general part of the high school curriculum plan.

It is shown that aesthetics can be viewed as a process where the students are active participants in practical activities. The obtained experience gives a deeper level of understanding and knowledge that becomes part of the body, and can as such be utilized in later actions. Use of aesthetics gives a feeling of happiness and engagement among the students and can therefore give a positive effect in terms of motivation. The teacher's role in the aesthetic process is to participate and share experiences and understandings with the students, during and after the process. With these considerations, one-sided objective management and evaluation towards grading gives a negative impact on the aesthetic process.

The main finding is that the use of aesthetics contributes to developing knowledge, skills and judgement ability with the students that can later be applied in their future occupation. Aesthetics also gives freedom for the student to step forward as a responsible and active individual in the society.

Innhold

Innhold	1
1. INNLEDNING	5
1.1 Bakgrunn for denne studien.....	5
1.2 Utdanningen i dag.....	6
1.3 Utdanningens hensikt	7
1.4 Helhetlig læring	9
1.5 Utdanningen på barne- og ungdomsarbeiderfaget.....	10
1.6 Problemstilling og forskningsspørsmål	11
1.7 Oppgavens oppbygning	12
2 POLITISKE FØRINGER PÅ YRKESFAG	13
2.1 Generelt om yrkesutdanningens målsetting.....	13
2.2 Hvordan utdanningen på Barne- og ungdomsarbeiderfaget er bygd opp?	15
3 TEORI.....	19
3.1 Hva er utdanning til for	19
3.2 Dannelse og estetikk.....	21
3.3 Hva er estetikk?.....	22
3.4 Estetisk prosess.....	23
3.5 Et utvidet estetikkbegrep	24
3.6 Kunnskap som estetisk erfaring.....	27
3.7 Den estetiske praksis	31
3.8 Praktisk klokskap som ferdighet.....	32
4 METODE	35
4.1 Kvalitativ metode	35
4.2 Forskerrollen.....	36

4.3	Intervju.....	36
4.4	Valg av informanter.....	37
4.4.1	Relevant informasjon om informantene.....	38
4.5	Gjennomføring av intervju.....	39
4.6	Transkripsjon av datamaterialet.....	40
4.7	Tolkning og analyse av datamaterialet.....	41
4.8	Troverdighet og pålitelighet.....	43
4.9	Etiske vurderinger.....	44
5	RESULTAT.....	45
5.1	Lærernes forståelse av skolens oppdrag.....	45
5.1.1	Utdannelse og dannelse.....	45
5.1.2	Utdanningens formål og estetikkens plass.....	46
5.2	Estetikk på barne- og ungdomsarbeiderutdanningen.....	49
5.2.1	Estetikk som prosess.....	50
5.3	Estetikkens betydning på barne- og ungdomsarbeiderutdanningen.....	51
5.3.1	Erfaring og refleksjon.....	51
5.3.2	Handling, sansing, kunnskapende.....	53
5.4	Øve og gjøre – og gjenta.....	55
5.4.1	Praktisk klokskap og ferdigheter.....	56
5.5	Selvtillit og ansvarlighet.....	58
5.5.1	Subjektivisering – å komme til syne.....	60
5.6	Praktisk bruk av estetikk i undervisningen.....	61
5.6.1	Fellesskap – kommunikasjon – bredde og dybde.....	63
5.7	Lærerrollen.....	65
5.7.1	Å tenne gnisten – å vekke engasjement.....	67
5.8	Tid og rom til estetikk i utdanningen.....	70

5.8.1	Opplevelse av tid og rom for estetikk i utdanningen	71
5.8.2	Utfordringer – tid til fordyping	72
6	DRØFTING.....	75
	LITTERATURLISTE	83
	VEDLEGG	
	Vedlegg 1. Intervjuguide	
	Vedlegg 2. Informasjon og samtykkeerklæring	

1. INNLEDNING

1.1 Bakgrunn for denne studien

Tvert imot, det er hundre som fins! Slik avsluttes diktet av Loris Malaguzzi (1945-1993) som formidler at et barn har hundre språk til å tenke, føle, gjøre, leke, lytte, undre, synge, forstå, forundres og oppdage på. Diktet (Jensen, 2013) fokuserer på at barn har hundre språk (og hundre, hundre og hundre til), men frarøves 99 av disse når vi ber dem bare oppdage den verden som allerede fins, når skolen og samfunnet ber barnet tenke uten hender, handle uten hode, lytte men ikke snakke, forstå uten gleden ved å henføres og overraskes annet enn til påske og jul (Malaguzzi i Jensen, 2013, s. 38-40).

Dette diktet beskriver mye av det jeg selv opplever som vesentlig når man skal arbeide med barn og unge – at det fins mange måter å oppdage, utforske og uttrykke seg på. For å forstå, begripe og skape kunnskap er det vesentlig at du får å ta i bruk hele kroppen til dette arbeidet – ikke bare hodet. Jeg mener det er viktig å være bevisst dette fordi det sier oss noe om at vi er tilstede i livet med alle våre sanser, og vi oppdager og utforsker verden gjennom våre sanser og gjennom å gjøre. Jeg har mange års erfaring fra barnehage som barnehagehagelærer og flere års erfaring som lærer på barne- og ungdomsarbeiderfaget (Vg2). Min erfaring er at vi skaper kunnskap gjennom å delta i livet og gjøre egne erfaringer, der undring og aktiv deltagelse medfører gjentakelser og øving, slik at kunnskapen sitter i kroppen. Der engasjementet kommer ut fra et eget ønske om å forstå eller å få det til.

Min bekymring er at denne måten å skape kunnskap på i skolen bortprioriteres til fordel for raske og målbare resultater. Jeg er i likhet med Sennett (i Henriksen, 2013) redd for at utdanningen i dag undertrykker nysgjerrigheten og dreper elevenes impuls til å gå på oppdagelse. Utdanningen har blitt for konkurransepreget. Tester krever raske avgjørelser og riktige svar, noe som fører til at mennesket får en mekanisert kunnskap der det finnes korrekte svar på hvert spørsmål, og der det ikke er tid til å tenke over hva man gjør (Henriksen, 2013). For en elev som skal utdanne seg til en barne- og ungdomsarbeider er det overhodet ikke ønskelig at hun tenker mekanisk i samspillet med barna. Barn er mennesker og ikke maskiner, og må behandles ut fra deres forskjellighet. Dette krever noe langt mere enn det et «mekanisk menneske» kan bidra med.

Av den grunn ønsker jeg å rette søkelyset mot estetikk i utdanningen på barne- og ungdomsarbeiderfaget, videregående trinn 2 (Vg2). Estetisk erfaring blir av Dewey (2008) sett på som handling og praksis, der eleven er en deltagende aktør med nærvær og oppmerksomhet rettet mot handlingen og situasjonen og som bidrar til å skape erfaring og kunnskap (Dewey, 2008). Verdien av førstehåndserfaringer i prosessen stimulerer det skapende (kreative) i intellektet. Det skapende er knyttet til evnen til å gjøre nye oppdagelser i forhold til det som er allerede kjent hos en person (Sæbø, 2009). Estetikk handler om alt en person gjør. Det handler om å være i verden, der erfaringene bidrar til å sette spor, skape forståelse og mening i verden, og blir en del av ens kunnskap. Dermed vil erfaringer kunne anvendes i nye sammenhenger (Dewey, 2008). Estetikk inkluderer ikke bare elevenes kognitive forutsetninger, men også deres sanser, følelser, aktive skapende handlinger ved at tanker, følelser og handling integreres i en og samme læringsprosess (Marnier & Örtegren, 2003). Ved å se estetikk i sammenheng med utdanningssituasjonen på barne- og ungdomsarbeiderfaget vil en derfor kunne få et grunnlag for å beskrive og forstå de prosesser som er av viktighet i utdanningssituasjonen.

Jeg ønsker derfor å utforske estetikkens betydning i utdanningen på barne- og ungdomsarbeiderfaget. Lærere er ikke bare passive formidlere av for eksempel læreplanens innhold. De utvikler, avgrensner og refortolker den. Det er lærernes tanker, overbevisninger og handlinger på den enkelte skole og i det enkelte klasserom som gir undervisningen innhold, og som i siste instans former det barn og unge lærer i skolen (Hargreaves, 1996, s. 5). I denne studien har jeg derfor valgt å undersøke hvordan lærere på barne- og ungdomsarbeiderfaget forstår estetikk i relasjon til utdanning og hvilke erfaringer de har med estetikk i utdanningen. Dette gjøres ved dybdeintervju av fem lærere som har erfaring med bruk av estetikk i utdanningen. Informantenes respons analyseres med hensyn til teorier omkring estetikk i relasjon til utdanning og i lys av de føringer som ligger i retningslinjer for videregående utdanning.

1.2 Utdanningen i dag.

I Norge som i resten av den vestlige verden er det en utbredt oppfatning at utdanning er viktig, og en har klare forventninger om hva utdanningen skal føre til. I Norge ble det i 1994 innført et gratis tilbud om videregående opplæring for alle mellom 16 og 25 år, blant annet fordi det i økende grad kreves utdanning for å komme inn på arbeidsmarkedet. Fra politisk hold blir utdanning sett på som viktig for å opprettholde den økonomiske veksten for nasjonen ved at

utdanning skal bidra til at samfunnet får den kompetansen som kreves innenfor de ulike yrker. Fokuset blir i så måte å utdanne for det markedet vi har i dag (Karlsen, 2015).

Koblingene mellom utdanning og økonomi har medført sterke forventninger om å oppnå bestemte og forventede resultater – en utdanning der man lett kan måle resultater ut fra bestemte kriterier og dermed få sikrere styringsdata og bedre politisk kontroll med utdanningen. Økonomiske hensyn taler til fordel for visse fag og forsømmer andre (Biesta, 2014; Karlsen, 2015). Fag som har en konkret og målbar kunnskap oppnår høy anseelse mens «verdifag» står i fare for å bli nedprioritert. Ulvik (2013) påpeker at *gjennom å vektlegge det målbare, kan vi komme til å nedprioritere følelser og sosiale relasjoner og heller ikke fremme det innovative* (Ulvik, 2013, s. 427).

I følge den generelle delen av læreplanen¹ skal imidlertid opplæringen gi både praktiske ferdigheter og innsikt – trene både hånd og ånd. Skapende evner vil si evnen til å oppnå nye løsninger på praktiske problemer ved uprøvde grep og framgangsmåter, for eksempel ved å se nye sammenhenger gjennom tenkning og forskning eller utvikle nye former for skjønn og samhandling (Kunnskapsdepartementet, 2006a).

Læreplanen understreker betydningen av elevaktiv læring og skapende arbeid. Intensjonene er at den estetiske dimensjonen skal prege skolens pedagogiske virksomhet. Forskning viser imidlertid at elevaktive og kreative undervisnings- og læringsformer i liten grad integreres i den teorifaglige undervisningen. I dagens skole er det i stor grad nytteverdien av utdanningen som måles, og dette fører til et instrumentelt syn, med fokus på målbare resultater. Det instrumentelle synet fører til en ekskludering av det estetiske i opplæringen (Sæbø, 2009).

1.3 Utdanningens hensikt

Biesta fremhever i boken *Utdanningens vidunderlige risiko* (2014) at vi utdanner fordi vi ønsker resultater, og fordi vi vil at elevene skal lære og oppnå ting, og til sist gjøre eleven uavhengig av læreren – at utdanningen orienteres mot frihet og uavhengighet for den som utdannes. Men det betyr ikke at en utdanningsteknologi, en situasjon der det er perfekt balanse mellom det som går inn og det som kommer ut, hverken er mulig eller ønskelig. Utdanning handler om at læreren må forholde seg til levende mennesker, ikke livløse objekter. Med dette peker Biesta på at utdanning ikke kan dreie seg om effektiv produksjon av forhåndsbestemte læringsresultater i

¹ Det er i dag ut til høring forslag til ny generell del av læreplanen i grunnopplæringen. I denne studien forholder jeg meg til den som eksisterer i dag.

noen få fag eller for et begrenset utvalg identiteter. Elevene som skal utdannes kan ikke betraktes som objekter som skal formes eller disiplineres, men må betraktes som handlekraftige og ansvarlige subjekter. Utdanningen kan dermed på ingen måte bli sterk, trygg, forutsigbar og risikofri, utdanning vil alltid innebærer en risiko (Biesta, 2014).

Vaage og Plyhn skriver i introduksjonen i Andy Hargreaves bok *Lærerarbeid og skolekultur*, at dagens grunnleggende strukturer for opplæring og undervisning ble utformet for andre formål og i en annen tid. De forklarer det slik at mens samfunnet er på vei inn den postmoderne tidsalder, fortsetter skolene og lærerne å klamre seg til byråkratiets og modernitetens vaglende byggverk; til rigide hierarkier, isolerte klasserom, atskilte fagseksjoner og foreldede karrieremønstre (Hargreaves, 2012, s. 6).

I dagen skole, som er spesialisert på kunnskapsmaksimering, er den ideelle eleven stille og taus, rik på kunnskap, lydige og uten eget initiativ skriver hjerneforsker Bergström (1991). Han deler hjernens ressurser inn i tre ulike former: kraften (energien), kunnskap og verdien (vurderingsevne og kreativitet) og påpeker hvordan de ulike delene av hjernen representerer tre ulike ressurser. *Kraften* er forbundet med den fysiske energien, *kunnskap* er forbundet med orden, informasjon og logikk, mens *verdien* er forbundet med vurderingsevne og mulighetskapasitet. Den siste ressursen, *verdien*, er den som vi ofte glemmer i vårt kunnskapsorienterte samfunn, skriver Bergström. Denne ressursformen er evnen vi bruker til å velge nettopp den kunnskapstype- og mengde som vi trenger i enhver situasjon: utvelgelsesressursen. Den plasserer informasjon i en preferanseskala, og blir derfor kalt *verdikapasitet*. Benevnelsen verdikapasitet er fordelaktig for å forstå at verdi ikke er bare noe som hører filosofien til: verdi er noe konkret som lar seg definere som fysiologisk og som kan forbedres ved opptrening. Om vi vil trene og utvikle hjernen best mulig må vi trene opp alle de tre ressursene balansert. Av den grunn kan det ikke bare satses på en informasjonsstrøm bestående av kunnskaper og teorier – det må også inkluderes vurderinger, ideer, forestillinger og fantasi, kaos, estetisk og praktisk innhold og tro. Bergström hevder at en likevekt av orden og kaos er forutsetninger i utvikling av hjernen. Han mener at hjernen åpnes for noe han kaller mulighetsskyen gjennom lek, absurde ideer, fortellinger, overraskelser og det sanselige (Bergström, 1991).

Bamford (2013) har gjennomført en kartlegging av kunst- og kulturoplæringen i Norge. Der fant hun blant annet at mangel på praktiske og kreative alternativer i skolen ble sett på som én av hovedgrunnene til at flere ikke fullfører videregående opplæring, spesielt gutter. Elevene i

undersøkelsen forteller at de kjeder seg og har mistet troen på skolen. De ønsket seg flere praktiske fag og flere kreative måter å lære på. Elevene foreslo at kunst, kultur og kreativitet kunne brukes på en god måte for å gjøre skolen mer interessant. Det var en utbredt oppfatning at de estetiske fagene (og læreplanene generelt) var blitt for teoretisk. I rapporten vises det til at PISA-resultater har hatt en negativ innvirkning på praksis i de estetiske fagene. Dette til tross for at man ser at i flere land som har gode resultater i PISA-testene har høy kvalitet i kunst- og kulturoppfølgingen. Det fremheves at estetiske fagene i skolen kan bidra til bedre kvalitet, bedre resultater og større grad av mestring (Bamford, 2013).

1.4 Helhetlig læring

I forslag til ny læreplan fra Ludvigsen utvalget (NOU, 2015:8) beskrives fagovergripende kompetanser i tillegg til basiskompetansen som omfatter de grunnleggende ferdighetene. Denne fagovergripende kompetansen innbefatter fagspesifikk kompetanse, å kunne lære, å kunne kommunisere, samhandle og delta, og å kunne utforske og skape. Kompetanse defineres som å kunne mestre utfordringer og løse oppgaver i ulike sammenhenger, og omfatter både *kognitiv, praktisk, sosial og emosjonell* læring og utvikling, inkludert holdninger og etiske vurderinger. Kunnskaper, ferdigheter og holdninger er alle forutsetninger for og deler av det å utvikle kompetanse. For å vise kompetanse må eleven ofte anvende ulike kunnskaper, ferdigheter og holdninger i sammenheng (NOU, 2015:8, s 14). Disse fagovergripende kompetansene legger altså vekt på ferdigheter og egenskaper som ligger utenfor klassisk «boklærdom».

Denne forståelsen av fagovergripende kunnskap finner vi også hos Ulvik (2014) som skriver at vi i fremtiden har behov for mennesker som kan ta vare på menneskene i samfunnet, og da er det ikke nok at de er flinke, de må også være kloke. Det vil være lite fornuftig å bare ensidig fokusere på målbar kunnskap og på det å bli best. Når målet er å bli best, vil de fleste mislykkes. Hun viser til historien, der det ikke alltid har vært sammenheng mellom det å være flink og det å gjennomføre kloke handlinger. Som eksempel har de mest grusomme handlinger ofte vært utført av «flinke» mennesker. Det er dermed ikke nok å forstå med hodet dersom ikke hjertet er med. Hun fremhever at kognitive og forhåndsdefinerte mål har fått en for stor plass i utdanningssystemet på bekostning av læreplanens helhetlige mål. Ulvik viser til McKernan (2010) som hevder at vi ikke kan vokse hvis vi alltid skal bevege oss i retning av noe som er forhåndsbestemt da dette vil virke umyndiggjørende både på lærere og elever. Når det i opplæringsplanen for skolen står at utdanningen skal bidra til å *ruste barn og unge til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre* (LK06, generell del, s. 9),

handler det om at unge skal lære for livet, ikke først og fremst for eksamen eller for arbeidslivet, og de skal mestre utfordringer sammen med andre. Utdanning er dermed ikke et individuelt prosjekt og den må favne bredere enn bare det rent kognitive. Utdanningen må også inkludere praktiske, sosiale og emosjonelle sider ved elevens læring og forståelse slik at hele mennesket ivaretas (Ulvik, 2014).

I tillegg skal utdanningen bidra til *sosialisering* og *subjektivering* ved at den enkelte oppnår kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig har overskudd og vilje til å stå andre bi (Kunnskapsdepartementet, 2006b). Utdanningen skal dermed både bidra utdanning og *dannelse*, og den har tre funksjonsområder: kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Det vil si at utdanningen skal bidra til at elevene tilegner seg konkret kunnskaper og ferdigheter, sosialiseres inn i ulike grupper, samtidig som utdanningen skal styrke elevens *subjektivitet* ved å danne selvstendige individer med evne til å tenke kritisk og reflekterende og dermed gi grunnlag for å handle ansvarlig med omtanke for sine medborgere og samfunnet de er en del av (Biesta, 2014).

1.5 Utdanningen på barne- og ungdomsarbeiderfaget

Bråten og Tønder sin forskning viser at behovet for barne- og ungdomsarbeidere øker, da det denne kompetansen etterspørres fra barnehage og skolefritidsordning (SFO). I sin rapport *Kompetanse og kvalitet i arbeid med barn og unge* skisserer de at mange arbeidsgivere innenfor oppvekstsektoren fremhever at for å dekke behovet for arbeidskraft, kompetanse og sikre kvalitet i tilbudet til barn og unge er det nødvendig med fagarbeidere innenfor barne- og ungdomsarbeid (Bråten & Tønder, 2015).

En barne- og ungdomsfagarbeider vil ha en avgjørende betydning for barns hverdag i barnehage, SFO eller ungdomsklubb. Barne- og ungdomsfagarbeideren skal ifølge barnehagens formål kunne bidra til å gi barna en oppvekst der innholdet i hverdagen er preget av omsorg, lek og utforskning, som skal fremme læring og danning. Han/hun skal kunne tilrettelegge og velge hensiktsmessige og allsidige aktiviteter i sitt pedagogiske arbeid med barn og unge. Evnen til å kommunisere og samhandle med andre er en vesentlig del av arbeidet.

I tråd med Sennet (2009) forstår jeg barne- og ungdomsarbeideren som en håndverker. Det innebærer at elevene må utvikle evnen til å finne praktiske innfallsvinkler, være imøtekommende og anerkjennende, aktive og interessert i samhandling med andre, lede andre på en god måte, se mulige løsninger i hverdagssituasjoner, utvikle egen dømmekraft og evnen

til å gå dypt inn i problemet. Det som gjøres i sosiale relasjoner utgjør dermed de håndverksmessige teknikkene, noe som innebærer at elevene må få mulighet til å øve på disse ferdighetene/teknikkene gjennom praktiske aktiviteter, slik jeg forstår Sennett (2009).

Å utdanne seg til en god håndverker innebærer ikke en lineær tilnærming for å nå forutbestemte mål, men kan sees på som en flerdimensjonal hit-og-dit tilnærming hvor målene skapes underveis og som innebærer prøving og feiling. Den som gjennomfører handlingene må anstrenge seg og ha et ønske om å gjøre et arbeid godt, for arbeidets egen skyld (Gadamer, 2010; Sennett, 2009).

For en barne- og ungdomsarbeider er det viktig å utvise praktisk klokskap overfor andre mennesker i ulike situasjoner. Dette handler om dømmekraft når det gjelder å velge den mest riktige løsningen i situasjonen. Dette er erfarings basert kunnskap. I følge Sennett (2009) vil en god håndverker se verdien av å gjøre et arbeid godt, uten nødvendigvis å kunne artikulere hvilke kriterier som ligger til grunn. Av den grunn vil de vurderinger som gjøres i relasjon til eget arbeid ligge til grunn for den utøvende dømmekraften i håndverksarbeid med barn og unge. Dermed vil praktiske prosesser kunne bidra til at eleven får erfaring som bidrar til utvikling av egen dømmekraft i yrkesutøvelsen, slik jeg tolker Sennett (2009).

1.6 Problemstilling og forskningsspørsmål

Den generelle delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006b) og forslag til ny læreplan (NOU, 2015:8) gir indikasjoner på at elevene skal kunne utforske og skape. Men kompetansemålene er i stor grad rettet mot at elevene skal kunne drøfte, forklare og gjøre rede for. Med bakgrunn i denne situasjonen, med målstyring, testing og vurdering, har jeg i denne studien satt søkelyset på temaet estetikk i barne- og ungdomsarbeiderfagutdanningen. Dette er gjort gjennom en empirisk studie av lærernes forståelse og erfaringer til temaet i undervisningssammenheng, med følgende problemstilling:

På hvilke måter kan estetikk bidra i utdanningen på barne- og ungdomsarbeiderutdanningen?

For å få svar på problemstillingen har jeg valgt følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan forstår lærerne skolens oppdrag?
- Hvordan forstår lærerne estetikk i relasjon til undervisning?
- Hvilken betydning opplever lærerne at estetikk har i utdanningen på barne- og ungdomsarbeiderfaget?
- Hvilke erfaringer har lærerne med bruk av estetikk i undervisningen?

- Hvordan opplever lærerne at det er tid og rom for estetisk arbeid i utdanningen?

1.7 Oppgavens oppbygning

Denne masteroppgaven er inndelt i seks kapitler. Etter dette innledningskapitlet gis i kapittel 2 en kortfattet beskrivelse av politiske føringer og en oversikt over føringer for barne- og ungdomsarbeiderutdanningen. Kapittel 3 presenterer teorier om utdanningens flerdimensjonalitet, estetikk og estetiske prosesser, og teori om praktisk klokskap og ferdigheter. Valg og beskrivelse av metode, samt vurderinger av reliabilitet og validitet, blir fremstilt i kapittel 4. I kapittel 5 presenteres resultat i tilknytning til fem temaer som jeg har valgt ut fra forskningsspørsmålene. Presentasjonen av resultat i hvert tema blir etterfulgt av tolkning og analyse. I kapittel 6 drøftes resultater fra undersøkelsen i relasjon til problemstillingen og utdanningssituasjonen vi har i dag. Kapitlet gir også noen anbefalinger om videre forskning på temaet estetikk i undervisningen.

2 POLITISKE FØRINGER PÅ YRKESFAG

Skolen, slik jeg tolker Karlsen (2015), er organisert med likhetstrekk fra produksjonsbedrifter som en målrettet institusjon med formell og uformell struktur. Den formelle strukturen innbefatter politisk vedtatte lover og tilhørende regelverk som gir rammen for virksomheten. Den formelle strukturen omfatter også regelverk og bestemmelser som er utviklet i organisasjonen, for eksempel presisering av mål og struktur knyttet til oppgave- og ansvarsfordeling innenfor organisasjonen. Den uformelle strukturen, som utvikles gjennom deltakelse i organisasjonen, kan sees på som de aktiviteter og den faktiske adferden som foregår og som inkluderer de sosiale relasjoner som dannes i organisasjonen, normene, verdiene og kulturen som utvikles (Karlsen, 2015). Jeg vil i det følgende beskrive hvilke rammer og føringer som ligger til grunn for opplæringen i yrkesfag, samt gi en innføring i hvordan barne- og ungdomsarbeiderfaget er bygd opp.

2.1 Generelt om yrkesutdanningens målsetting

I opplæringslova §1-1 står formålet med opplæringen:

Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring (Opplæringslova, 1998).

Videre står det:

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng (Opplæringslova, 1998).

Kunnskapsløftet ble vedtatt i juni 2006 og innført i skolen fra 2006-2007, og gjelder for grunnskolen og videregående opplæring. Kunnskapsløftet regulerer skolens innhold, struktur og organisering. Kunnskapsløftet består av:

- Generell del av læreplanen.
- Læreplaner for alle fag og grunnleggende ferdigheter
- Prinsipper for opplæringen.
- Fag og timefordeling, viser hvilke fag elevene skal ha på de ulike trinnene.
- Tilbudsstruktur.

Den generelle delen av læreplanen tar for seg nøkkelkompetanse og omhandler mål for å integrere eleven inn i samfunnet og i arbeidslivet. Målet for opplæringen er å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse. Utdanningen skal bidra til en allsidig utvikling av evner og egenart: til å handle moralsk, til å skape og virke, til å arbeide sammen og i harmoni med naturen. Opplæringen skal bidra til en karakterdannelse som gir den enkelte kraft til å ta hånd om eget liv, forpliktelser for samfunnslivet og omsorg for livsmiljøet. Sluttmålet for opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode – å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling (Kunnskapsdepartementet (KD), 2006a). Verdien for opplæringen blir dermed at utdanningen skal virke for både eleven og for samfunnet. Utdanningen skal bidra til at mennesket kan tre frem i kraft av seg selv og sin kunnskap i samspill med fellesskapet og omgivelsene på en moralsk og etisk måte. Dette viser til helhetlig kompetanse som det overordnet siktemål bak dette verdigrunnlaget. Valgene som tas for å bringe fram dette er avgjørende for hvilket samfunn og liv som skapes.

Læreplaner for fag inneholder kompetansemål for hva eleven skal kunne innenfor hvert enkelt fag og på ulike trinn. Gjennom slike kompetansemål uttrykker læreplanen høye faglige ambisjoner for alle elever. Videre uttrykker kunnskapsløftet at skolen skal legge mere vekt på grunnleggende ferdigheter da de anses å være grunnleggende for all annen læring. Disse ferdighetene er:

- Å kunne uttrykke seg muntlig.
- Å kunne lese.
- Å kunne regne.
- Å kunne skrive.
- Å kunne bruke digitale verktøy.

De grunnleggende ferdighetene er innarbeidet i læreplanen i alle fag. Alle lærere har derfor ansvar for at elever og lærlinger får utvikle sine grunnleggende ferdigheter gjennom arbeidet med de ulike fagene (KD, 2006a).

Prinsippene for opplæringen sammenfatter og utdyper rettleidingen i opplæringsloven og forskriften til loven, medregnet læreplanverket for opplæringen, og må sees i lys av det samme regelverket (KD, 2006a). Prinsippene omhandler blant annet læringsplakaten som inneholder 11 grunnleggende forpliktelser for skolen.

Fag og timefordeling, viser hvilke fag elevene skal ha på de ulike trinnene. Tilbudsstruktur viser til opplæringsloven § 3-3 at den videregående opplæringen skal føre fram til studiekompetanse, yrkeskompetanse eller grunnkompetanse. For skoleåret 2016-2017 er det 5 studieforbereende utdanningsprogram og 8 yrkesfaglige utdanningsprogram. Opplæringen i skole omfatter normalt videregående trinn 1 (Vg1), videregående trinn 2 (Vg2) og videregående trinn 3 (Vg3). Hvert trinn skal normalt ha en lengde på ett skoleår (Kunnskapsdepartementet (KD), 2007).

Fagopplæringen omfatter normalt to års opplæring i skole (Vg1 og Vg2) og ett års opplæring (Vg3) fordelt over to års læretid i bedrift (hovedmodellen). Det finnes imidlertid utdanningsløp som avviker fra hovedmodellen. Etter Vg2 har eleven mulighet til å velge studieforbereende fag på Vg3, som gir generell studiekompetanse og mulighet til å søke høyere utdanning. Eleven kan også velge Vg3 i bedrift kombinert med studieforbereende over to år, denne kombinasjonen vil gi eleven både fagbrev og generell studiekompetanse.

Fellesfag er obligatoriske fag på yrkesfaglige og studieforbereende utdanningsprogrammer. Felles programfag er fag som er obligatoriske på et gitt utdanningsprogram. Programfag er fag som tilhører bestemte utdanningsprogram og som elevene kan velge (KD, 2006a). Fellesfag og programfag for Barne- og ungdomsarbeiderfaget blir nærmere beskrevet i kapittel 2.2.

2.2 Hvordan utdanningen på Barne- og ungdomsarbeiderfaget er bygd opp?

Formålet med utdanningen er å medvirke til å dekke behovet for fagarbeidere som kan legge til rette for aktivitet, glede og livsutfoldelse for barn og unge. Fagarbeidere som er tydelige rollemodeller, ser det enkelte individ og er bevisst på de utfordringer barn og unge har i et flerkulturelt samfunn. Opplæringen skal bidra til å utvikle evne og vilje til fleksibilitet og samarbeid om barn og unges opplæring, utvikling og trivsel, og kunnskap om hvordan barn og unge lærer. Opplæringen skal gi grunnlag for å velge hensiktsmessige pedagogiske metoder i arbeidet med barn og unge i alderen 0–18 år, utvikle evnen til kommunikasjon med andre samt utvikle relasjonsforståelse og evne til å tilrettelegge for brukermedvirkning. Opplæringen skal rettes mot arbeid i ulike pedagogiske virksomheter og mot områder der barn og unge ferdes i hverdagen, og være i tråd med gjeldende regelverk. Opplæringen skal være praksisnær, tverrfaglig, gi helhetlig kompetanse og legge grunnlaget for videre opplæring som barne- og ungdomsarbeider (KD, 2007).

Eleven må ha gjennomført Helse og oppvekstfag (Vg1) for å velge barne- og ungdomsarbeiderfag (Vg2). På både Vg1 og Vg2 har elevene programfag som angitt i Tabell 2.1. I tillegg har elevene også fellesfagene norsk, engelsk, matematikk, naturfag, samfunnsfag og kroppsøving (Tabell 2.2), timetallet er inndelt i 60 minutters timer (Kunnskapsdepartementet, 2007).

Tabell 2.1. Programfag på Vg1 og Vg2.

Fag	Timetall	
	Vg1	Vg2
Helsefremmende arbeid	197	140
Kommunikasjon og samhandling	140	140
Yrkesutøvelse	140	197
Yrkesfaglig fordypning	168	253

Tabell 2.2 Fellesfag på Vg1 og Vg2.

Fag	Timetall	
	Vg1	Vg2
Engelsk	84	56
Kroppsøving	56	56
Norsk	56	56
Naturfag	56	
Matematikk	84	
Samfunnsfag		84

Eleven skal ha en standpunkt karakter i hvert av programfagene. Eleven skal opp til en tverrfaglig praktisk eksamen hvor de felles programfagene inngår. Eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt (KD, 2007).

Elevene starter med programfagene på Vg1, på Vg2 på barne- og ungdomsarbeiderfaget er tema i programfagene rettet mot barn og ungdom 0-18år. Programfagene skal medvirke til å dekke behovet for barne- og ungdomsarbeidere som kan legge til rette for aktivitet, glede og livsutfoldelse for barn og unge. Etter å fullført Vg2 starter eleven som lærling på Vg3 som går over 2år (KD, 2007). Mange elever velger studieforbereende på Vg3 ifølge forskning som er gjort på område, og er det som gir det største bortfallet på barne- og ungdomsarbeiderfaget (Høst, Reegård, Reiling, Skålholt & Tønder, 2015). Det arbeides etter Vg2 på skolen og som lærling arbeides det etter Vg3 mål. Eksempler på dette er:

Vg2: Eleven skal kunne drøfte ulike former for kommunikasjon og gjøre rede for hvordan kommunikasjon kan fremme trygghet og tillit.

Eleven skal kunne drøfte hva lek kan bety, og gi eksempler på tiltak som kan fremme lek og kreativitet tilpasset alder, modningsnivå og funksjonsevne

Vg3: Eleven skal kunne kommunisere med barn, unge og foresatte.

Eleven skal kunne legge til rette for lek ut fra den betydningen lek har for barns læring, utvikling og sosialisering

De fleste kompetansemålene i programfagene på Vg2 handler om å drøfte, forklare, diskutere og gjøre rede for, mens på Vg3 er kompetansemålene rettet mot den praktiske utførelsen. Det er ifølge Hiim og Hippe (2001) en tendens til at kunnskapsinnholdet særlig omhandler teori i betydning teori for praksis, og forutsetter at teori kan overføres verbalt og «anvendes» i profesjonell praksis (Hiim & Hippe, 2001, s. 37). På bakgrunn av kompetansemålene ser vi at elevene vil få tilbakemeldinger og vurderinger på teoretisk kunnskap på Vg2 og tilbakemeldinger på praktisk utførelse på Vg3. Unntaket er faget yrkesfagligfordypning, her arbeider elevene på Vg2 ut fra Vg3 mål.

Læreplanen med kompetansemål er styrende for undervisningen. I tillegg har skolen mulighet til å operasjonalisere læreplanen gjennom bruk av egne lokale læreplaner i yrkesfagligfordypning. Utover læreplanene står læreren fritt til å disponere hvilke metoder hun vil bruke i undervisningen for å nå målene i læreplanen og den lokale læreplanen. I dette ligger at læreren har frihet til å benytte seg av estetiske prosesser og tilnærminger, så lenge målene i læreplanen oppnås. Imidlertid vil hver enkelt lærer være påvirket av den kulturen som er skapt i skolen og hva som er viktig å vektlegge i undervisning for å frembringe de beste resultatene. I den grad læreren ønsker å samarbeide med andre lærere, eksempelvis gjennom et tverrfaglig undervisningsopplegg, så krever dette enighet blant de angjeldende lærerne (Hargreaves, 1996).

Steinsholt og Dobson (2011) skriver at selv om dagens læreplaner er orientert mot ulike fagområder, typer kompetanse, kunnskap, bestemte ferdigheter og har som mål å utdanne eller forme individet i retning av forhåndsfastsatte mål og retningslinjer, ligger forestillingen om dannelse der som en vedvarende ideologisk bakgrunnsmelodi – om enn i noe annen form enn tidligere (Steinsholt & Dobson, 2011, s. 8). Norsk skole skal ikke bare formidle faktakunnskap, men skal også bidra til elevens dannelse (Opplæringslova §1-1) (Ulvik, 2013, s. 420). Opplæringsens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Kort sagt, skrives det i den generelle delen av læreplanen, er opplæringsens mål å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til

innlevelse, utfoldelse og deltakelse (LK06 Generelle del). Her forstår jeg læreplanen slik at utdanning skal bidra til læring for livet, ikke først og fremst til eksamen og arbeidslivet. Utdanning er ikke et individuelt prosjekt, men de skal mestre utfordringer sammen med andre (Ulvik, 2013).

3 TEORI

I dette kapitlet presenteres teori som jeg anvender for å belyse min problemstilling: *På hvilke måter kan estetikk bidra i utdanningen på barne- og ungdomsarbeiderfaget (Vg2)?* For å få en forståelse av hva utdanning er, og dermed også kunne gi en forståelse av hvorfor estetikk er viktig i utdanningen, har jeg valgt å redegjøre for hva er utdanningen er til for. Her benytter jeg meg av Biestas framstilling om utdanningens vidunderlige risiko (Biesta, 2014). Deretter tar jeg for meg estetikk, som omhandler en utvidet estetikk begrep, estetisk prosess, estetisk erfaring og den estetiske praksis. Til slutt i dette kapitlet redegjør jeg for barne- og ungdomsarbeidet sett i lys av teorier om praktisk klokskap.

3.1 Hva er utdanning til for

Utdanningen har, slik Biesta (2014) beskriver og som jeg tidligere har nevnt, minst tre funksjonsområder og dermed tre områder hvor vi kan sette ord på utdanningens formål. Det dreier seg om kvalifisering, sosialisering og subjektivering (Biesta, 2014, s. 26). Kvalifisering innebærer tilegnelse av kunnskap, ferdigheter, verdier og evner, altså hvordan utdanning kvalifiserer folk til å gjøre ting. Sosialisering handler om hvordan vi gjennom utdanning innlemmes i eksisterende tradisjoner og handle- og væremåter. Sosialiseringensdimensjonen handler om å innlemme nykommere i eksisterende ordener. Dette innebærer at utdanningen gir elever på barne- og ungdomsarbeiderfaget som kan sees som nykommere i et yrke og som skal innføres i yrkesbestemte ordener og kulturer. Subjektivisering dreier seg om utdanningens bidrag til individet, at individet på forskjellige måter får mulighet til å tenke og uttrykke seg, det vil si hvordan *vi kan være eller bli et handlende og ansvarlig subjekt* (Biesta, 2014, s.170). Biesta knytter subjektivitet til det «å komme til verden», og viser oss at det har noe å si at jeg er den jeg er, i den forstand at vi er uerstattelig i kraft av vårt ansvar for andre. Det dreier seg om utdanningens innflytelse på personen. Det handler om å bli presentert for verden, eksistere i denne gjennom handling og språk, der ansvarligheten for verden er et nødvendig element for å kunne sette i gang noe nytt som vi ikke har sett før (Biesta, 2014). Utdanning vil dermed være viktig for både samfunnet og den enkelte. Utdanning skal bidra til kvalifisering til et yrke, til sosialisering – for å kunne delta i samfunnet og arbeidsliv, og til siste er utdanning viktig for den enkelte, med tanke på at den skal bidra til at mennesket frigjøres og tar ansvar og gjennom handling og språk bidrar til å skape noe nytt som kan bringes inn i verden.

Kvalifisering, sosialisering og subjektivering er ikke adskilte områder, men overlapper hverandre. Det åpner for synergieffekter og hjelper oss til å se konflikter mellom de ulike dimensjonene. Et eksempel på mulig synergieffekt er hvordan undervisningen i bestemte ferdigheter innenfor barne- og ungdomsarbeiderfaget samtidig sosialiserer eleven for bestemte arbeidsområder, som til eksempel yrkesmessig ansvar. Et eksempel på potensielle konflikter er når det er et konstant press om testing og eksamener. Dette kan være en effektiv tilnærming for å øke prestasjonene på kvalifiseringsområdet, men kan virke negativt inn på subjektiveringsområdet, dersom elevene sitter igjen med en læring om at konkurranse alltid er bedre enn samarbeid (Biesta, 2014, s. 157f).

Med tanke på at våre pedagogiske aktiviteter nesten alltid «virker» innen alle disse tre områdene samtidig, og gitt muligheten for synergieffekter og konflikt, blir det nødvendig for læreren å foreta situasjonsbestemte vurderinger om hva som er pedagogisk ønskelig innen disse tre dimensjonene. Dermed blir det viktig for lærerne å ikke bare å sette seg mål som gjennomføres, men også vurdere hvordan de ulike dimensjonene bør veies opp mot hverandre. Læreren må prioritere, noe som aldri kan generaliseres da dette skjer i konkrete situasjoner som berører konkrete elever. På den måten gis det muligheter for å kunne håndtere spenninger og konflikter, og til å kunne se og utnytte mulige synergieffekter. *På grunn av utdanningens flerdimensjonalitet må man alltid vurdere om det man vinner innen én dimensjon, innebærer tap innen en annen* (Biesta 2014, s. 158).

Det er dette Biesta (2014) legger til grunn, slik jeg tolker han, når han snakker om utdanningens vidunderlige risiko. En risiko som er der fordi utdanning ikke er et teknisk maskineri, men et møte mellom mennesker, der elevene betraktes som handlekraftige og ansvarlige subjekter, ikke som objekter som skal formes og disiplineres. *Risikoen er der fordi utdanning handler ikke om å fylle en bøtte med vann, men å tenne en ild* (W.B Yeats I Biesta 2014, s. 23). Vi utdanner for at vi ønsker resultat og fordi elevene skal lære og oppnå ting, men det betyr ikke at en utdanningsteknologi, en situasjon der det er perfekt balanse mellom det som går inn og det som kommer ut, hverken er mulig eller ønskelig. Dersom vi rensker utdanningen for denne risikoen, er jeg redd at det kan bidra til en reell fare for at hele utdanningen går med i dragsuget. Likevel ser vi at det er nettopp det lærere stadig oftere får beskjed om å gjøre. Myndighetene, politikere, tabloidpressen, offentligheten og organisasjoner som OECD² og Verdensbanken krever en

² OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling.

utdanning som er sterk, sikker og forutsigbar. Derfor ser vi at skolens oppgave mer og mer dreier seg om et språkbruk som eksempelvis «effektiv produksjon» av forhåndsdefinerte læringsresultater i noen få fag, eller for et begrenset utvalg av identiteter som f.eks. gode borgere eller «effektive» mottakere av livslang læring (Biesta, 2014, s. 23-24).

3.2 Dannelse og estetikk

Dannelse er både en prosess og et produkt, der danning er den aktive og dynamiske siden av begrepet (Steinsholt & Dobson 2011, s. 9). Dannelse har tradisjonelt vært knyttet til en forfinet kulturell overklasse, der barn av velholdne familier får opplæring i fine kunster, dyder og fag (Steinsholt & Dobson 2011 i Gran, 2016, s. 5). Denne koblingen til en forfinet kultur har gitt *assosiasjoner til en kulturell eller språklig overklassetenkning, og en kan være fristet til å assosiere det med en smule forfengeligheit («snobbisme») hos dem som tar det i bruk* (Telhaug, 2011, s. 219).

Dannelse har sin bakgrunn og opprinnelse i antikkens *padeia* som har sin genese i praktisk dømmekraft, moralske regler og fornuft, og videre til det grekerne kalte *techne*, som vil si profesjonelle ferdigheter og tradisjoner. I det greske *Padeia* ligger en forståelse av at danning er noe som gjelder hele mennesket (Doseth, 2011, s. 13). Med den nyhumanistisk kulturbevegelsen som oppstod i Tyskland på 1700 tallet, oppstod begrepet *Bildung*, som vi på Norsk har oversatt med dannelse og danning. Her handler danning om forholdet mellom selvet og verden, karakterdannelse og dannelse av personlighet (Walstad, 2006 i Gran, 2015, s. 10). Klafki benytter begrepet *kategorial dannelse*, der målet med dannelsen er at barnet utvikler og oppnår innsikt i å forstå seg selv og være med på å forme sin egen samtid og fremtid (Gran, 2015, s. 5). Når Steinsholt og Dobson bruker Ellen Keys definisjon på dannelse som det som er igjen når man har glemt det man har lært, kan det knyttes sammen med Gadamer's forståelse av dannelse (Steinsholt & Dobson, 2011, s. 7). Gadamer argumenterer for en håndverksmessig følsomhet eller takt hvor vår bevissthet kan tilegne seg en kapasitet for fri mobilitet: *En sensitivitet for situasjonen og hvordan vi ter oss i den – situasjoner hvor det ikke er mulig å anvende kunnskap avledet fra generelle prinsipper* (Steinsholt, 2011, s. 116). Dannelse kan dermed knyttes til det estetiske som en skapende prosess som utvikler og ivaretar hele mennesket. Dannelse kan dermed også knyttes til frihetsbegrepet når vi som individer trer inn i verden og i så måte følger usikkerheten som ligger i subjektivering (Biesta, 2014). Dannelsen knyttes da her til muligheten for at individet i tale og handling har mulighet å tre inn i verden

og starter noe nytt – noe uforutsigbart. Som jeg forstår det medfører uforutsigbarheten at dannelse her går utover en på foran tenkt sosialisering (dannelse av eller til noe). Likevel forstår jeg at der subjekt i tale og handling kommer til syne og starter noe nytt og for oss ukjent kan det forstås som «dannende». Utdanning kan dermed ikke forstås teknisk – rasjonelt med mål og middel, utdanning er en risiko, vi vet ikke hva som skapes. Læreren må gjøre vurderinger i situasjoner for å hjelpe eleven til å styrke sin frihet til å tre frem som handlende og ansvarlig subjekt i fellesskapet.

Jeg, i likhet med Biesta (2014), ser på utdanning som en kreativ prosess, altså en skapende prosess. Jeg er dermed opptatt av at utdanning kan sees på som en skapende handling, en handling der man bringer noe nytt til verden, som ikke fantes før (Biesta, 2014). En prosess som ikke bare bidrar til elevenes faglige kunnskap, men også til elevenes sosiale og personlige sider. Der utdanningens formål: kvalifisering, sosialisering og subjektivering inngår i danningen hos eleven. Der subjektivering dreier seg om utdanningens interesse for subjektiviteten eller subjektiteten hos dem vi utdanner. Det dreier seg om frigjøring og frihet, og om ansvaret som denne friheten fører med seg (Biesta 2014, s. 26-27). I linje med Biesta (2014) forstår jeg utdanning som en prosess der mennesket trer frem og blir en av samfunnet, en aktør i sitt eget liv og en deltaker i samfunnet, som innehar den friheten, der tale og handling får komme til syne, til å ta egne valg og bidra inn i samfunnet. Den skapende prosessen i utdanningen kan dermed bidra til danningen av det enkelte mennesket, og til dannelsen av menneskets subjektivitet slik jeg tolker det (Biesta, 2014).

3.3 Hva er estetikk?

Estetikk kommer fra det greske ordet *aisthesis* som betyr fornemmelse eller sans og *aisthētikos* som betyr sansende (Bale, 2009, s. 10). I linje med Tjønneland (2015) forstår jeg at det innebærer den kunnskap som kommer gjennom sansene, og det henviser til menneskets sanselige og følelsesmessige forhold til verden (Tjønneland, 2015). Dette er en motsetning til den abstrakte tenkning innen matematikk og andre logiske fagdisipliner.

Lindstrand og Selander (2009) viser til at filosofen Alexander Baumgarten forsøkte å avgrense estetikken som en selvstendig, filosofisk disiplin, som vitenskapen om den sanselige erkjennelsen (Lindstrand & Selander, 2009, s. 123). I det ufullførte verket *Aesthetica* (1750 – 1758) formulerer Baumgarten at den erkjennelsen man får gjennom sanseinntrykk har en egenverdi som ikke kan underordnes eller oppløses i begrepsmessig erkjennelse (Bale 2009, s.

11). Estetisk erfaring gir mulighet til å erkjenne verden på en ulik måte enn den logiske erkjennelsen. Estetikk gir dermed tilgang til en dimensjon av tilværelsen som logikken ikke har tilgang på. Nettopp fordi betydningsdannelse gjennom den estetiske erfaring ikke bare er knyttet til det sanselige, men også til det sensitive og følsomme, representerer dette en selvstendig form for erkjennelse (Baumgarten, 2008 i Oftedal, 2012, s.120). Dette innebærer, slik jeg tolker det, at de estetiske erfaringer vi gjør oss er erkjennelser likeså viktige som de erkjennelser som vi får gjennom vår fornuft, altså de logiske, rasjonelle og bevisste erkjennelsene. Estetikk relateres i den sammenheng til begrepet opplevelse, sansing, følelse og fornemmelse og omhandler dermed kunnskap som kommer til mennesket gjennom sansene. Det vi gjør og opplever gjennom sansene påvirker følelsene og skaper fornemmelser hos personen, og bidrar til å gi oss kunnskap og innsikt både om oss selv og våre omgivelser.

I den senere estetiske filosofien har det også vært en stor interesse for å kunne definere kunstens natur (Lindstrand & Selander, 2009, s. 123). Her beskrives teorier om estetisk opplevelse og hvordan tilskueren kan oppfatte og forstå kunstnerens intensjon, kunstverkets karisma, kunstens betydning eller andre mer generelle faktorer (Illeris, 2009, s. 91). Her er estetikkbegrepet innsnevret til å gjelde kunstfilosofi og bedømming av kunstverket. I den forbindelse har estetikk vært knyttet til den delen av filosofien som omhandler læren om det vakre og skjønne i kunsten (Estetikk, 2016). Det estetiske blir koblet til formen og til det uttrykket som kunstneren uttrykker.

Innenfor utdanningsfeltet blir estetikk ifølge Bale (2009) forbundet med opplæring i praktiske fag, i alt fra musikk, drama, og forming til om kunststudier (Bale, 2009, s. 10). Estetikk har ofte blitt betraktet som relevant for kunstfagene, til noe som kan uttrykkes i en form (Bale, 2009).

3.4 Estetisk prosess

Reid (2008) formulerer at vi har en estetisk situasjon overalt hvor vi ferdes. Dette er situasjoner og opplevelser som gir en umiddelbar mening kroppslig, gjennom følelser, hørsel, berøring eller forestilling. Reid (2008) peker på at kunst ofte relateres til estetikk, og at kunst er forbundet med uttrykk, som blir uttrykt av kunstneren. Målet med kunsten blir en representasjon, et objekt som kan nytes estetisk. Uttrykk spiller i denne forståelsen en viktig rolle i kunsten. Jeg forstår i linje med Reid (2008) at selv om uttrykket spiller en viktig rolle i kunsten så er ikke dette hovednøkkelen til estetikk. Derimot så er det selve utførelsen, altså prosessen, der mening og form er uatskillelige, som er hovednøkkelen til estetikk. Jeg er enig med Reid (2008) at

utførelsen er sentral for mening i form av kroppslighet. De erfaringene du gjør ved bruk av kroppen, ved å tre inn i handlingen og delta, gir deg en unik kunnskap som ikke kan erstattes av teoretisk kunnskap. Denne formen for kunnskap lar seg vanskelig teste som sann eller ekte, og den kan heller ikke uttrykkes verbalt. Dette er kunnskap som du får gjennom å tre inn i handlingen, ved å delta og å gjøre. De erfaringer som avsløres for deg gjennom å handle, kan ikke bli avslørt på andre måter. (Reid, 2008). Reid (2008) uttaler at kunst er mer enn å uttrykke følelser, kunst er mer enn avslapping. Han skriver at ved å tre inn i, og være i erfaringen vil du få andre aspekter av verden, som gjør at du vil kunne se mange nye muligheter, som fører til at verden vil tre frem på en måte som ikke er mulig å få til på andre måter:

What does art do? Art 'expresses the emotions; it is a nice relaxation; it is good for spare time; but you do not really know anything; you do not really learn anything'. I think this is profoundly false, and I want to insist ... that art experience is a kind of knowledge, and that it is a kind of knowledge which is unique. You have got to enter into it; you have got to be inside it, and if you are inside it, aspects of the world, the world of the whole span of possible human experience, are revealed in a way in which they cannot be revealed in any other way. And I think to ignore this is to leave a dimension out of education: it has happened far too much (Reid, 2008, s.297).

I prosessen er kunstneren oppslukt i situasjonen og tilstede med alle sansene, hvor kunstneren opplever, føler og eksperimenterer med materialet for å finne det uttrykket han søker etter. Det er her jeg ser sammenhengen mellom den kunstneriske estetikken og undervisning på barne- og ungdomsarbeiderfaget. Ved at elevene blir aktivt deltakende i praktiske prosesser vil det kunne medføre at de bli fokuserte og eksperimenterende – se muligheter, vurdere og foreta valg, på samme måte som kunstneren ved utøvelsen av sitt arbeid. Gjennom denne estetiske prosessen oppstår erfaringer og erkjennelser som ikke er mulig å oppnå på andre måter enn gjennom å gjøre det selv. Denne prosessen mener jeg i likhet med Reid (2008) altfor ofte blir utelatt i undervisningen. Dette er en prosess som vil kunne skape kunnskap som er iboende i individet og kan dermed tas i bruk i praktiske situasjoner. Som det vil fremkomme i senere kapitler er det en kunnskap som vanskelig kan uttrykkes verbalt og derfor er lite egnet for vurdering med tradisjonelle metoder.

3.5 Et utvidet estetikkbegrep

Kjersti Bale (2009) skriver om en utvidet estetikk begrep. Estetikk er ikke lengre begrenset til kunstverdenen alene, men gjelder flere dimensjoner. Bale knytter seg til Gadamer som skriver om kunsterfaring fremfor kunst som objekt (Bale, 2009, s. 15). Jeg forstår i tråd med Bale (2009) at estetikk er for Gadamer fremstillingsprosessen, der begrepene lek, symbol og fest har

en førende rolle. Han skriver om kunsterfaringer fremfor kunst som objekt. Kunstverket (objektet) er resultatet av en arbeidsprosess som frigjøres når det ferdigstilles (Bale, 2009).

Gadamer bruker leken, symbol og fest som metaforer på estetisk erfaring, og ønsker å vise at lek ikke bare er et lokalt pedagogisk fenomen eller verktøy eksklusivt for barn, men er også med på å tydeliggjøre hva det rent generelt betyr å forstå noe (Steinsholt & Pedersen, 2010, i Steinsholt og Ness, 2016, s. 133). I forhold til utdanning forstår jeg i tråd med Gadamer (i Bale, 2009) at vi ikke kommer tomhendt til en situasjon, eller en prosess, vi vil alltid ha med oss våre fordommer. Fordommer skal ikke forstås negativt, men som en forståelseshorisont. Det innebærer at både lærere og elever stiller med en bestemt ballast av kunnskap og viten, holdninger og forståelser (Bale, 2009, s. 105). Vi preges av hvor vi kommer fra, hva vi har gjort og hvem vi er påvirket av, og det er dermed med på å bestemme vår forforståelse og fortolkning. Å legge merke til i utdanning er derved at vår forståelseshorisont utgjør rammen av hvordan vi oppfatter verden på. Og på den andre siden, i møte med andre horisonter, hos mennesker og/eller i en tekst, der vi kommer frem til samsvar mellom vår egen forforståelse og de fremmede forestillingen, finnes det mulighet for at det oppstår det Gadamer kaller horisontsammensmelting. For å komme tilbake til utdanning og subjektets tilblivelse kan vår forståelseshorisont utvides etter hvert som vi gis mulighet til at oppnå ny erkjennelse, og det vil stadig finnes mulighet til utvidelse etter hvert som vi oppnår ny erkjennelse. Vår forståelse vil da pendle mellom den fremmede forestillingen og vår forståelse i en uopphørlig og stadig nyskapende dialektikk. Denne bevegelsen, hit og dit, i utviklingen av ny forståelse blir fremstilt som en spiral, den hermeneutiske spiral (Gadamer, 2010). Av den grunn mener jeg at utdanningen må gi elevene mulighet til å være i bevegelse og læreren må erkjenne at denne bevegelsen har sin egen frihet som ikke lar seg detaljstyre.

Ytterligere et tema som jeg syns er sentralt for utdanning og barne- og ungdomsarbeiderfaget er lek. Lek er i tråd med Gadamer (i Steinsholt & Ness, 2016) en naturlig prosess, der leken selv er det egentlige subjektet. Et subjekt som overgriper både den som leker og det det lekes med. For å kunne leke sammen stilles det krav til spontanitet, fleksibilitet, kreativitet og innlevelse, samtidig gir leken rom for å utvikle slike kvaliteter (Steinsholt & Ness, 2016, s. 159-160). Det er gjennom deltakelse og innsats, der vi setter oss selv og vår egen selvforståelse på spill at hit-og-dit bevegelsene kan komme i stand, slik at det kan åpne opp for forståelse. Som jeg forstår gir leken oss mulighet til å være i prosessen hvor prosessen bidrar til erfaring. Steinsholt og Ness (2016) argumenterer for at leken gir oss mulighet å være tilstede, nysgjerrige

og undrende, der vi glemmer oss selv, og opplever en tilstand av flyt. I leken der vi er intens tilstede, nysgjerrig og undrende på våre omgivelser, sanser og opplever vi med hele kroppen, vi undersøker og prøver ut mulige løsninger og opplever at verden åpner seg for oss på en ny måte. Lek og estetikk er derfor nært knyttet sammen i den forstand at forståelse oppstår når vi deltar i verden i et dialogisk samspill med andre, forståelsen finner sted i hendelsene som skjer i vårt samspill i og med verden ved at vi kroppslig griper inn i det vi ønsker å forstå. En prosess der vi beveger oss hit-og-dit i forhold til det vi ønsker å forstå. Denne formen for samspill med omgivelsene forstår jeg som estetisk og er grunnleggende for å kunne skape sammenheng og mening i våre liv (Steinsholt & Ness, 2016, s 158-163). I tråd med Steinsholt og Ness (2016) så mener jeg at forståelse ikke finner sted i et lukket kognitivt «hjernekommer» adskilt fra objektene rundt oss. Av den grunn mener jeg at utdanningen må legges til rette slik at elevene ikke blir observatører på sidelinjen, men gi rom for kroppslig deltagelse der lekens undring og nysgjerrighet kan være drivkraften til å undersøke og utforske sammenhenger i verden slik at forståelse om verden og livet kan skapes (Steinsholt & Ness, 2016, s. 158-162).

Gadamer (i Steinsholt & Ness, 2016) knytter festen til det «å vandre» eller «gå», en form for bevegelse. En bevegelse der det ikke dreier seg om å komme frem til et bestemt mål, men det er heller slik at målet allerede er blitt nådd ved at vi går. Fest og lek har en rekke felles trekk. Der festen som leken fanger de som deltar i den i en nærværende egentid. Der det ordinære livet settes til side og det skapes en altoverveiende lystig stemning. Poenget til Gadamer er at festen er en tidsavgrenset hendelse men at festen gjentar seg, og tid er ikke avgrenset til et bestemt klokkeslett, det er ikke et utsnitt av en utvikling, ikke en rekke begivenheter som følger etter hverandre (Steinsholt og Ness, 2016, s. 167-168). Slik jeg forstår Gadamer, vil det i en estetisk erfaring, på samme måte som i leken – der man oppgir sin kontroll og lar seg rive med og oppmerksomheten rettes mot det man gjør, kunne oppstå en utvidet forståelse hos den enkelte, som man på forhånd ikke kunne forutsi. Festen blir symbolet for glede og stemningen som skapes når man deltar i et felleskap med andre. Der man er oppmerksom tilstede og deltar, sanser og føler og gjør erfaringer – og glemmer tid og sted. Lek i relasjon til utdanningen kan derfor sees på som det som elevene gjør i en handling, når de glemmer seg selv, tid og sted, og finner rytmen i leken og leker seg frem – der handlingen styrer eleven. Her åpnes det for at det finnes flere sannheter og flere veier frem til det man ønsker å komme. For barne- og ungdomsarbeideren er det overordnede målet å utdanne seg til dette yrket, og slik jeg forstår

Gadamer så må vi åpne for at det finnes flere måter og flere sannheter som fører frem til dette målet.

Ut fra denne forståelsen blir det, slik jeg tolker Steinsholt (2011), viktig at eleven er aktive og deltakende i handlingene, og har ønsker om og anstrenger seg for å få det til. Det handler ikke om å nå forutbestemte mål i et lineært system, men om at mål skapes underveis i prosessen av de som deltar i prosessen. Denne forståelsen gir også viktige signaler om at forståelsen som skapes i eleven ikke er målbar, da denne forståelsen som oppnås gjennom estetisk erfaring ikke alltid er mulig å kommunisere, da den vil sitte i kroppen som en egen forståelse. Forståelse er ikke noe som kan styres, men skjer i handlingen, i samspillet mellom elevene og de andre, eller mellom eleven og materialet. Skolen og skolesystemet må åpne opp for at det finnes flere sannheter, og tenke flerdimensjonalt, på den måten vil elevenes egen forståelse verdsettes og utvikles (Steinsholt, 2011).

I tråd med Steinsholts kritikk forstår jeg at skolen i dag til viss grad kan oppfattes som endimensjonal, der målet som er beskrevet av andre, er å finne en endelig og avsluttende sannhet, gjennom strenge disiplinerte metoder (Steinsholt, 2011). Dette er i stor grad en motsetning til estetisk erfaring slik Gadamer beskriver den. Dersom vi åpner for flere sannheter åpner vi også rommet for at elevene kan få utforske og gå inn i handlingene på egne premisser, med egne mål i sikte. Der de har mulighet til å bli oppslukt og glemme tid og sted og bare leke med. I dag er skolen ofte organisert i fag og er timeinndelt med mål for hva som forventes av læring innenfor faget. For å gi elevene tid til å være i prosessene, mener jeg det er nødvendig å tenke annerledes på denne inndelingen i dagens skole (Steinsholt, 2011).

3.6 Kunnskap som estetisk erfaring

Dewey (2008) presenterer i *Art of experience* estetikk som en skapende og handlende prosess. Estetikken fremstilles her som en nødvendighet for menneskelig erfaring og kan derfor ikke avgrenses til kun å gjelde kunst og det kunstneriske (Dewey, 2008).

Hos Dewey er derfor forestillingen om erfaring sentral. Deweys teori om erfaring bygger på en kunnskapsteori, som heller bør kalles teori om *kunnskapende*, ifølge Biesta (2004). Jeg er inspirert av Biesta sin tolkning av Dewey og forstår i tråd med Biesta at kunnskap er noe vi gjør, som er intimt forbundet med måten menneskelige, aktive handlinger, skaper bevegelse med sine omgivelser (Biesta, 2004, s. 52). Biesta tilbyr en forståelse av *kunnskapende* som begynner med interaksjoner, eller det som han kaller for transaksjoner – som skjer i naturen og

der naturen selv forstås som en helhet av interagerende deler som stadig er i bevegelse (Biesta, 2004, s. 43).

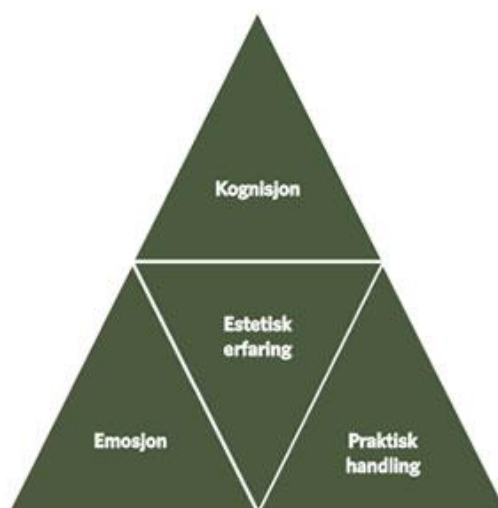
Som jeg forstår det så er poenget med interaksjoner og transaksjoner som skjer i naturen at vi er allerede i kontakt med verden som handlende aktører, og erfaring gir støtte til det handlende aktive menneske. *Kunnskapende* handler om å få en forståelse av relasjonen mellom våre handlinger og deres konsekvenser. *Kunnskapende* er ikke der ute, men er forbundet mellom våre handlinger og de konsekvenser handlingene medfører. *Kunnskapende* kan gi oss bedre kontroll over våre handlinger, i det minste bedre enn blindt prøve og feile metoden. Det er viktig å forstå at kontroll i denne forstand ikke handler om fullstendig mestring, men en mulighet til å styre våre handlinger på en intelligent måte, gjennom å kunne planlegge våre handlinger. Denne prosessen starter i transaksjonen organisme - omgivelser, eller subjekt og verden, en pågående tilpasning, gjennom et dynamisk samspill med omgivelsene. Vi er i form av våre handlinger i aktivitet og vi tilpasser oss situasjoner gjennom en forandring i handlingene (Biesta, 2004).

I en situasjon der for eksempel et barn trenger hjelp til å klatre over ett hinder, vil det være naturlig for barne- og ungdomsarbeideren å skanne omgivelsene, ved å bruke sansene, for å tre støtte til. Barne- og ungdomsarbeideren retter dermed oppmerksomheten mot å hjelpe. Underveis kan hun oppdage at barnet klarer det selv, eventuelt at det kan oppstå fare for skade. Barne- og ungdomsarbeideren behøve da å rette oppmerksomheten mot det som eventuelt vil skje for å tilpasse handlingen på en passende måte. Dersom den handlingen som barne- og ungdomsarbeideren velger samsvarer med situasjonen vil man oppleve mening i situasjonen. I forhold til *kunnskapende* forstår jeg i tråd med Biesta (2004) at mening er en egenskap i handlingen og mening oppstår når det er samsvar mellom situasjon og handling. Poenget er, slik jeg forstår det, at eksperimentell transaksjon mellom organismen (her forstått som mennesket) og omgivelsene ikke leder til spesifikke vaner, men resulterer i en mer differensiert og meningsfull verden – i hvert fall hvis vi utgår fra at som subjekt er vi alle forskjellige (Biesta, 2004, s. 49). Slik jeg tolker Biesta (2004) innebærer eksperimenterende læring at vi lærer gjennom å prøve og feile. Ut fra dette aspektet er den eneste måten vi kan lære noe på, er å gjøre noe og gjennomleve konsekvensene av våre handlinger. Her går det et skille mellom blind prøving og feiling og intelligent handling. Forskjellen på disse to har å gjøre med tenkningen, eller symbolske operasjoner (Biesta, 2004). Når vi opplever at konsekvensene av våre handlinger ikke stemmer overens med våre tidligere forestillinger, må vi tenke, gjøre oss nye

forestillinger – reflektere over handlingen som dermed utgjør en basis for å skape nye, forbedrede handlingsmønstre i samspillet med mennesker og omgivelsene (Dewey, 2005).

Vi går tilbake til barne- og ungdomsarbeideren som skal hjelpe et barn. Dersom barne- og ungdomsarbeideren i det hun vil hjelpe barnet over hinderet opplever at det skjer noe som er uforenlig med måten hun hadde tenkt å gi hjelp på, oppstår et problem. Hun får ikke løst problemet med hjelp av de tidligere erfaringene, eller ved hjelp av vaner. Da menneske er et meningssøkende vesen, er denne tilstanden uholdbar, og derfor er det nødvendig å gjøre noe for å gjenopprette balanse, eller skape mening i situasjonen. Det er her læringsprosessen starter. Hun kan velge blindt prøve og feile for å skape mening i situasjonen, men det er ikke den mest effektive måten til problemløsning, i det prosessen kan ende som irreversibel, det vil si at den ikke kan løses, eller det kan skje en ulykke. Den andre måten er gjennom utforskning. En prosess hos barne- og ungdomsarbeideren som innbefatter fantasi og forestillingsevne. Hun må eksperimentere med ulike måter å handle på, gjennom å tenke, for å finne mulige måter å handle på. Evnen til å tenke, og dermed omskape handling til intelligent handlende, er avhengig av symboler. I fantasien må hun eksperimentere og prøve ut andre løsninger. En systematisk granskning av situasjonen, der man på den ene siden identifiserer problemet. På den andre siden må barne- og ungdomsarbeideren konstruerer forslag for å løse problemet, for å finne en måte å handle på og dermed også forstå hva situasjonens mening var. Når barne- og ungdomsarbeideren anvender de løsninger hun har tenkt ut, i handling, får hun mulighet til å teste verdien og konsekvenser i sine refleksjoner. Dersom refleksjonene ikke testes ut i handling forblir de antagelser eller forestillinger på mulige løsninger, en ufullstendig erfaring (Dewey, 2008, s. 196). For å oppnå kunnskap må man derfor handle, på den måten vil: handling - tenkning og refleksjon – handling, føre frem til tilegnelse av kunnskap. Dersom en erfaring har karakter av fullbyrdelse og helhet, kan det beskrives som «en erfaring» (Dewey, 2008, s. 196), eller noe vi husker i ettertid (Bale, 2009, s. 18). En tilegnelse av kunnskap som blir din, som eier rom dypt inne i bevisstheten. *Kunnskapende* er derfor en aktivitet, en prosess, det er noe vi gjør (Biesta, 2004, s. 55), en fullbyrdet erfaring kan slik jeg tolker Dewey sees som estetisk i sin karakter (Dewey, 2008). Erfaring er, slik jeg forstår Dewey, noe som skjer i den enkelte i samspill med omgivelsene, som bestemmer ens holdninger, ønsker og mål. Vi vil påvirke våre omgivelser samtidig som vi påvirkes av omgivelsene, en kumulativ prosess (Dewey, 2005; Dewey, 2008).

I begrepet estetiske erfaring viser Dewey til erfaring som en vurderende, sansende og nytende handling. Kunnskapende kjennetegnes som en estetisk erfaring der deler forbindes til en helhet. Det følelsesmessige, det praktiske og det intellektuelle i handlingen kan ikke skilles ut som individuelle deler, men trer sammen gjennom en enkelt emosjonell kvalitet som gjennomsyrrer hele erfaringen (Bale, 2009, s. 18). Følelsen (emosjonen), som er en særskilt kvalitet ved erfaring, binder sammen de ulike enhetene av erfaringen. Følelse oppfattes her som noe annet enn en biologisk refleks eller ukontrollert sinnsbevegelse. Så sant utviklingen av en erfaring er kontrollert gjennom disse umiddelbart følte relasjonene av orden og fullendelse, oppfattes den som overveiende estetisk i sin natur (Dewey, 2005 i Carlsen 2015, s. 116). I følge Arnesen (2015) vil det si at dersom elevene erfarer fra en estetisk praksis, der de tar i bruk sansene, vil erfaringene også berøre dem emosjonelt. Dersom erfaringen i tillegg berører eleven kognitivt så medfører det at erfaringen vil være sterkt forankret i elevenes sanseapparat og utviklet i samspillet mellom praksisen og eleven. Dersom erfaringene får en slik kvalitet og intensitet at de berører eleven og forflytter henne emosjonelt og kognitivt, så representerer de en sterkt forankret og tilstedeværende erfaring. I følge Dewey kan dette beskrives som estetisk erfaring (Dewey, 1987 i Arnesen 2015a, s. 1). En slik erfaring vil kunne oppleves som betydningsfull og samtidig være dypt forankret. (Vaage, 2000, s. 27–28). Slik jeg forstår det vil en estetisk erfaring gi mulighet til å trenge dypere inn i vår bevissthet og den gir dermed en større verdi for den enkelte. Deweys modell i Figur 1 viser for øvrig at det kognitive, praktiske og emosjonelle er inkorporert i estetisk erfaring (Arnesen, 2015a).



Figur 1. Deweys modell for hva som inngår i en estetisk erfaring (Arnesen, 2015a).

Den estetiske erfaringen kjennetegnes ved at fortid, nåtid og fremtid er tilstede som en integrert del av øyeblikket. Den estetiske erfaringen oppleves som en helhetlig og avsluttende prosess, samtidig som den med biologisk nødvendighet peker fremover, mot senere erfaringer av samme kvalitet. Den estetiske erfaring impliserer samkvem og interaksjon med omverdenen, og den vil virke forandrende, både på subjektet som erfarer og på dets omgivelser (Oftedal, 2012, s. 115).

3.7 Den estetiske praksis

Det er viktig å erkjenne at kunnskap er plural, i forandring og åpen, og *kunnskapende* alltid er en menneskelig anstrengelse (Biesta, 2004, s. 60). Dette krever aktiv deltakelse, oppmerksomhet og nærvær (Oftedal, 2012).

Arnesen (2015b) beskriver at den estetiske praksis vil påvirke både lærer- og elevrollen i skolen. Kunnskap tilegnes gjennom en aktiv og dynamisk prosess der det kreves aktiv deltakelse, oppmerksomhet og nærvær, noe som bidrar til at læreren går fra å være foreleser til å bli inspirator, deltakende observatør og ressursperson på sidelinjen. Elevene på sin side går fra å være mottakere til å bli estetiske aktører basert på egne erfaringer (Arnesen, 2015b). Det er den fysiske og psykiske aktive erfaringen som er den grunnleggende forutsetningen for begrepsdannelsen og dermed for menneskets erkjennelse. I den forbindelse fremhever Dewey den aktive estetiske erfaringen: estetisk erfaring som handling og praksis. Der verdien av førsthåndserfaring stimulerer det kreative intellektet, det som er generelt skapende i sin funksjon. Der det genuine blir knyttet både til originale oppdagelser som ikke har vært gjort før, og til det å gjøre subjektive oppdagelser som er nye for personen, uavhengig av om andre allerede har gjort denne oppdagelsen (Sæbø, 2009). I den forbindelse blir det derfor vesentlig at utdanningen på barne- og ungdomsarbeider faget har fokus på handlinger i praksis, slik at elevene har mulighet til å utvikle denne erfaringen som legger grunnlaget for begrepsdannelsen og erkjennelsen.

En barne- og ungdomsarbeider vil ha en avgjørende betydning for barns hverdag i barnehage, SFO eller ungdomsklubb. En barne- og ungdomsarbeider skal kunne bidra til å gi barna en oppvekst, der innholdet i hverdagen er preget av omsorg og lek, og fremme læring og danning, ifølge barnehagens formål. Estetisk praksis kan derfor bidra til at eleven utvikler god håndverksmessighet og blir i stand til å ta strategiske valg i situasjoner, basert på intuitiv sensitivitet med rom for det uventede (Arnesen, 2015b).

3.8 Praktisk klokskap som ferdighet

Det klassiske bildet på en håndverker er en person med hammer eller en pensel i hånden, olje eller maling på hendene. Vi har en forestilling om at en håndverker er en som arbeider med fysiske materialer, som bearbeider og former dette materialene til et fremtidig produkt – en gjenstand. I denne tradisjonelle forbindelse er det litt vanskelig å se barne- og ungdomsarbeid som et håndverk.

Sennett (2009) fremstiller derimot det å lære et håndverk som en noe mere omfattende enn bare håndens arbeid. Han anerkjenner erfaring/opplevelse som en teknikk, og skriver at hvem vi er følges direkte av hva våre kropper kan gjøre. I sosiale relasjoner er det som kroppen kan gjøre det samme som å forme fysiske ting/gjenstander. De subjektive inntrykkene vi får gjennom erfaringer/opplevelser er råmaterialet som kan forme vårt samvær med andre (Sennett, 2009, s. 290). Slik sett inngår utvikling av vurderingsevnen som en del av det å lære et fag.

Sennett viser til at det å være foreldre er et håndverk, og det blir bedre dersom det utøves håndverksmessig. Det vil si når man utvikler ferdigheter på høyt nivå, som kreves for å bli en god forelder. En ferdighet som er tillært i praksis, som man øver seg på ved å gjenta den. Foreldreskap som håndverk ble gjort kjent i opplysningstiden. I Diderots encyklopedi (leksikon) (1751-72) forklares det hvordan man gir barn mat, holder dem rene, behandler dem dersom de er syke og hvordan man stimulerer og underviser barna. I følge Diderots venn Madame d'Épinays skrifter fra 1700-tallet kan barneoppdragelse hverken baseres instinktiv foreldrekjærlighet eller kommandoer. Rammene for barneoppdragelse må være objektive og rasjonelle standarder (normer) for sengetid, mat og lek, slik at barnet vet hva det har å forholde seg til og ikke blir forvirret. Å realisere disse normene overfor barnet krever ferdigheter, som foreldrene kan utvikle i praksis gjennom å øve og gjenta de (Sennett; 2009, s. 97-98; Sennett i Henriksen, 2013). Med bakgrunn i dette ser vi håndverkere ikke bare er murere, frisører, tømrere eller elektrikere, men også arbeidere innenfor det som tradisjonelt har vært knyttet til hjemmet, som for eksempel oppdragelse og utdanning som i dag utøves i barnehager, skole og SFO. Håndverkere er alle som utøver praksisbaserte tillærte ferdigheter. Av den grunn forstår jeg at en barne- og ungdomsarbeider som utøver sitt yrke kan sees på som en håndverker.

Hos Sennett (2009) er ideen at mennesket har et brennende engasjement om å utføre et stykke arbeid godt – for arbeidets egen skyld. Han ser dermed ikke arbeidet først og fremst som et middel for å oppnå en belønning, en instrumentell betydning (Sennett, 2009, s. 30), der man

setter opp mål og gjør det som skal til for å oppnå dem, slik Max Weber omtaler den instrumentelle rasjonalitet (Røed, 2015). Å kunne mestre kan i seg selv gi livsglede, trivsel og dannelse. I følge Sennett (i Tanggaard, 2008) er vi bevisste og tenkende når vi handler og gjør, og det er ikke bare i forhold til kvaliteter ved arbeidet som først inntreffer etter at arbeidet er ferdig. Tenkning og følelser er integrerte bestanddeler av det handlende og gjørende menneske, og ikke minst, mennesket lærer om seg selv gjennom arbeidet og de ting det produserer. Vi speiler oss i de produkter vi utvikler (møbler, biler, brød, krukken, gulrøtter, barn, elever, etc!) og forandres i den gjensidige påvirkningen mellom selv, andre selv og objekter i omverdenen. Ut fra Sennetts syn finnes det dermed ikke et *rent* arbeid, men tenkning og refleksjon er særlige momenter i bestemte typer handlinger (Sennett 2008 i Tanggaard 2008, s. 6). Dette kan knyttes til det Dewey kaller en erfaring. Denne håndverksmessige prosessen bidrar til en forståelse og viten som ikke alltid kan artikuleres verbalt, men er en kunnskap som sitter i kroppen.

Å kunne mestre er ifølge Sennett (2009) uttrykk for en varig og grunnleggende menneskelig impuls, og dens egentlige belønning er stoltheten ved eget arbeid – en belønning for ens dyktighet og engasjement der man praktiserer sitt eget fag. Der ferdighetene utvikler seg og modnes, og ferdighetene blir gjort til ens egen og praksis blir forankret i kroppen. Dette gir rom for refleksjon og fantasi underveis (Sennett, 2009).

Å utføre et arbeid godt vil blant annet si å løse og avdekke problemer, å tenke mens man utfører arbeidet. Dette i motsetning til å ha tenkt ut løsningen på forhånd. Ferdigheter handler for Sennett (i Henriksen, 2013) om å vite hvordan man behandler et materiale i henhold til hva man vil med det. For barne- og ungdomsarbeideren handler det om å behandle barn ut fra at man ønsker det beste for barnet. Videre handler det om å fremstille produkter med deres objektive kvalitet for øyet. Overført til barne- og ungdomsarbeideren betyr det å ha kunnskap om hvordan man kommuniserer og samhandler med barna for å kunne skape det ønskelige i barnas hverdag. Det handler om å dykke ned i relasjonen mellom å løse og oppdage et problem. Når man er nysgjerrig på hvordan ting virker og hvordan man løser et problem, og videre er nysgjerrig på hvilke nye problemer dette gir næring til – noe som er grunnlaget for kvalitet i arbeidet. Der det å prøve og feile er en del av prosessen, og gjentakelse eller øving noe som er nødvendig for å kunne sikre kvaliteten på et arbeid (Sennett i Henriksen, 2013).

Sennett (i Henriksen, 2013) peker på at utdanningen i dag undertrykker nysgjerrigheten, og dreper elevenes impuls til å gå på oppdagelse. Utdanningen har blitt for konkurransepreget.

Tester krever raske avgjørelser og riktige svar, noe som fører til at menneske får en mekaniserte kunnskap, der det finnes et korrekt svar på hvert spørsmål, og det er ikke tid til å tenke over hva man gjør (Sennett i Henriksen 2013). For en elev som skal utdanne seg til en barne- og ungdomsarbeider er det overhode ikke ønskelig at hun tenker mekanisk i samspillet med barna, barn er mennesker og ikke maskiner, og må behandles ut fra deres forskjellighet. Dette krever noe langt mere enn det et «mekanisk menneske» kan bidra med.

Sennett sammenligner håndverksmessig rutiner med rytmen i leken, og sier at nesten alle kan bli en god håndverker. Å utdanne seg til å bli en god håndverker innebærer ikke en lineær tilnærming, men det innebærer en hit-og-dit bevegelse i utøvelsen og i forståelsen (Sennett, 2009). Noe som kan knyttes til Gadamer teori om estetikk. Dette gjør at det vil være nødvendig at utdanningen på barne- og ungdomsarbeiderfaget gir elevene muligheter for denne bevegelsen og ikke bare overfører kunnskap. Utdanningen bør derfor preges av elevenes nysgjerrighet på ulike problemer, i stedet for det målfokuset vi har i dag. På den måten kan elevene få mulighet til å danne en forståelse gjennom å praktisere, øve og gjenta. Når de vet hvordan de skal løse en bestemt oppgave, men ikke er tilfreds med måten det gjøres på, utløser det behov for gjentagelse og dermed kan ferdighetene forbedres og vi utvikler oss som mennesker (Sennett i Henriksen, 2013).

4 METODE

I dette kapitlet presenteres det metodiske arbeidet som studiet bygger på. Her gjør jeg rede for hvilke fremgangsmåter jeg har brukt i prosessen med å samle inn, tolke og analysere datamaterialet.

Problemstillingen har vært retningsgivende for valg av metode. Likeledes har min kompetanse og praktiske hensyn, som hvilke ressurser jeg har til rådighet (tid, økonomi), vært avgjørende for valg av metode (Ringdal, 2013).

4.1 Kvalitativ metode

Jeg ønsket å sette søkelyset på estetikk i undervisningen på barne- og ungdomsarbeiderfaget, samt å undersøke hvilke erfaringer og forståelser lærere har om temaet estetikk i undervisningen. For å finne svar på min problemstilling: *På hvilke måter kan estetikk bidra i undervisningen på barne- og ungdomsfagarbeid?* ble kvalitativt intervju valgt. Et kvalitativt intervju produserer kunnskap sosialt, det vil si gjennom interaksjon mellom intervjuer og intervjuperson (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom intervjuet får jeg innsikt i lærernes erfaringer og forståelser, samt hvilke synspunkter og perspektiver de har om temaer som blir tatt opp i intervjusituasjonen (Thagaard, 2013). For å få mest mulig relevant informasjon besluttet jeg å intervjuere lærere på barne- og ungdomsarbeiderfaget (Vg2) som hadde erfaring med og viste interesse for emnet. Jeg valgte et begrenset utvalg med fem lærere for å lettere kunne gå i dybden i deres forståelse. På den måten fikk jeg et kvalifisert og utfyllende datamateriale på det temaet jeg ønsket å undersøke, noe som ga meg gode muligheter til å tolke og forstå for å finne svar på min problemstilling.

Jeg har valgt en hermeneutisk tilnærming innenfor den kvalitative rammen. I følge Thagaard (2013) fremhever hermeneutikken betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende. En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer, med et prinsipp om at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng som den er en del av. Vi forstår delene i lys av helheten (Thagaard, 2013, s. 41). Hovedspørsmålet som hermeneutikken stiller er blant annet hva som er forståelse og hvordan vi kan oppnå forståelse. I forhold til forskning tror jeg i tråd med Gadamer (i Bale, 2009) at jeg ikke kommer tomhendt til situasjonen idet jeg vil alltid ha med meg en bestemt ballast av kunnskap og viten,

holdninger og forståelser (Bale 2009, s.105). Denne ballasten, som Gadamer omtaler som fordommer, utgjør grunnlaget for min forståelseshorisont, og er blant annet preget av mine tidligere erfaringer som barnehagelærer, lærer på yrkesfag i barne- og ungdomsarbeiderfaget (Vg2), og av teorier som jeg har valgt som utgangspunkt for denne studien. Min forståelseshorisont utgjør dermed rammen for fortolkningen av tekstene som fremkommer gjennom intervjuene. Teoriene ble brukt løpende i prosessen for å utvide min forståelseshorisont, noe som bidro til å skape utvidede fortolkningshorisonter.

4.2 Forskerrollen

Som tidligere nevnt vil min forståelseshorisont være påvirket av tidligere erfaringer og kunnskap, det er denne forståelseshorisonten jeg bringer med inn i denne studien. En annen forsker med en annen forståelseshorisont vil kunne få en annen forståelse ved å legge vekt på andre elementer enn det jeg har valgt å gjøre. Min erfaring som barnehagelærer og lærer på barne- og ungdomsarbeiderfaget, egne erfaringer og forestillinger om estetikk i undervisningen og teoretiske tanker og begreper jeg bruker, legger føringer på fortolkning av materialet og analysen. Jeg trådte inn i et felt jeg hadde et godt kjennskap til, noe som gir både muligheter og utfordringer. Det kan være en fordel i analysen at jeg er kjent med forholdene og har god innsikt i informantenes hverdag som lærere, samtidig kan det være en fare for at jeg overser noe fordi jeg tar ting for gitt. Som forsker i eget miljø ble det av den grunn viktig for meg å la informantene komme frem med sine forståelser i intervjuet. I analysen har jeg forsøkt å ivareta deltakerperspektivet ved å presentere informantenes forståelse og deretter min fortolkning og analyse. I følge Kvale og Brinkmann (2015) må de fleste kvalitative forskere bevare en viss distanse og vise respekt for intervjupersonene, dette er forsøkt ivaretatt i denne studien blant annet ved å presentere funn og analyser hver for seg i fremstillingen av denne masteroppgaven (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 110).

4.3 Intervju

For å utvikle en teoretisk forståelse av temaet estetikk var det nødvendig å ha kjennskap til temaet for å kunne stille relevante spørsmål. Mitt valg av teori og tema i prosjektet påvirket hvilke aspekter ved emnet spørsmålene retter seg mot. I tillegg vil min forforståelse og bakgrunn påvirke disse aspektene. Jeg er videre fortrolig med det miljøet lærerne virker i, slik at det vil også kunne påvirke hvilke forhold jeg velger å vektlegge i intervju, analyse og drøfting.

For å kunne besvare min problemstilling samt få kjennskap til lærernes forståelse og erfaring så er det mest hensiktsmessig å gjennomføre intervjuer. Det er en illusjon at et forskningsintervju er lett å gjennomføre, skriver Kvale og Brinkmann (2015). I kvalitative intervjuformer er det få standardregler eller prosedyrer som er allment godkjent, og intervjuforskning er et håndverk som hvis det blir riktig utført, kan være en kunstform (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 34-35). Derfor ble det viktig for meg i forkant av intervjuet å reflektere over hva jeg ønsket å finne ut og hvordan jeg kunne gjennomføre dette. I tillegg til å reflektere over hva og hvordan, var det naturlig å øve meg på intervjusituasjonen. Derfor foretok jeg et prøveintervju av en person. Her fikk jeg mulighet til å øve meg på håndverket, det praktiske, for å finne ut hvordan jeg best kunne opptre for å skape balanse mellom mine ønsker om å finne ut hva informantene tenkte og mente om temaet jeg ønsket å utforske. I tillegg prøvde jeg også å skape et rom der informantene opplevde at de fritt og trygt kunne dele sine tanker og meninger med meg i samtalen. Prøveintervjuet og transkribering av dette gjorde at jeg kunne foreta en vurdering om spørsmålene jeg hadde formulert ga mulighet for å få tak i informantenes forståelse og erfaring med de temaer jeg ønsket å undersøke. Det gjennomførte prøveintervjuet ga meg nyttig informasjon i forhold til bruk av det tekniske utstyret. I tillegg fikk jeg informasjon om hvordan jeg som intervjuer virket på personen som skulle intervjues. Tilbakemeldingene fra prøveintervjuet var positive, da informanten her opplevde at jeg var positiv, engasjert og interessert i hennes utsagn, samtidig som hun opplevde at hun fikk tid og rom til å formulere sine meninger i samspill med meg i intervjusamtalen.

Gjennom å vurdere prøveintervjusituasjonen kom jeg frem til at spørsmålene jeg stilte, samt min måte å stille spørsmålene og følge opp disse, ville gi meg mulighet til å få svar på det jeg ønsket å finne ut av gjennom intervjuet. Jeg erfarte at spørsmålene som jeg hadde formulert ga mulighet for at informantene kunne uttrykke sine tanker og meninger om temaet. I prøveintervjuet opplevde jeg en veldig engasjert person som ga uttrykk for å være meget glad for å bli intervjuet om temaet, og som hun sa: «Det er på tide at noen setter fokus på dette viktige punktet i utdanningen, ikke bare på barne- og ungdomsarbeiderfaget men i hele skolen». Dette ga meg mot og engasjement til å fortsette prosessen.

4.4 Valg av informanter

Jeg valgte fem deltakere som hadde erfaring med og interesse for estetikk i undervisnings-sammenheng på barne- og ungdomsarbeiderfaget, dette på bakgrunn av at jeg ønsket å få en

forståelse av hva, hvordan og hvorfor man kan arbeide med temaet estetikk i yrkesfagutdanningen på barne- og ungdomsarbeiderfaget. Utvalget er strategisk ved at deltakerne representerer egenskaper som er relevante for min problemstilling, samtidig som deltakerne er tilgjengelig for forskeren (Thagaard, 2013, s. 61). Fire lærere kjente jeg til fra før, og jeg visste at de hadde erfaring og interesse for arbeid med estetikk i skolen. Den siste deltakeren kom jeg i kontakt med etter tips fra en kollega om at personen hadde erfaring og interesse med estetikk i utdanningen.

Å ha få deltakere til intervjuundersøkelsen påpeker Kvale og Brinkmann er en fordel, da det frigjør mer tid på å forberede og analysere intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). I tillegg vil få deltakere i undersøkelsen gjøre det mulig å gå i dybden på hvert intervju, for derved å få mer fylldig og omfattende informasjon fra hver deltaker.

4.4.1 Relevant informasjon om informantene

Alle informantene underviser i samtlige programfag på barne- og ungdomsarbeiderfaget Vg2, men det er variasjon i hvor mange timer de har sammen med elevene. Jeg har valgt å anonymisere informantene ved å sortere de med betegnelsene L1, L2, L3, L4 og L5 i fremstillingen i denne masteroppgaven. Alle lærerne er kvinnelige, og L1-L4 kommer fra skole 1, mens L5 kommer fra skole 2. De har tilgang på kjøkken på den ene skolen og et formingsverksted på den andre skolen. Begge skolene gjør bruk av uteskole som en del av undervisningen. Begge skolene gjør bruk av praksis i et samarbeid med barnehager, SFO og ungdomsklubber i nærmiljøet, også utenfor faget yrkesfaglig fordypning.

Utdanningen til lærerne er forskjellig som vist i Tabell 4.1, men alle har erfaring fra arbeid med barn og unge før de tiltrådte stillingen som lærer. Av hensyn til konfidensialitet er utdanningen ikke assosiert med L1-L5.

Tabell 4.1 Utdanningsbakgrunn.

Lærer	Utdanning
A	Barnehagelærer + spesialpedagogisk utdanning
B	Barne- og ungdomsarbeider + yrkesfaglærerutdanning
B	Barnehagelærer + yrkesfaglig didaktikk
C	Barne- og ungdomsarbeider + yrkesfaglærerutdanning
D	Barne- og ungdomsarbeider + yrkesfaglærerutdanning + master i fag og yrkesdidaktikk

4.5 Gjennomføring av intervju

Før jeg satte i gang mitt prosjekt gjennomgikk jeg Norsk senter for forskningsdata (NSD) sin test på om forsøket var meldepliktig. Der kom jeg fram til at dette prosjektet ikke var meldepliktig i forhold til NSD sine retningslinjer, da det i min undersøkelse ikke vil fremkomme noe som kan være kontroversielt eller gjenkjennbart.

Jeg tok først personlig kontakt med deltakerne for å høre om de ville stille som intervjupersoner til min studie. Da jeg fikk positivt svar fra deltakerne om at de ønsket å delta, formulerte jeg brev til rektor på de angjeldende skoler. Her fikk jeg tillatelse til å gjennomføre intervjuene.

Jeg hadde etter prøveintervjuet utarbeidet en intervjuguide (vedlegg nr. 1). Denne guiden sikret meg at samme spørsmål ble stilt til alle deltakerne. Jeg strukturerte intervjuguiden rundt forskningsspørsmålene som dermed ble temaene i intervjuet. Jeg la vekt på at spørsmålene skulle være åpne for på den måten å sikre meg at deltakerne i intervjuene hadde mulighet til å komme med utdypende informasjon. I tillegg til at spørsmålene var åpent formulert hadde jeg mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål, noe som av Kvale og Brinkmann (2015) påpekes å være godt egnet når man søker å innhente beskrivelser av informantenes livsverden, og særlig ved fortolkning av mening i det som blir beskrevet (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne rammen for intervju kan bidra til at jeg som uerfaren forsker opplever trygghet i intervjusituasjonene og sikrer at intervjusamtalen holder seg på rett spor.

Informantene ble opplyst om studiets formål, videre om meldeplikt, og konfidensialitet (vedlegg nr. 2). Jeg forespurte også om de syntes det var greit at det ble gjort lydopptak. Etter at deltakerne hadde gitt sitt samtykke var intervjuet i gang.

Intervjuene ble gjennomført på den skolen deltakeren arbeidet, og deltakerne bestemte tidspunkt som passet for gjennomføringen av intervju. Jeg forsøkte her å skape en tillitsfull og fortrolig atmosfære, noe som Thagaard (2013) beskriver som et overordnet mål for intervjusituasjonen slik at de som intervjues åpner seg om de temaene jeg ønsket kunnskap om (Thagaard, 2013, s. 109). Det å være i et trygt miljø vil kunne påvirke intervjusituasjonen positivt da jeg kan anta at informantene slapper bedre av og opplever trygghet i situasjonen, samtidig som jeg viste interesse for deltakernes fortellinger og oppmuntret de underveis til å utdype og forklare. På den måten opplevde jeg at intervjuene gikk greit og samtalene fløt fritt. Informantene virket veldig interessert i å delta i denne samtalen og de kunne fortelle mye om egne erfaringer, meninger og tanker om spørsmålene/temaene jeg hadde utarbeidet.

Intervjuene hadde en varighet mellom 45 minutter til 1½ time, og ble gjennomført i løpet av tre uker.

4.6 Transkripsjon av datamaterialet

Jeg valgte å bruke lydopptaker, da dette gjorde at jeg kunne konsentrere meg om intervjuets emne og dynamikk. I tillegg vil lydopptaker føre til at ordbruk, tonefall, pauser og lignende blir registrert, noe som gjorde det mulig å gå tilbake å lytte om igjen. Dermed ble dette et nyttig hjelpemiddel under transkriberingen av intervjuene.

Å transkribere betyr å skifte fra en form til en annen, det vil si å transformere. I denne sammenhengen ble det muntlige intervjuet mellom to mennesker som fysisk er tilstede, transformert eller oversatt fra talespråk til skriftspråk. Når datamaterialet blir strukturert i en tekstform blir det lettere å få oversikt. Materialet blir dermed bedre egnet til videre analyse da struktureringen i seg selv er en begynnelse på analysen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205-206). Jeg startet transkriberingen fra muntlig til skriftlig tekst umiddelbart etter at hvert intervju var gjennomført. Dette for å kunne tilføye eventuelle sosiale og emosjonelle aspekter ved intervjusituasjonen. I tillegg bidro transkriberingen til at jeg fikk et godt inntrykk av hva intervjuene virkelig handlet om. Jeg hadde gode lydopptak, noe som gjorde det mulig å transkribere alle intervjuene i sin helhet. Jeg valgte å transkribere på dialekt og ordrett, og jeg tok med alle gjentakelser og registrering av pauselyder og fyllord som for eksempel «eh», «mm» og lignende. For å få en mest mulig presis beskrivelse av intervjupersonenes forståelse og erfaringer valgte jeg å holde transkripsjonen så nær uttalelsene som mulig. Dette bidrar også til å øke transkripsjonens pålitelighet. Videre valgte jeg å oversette den transkriberte teksten til

bokmål, både for å ivareta informantenes anonymitet, men også for å ivareta det etiske i forhold til intervjupersonene. Dette fordi ordrett transkribert muntlig språk kan virke usammenhengende og forvirrende i en skriftlig form, noe som kan føre til at intervjupersonene føler seg fornærmet eller stigmatisert hvis dette blir gjengitt i en rapport (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211-212). Da min hensikt med undersøkelsen er å få kunnskap om lærernes erfaringer og forståelse om temaet estetikk i undervisningen, valgte jeg å skrive ned samtalene i en litterær stil, noe som ifølge Kvale og Brinkmann gjør det mulig å formidle mening med intervjupersonenes historie til leserne (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212). Transkriberingen tjente dermed som et verktøy for fortolkningen av det som ble sagt i intervjuene.

4.7 Tolkning og analyse av datamaterialet

Etter å ha samlet inn datamaterialet startet en mere strukturert analyse. Da jeg hadde benyttet et strukturert intervju med utgangspunkt i mine forskningsspørsmål, der de samme spørsmålene ble stilt til alle informantene, valgte jeg å sortere funn fra hver informant under følgende fem temaer: skolens oppdrag, forståelse av estetikkbegrepet, betydningen av estetikk i utdanningen, praktisk bruk og lærerrollen, og tid og rom for estetikk i utdanningen.

Fokuseringen på disse temaene bidro til å skape sammenheng og det ga meg et godt utgangspunkt for å tematisere lærernes erfaring og forståelse. Hovedpoenget med temasentrert tilnærming er ifølge Thagaard (2013) å gå i dybden på de enkelte temaene og sammenligne informasjon fra alle deltakerne, slik at en mer dyptgående forståelse av hvert tema oppnås. På den måten fikk jeg oversikt og kunne danne meg et helhetsinntrykk over hva hver av deltakerne hadde svart. I tillegg ble det enklere å gjøre en vurdering om hvorvidt det fremskaffede datamaterialet var tilstrekkelig til å belyse min problemstilling.

Videre systematiserte jeg materialet under hvert funn i relasjon til min problemstilling, noe som betød at det som jeg vurderte som lite relevant ble tatt bort. Dette førte til at materialet ble komprimert slik at jeg fikk bedre oversikt. Etter å ha systematisert og sortert hver enkelt informant sin beskrivelse av erfaringer og forståelser under hvert hovedtema, ble jeg oppmerksom på likheter og ulikheter innenfor hvert tema og samlet det som var felles.

Når jeg hadde mine tema på plass fortolket og analyserte jeg innenfor hvert tema. Generelt har jeg i alle temaer stilt spørsmål til materialet for på den måten å kunne finne frem til hvilken mening teksten (intervjumaterialet) har i lys av undersøkelsens overgripende problemstilling.

Jeg ble i analysen inspirert av teorier som vokste frem i mitt teorikapittel vedrørende estetikk. Her støttet jeg meg på teorier av Biesta (2014) om utdanningens formål, Dewey (2005;2008) om estetiske erfaringer og refleksjoner i prosessen, Gadamer (2010) for å forstå og fortolke prosessen, og Sennett (2009) for å forstå hvordan øving av ferdigheter fører til kvalitet i arbeidet.

I det første temaet, skolens oppdrag, analyseres resultatene i forhold til tekster i den generelle delen av læreplanen hvor det settes lys på praktiske prosesser i utdanning. Her trekker jeg også på Biesta og hans teori om utdanningens tre dimensjoner. I temaet lærernes forståelse av estetikk går jeg til Gadamer og Reid som beskriver estetikk som en prosess. I temaet på lærernes forståelse av estetikkenes betydning er Dewey og Gadamer sine teorier om estetikk og estetisk erfaring bærende for min analyse. I temaet praktisk arbeid og lærerrollen går jeg til Sennett og hans teori om kvalitet og praktisk klokskap. Prosessen består av øving, prøving og feiling, noe som fører til kritisk refleksjon over arbeidet og videre til kvalitet. I det siste temaet, utfordringer med bruk av estetikk, går jeg tilbake til tidligere analyser av lærernes forståelse og erfaringer samt støtter meg på både Sennett, Dewey og Gadamer for å forstå sammenhenger mellom estetikk og de utfordringer som informantene opplever.

Som det fremgår har jeg i min fortolkning og analyse av funnene benyttet en teoretisk ramme. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) vil en slik fremgangsmåte mest sannsynlig gi en fortolkning som går lenger enn intervjupersonenes selvforståelse og også lengre enn en fortolkning basert på sunn fornuft. Denne utvidede forståelseshorisonten benytter jeg så i et eget drøftingskapittel hvor jeg redegjør for implikasjoner av mine funn og analyser i en større kontekst. Her ser jeg spesielt på informantenes erfaringer omkring bruk av estetikk i relasjon til læreplanens generelle mål og det teoretiske fokuset som får stor oppmerksomhet i dagens utdanning.

Mitt mål er å gi en bredere fortolkning og forståelse for hva estetikk kan bidra med i utdanningen gjennom lærernes forståelse og erfaring. Dette arbeidet med tolkning og analyse av funn utgjør i seg selv en prosess med hit-og-dit bevegelse mellom tidligere forståelser og møte med andre forståelser som bar preg av uforutsigbarhet og spenning som driver prosessen videre til å skape ny forståelseshorisont.

4.8 Troverdighet og pålitelighet

Kvalitativ metode er gunstig for å kunne gå i dybden på et begrenset felt for å forstå, beskrive og noen ganger også forklare sosiale fenomen (Kvale & Brinkmann, 2014; Nilssen, 2012). I denne studien er det et lite utvalg som undersøkes, og studien vil derfor kun si noe om tendenser, men den gir samtidig en verdi i relasjon til å gi bedre forståelse av temaet (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 290).

I min undersøkelse benytter jeg en hermeneutisk tilnærming. Dette innebærer at en annen forsker ville kunne fått andre resultater enn det jeg finner i denne studien. Min bakgrunn og forforståelse som kjennskap til fagfeltet, egne erfaringer og forestillinger om estetikk i utdanningen, og teoretiske tanker og begreper jeg bruker i analysen, legger føringer på analysen og fortolkningen av materialet. Av den grunn er jeg åpen om min forskningsprosess ved å redegjøre for hvordan dataene er blitt fremskaffet. Ved å være konkret og spesifikk i rapporteringen av fremgangsmåter ved innsamling og analyse av data oppnår jeg å gjøre forskningsprosessen gjennomsiktig (transparent), noe som innebærer en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetode, samt beskrivelse av mitt teoretiske ståsted som basis for mine tolkninger (Thagaard, 2013). Av den grunn har jeg også valgt å presentere funn og analyse hver for seg i denne masteroppgaven, slik at det kan gå klart frem hva som er referat fra intervju og hva som er min fortolkning og vurdering. Når jeg presenterer «funn» i de senere kapitler så har jeg i noen grad allerede fortolket resultatene. De presenterte funn og etterfølgende analyser bør derfor vurderes i denne konteksten. Rådataene vil ikke kunne gjøres tilgjengelig av hensyn til krav om konfidensialitet.

Min bruk av lydopptak med etterfølgende transkribering har bidratt til at jeg har kunnet korrekt gjengi fra intervjuene i forhold til det jeg ville ha oppnådd ved å notere underveis, noe som bidratt til øke troverdigheten i det innsamlede materialet (Thagaard, 2013, s. 203).

Kjennskap til miljøet som studeres kan være en fordel i denne undersøkelsen da jeg som lærer har god innsikt og forståelse for organisering av skole og utdanning på barne- og ungdomsarbeiderfaget. Dette har bidratt positivt til forståelse for deltakernes situasjon, og min erfaring har bidratt til å bekrefte den forståelsen jeg har utviklet i denne prosessen. Samtidig kan det være en fare for at jeg kan overse nyanser som ikke samsvarer med egne erfaringer (Thagaard, 2013, s. 207).

Troverdigheten er knyttet til tolkning av data, og om hvorvidt man undersøker det man har tenkt å undersøke (Thagaard, 2013). For å vurdere troverdigheten i denne studien må jeg spørre om de metodene jeg har valgt gir svar på min problemstilling: *På hvilke måter bidrar estetikk i utdanningen på barne- og ungdomsarbeiderfaget?* Valg av informanter som hadde et engasjement for dette temaet bidro til at jeg fikk god og relevant informasjon om temaet jeg ønsket å undersøke. For å styrke troverdigheten arbeidet jeg med å få frem sammenhengen mellom teorien og empirien i utarbeiding av intervjuguiden. En forskningsrapport kan ifølge Repstad sies å ha god kvalitet når den berører aktører på fagfeltet og gir dem følelse av kvalitet i forhold til beskrivelser, fortolkninger og konklusjoner (Repstad, 2007, s. 136).

4.9 Etiske vurderinger

Kvalitativ forskning er avhengig av at andre viser godvilje og lar forskeren slippe inn i livet sitt, gir av sin tid og også tilgang til tanker, forståelser og erfaringer. Av den grunn er forskeren forpliktet til å sette seg inn i de etiske prinsipper utarbeidet av den Nasjonale Forskningsetiske Komite (NESH) (Nilssen, 2012). I denne studien har jeg utarbeidet skjema med informert samtykke, slik at informantene fikk informasjon om hensikten med studien og informasjon om at det var frivillig å delta, og at de når som helst kunne trekke seg fra studien uten å oppgi noen forklaring. Videre har jeg anonymisert informantene ved å gi dem fiktive bokstaver og tall. På den måten vil de ikke være gjenkjennbar i fremstillingen i denne masteroppgaven slik at konfidensialiteten til den enkelte informant ivaretas.

5 RESULTAT

5.1 Lærernes forståelse av skolens oppdrag

5.1.1 Utdannelse og dannelse

Informantene beskrev at de var bevisste på at elevene skal forberedes til en fagutdanning i barne- og ungdomsarbeid, noe som innebærer at elevene må ha en faglig kompetanse. En informant formulerte at dette handler om at elevene må ha gode kunnskaper, ferdigheter, holdninger og engasjement for å kunne vite og å kunne gjøre, det vil si utføre det fremtidige yrket. En av informantene la vekt på viktigheten av å ha et høyt læringstrykk og oppnå at elevene blir teoretisk sterke. Flere informanter uttrykte at det var viktig med teori, slik at elevene kunne forstå hva som ligger i begrepene. Det ble uttrykt at for å kunne kommunisere om egen praksis må elevene kunne begrepene og kunne bruke de i samtaler med andre.

Informantene uttrykte at skolen i tillegg å utdanne har en stor rolle når det gjelder dannelse hos eleven. I den forbindelse beskrev informantene at dannelse handler om sosialisering, både til samfunnet og til et yrke. En av informantene uttrykte at utdanning og dannelse henger sammen:

Jeg skal utdanne gode fagutøvere, de skal bli flinke fagarbeidere, som har gode fagkunnskaper og være dannet slik at de kan opptre som profesjonelle fagarbeidere (..) dannelse handler om å være en god borger i samfunnet, det handler om å være en god yrkesutøver, og da tenker jeg en god barne- og ungdomsarbeider (L1).

Her ser vi at utdanningen til fagarbeider blir forstått som å ha god fagkunnskap og at den profesjonelle fagarbeider bidrar som god borger i samfunnet. Ytterligere en informant beskrev at dannelsesprosessen handler om å bli sosialisert inn i yrket, samtidig som dannelse også handler om å utvikle seg selv i forhold til seg selv og andre. Om dannelse sa informanten følgende:

Jeg tenker at dannelse handler om utvikling av seg selv i forhold til seg selv og andre. Det handler om sosialkompetanse, å være en del av en gruppe, å være en del av samfunnet. Å bli kjent med deg selv og din egen rolle både som elev og som arbeidstaker i praksis (L2).

Ikke bare å være en profesjonell og god borger, men også det å lære seg selv å kjenne blir her sett på som et bidrag til sosial kompetanse for å kunne ta del i grupper og i samfunnet. En annen informant uttrykte at utdanning handler om hele mennesket. Når du utdanner et menneske vil det påvirke hele mennesket, inklusive dets sosiale ferdigheter, verdier og holdninger. Dermed blir dannelse det som har med hele mennesket å gjøre, og ikke bare den formelle utdanningen.

Informantene gav uttrykk for at utdanning kan regnes som både samfunnsnyttig og egennytte, der danning handler om hvilke verdier eleven får. Utdanningen skal bidra til at elevene får tro på seg selv, til å tørre å stå frem på alle nivå de opptrer i samfunnet. Eleven må oppleve at han/hun har en verdi i seg selv:

For å bidra til utdanning og danning handler det ikke om at læreren bare kan stå å formidle teori. Det handler om å skape trygge mennesker, og da må man være mere praktisk rettet. Der eleven kjenner at han/hun mestrer og tør å prøve. At du kan få være den du er. Og oppleve at dette kan du, og da tør du også å gjøre egne vurderinger. Alle er delaktige med den stemmen de har, og at din stemme teller like mye som andre sine stemmer i samfunnet(..) og da blir elevenes livsverden bedre også (L3).

At elevene får gjøre og oppleve mestring blir her sett på som bidrag til utdanning og danning. Videre sa informantene at selv om elevene skal tørre å prøve i ulike situasjoner så handler det ikke om at elevene kan gjøre som de vil. De må ta hensyn til og gjøre vurderinger i forhold til situasjonen, og de må blant annet ta hensyn til regler og de som de samarbeider med.

Alle lærerne uttrykte at det var viktig at man legger til rette for at elevene får mulighet til å være aktive og delta selv i ulike prosesser der de har mulighet til å prøve og feile for å finne sammenhengen. For å oppnå dette er det viktig å skape et miljø der elevene opplever at det er trygt å prøve ut egne erfaringer, og der det er lov til å gjøre feil. Samtidig handler det om å ha mange praktiske arbeidsmetoder, der elevene selv blir nødt til å bidra, de må tenke og finne løsninger:

Gjennom estetisk arbeid og på estetisk verksted vil elevene få mange tips, og de vil ha tilgang på ulike materialer. Men de må selv avgjøre hva og hvordan de vil løse og lage det. (..) Jeg opplever ofte å få spørsmål om det blir fint, men jeg oppfordrer eleven til å vurdere dette selv. (..) Det er viktig å ta utgangspunkt i det eleven faktisk kan, og starte der eleven er, da det også er motiverende for eleven (L5).

En informant vektla at elevene må få lov til å holde på over tid, og at prosessene må gjentas flere ganger. Dette fører til at elevene tenker nytt og kreativt, og etterhvert utvikler kriterier for hva som er god og mindre god kvalitet i det arbeidet de utfører.

5.1.2 Utdanningens formål og estetikkens plass

Jeg tolker informantene dithen at de mener skolens oppdrag består av flere dimensjoner, både utdanning og dannelse. Utdanningen knyttes til det formelle og handler om å utdanne fagarbeidere til et yrke, med kunnskaper, ferdigheter, holdninger og verdier som er relatert til barne- og ungdomsarbeideren. Særlig er det viktig å utvikle et begrepsapparat slik at man kan

kommunisere i det praktiske arbeidet. Dannelse blir knyttet til sosialisering, både i samfunnet og til yrket. Hos den enkelte elev handler det samtidig om at dannelse skal bidra til elevens egenverdi som inkluderer evnen til å gjøre egne vurderinger og tørre å stå frem i samfunnet med sin egen stemme. Men samtidig påpekes det at elevene ikke kan handle fritt – de må ta hensyn til sine medmennesker og omgivelser. Dette er på linje med det Biesta (2014) omtaler som utdanningens tre dimensjoner: kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Der kvalifisering omhandler at eleven skaper kunnskaper, ferdigheter, holdninger og verdier, mens sosialisering bidrar til at eleven sosialiseres inn i samfunnet. Subjektivering omhandler elevens frihet til å tre frem som en aktør som er ansvarlig for sine handlinger i samfunnet (Biesta, 2014), slik det påpekes av informantene når de sier at utdanningen skal bidra til at elevene tør å stå frem som et subjekt som gjør vurderinger på egne handlinger i samspill med sine omgivelser.

Informantenes forståelse er også i overensstemmelse med en tilsvarende betraktning i den generelle delen av læreplanen. Her beskrives flere dimensjoner av mennesket som utdanningen skal virke for, der opplæringens mål er å *ruste mennesket til å møte livets oppgave og mestre utfordringer sammen med andre* (Kunnskapsdepartementet (KD), 2006b, s. 2). Her står det at opplæringen skal kvalifisere til dagens arbeidsliv, og i et tett samvirke med andre utvikle samhørighet med andre folk og menneskenes felles livsmiljø, og lære elevene fremferd som gjør det lettere å oppnå resultatene de sikter mot. Elevene må øve på å treffe fornuftige valg og samtidig vennes til å ta ansvar og vurdere virkningene av egne handlinger og kunne bedømme dem med etisk bevissthet (KD, 2006b, s.2).

I den generelle delen av lærerplanen (KD, 2006b) omtales tre tradisjoner som omhandler at utdanningen må være tuftet på tidligere tiders bidrag for skapende arbeid, søking og opplevelse for å vise at hver generasjon bidrar til å skape noe nytt ved å føye nye innsikter til de foregåendes erfaringer. Vanetenkning kan brytes og kunnskap kan ordnes på nye måter, noe som vil være et skapende bidrag til nye generasjoner som vokser opp. *Undervisningen må derfor legges opp slik at elever og lærlinger selv kan ta del i videre utvikling av praksis og i innhenting av ny kunnskap* (KD, 2006b, s. 6). I dette ligger blant annet at eleven må ha forståelse for etablerte praksiser og tenkemåter innenfor det fremtidige yrket, noe som er i overensstemmelse med informantenes tankegang om kvalifisering og sosialisering inn i det fremtidige yrket, og bruk av etablerte begrepsapparat. Når det gjelder å føye til nye innsikter til de foregående erfaringer så inngår dette i informantenes forståelse av subjektiveringen hvor eleven har ønske, vilje og frihet til å aktivt tre fram som en eksperimenterende og reflekterende person for dermed å bringe

noe nytt til verden. Subjektiveringens omfatter elevens frihet til å stå frem og handle ansvarlig slik at eleven kan starte noe nytt og for oss ukjent og være med på å forme sin egen samtid og fremtid (Walstad, 2006 I Gran, 2015, s. 10). Videre ser jeg dette i relasjon til estetisk erfaring der fortid, nåtid og fremtid er tilstede som en integrert del av øyeblikket (Ofstedal 2012, s. 115). På den måten bidra utdanningen til at eleven *er rustet til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre* (KD, 2006b). I mange virksomheter og yrker kobles alle tre tradisjoner eller dimensjonene: En barne- og ungdomsarbeider må for eksempel ikke bare være flink til å vise omsorg, men også vite hva et barn tåler og har behov for, og ha standarder for en godt utført jobb (KD, 2006b, s. 7).

Når det gjelder den praktiske utformingen av undervisningen så er dette omtalt i den generelle delen av læreplanen. Her vises det blant annet til at opplæringen må legges opp slik at elevene selv kan ta del i livet gjennom praktisk virke og læring gjennom erfaring. ... *oppfostringen skal fremme både lojalitet overfor det nedarvede og lyst til å bryte nytt land. Da må den gi både praktiske ferdigheter og innsikt – trene både hånd og ånd* (KD, 2006b, s.5). Videre legges det vekt på praktisk øvelse: *Gjennom å møte samme problemet flere ganger, vil elevene ha mulighet til å utvikle et godt håndlag og sikker praksis i bruk av både redskaper og materialer* (KD, 2006b, s. 6). Det vises også til at på alle livsfelter vil det kreves kritisk skjønn, og for å kunne utvikle egen dømmekraft krever faginnsett og gjentatte øvelser i bruk og problematisering av velprøvde standarder. I tråd med Sennett (2009) handler det om å øve og gjenta og gjøre kritiske vurderinger på eget arbeid for å utvikle ferdigheter og kvaliteten. Videre kan vi lese i læreplanen at med utgangspunkt i at elevene er nysgjerrige vil de gjennom å delta i aktiviteter og i handlinger utvikle sine skapende evner, som vil si å oppnå nye løsninger på praktiske problemer ved uprøvde grep og framgangsmåter, ved å oppspore nye sammenhenger gjennom tenkning og forskning, ved å utvikle nye normer for skjønn og samhandling, eller ved å frembringe nye estetiske uttrykk. Jeg mener at alle disse formål og beskrivelser kan gjenfinnes hos informantene som oppfatter stor viktighet av at elevene er aktive og deltakende i praktiske prosesser og har forståelse av at praktiske prosesser fremmer kreativ og kritisk tenkning.

Som et ledd i utviklingen av elevenes egenverdi, som lærerne uttrykker som en viktig del av skolens oppdrag, nevner læreplanen også elementer som kan knyttes til denne betydningen. Det nevnes blant annet at utdanningen skal oppøve ... *mot til å ta personlig standpunkt, trygghet til å stå alene og karakterstyrke til å tenke og handle etter egen overbevisning* (KD, 2006b, s. 4),

samt ...gi elevene lyst på livet, mot til å gå løs på det og ønske om å bruke og utvikle videre det de lærer (KD, 2006b, s. 5).

5.2 Estetikk på barne- og ungdomsarbeiderutdanningen

Alle informantene i denne studien beskrev at de forstår estetikk som opplevelser med bruk av sansene, og noe som berører følelsene. I den forbindelse fortalte informantene at estetikk blir assosiert med det som er fint og vakkert, og til hvordan vi bedømmer våre opplevelser av omgivelser. De viste til at estetikk ofte blir koblet til de estetiske fagene i skolen, spesielt fagene musikk, forming, dans og drama. Dette fordi estetikk assosieres i dagliglivet med kunst og det kunstneriske uttrykket.

Informantene la imidlertid vekt på at estetikk er mere enn de estetiske fagene – de fremhevet at estetikk handler om å delta og være aktive i praktiske prosesser. En prosess som involverer bruk av hele kroppen, estetikk handler om å føle, tenke og handle – det handler om hele mennesket. Det ble fremhevet av informantene at bruk av estetikk vil føre til at elevene får en kunnskap og forståelse om verden som de ikke kan få gjennom formidling av teori. Dette på grunn av at elevene gjør egne erfaringer, ifølge informantene. En informant uttrykte det slik:

Estetikk handler om prosessen, at man lærer og erfarer og henter inn kunnskap i form av å gjøre noe. Den estetiske erfaringen du gjør, den erfaringen du gjør med kroppen blir til en kunnskap som ikke alltid kan uttrykkes med ord, det blir vaner. Det elevene sanser og erfarer med kroppen blir til en del av deg (L2).

Her ser vi at estetikk forstås som en prosess der elevene skaper sin kunnskap gjennom å være deltakere og gjøre egne erfaringer, kunnskapen blir en del av eleven og som kan tas i bruk i andre sammenhenger. Estetikk ble videre fremhevet å være en praktisk handling som innbefatter refleksjon som en naturlig del av aktiviteten. Erfaringen som oppnås gjennom å gjøre selv, med prøving og feiling, gir en dypere forståelse og kunnskap hos eleven.

Når man har prøvd og feilet mange ganger får du bedre kvalitet på det du gjør (..) fordi du må kjenne hva som blir riktig og den rette måten å gjøre det på. (..) Og du setter deg dine egne mål på hva du ønsker å oppnå med det du gjør (L3).

I tillegg til at erfaring skaper forståelse, ser vi at det å få erfaring med å prøve og feile, som innebærer å kjenne, føle og tenke på hva som blir den beste måten å gjøre det på, bidrar til at eleven setter egne mål for det som ønskes å oppnå. Estetikk ble av en informant også knyttet til kreativitet, til det å skape noe – estetikk og kreativitet henger sammen. Her ser vi at estetikk

handler om å åpne for nye ideer og muligheter. Det handler om å delta aktivt i prosessen og være åpen, slik at man kan tenke nytt og se nye løsninger.

Videre ble estetikk knyttet opp mot evnen til å vurdere eget og andres arbeid med hensyn til kvalitet, sett i forhold til ønskede mål. Vurderingsevne hos den utførende ble derfor ansett som et viktig element i estetikk.

5.2.1 Estetikk som prosess

Når informantene vektlegger bruk av alle kroppens sanser så tolker jeg dette som at de er samstemte i at estetikk er først og fremst en prosessuell aktivitet, slik vi finner det beskrevet av Gadamer (2010). Her er det nettopp det handlende mennesket som står i fokus, hvor handling fører til at man blir oppslukt i situasjonen og glemmer tid og sted. Ved å være i handlingen, og dermed ha mulighet til å eksperimentere og utforske, prøve og feile, vil nye erkjennelser oppstå, slik også Reid (2008) beskriver kunsterfaringen. Den kunnskapen som skapes her i disse prosessene vil ikke være mulig å fremdrive på andre måter enn nettopp gjennom at eleven deltar og erfarer og tilegner den seg selv (Reid, 2008). Det er disse erkjennelsene som Baumgarten (i Oftedal, 2012) mente var like viktige som logiske erkjennelser for å kunne forstå verden og en selv.

Når informantene snakker om å benytte hele kroppen, så oppfatter jeg at de legger til grunn bruk av både kognitive, emosjonelle og praktiske egenskapene hos mennesket. I tråd med Dewey (2008) forstår jeg at det handler om å føle, tenke og handle. Erfaring og refleksjon over erfaringene ble trukket frem som en del av prosessen. Jeg tolker informantene slik at det handler om å reflektere både før, under og etter handlingen, og at denne refleksjonen vil føre til at elevene ser nye sammenhenger og at de derved får mulighet til valg og til å handle på flere måter. Totalt sett utgjør handlingen og refleksjonen en estetisk erfaring noe som i tråd med Dewey (2008) utgjør en basis for å skape nye, forbedrede handlingsmønstre i samspillet med mennesker og omgivelsene.

Når en informant knytter kreativitet til estetikk forstår jeg det slik at vedkommende ser på estetikk som noe som handler om å skape noe eller å se nye løsninger i prosessene/handlingene. For å kunne skape og se nye løsninger må man være deltakende og aktiv i prosessen der en prøver ut ulike muligheter og løsninger for å komme frem til det man vil uttrykke eller oppnå, enten det er et bilde, musikk eller gode samspillmåter med barn. Her vil både fantasi og

kreativitet være viktige elementer. Jeg tolker her at estetikk som prosess dreier seg om å legge vekt på en sensitivitet for situasjonen og hvordan vi ter oss i den – situasjoner hvor det ikke er mulig å anvende kunnskap avledet fra generelle prinsipper (Steinsholt, 2011, s. 116).

Informantenes beskrivelse av estetiske prosesser og estetikks betydning er i samsvar med den generelle delen av lærerplanen der det står at opplæringen må gi rom for elevens skapende trang, og de må stimuleres til å utfolde fantasi (KD, 2006b). Videre er opplæringens mål å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelser og opplevelser, til innlevelse og deltakelse (KD, 2006b). Jeg ser dette i sammenheng med lek der nysgjerrighet og undring driver oss til utforskning og utprøving slik at det åpnes for nye forståelser (Steinsholt & Ness, 2016). Dette henger nært sammen med den prosessen informantene beskriver som estetikk slik jeg tolker deres forståelse. Dette sammenfallet mellom læreplanens beskrivelse og informantenes holdning til estetikk kan tyde på at informantene har satt seg godt inn i læreplanen, men det kan også skyldes at informantene har god kjennskap til estetikk og tilhørende teorier.

5.3 Estetikks betydning på barne- og ungdomsarbeiderutdanningen

5.3.1 Erfaring og refleksjon

Informantene fortalte at elevene har ulike måter å lære på, og at tradisjonell formidling av teori fungerer utilfredsstillende på barne- og ungdomsarbeiderutdanningen. Mange elever får dårlig læring ved å passivt å ta imot teori eller ved å lese i en bok.

Informantene la vekt på barne- og ungdomsarbeider er et yrke som krever at man er engasjerte og handlende i sin yrkesutøvende rolle. De uttrykte at elevene må få erfaring i selv å delta i aktiviteter både med og uten barn tilstede på den måten får elevene erfare hvordan det oppleves, og hvordan de virker på andre. En annen informant fortalte at når man skal jobbe med barn og unge vil det være mye lettere å forstå andre dersom du har følt det på kroppen selv

Det er klart at det du har opplevd og erfart selv vil du ha en annen forståelse for. Du har vært tilstede i opplevelsen, brukt sansene dine og gjort deg erfaringer som gir deg følelser av hvordan det kan oppleves for andre. Det er en ting å vite hvordan en skal gjennomføre en oppgave eller en aktivitet skal gjennomføres, men de skal også kunne gjøre det og kunne se hvilken betydning det du gjør har for andre (L3).

Ikke bare en ny forståelse, men også kunnskap om hvordan det gjøres og hvordan det du gjør virker på andre forstås som en betydning av at elevene deltar og bruker hele kroppen i en aktivitet.

Informantene beskrev også at bruk av estetikk gir bedre læring. Det ble fremhevet at gjennom bruk av estetikk i undervisningen vil eleven selv være deltakende i handlingen og får dermed gjøre egne erfaringer, slik at eleven vil få en forståelse og kunnskap som er dypere og mere anvendelig.

Det er enklere for elevene å gjøre og lage egne erfaringer når de er sammen med barn i praksis, eller når de jobber praktisk både med og uten barn tilstede. Elevene blir på den måten mere skjærpet ... de slipper seg mere løs og det blir lettere å gjøre ting (L1).

Her kommer det frem en forståelse av at elevene blir mere oppmerksom og mere aktiv når de får gjøre egne erfaringer. Det ble også uttalt at når elevene får gjøre aktiviteter sammen med barn blir det mer naturlig og ekte enn om det bare blir teori på skolen, og undervisningen oppleves mer meningsfylt. Flere informanter sa at elevene gav uttrykk for å lære mer gjennom praktiske handlinger enn når teori ble formidlet.

En av informantene sa at det vil for enkelte elever være vanskelig å fatte eller forstå teorier de hører om på skolen, men når de får delta og erfare selv i handlinger med og uten barn vil de få en ny forståelse fordi de har gjort noe gjennom praktisk handling:

Elevene legger en grunnmur gjennom å delta i praktiske handlinger, der de må bruke alle sansene sine, det gir elevene en dypere forståelse enn om det bare hadde vært teorier (...) jeg tror at det du sanser med hele deg, det husker du bedre, mens det du leser og tilegner deg av teoretisk kunnskap, hvis det ikke settes i sammenheng med noe praktisk, det glemmer du (L4).

Her kommer det frem at det du gjør med bruk av kroppen gir deg en kunnskap som huskes bedre. Videre sa en av mine informanter at ved å delta i handlinger blir det lettere for elevene å sette ord på det de gjør eller har gjort, slik at kommunikasjonen med elevene forbedres.

Det ble påpekt at ved å reflektere over egne handlinger og væremåte oppnås en dypere forståelse for hva som fungerer og hva som ikke fungerer i en praksissituasjon. På den måten blir eleven i stand til å forklare og begrunne ulike handlinger. Det gir også et bedret grunnlag for å se sammenhengen mellom teori og praksis.

Vi ønsker at elevene skal reflektere. Vi vil at de skal reflektere over det de har gjort ... samtidig som det også bidrar til å sette ord på det de gjør så vil det bidra til at de tenker over egne handlinger og tenker over hvorfor de handler som de gjør i ulike situasjoner ... og kanskje vil de se nye måter å gjøre det på (L2).

Refleksjon i handling, men også refleksjon etter en handling ser vi forstås som viktig for å forstå begrep og for å bidra til å skape nye måter å se ting på.

Refleksjon ble videre fremhevet som viktig for å kunne gjøre ting bedre. Elevene må reflektere over sine handlinger mens de er i prosessen.

Det er i disse prosessene elevene har mulighet til å utvikle kritisk refleksjon over det arbeidet de gjør. Her får de mulighet til å vurdere hva som er bra og det som ikke gikk bra, de får mulighet til å gjøre en vurdering i forhold til prosessen. Ved å delta i prosessene vil de få en kunnskap som sitter i kroppen, fordi hele kroppen blir involvert i læreprosessen (L5).

Her ser vi en forståelse av at når elevene får gjøre egne erfaringer utvikler de egen evne til kritisk refleksjon over eget arbeid, samt at det bidrar til en kunnskap som sitter i kroppen.

5.3.2 *Handling, sansing, kunnskapende*

Informantene er klare på at praktiske prosesser, der elevene gjør erfaringer, er nødvendig på utdanningen i barne- og ungdomsarbeiderfaget, i tillegg til den teoretiske undervisningen. Dette kan tolkes som et uttrykk for at de mener at passive prosesser i tradisjonell klasseromsundervisning er utilstrekkelig for å utdanne til en handlende og aktiv barne- og ungdomsarbeider. Selv om det ikke blir eksplisitt uttrykt så kan informantene videre tolkes dithen at det ikke finnes noen mening i ord, begreper eller teorier hos eleven før disse kan knyttes til en opplevelse, eller en handling. Nettopp av den grunn trekker informantene inn praktiske prosesser både med og uten barn tilstede i utdanningen, slik jeg tolker informantene. Jeg forstår i tråd med Biesta (2014) det slik at når elevene knytter det man sanser til handlingen, da først tilføres mening til prosessen (Biesta, 2014, s. 53). Det ligger ifølge Biesta ingen mening i ordene eller begrepene dersom de ikke knyttes til bruk eller handling. Det er bruken av «tingen» som tilfører meningen som «tingen» forbindes med – noe som nettopp skjer gjennom kommunikasjon og ved felles handling (Biesta, 2014, s.53). Slik jeg tolker informantene vil praktiske prosesser bidra til at elevene selv er aktive deltakere i prosessen og er dermed selv med på å skape kunnskap om ord, begrep og teorier i praktiske handlinger med andre. Dermed avdekkes meningen med verden – og med ting og hendelser i verden. Når elevene deltar i slike praktiske prosesser vil læringen, slik jeg tolker informantene, ikke oppleves som kunstig eller unaturlig fordi eleven opplever at det er knyttet til det virkelige liv og den fremtidige praksisen som yrkesutøver.

Når informantene legger vekt på betydningen av refleksjon så viser det at de har god innsikt i og forståelse for de kognitive prosesser som inngår i den estetiske prosessen. Når elevene er i den praktiske prosessen og samspiller med omgivelsene, det være seg med medelever, barn eller gjenstander, vil de oppleve en respons fra omgivelsene på det de gjør. Denne responsen

kan føre til at de må endre sin tenkte måte å handle på. Dermed må de tenke og reflektere og overveie mulige løsninger på egne handlinger i dette samspillet, slik at det blir en sammenheng mellom det de gjør og den responsen de opplever. I tråd med Dewey (2005) forstår jeg det slik at betydningen av å handle, gjennomleve, reflektere over handling for så å rekonstruere seg – handle på nye eller andre måter for å skape mening i situasjonen.

En av informantene poengterte at praktisk arbeid vil bidra positivt til dannelsen av begreper hos eleven og at dette bidrar til mer effektiv kommunikasjon. Denne oppfatningen deles av Sæbø (2009) som beskriver at den fysiske og psykiske tilstedeværelsen i praktiske handlinger legger grunnlaget for begrepsdannelsen og erkjennelsen. Slik jeg tolker informanten vil elevene ved å delta aktivt i situasjoner danne seg forestillinger om begrep og sammenhenger. Når de er i stand til å se følgene av egne handlinger i situasjoner vil det også bidra til at eleven begynner å reflektere over egne handlinger i situasjonene, slik at det gir mulighet til å se sammenhenger og oppleve mening. Det er med andre ord først når man forholder seg aktivt til det man sanser eller til situasjonen at man begynner å reflektere over den. En av informantene uttrykte nettopp at refleksjonen gir grunnlag for en dypere forståelse. I tråd med Dewey (2005) så forstår jeg også dette som at en rekonstruksjon skjer ved at eleven gjennomlever konsekvenser av egne handlinger underveis i handlingen, og tenker og prøver ut nye tanker i erfaringen og får en ny erfaring og skaper ny kunnskap.

Praktiske prosesser kan, slik jeg tolker informantene, også sees på som en skapende prosess der elevene gjennom deltakelse får erfaring og skaper seg kunnskap - de er *kunnskapende* slik Biesta (2004) beskriver erfaring. Her forstås *kunnskapende* som noe vi gjør, som er intimt forbundet med måten menneskelige, aktive handlinger, skaper bevegelse med sine omgivelser (Biesta, 2004, s. 52). I tråd med Biesta så handler deltakelse ikke bare om at man lærer som følge av sosial praksis der alle jobber i retning av et felles mål. Deltakelse dreier seg om at alle som deltar er kjent med aktivitetens felles mål og har reell interesse av å nå det. Det er med andre ord ikke nok å bare være med i et sosialt miljø. Jeg antar at det er av den grunn at informantene fremhever at de har mange praktiske prosesser både med og uten barn til stede, slik at elevene kan få utviklet en forståelse av forholdet mellom egne handlinger og konsekvensene av disse. Dermed vil erfaringen kunne bidra til at elevene på en intelligent måte kan styre og planlegge egne handlinger i samspill med omgivelsene, og se betydningen av det de gjør har for aktiviteten og for andre (Biesta 2004; Biesta 2014). Jeg tolker derfor informantene at de mener at elevene gjennom å delta og gjøre egne erfaringer i praktisk arbeid

med barn til stede vil det bidra til at elevene får kunnskap om hvordan de kan handle i samspill med andre og barn i ulike situasjoner, og om hvordan elevene selv fungerer i dette samspillet.

Mine informanter sier at praktiske prosesser bidrar til et økt engasjement og fokus. Elevene blir på den måten mere skjerpet - de slipper seg mere løs og det blir lettere å gjøre ting som L1 uttrykte det. Dette tolker jeg slik at engasjement hos elevene sees på som fordelaktig i prosessene. Jeg forstår i tråd med Gadamer (2010) og Sennett (2009) at et sterkt engasjement og fokus kan medføre en intens tilstedeværelse karakterisert ved nysgjerrighet og undring, noe som kan medføre at en glemmer seg selv og dermed får fullt fokus på handlingene i situasjonen. I slike engasjerte situasjoner vil eleven også ha ambisjoner om å lykkes og vil derfor kunne anstrenge seg ytterligere gjennom undersøkende og utforskende aktiviteter. På den måten vil engasjementet og fokuset bidra til at deltakelse og innsats frembringer nye opplevelser som gir grunnlag for ny forståelse. Dette samsvarer med lek slik jeg tolker Steinsholt og Ness (2016), der man blir oppslukt i leken lar seg drive med, noe som åpner for nye forståelser. I tråd med Sennett (2009) så forstår jeg dette engasjementet som den drivkraften som gir den konsentrasjonen om en oppgave eller en handling som det som kreves for å skape kvalitet i det man gjør (Sennett, 2009).

5.4 Øve og gjøre – og gjenta

Informantene var veldig bevisste på at elevene skal utdannes til barne- og ungdomsfagarbeidere. De la derfor stor vekt på at elevene ved endt utdanning skal ha kunnskap som kan benyttes i den fremtidige yrkesutøvelsen, inklusive praktiske (estetiske) ferdigheter. En informant uttrykte:

Det er ikke er nok å vite, de må også kunne gjøre. En barne- og ungdomsarbeider er en håndverker som skal kunne legge til rette for ulike estetiske aktiviteter for barn (L1).

Informantene opplyste om at de legger til rette for estetisk erfaring ved at eleven møter barn i ulike situasjoner, ved å invitere barn til skolen og ved at eleven drar ut til barnehager og SFO.

Når det gjelder selve prosessen i den estetiske erfaringen var flere av informantene klare på betydningen av repetisjon. Dette ble forklart med at ved å øve og gjenta vil eleven utvikle forståelse for hvordan de kan handle i ulike situasjoner, samtidig som de får økt kunnskap om hvordan det kan gjøres. De vil derfor få en kunnskap som sitter i kroppen, fordi hele kroppen blir involvert i læreprosessen. En informant uttrykte det slik:

Elevene må øve seg og gjenta, for å bli gode på egne handlinger (..) gjenta gang etter gang etter gang(..)ved at du faktisk har gjort noe, gjennom å bruke sansene dine og kroppen vil det øke din kunnskap, din evne til å gjennomføre uten å tenke (L4).

Øvelse blir her sett som bidrag til bedre handlinger der disse erfaringene også bidrar til økt kunnskap som blir til en del av eleven. Det ble også uttrykt at elevene trenger å lære ulike teknikker som kan bidra til å øke kvaliteten på arbeidet. Å kunne ulike teknikker og ha prøvd disse ved gjentakende øvelser ble sett på som viktig både for eleven selv (egen tilfredsstillelse) og med tanke på den fremtidige yrkesrollen.

En informant sa at elevene vil gjerne bli fornøyd med det de gjør. Elevene vil gjennom å øve og gjenta utvikle evnen til å vurdere seg selv og sitt eget arbeid, og gjøre vurderinger om hva som er bra og det som ikke er bra, og de får mulighet til å gjøre en vurdering i forhold til prosessen og handlingen.

Når elevene er aktive og deltagende i handlingene, må de prøve og kanskje feile flere ganger, dermed må de prøve igjen til de selv blir fornøyd og opplever at de får det til (L5).

På den måten, mener informanten at eleven har mulighet til å øve opp sin egen vurderingsevne, sin egen kritiske sans i ulike situasjoner og kan selv si om et arbeid er bra nok.

Å få lov til å prøve og feile var et vesentlig element for den estetiske prosessen hos de fleste informantene. De mente at elevene ved å lete etter, og prøve ut nye løsninger, utvikler evnen til å undre seg og være nysgjerrige. Dermed ville skapertrangen og kreativiteten også utvikles. En informant nevnte også at gjennom å delta i estetiske prosesser som inkluderer prøving og feiling vil elevene bli mere lekne fordi de må ta i bruk både fantasi og undring for å løse oppgaven.

5.4.1 Praktisk klokskap og ferdigheter

Når informantene sier at elevene skal utdannes til et håndverkeryrke så oppfatter jeg at de legger til grunn at barne- og ungdomsfaget er et praktisk yrke der ens praktiske ferdigheter er viktig for å kunne utøve yrket. Et praktisk yrke vil ikke bare forutsette praktiske ferdigheter hos yrkesutøveren - vedkommende må i tillegg også ha evnen til å tenke og handle for å kunne løse problemer som oppstår underveis. Dette er i tråd med det Sennett (2009) skriver om håndverkeryrket, at en håndverker er en som utøver praksisbaserte tillærte ferdigheter, og der opplevelse/erfaring er en teknikk (ferdighet) som bidrar til å forme vårt samvær med andre (Sennett, 2009, s. 290). Her beskriver altså Sennett opplevelse/erfaring, og han forklarer det med at hvem vi er følger direkte av hva våre kropper kan gjøre. De sosiale konsekvensene er

innebygd i menneskekroppens struktur og funksjoner, og det samme gjelder menneskehånden. Han hevder videre at våre kroppers evner til å forme fysiske ting er de samme som vi trekker på i de sosiale relasjoner. Slik jeg forstår det så innebærer det at barne- og ungdomsarbeideren må ha evnen til å ta del i barnets liv for å kunne gi omsorg og støtte til deres liv. Dette betyr at elevene må tilegne seg evnen til å gå inn i og delta i et samspill med barna, og på den måten bidra til å forme samværet. Med andre ord evnen til å utøve praktisk klokskap der man med sensitivitet går inn i de ulike situasjoner i samværet med barn og unge.

Informantene anså det som særlig viktig at elevene får mulighet til å øve og gjenta, slik at de får mulighet til å forbedre sine egne ferdigheter. Denne oppfatningen deles av Sennett (2009) som skriver at en blir god på utøvelsen ved å øve og gjenta flere ganger. Sennett (2009) slik jeg forstår han poengterer også at det å gjøre et arbeid godt og skape kvalitet i det man gjør er selve motivasjonen eller drivkraften til å handle.

Sennett (2009) gjør oss også oppmerksom på at ferdighetsutviklingen avhenger av hvordan gjentagelsen organiseres og at trening og øvelse må derfor overveies nøye (Sennett, 2009, s. 47). Ettersom ferdighetene vokser, vokser også mulighetene for gjentagelse. Jo bedre ens teknikk er, jo lengre kan man øve seg uten å kjede seg – dermed sier han noe om at engasjementet må være til stede. Når en praksis organiseres kun som et middel for å oppnå et bestemt mål, dukker problemene med det lukkede system opp igjen. Den som blir opplært blir stilt over for et fast mål og utvikler seg ikke ytterligere (Sennett, 2009, s. 48). Informantene på sin side beskriver en utforming av de estetiske prosessene hvor elevene gis muligheter for øvelse og repetisjon av egne handlinger. Derved gis elevene også rom for å undre seg og leke med mulighetene, slik at problemet med stagnasjon beskrevet av Sennett (2009) kan unngås.

I likhet med Sennett (2009) uttrykker informantene at komplekse ferdigheter blir etter hvert så dypt innøvd at de blir til taus kunnskap, eller til en kunnskap som sitter i kroppen, som en av informantene uttrykte det (Sennett 2009, s. 177). En kunnskap som blir til en del av deg som du vil kunne ta i bruk ved neste erfaring slik jeg forstår Dewey (2005).

Informantene beskriver at elevene må få muligheten til å kunne prøve seg frem gjennom eksperimentering for å finne gode løsninger. Å eksperimentere og utforske forstår jeg er et sentralt element i erfaringsprosessen der man setter opp antakelser/forestillinger og tester ut disse i handlinger, og når nye antagelser/forestillinger fungerer og eleven ser en ny

sammenheng vil så denne eksperimenterende adferden lede frem til en ny forståelse hos eleven, og eleven oppnår da en estetisk erfaring (Biesta 2004; Dewey, 2005). Denne nye forståelsen inkluderer evnen til å vurdere det arbeidet en utfører, både når det gjelder å tilpasse fremgangsmåte til situasjonsgitte forhold og når det gjelder vurdering av kvalitet på eget arbeid, slik jeg tolker informantene.

Når det gjelder vurderingsevnen i relasjon til situasjonsgitt prøving og feiling beskriver Sennett (2009) at man må være oppmerksom på at man vil før eller senere komme til å gjøre feil. For å bli bedre må man dvele ved denne feilen for å finne ut og forstå hva som gikk galt. Dette kan generere en nysgjerrighet som gjør at man vil utforske og eksperimentere for å finne forbedrede fremgangsmåter. Denne forståelsen finner vi hos flere av informantene som jo mener at man lærer gjennom å gjøre feil. Jeg tolker informantene dithen at gjennom utprøving får eleven bedre forutsetninger for å gjøre bedre valg i nye situasjoner med hensyn til valg av framgangsmåte og hva som skal gjøres, slik at dømmekraften forbedres. Dette samsvarer med det Biesta (2014) omtaler som pedagogisk klokskap, eller pedagogisk dømmekraft. En barne- og ungdomsarbeider må kunne vurdere hvilken kompetanse som behøves i situasjonen ut fra hva som er ønskelig, en verdivurdering som krever virtuositet. Det vil si at en barne- og ungdomsarbeider må gjøre vurderinger når de står i situasjonene, de må kunne orientere seg, gi oppmerksomhet, gjøre noen vurderinger, og også kunne improvisere og handle i tråd med hva denne spesielle situasjonen krever. Jeg tolker informantene dithen at det er denne vurderingsevnen, en klokskap som kommer med erfaring, som gjør det nødvendig at elevene deltar i praktiske situasjoner både med og uten barn.

Et annet viktig resultat er at eleven blir også bedre i stand til å evaluere sitt eget arbeid, slik en av informantene beskrev det. I dette ligger også at elevene oppnår en forståelse av hva som er godt, og hva som er godt nok. En slik vurderingsevne er naturlig nok av stor viktighet for den senere yrkesutøvelsen. Dette handler både om kvaliteten på det utførte arbeidet og elevens trivsel og trygghet i yrkessituasjonen. En barne- og ungdomsarbeider skal jo nettopp kunne foreta vurderinger og utvise god pedagogisk dømmekraft.

5.5 Selvtillit og ansvarlighet

Informantene fremhevet at estetisk arbeid har betydning for elevenes trivsel i skolehverdagen. De beskrev at det å gjøre og delta i aktiviteter fører til glede og motivasjon. Som eksempel sa en av informantene at bare det å få synge litt hver dag synes å skape glede hos mange elever.

Informantene mente videre at når elevene selv får gjøre og delta i handlinger vil de bli mere engasjert i arbeidet og de vil ofte bli inspirerte til å ta egne initiativ. Det ble også sagt at når elevene er aktive i selve prosessen vil det oppleves som lystbetont, og det ble også hevdet elevene vil kunne huske bedre. I den omvendte situasjonen, hvor elevene sitter passivt og lytter til andre, vil det fort bli kjedelig slik at elevene mister konsentrasjonen og motivasjonen, ble det sagt.

I utgangspunktet er noen elever usikre og redde for å dumme seg ut, men når de blir vant til slike prosesser blir elevene tryggere på seg selv og tør å gå inn i disse prosessene. Det ble også fremhevet som fordelaktig hvis elevene ikke blir vurdert mot forhåndsbestemte mål mens de er i prosessen.

Det fører til at elevene slipper seg litt mere løs, og det blir lettere for dem å gjøre ting. Det er ingen som har øynene på dem og skal vurdere dem ut fra kompetansemål (L1).

Her ser vi en forståelse av at elevene tør prøve mere dersom de ikke opplever å bli vurdert ut fra mål. En annen informant beskrev at dersom det i undervisningen legges for stor vekt på formidling av teori vil det kunne føre til at elevene blir usikre når de selv skal utføre et praktisk arbeid:

Blir det for skolsk, så får vi elever som ikke tør å stole på egne vurderinger, men må få bekreftelse på det de gjør er riktig (L3).

Informanten sa videre at dersom elevene får jobbe mere estetisk kan det bidra til at de stoler mere på seg selv, at de blir tryggere på seg selv i praktiske situasjoner eller på alle nivå de ferdes på i samfunnet. Informanten sa videre:

På den måten vil det også bidra på den enkeltes selvfølelse, at du har en verdi og du vet ikke hvor verdifullt det du gjør er, hvis du ikke tør å prøve (L3).

Informanten la til at estetikk vil kunne bidra til å skape trygge mennesker ved at elevene gjennom prøving og feiling får oppleve at de mestrer. Denne opplevelsen fører til at de igjen tør å prøve. På den måten blir de delaktige i samfunnet, og opplever at deres stemme vil telle like mye som andre sine stemmer. Hun sa videre:

Selv om det legges til rette for at elevene skal prøve, betyr ikke det at de kan gjøre alt de vil eller tenker, men det er langt mellom det og det å bidra til å skape mennesker som tør å prøve og feile, og som kanskje blir de beste håndverkerne. De som har kjent og følt på, og sett og hørt hva som er gode måter og hva som er mindre gode måter å gjøre ting på (L3).

Her ser vi en forståelse av at erfaring og følelser kan bidra til å skape gode håndverkere. Informantene gav også uttrykk for at elevene gjennom estetiske prosesser vil elevene oppleve ansvar for egne handlinger i prosessen.

5.5.1 *Subjektivisering – å komme til syne*

Når informantene sier at estetisk arbeid bidrar til trivsel i skolehverdagen tolker jeg det dithen at de mener at estetiske prosesser bidrar til å skape glede hos den enkelte elev, og at de ser dette som et viktig element i den enkeltes skolehverdag. Dette anser jeg å være i samsvar med det Biesta (2014) beskriver som godhet for mennesket, og at det har en betydning for trivsel. Alt skal ikke nødvendigvis være en glede, men det er et ønske at alle skal oppleve en god hverdag som også innbefatter glede, noe som også kanskje kan virke inn på lysten og motivasjonen for å gå på skolen. Tilsvarende betraktning finner vi også i den generelle delen av læreplanen (KD, 2006b) som beskriver at *alle bør få sjansen til å erfare både det slit det kan koste og den fryd det kan vekke å gi følelser form, tanker uttrykk og kroppen anstrengelse* (KD, 2006b, s. 6).

Når elevene får delta aktivt i handlinger som innbefatter aktiviteter med barn er dette direkte relatert til det fremtidige yrket og det skapes dermed en opplevelse av sammenheng og mening for elevene. Videre forstår jeg i tråd med Dewey (2005) og Biesta (2014) at når aktivitetene og læringen har gjenklang i elevens eget liv og behov vil det bidra til økt motivasjon til å handle. Det blir med andre ord større glede av at det man gjør har en mening for en selv og for det fremtidige yrket man har valgt.

Når det gjelder selve prosessen ligger motivasjonen og gleden i å gjøre et arbeid godt for arbeidets eget skyld, slik jeg tolker det hos Sennett (2009) og ikke for å oppnå en belønning. Motivasjonen, slik jeg tolker informantene, ligger dermed i de ulike handlingene der elevene får lov til å gjøre og prøve, utforske og være nysgjerrig, og dermed gjøre egne vurderinger på eget arbeid. Når eleven opplever å være fornøyd med eget arbeid vil de oppleve en glede. Dette er en glede og stolthet som kommer innenfra for et godt utført arbeid, der dens egentlige belønning er stoltheten ved eget arbeid - en belønning for dens dyktighet og engasjement der man praktiserer sitt eget håndverk. Å oppleve glede er forøvrig en verdifull opplevelse i seg selv for den enkelte og kan dermed gjøre at man forbinder hverdagen på skolen med noe som er godt. På den måten bidrar estetiske prosesser til at elevenes trivsel, i tillegg til at de ønsker å gå inn i handlinger som vil gi de nye forståelser. Å få gjøre noe skaper altså et engasjement hos

elevene, og dette engasjementet bidrar til at elevene i større grad engasjerer seg i selve aktiviteten, noe som gir større mulighet til læring.

Friheten til å stå frem og tørre i situasjonen går direkte på elevens egenverd og person. Dette er den tredje dimensjonen utdanningen skal virke innen og styrke hos eleven slik jeg forstår Biesta (2014). Subjektivisering handler om hvordan vi kan hjelpe elevene med å involvere seg i verden og dermed «komme til verden» (Biesta, 2014, s. 27) og tre frem som handlende og ansvarlige subjekt i samfunnet. En av informantene uttrykte at bruk av estetikk gjør at elevene får tro på seg selv, tør å prøve, og stoler på egne vurderinger. Her oppfatter jeg at informanten legger vekt på elevens selvtillit og selvfølelse. I lys av Biesta (2014) kan dette tolkes dithen at det å ivareta og fremme elevenes subjektivitet som viktig i prosessene. Det handler, slik jeg tolker det, om informantens interesse for elevene, der de estetiske prosessene bidrar til at elevene opplever frihet til å gjøre og prøve og gjøre vurderinger som et handlende menneske i verden. Det medfører at elevene blir trygge i situasjoner som handlende mennesker og tør å prøve, fordi de vet at de kommer videre selv om de feiler. Når informanten sier at elevene ikke kan gjøre slik de vil, så tolker jeg informanten slik at det med denne friheten til å handle også medfølger en forventning om ansvarlighet, altså ens forpliktelse overfor andre i verden. Dette er noe som elevene vil oppleve gjennom å delta i estetiske prosesser der de må være sensitive og følsomme overfor andre, blant annet når de er sammen med barn i aktiviteter.

Når i tillegg informanten sier at prosessen bør utføres uten at eleven blir vurdert, så oppfatter jeg at i dette ligger at selve vurderingen virker hemmende på eleven ved at denne vil være tilbakeholden med å eksperimentere med uprøvde løsninger. Det kan sees i lys av Dewey (2005) som fremhever at i prosessene blir det elevenes egne mål som bør drive prosessen fremover. Slik jeg tolker Gadamer (i Steinsholt & Ness, 2016) så poengteres det at forståelse er noe som ikke kan uttrykkes men er en del av deg som du kan bruke i handlingen (Steinsholt & Ness, 2016).

5.6 Praktisk bruk av estetikk i undervisningen

Informantene beskrev at de legger vekt på undervisningsformer hvor elevene i størst mulig grad må benytte alle sansene og hele kroppen i aktiviteten. Elevene må aktivt bidra til å skape prosessen med hensyn til innhold og utvikling. Informantene forteller at de bruker både sang og musikk, aktiviteter og lek, uteskole, drama, dans og bevegelse, forming og

kjøkkenaktiviteter i undervisningen. Elevene lager blant annet veggaviser, DS, kahooter og videofortellinger – og julepynt og påskepynt når det er tid for det.

Informantene fortalte om flere ulike aktiviteter som elevene får delta i, blant annet:

- skuespill eller dramatiserte eventyr, som de deretter viste frem for barn, enten ved å invitere barn til skolen eller ved at de dro ut til skoler og barnehager. I denne prosessen har elevene ansvaret for å lage kulissene og dukkene (hvis det var dukketeater), kostymer og ansiktsmaling/sminke.
- språkspill for barn med tilpasning av spillet til barnets alder. Her har elevene ansvaret for å utforme spillet slik at barn fikk lyst til å spille.
- ide-perm. I denne permen setter elevene inn alle aktiviteter de har vært med på gjennom skoleåret. Ide permen inneholder etter hvert alt fra ulike typer lek, fysiske aktiviteter, forming, dans, drama, musikk etc. Samt at eleven også skriver litt om hvilken alder de ulike aktivitetene passer for.
- pepperkakehuskonkurranse med inviterte ungdomsskoleelever. Elevene fra barne- og ungdomsarbeiderfaget planlegger, tegner, konstruerer og bygger pepperkakehus, sammen med ungdomsskoleelevene.
- forming med ulike typer materialer, både på estetisk verksted og i klasserommet.
- uteskole med ulike aktiviteter både med og uten barn.
- kjøkkenaktiviteter

Da intervjuet ble gjennomført før jul, fremhevet alle informantene at elevene hadde ansvar for å lage og arrangere juleverksted sammen med barn fra barnehage eller SFO.

Alle informantene beskrev at de har et godt samarbeid med barnehager, SFO og ungdomsklubber. De inviterte barn til skolen, slik at det ble mulig for elevene å gjennomføre praktiske aktiviteter sammen med barna. De fortalte at de hadde gode avtaler med barnehager og SFO noe som gjorde det mulig for elevene å dra på besøk til barnegrupper og være sammen med barn hvor de gjennomførte ulike aktiviteter de hadde planlagt på skolen. Informantene ga uttrykk for at på den måten fikk elevene planlegge og øve på å gjennomføre aktiviteter med barn.

Vi inviterer og besøker barnehager og skoler for å gi elevene mulighet til å jobbe praktisk sammen med barn. På den måten må elevene planlegge aktiviteter, og de får øve seg på å gjennomføre aktiviteter sammen med barn (L1).

I denne sammenhengen ble det vektlagt at elevene må være aktive i prosessen:

Når de skal lære om lek, så må de leke litt selv, eller når de skal lære om fysisk aktivitet må de selv også gjøre det. Når de lærer om mat og hygiene, så må de være på kjøkkenet og lage mat – og da er det ofte vi inviterer barn, på den måten får elevene erfaring med å lage mat sammen

med barna samtidig som de må ha fokus på hygiene (...) og selvsagt også på kommunikasjon og samspillet med barna (L2).

Betydningen av realistiske aktiviteter ble også poengtert:

Med barn tilstede blir det en mer virkelighetsnær situasjon, fordi barna responderer på det eleven gjør og eleven må handle ut fra de barna som er tilstede (L3).

Informantene fortalte videre at de gir elevene sanseoppgaver, for å få frem hvor viktig det er at barn får bruke sansene sine. Barn lærer gjennom å bruke sansene, og da må elevene bli bevisst dette selv også. En informant fortalte om en oppgave der elevene må ut og sanse:

Vi hadde en slik oppgave, der elevene skulle ut og sanse, og når de kom tilbake til klasserommet skulle de fortelle om de sansene de hadde brukt og presentere funnene - de skulle ta bilde eller filme med mobilen. Denne aktiviteten fikk frem mange følelser og stemninger hos elevene. I etterkant fikk vi snakket om hvordan vi bruker sansene når vi undersøker og er nysgjerrig (..) og skal de bli gode til å undre seg sammen med barna må de har gjort noen erfaringer selv. Kanskje må vi bøye oss ned for å se og lukte på ting (L2).

Informantene uttrykte at disse aktivitetene krever tid, og at det er avgjørende at de setter av tid til slike aktiviteter.

Tema, prosjektarbeid og tverrfaglig arbeid ble av flere informanter trukket frem som en arbeidsmåte i relasjon til bruk av estetikk i undervisningen. Her fortalte de at de beveger seg mellom de ulike fagene og målene, og prøver å knytte dem til et tema.

5.6.1 Fellesskap – kommunikasjon – bredde og dybde

Når informantene beskriver hva de gjør for å tilrettelegge for estetiske prosesser legger de vekt på aktiviteter der elevene selv er deltakende og aktive i prosessen, der de får delta med hele kroppen (tanker, følelser og handlinger) gjennom iakttagelser og opplevelser, og ved selv å gjøre erfaringer i aktivitetene. Videre tolker jeg informantene at med barn tilstede i aktivitetene, skapes det virkelighetsnære situasjoner hvor elevene må forholde seg til barn som både er individuelle og spontane. Her må eleven gjentatte ganger gå direkte inn i situasjoner som krever direkte interaksjon med barna. I disse situasjonene får de også utviklet innlevelse og følsomhet for andre, og praksis i å vurdere sosiale situasjoner der det å ta ansvar for andre er en vesentlig del av det, slik jeg forstår det. Jeg forstår i tråd med Dewey (2005) at det å delta og være aktiv i slike praktiske handlinger bidrar til erfaringer, og når tanker og refleksjoner knyttes til handlingen får elevene mulighet til å rekonstruere sine erfaringer. På den måten kan de aktivitetene informantene beskriver bidra til at elevene, gjennom å handle og reflektere over

konsekvenser av handlinger, tenker ut nye løsninger og tester ut disse i nye handlinger slik at ny kunnskap skapes hos eleven. Dette er en kunnskap som blir en del av eleven og som eleven vil kunne ta i bruk i lignende situasjoner senere. Elevene blir dermed estetiske aktører basert på egne erfaringer (Arnesen, 2015b) hvor de skaper kunnskap gjennom erfaring og refleksjon i handlinger, *kunnskapende* slik jeg forstår Biesta (2004) uttrykker det.

Basert på at elevene får førsthåndserfaringer i handlinger og aktiviteter vil det kunne bidra til begrepsdannelse og erkjennelse (Sæbø, 2009). Aktivitetene som informantene beskriver legger vekt på konkrete, praktiske oppgaver som gir mulighet til erfaring og refleksjon samtidig som de forberedes til et fremtidig yrkesliv i og med at de inviterer barn inn i ulike aktiviteter. En barne- og ungdomsarbeider skal kunne bidra til å gi barna en oppvekst, der innholdet i hverdagen er preget av omsorg og lek, som fremmer læring og danning, ifølge barnehagens formål. Estetisk praksis, slik informantene beskriver det, vil kunne bidra til at eleven utvikler gode ferdigheter og blir i stand til å ta strategiske valg i situasjoner, basert på intuitiv sensitivitet med rom for det uventede (Arnesen, 2015b). For å utvikle gode ferdigheter må elevene få mulighet til å øve og gjenta (Sennett, 2009). I tråd med Sennett (2009) vil det å utføre et arbeid godt blant annet si å løse og avdekke problemer mens man utfører arbeidet, i motsetning til å ha tenkt ut løsningen på forhånd. Jeg tolker informantene dithen at de tilrettelegger for aktiviteter som gir elevene mulighet til å være i prosessen, der de får øve på egne ferdigheter, prøve ut løsninger og eventuelt finne nye og bedre løsninger, og på den måten gjøre egne vurderinger på hva som skal til for å gjøre et godt arbeid. Jeg forstår det slik at i disse prosessene er det ikke forhåndsbestemte mål som styrer, men elevens egne mål i prosessen. På den måten vil elevens mål kunne endre seg underveis i prosessen som en naturlig del av det å være utforskende i aktiviteten.

Når informantene legger opp til at elevene får delta i aktiviteter med og uten barn så vil det også gi elevene et bredere perspektiv på hva de bør bli fortrolig med i relasjon til det fremtidige yrket som barne- og ungdomsarbeider. Dette utgjør en felles referanseramme med hensyn til forståelse og fortolkning av aktivitetene som inngår i prosessen. Denne felles referanserammen bidrar til, slik jeg forstår Biesta (2014), å skape dialog og kommunikasjon, samt å legge til rette for refleksjon. Her kan møtet med andres forståelser også bidra til å utvide ens egen forståelseshorisont (Gadamer, 2010). En slik felles, grunnleggende referanseramme i barne- og ungdomsarbeiderfaget vil dermed kunne bidra til at det blir lettere å tolke informasjonen og styre søkingen etter nye forståelser, slik jeg tolker den generelle delen av læreplanen (KD,

2006b, s. 14). På den måten får alle elevene forutsetninger for å skape kunnskap, samtidig som det angir hva elevene må bli fortrolig med i relasjon til det fremtidige yrket, slik jeg tolker informantene. Elevene vil videre få mulighet til å danne en forståelse gjennom å praktisere, øve og gjenta. Når de vet hvordan de skal løse en bestemt oppgave, men ikke er tilfreds med måten det gjøres på, utløser det behov for gjentagelse og dermed kan ferdighetene forbedres og de vil utvikle seg som mennesker, slik jeg forstår Sennett (i Henriksen, 2013).

Som beskrevet med barn tilstede i aktiviteter får elevene også mulighet til å øve seg på å planlegge og gjennomføre aktiviteter med barn, noe som utgjør en forberedelse til deltagelse i det fremtidige yrkesliv, slik jeg tolker informantene. Slik informantene legger opp undervisningen vil elevene gjennom deltakelse i estetiske aktiviteter få øvelse i å tre frem og presentere sitt syn i form av egen væremåte og ved å ta ansvar for egne handlinger sammen med barna i ulike situasjoner. I disse situasjonene får de mulighet til å utvikle innlevelse og følsomhet for andre, og praksis i å vurdere sosiale situasjoner der det å ta ansvar for andre er et vesentlig element, slik jeg forstår det, noe som jeg tolker informantene å være sentralt for å utøve arbeidet som en barne- og ungdomsarbeider. I lys av Biesta (2004), må elevene utvikle sine kvalifikasjoner (kunnskaper, ferdigheter, holdninger og verdier), sosiale ferdigheter og oppleve friheten til å handle ansvarlige i verden.

Det ble påpekt av informantene at estetiske prosesser er tidkrevende og avhengig av at det settes av nok tid for gjennomføring. I tråd med Sennett (2009) og Gadamer (2010) så vil estetiske prosesser ikke være lineære - man kan ikke gå fra et punkt til det neste. Slike prosesser er tidkrevende og snirklete prosesser. Eleven må derfor få tid til å være i prosessen slik at de får muligheter til å oppleve, erfare og reflektere, prøve og feile, øve opp ferdighetene sine, dvele i øyeblikket og gjenta ulike prosedyrer, undre seg, utforske, eksperimenter for å finne nye løsninger, slik informantene mine tidligere har beskrevet om estetiske prosesser. Det å bli god, er en langsom men viktig og nødvendig prosess slik jeg forstår Sennett (2009). Man må øve på ferdigheter, finne problemet, se flere muligheter og prøve å løse det.

5.7 Lærerrollen

Informantene gav uttrykk for at lærerrollen blir annerledes ved estetisk arbeid enn ved tradisjonell formidling. De fremhever at det er lærerens ansvar å tilrettelegge for aktiviteter som gir elevene mulighet til deltagelse, og forteller om at det er lite tavleundervisning.

Skolekulturen er preget av formidling, vi skal gjennom målene, men som lærer må man være kreativ. Vi kan ikke følge boken slavisk, vi er nødt til å lære elevene å bruke sine evner, slik at de ikke bare sitter og tar imot en masse stoff. Jeg må legge til rette for at elevene har mulighet til å ta i bruk alle sansene sine, og til at de får mulighet til å gjøre, ikke bare se og høre (L1).

Her ser vi at læreren må tilrettelegge slik at det gir mulighet for flere og ulike erfaringer. Det ble også sagt at estetiske arbeidsmåter fordrer at lærerne må variere undervisningen og jobbe for at elevene skal få gjøre selv. Samtidig forklarte informantene at de måtte bidra til å skape engasjement for deltakelse gjennom å introdusere tema og aktivitet på en spennende måte slik at elevene fikk økt lyst til å delta selv.

Det er ikke alltid slik at elevene hiver seg ut i arbeidet. Derfor må vi være tilstede og være med ... vi blir kjent med elevene og må bruke ulike måter å få de med inn i handlingene (L5).

Her ser vi en forståelse av at når lærerne deltar sammen med elevene gis det mulighet for å bli bedre kjent med elevene med mulighet til å hjelpe eleven i å komme i gang. Informantene la vekt på at læreren måtte være tilstede og delta sammen med elevene i prosessen. Læreren må i disse prosessene utforske og undre seg sammen med elevene og samtale med elevene og tilby hjelp og støtte underveis. Det å delta sammen med elevene ble av informantene uttrykt som viktig for å kunne gjøre vurderinger i situasjonene, og dermed bistå og bringe elevene videre i prosessen.

Det går ikke alltid knirkefritt. Vi må både hjelpe de som står fast i en oppgave, og de som har problemer med å samarbeide, og de som ikke tør å prøve, og de som ikke vil delta vi må snakke med elevene, fortelle og vise ... (L4).

Samtaler med elevene blir forstått som en del av å komme videre i prosessen. Å skape et miljø der elevene opplever trygghet og tør å prøve uttalte flere informanter var viktig. Samtidig ble det fremhevet at det var viktig at læreren bidrar til at alles stemme kommer frem, da alles stemme er like viktige i samfunnet.

Informantene fortalte videre at læreren måtte delta i prosessene sammen med elevene og være tilgjengelig for både samtaler og å gi hjelp underveis når eleven skal praktisere selv. En informant uttrykte at det er viktig å være med underveis, slik at hun sammen med elevene kunne reflektere over prosessen i ettertid:

Vi vil jo ha refleksjon, og da må vi kunne stille de gode spørsmålene slik at de kan hente frem erfaringen sin. Hva tenker dere om den situasjonen? Hva fungerte bra der? Hva erfarte dere om det? Hvilken betydning hadde det at du gjorde det slik? Hvordan reagerte de andre? Hvilke

tilbakemeldinger fikk du? Hvordan vil du beskrive samarbeidet? Hvorfor valgte du å gjøre det slik? Kan dere gjøre noe annerledes neste gang(L2)?

Her ser vi en forståelse av at læreren bidrar til elevenes refleksjon over eget arbeid.

En annen informant fremhevet at det er viktig at læreren har respekt for elevens erfaring. Ved bruk av estetiske arbeidsmåter der eleven selv gjør erfaringer i ulike situasjoner kan ikke læreren påberope seg å ha fasiten fordi eleven har selv opplevd situasjonen og fått sin egen erfaring. Læreren må derfor evne å tenke og undre seg, sammen med elevene.

Når elevene er aktive må du tåle litt mere som lærer. Du må være sammen med eleven og ha evnen til å undre deg sammen med dem. (...) Det krever mer av læreren enn å holde forelesning. Det krever mere praktisk planlegging, og vi må stole på elevene og la de få prøve og feile.. (L5).

En informant uttrykte at man i estetiske arbeid ikke må være redd for å vise litt mesterlære. Læreren må fortelle hva som kan være lurt og hva som kan fungere, og også kunne gi korreksjoner underveis. På den måten bidrar læreren til at eleven opplever trygghet og dermed tør å prøve seg frem. Informanten uttrykte også at læreren vil ha ansvar overfor barna elevene møter samt materialer og utstyr som blir benyttet. Derfor får læreren et ansvar for at dette ikke ødelegges av elevene som er usikre på framgangsmåte. Det må av den grunn være noen retningslinjer eller rammer som elevene må kjenne til, uttrykte informanten. Informantene fortalte også at de som lærere hadde mye forståelse, kunnskap og egne erfaringer, noe som var viktig å dele med elevene

Samtidig uttrykte informantene at læreren har et ansvar overfor eleven – eleven skal ikke oppleve seg selv som en som ikke mestrer eller lager vanskelige situasjoner for barn. For at eleven skal oppleve mestring og få gode opplevelser og erfaringer fra prosessene må læreren også fortelle og vise hva som er lurt og hva som kan fungere. Det skal ikke være slik at elevene skal *kastes til ulvene* som en annen informant uttrykte det – lærerne skal bidra til å skape gode og trygge omgivelser der eleven opplever gleden ved mestring og at det er trygt å prøve ut egen kunnskap, noe som innebærer et miljø der det er lov til å gjøre feil. Det handler om å se og bry seg om elevene.

5.7.1 Å tenne gnisten – å vekke engasjement

Informantene påpeker viktigheten av å legge til rette for aktiviteter som har referanser til elevenes eget liv og kultur (musikk, drama, forming, kjøkken, jule- og påskeaktiviteter). I tråd med Dewey (2005) oppfatter jeg dette som at undervisningen må bygge på elevenes egne

erfaringer og at utdanningen må relateres til elevenes eget liv for å skape mening. På den måten vil elevenes egne erfaringer og kunnskap ligge til grunn når elevene gjør nye erfaringer. Viktigheten av å innlemme barn i de ulike prosessene innebærer at det elevene gjør skaper forbindelser til det fremtidige yrket ved at elevene danner egne forestillinger om sin fremtid. Dette skjer ved at elevene får overblikk og erfaring med å mestre forholdene i sitt fremtidige arbeid som barne- og ungdomsarbeider. På den måten blir fortid, nåtid og fremtid uløselig knyttet sammen i elevenes interaksjon med omgivelsene (Oftedal, 2012). Forskning viser da også at relasjon til yrket er viktig for at elevene skal oppleve mening i utdanningen (Hansen & Haaland, 2015). Selve tilretteleggingen, slik informantene fremhever, innebærer at lærere på barne- og ungdomsarbeiderfaget må skape klasserommiljøer, aktiviteter og metoder som gir elevene mulighet til å gjøre erfaringer og skape kunnskap gjennom å være delaktige i ulike prosesser sammen med andre, og da helst med barn og unge tilstede.

En informant fremhever at lærerne må være kreative. Dette forstår jeg som at lærerne må kunne se flere muligheter, både på skolen og utenfor skolen for å skape situasjoner som bidrar til at eleven får delta i ulike handlinger og være i prosesser som er relatert til det fremtidige yrket. I lys av Dewey (2005) så handler det om å tilpasse undervisningen til det samfunnet vi lever i. Slik jeg forstår det betyr det at undervisningen må gjøres relevant i relasjon til det yrket eleven skal forberedes til, og da må undervisningen også tilby samhandling med barn både på skolen, i barnehage og SFO og elevene må ha mulighet til å ta i bruk nærmiljøet og uteområdene for å skape kunnskap.

Å vekke engasjement og inspirere til deltakelse i prosessen forutsetter kjennskap til elevenes interesser og forutsetninger. Slik jeg forstår informantene, vil det å delta og være tilstede sammen med elevene i estetiske prosesser bidra til at læreren blir kjent med elevene og kan ta i bruk ulike metoder for å invitere dem inn i aktiviteten. Dermed påvirker både læreren og eleven prosessen samtidig som de påvirkes av prosessen, kumulativt (Dewey, 2008). Gjennom deltagelse sammen med eleven kan læreren bidra til å tenne gnisten eller vekke engasjementet hos elevene, slik at de engasjerer seg i prosessen. Engasjement i prosessen er et viktig moment for utholdenhet og for å kunne drive prosessen fremover, slik jeg tolker Sennett (2009). Om dette engasjementet uteblir hos eleven blir det, slik jeg forstår det, lærerens rolle å bistå elevene til å tenne gnisten hos eleven.

Lærerrollen i estetiske prosesser, slik jeg forstår informantene, innebærer å delta sammen med elevene for på den måten kunne gi hjelp og støtte underveis i situasjonen, samt vise vei. Jeg tolker dermed at læreren må kunne vise oppmerksomhet og engasjement for elevene og handlingene, og at læreren gjennom deltakelse responderer på elevenes handlinger. På den måten blir også læreren en viktig medspiller og partner i elevenes forståelse av verden og seg selv i verden. Deltakelse handler om nærhet og tilstedeværelse som gir lærerne mulighet til å stille spørsmål, undre seg og utforske sammen med elevene, for således å vekke nysgjerrigheten og invitere elevene inn i undring og refleksjon. På den måten skaper læreren et miljø, slik jeg forstår informantene, som åpner for elevenes frihet til å eksperimentere med egne ideer og tanker, prøve ut teknikker og risikere feil og omveier, og må gjøre vurderinger i forhold til det som ønskes. Dette mener jeg samsvarer med det Sennet (2009) beskriver som viktig for å skape, der ønsket om å få det til og gjøre det bedre gir en indre tilfredsstillelse og blir drivkraften for å holde på og være i prosessen til man oppnår ønsket resultat.

En viktig betydning, slik jeg tolker informantene, er at når læreren deltar og involverer seg sammen med elevene i disse prosessene åpnes det for kommunikasjon, noe Biesta fremhever er en forutsetning for at det skal kunne skje en omdannelse til det man faktisk ønsker – der resultatet av denne prosessen hverken kan garanteres eller sikres (Biesta, 2014, s. 25). Det handler om å være i kommunikasjon med elevene, der kommunikasjon innbefatter både språklige ytringer og kroppslige handlinger (kroppsspråk, gester, uttrykk, mimikk, handling). Kommunikasjon forstås da som en prosess der mening skapes og deles (Biesta 2014, s.57). Gjennom kommunikasjon vil man da kunne skape et samspill mellom eleven og det som ønskes.

Gjennom deltakelse og tilstedeværelse i elevenes handlinger i situasjoner vil det, slik jeg tolker informantene, gjøre det mulig for læreren å identifisere *problemet*, og dermed resonnerer i situasjonen over hva som bør gjøres og gjøre avveining mellom hva som ønskes og hva som er ønskelig i relasjon til eleven, situasjonen/handling og til utdanningen som helhet. Læreren får gjennom deltakelse mulighet til å utøve pedagogisk vurderingsevne eller dømmekraft, og ta kloke og situasjonsbestemte vurderinger av hva som er pedagogisk ønskelig, slik jeg tolker Biesta (2014). Dette er også et kjennetegn, slik jeg leser Sennett (2009), vedrørende evnen til å lokalisere problemet, gå inn i problemet, for å finne ut av hva det består av og åpne det opp ved å vurdere ulike muligheter og kombinasjoner for hva som vil bringe frem praktisk klokskap og ferdighet. Læreren må slik jeg forstår det være virtuos – mesterlig – når det gjelder å foreta

kloke pedagogiske vurderinger (Biesta, 2014). Å foreta pedagogiske kloke valg i situasjoner, innebærer både intellektuelle og emosjonelle vurderinger basert på evnen til å fornemme proposisjoner og relasjoner mellom verdier. Læreren må i tillegg til kunnskap om den konkrete situasjonen også ha en sensitivitet og innlevelsessevne for den andre, for elevens egne mål og interesser (Vaage, 2009), for å kunne utøve gode vurderinger og ta beslutninger i konkrete situasjoner.

Når en informant fortalte om at læreren må være mesterlærer forstår jeg det slik at de ønsker å bringe noe inn i undervisningen, ikke bare tilrettelegge for læring ved praktiske estetiske aktiviteter. Jeg tolker her at informanten mener at å ta i bruk mesterlære ikke dreier seg om at eleven skal kopiere sin mester (lærer), slik mesterlære tidligere har vært forbundet med (Sennett, 2009). Mesterlære, slik jeg tolker informanten, handler om at læreren må delta sammen med elevene og dele sine erfaringer – sine historier – med elevene slik at elevene får mulighet til å ta del i et fagfelleskap, og dermed få innblikk i den verden som eleven står på terskelen av. På den måten vil dybde kombineres med bredde i undervisningen. Dette er i tråd med Biesta (2014) som mener at læreren må betraktes som en som bringer inn noe nytt i den pedagogiske situasjonen. Han omtaler da at undervisning må forutsette en forestilling om transcendent (Biesta 2014, s. 68). Der transcendent, slik jeg forstår Biesta, betyr noe som kommer utenfra og tilføyer noe. I lys av Biesta (2014) handler det om at læreren må tro på sine erfaringer, forståelser og kunnskap og på den måten fremstå med sine fortellinger og forståelser som en autoritet i utdanningen. Det pedagogiske spørsmålet dreier seg om at læreren må bestemme hva det er hun/han vil skal ha autoritet i livet og dermed i utdanningen. Dermed må læreren også gjøre vurderinger i forhold til de områdene utdanningens formål dreier seg om: kvalifikasjoner, sosialisering og subjektivering. Det krever en involvering i forskjellen mellom hva som ønskes, og hva som er ønskelig. Det innebærer pedagogisk dømmekraft (Biesta, 2014) i å behandle andre som hele mennesker over tid.

5.8 Tid og rom til estetikk i utdanningen

Jeg har intervjuet 5 lærere (informanter) om deres forståelse og erfaring med estetikk i utdanningen på barne- og ungdomsarbeiderfaget i den forbindelse spurte jeg om hvordan de opplevde at det er tid og rom for estetikk i utdanningen.

5.8.1 *Opplevelse av tid og rom for estetikk i utdanningen*

De fleste informantene fortalte at skolene tilrettelegger for at programfagene kan gjennomføres mest mulig samlet i tid. Deler av barne- og ungdomsarbeiderfaget gjennomføres over to hele dager ukentlig mens resterende timer fordeles utover de andre skoledagene i uken. Denne konsentrasjonen i tid ble spesielt uthevet som viktig for at det skulle være mulig å gjennomføre estetiske prosesser i skolen. Til tross for dette opplevde informantene at tiden ofte ikke strakk til, på grunn av organisering av dager og på grunn av alle målene de måtte gjennom i løpet av året.

En særlig utfordring i forhold til dette var hvis programfagtimene ble fordelt mellom flere lærere. Som eksempel opplevde en informant å ha undervisning i en klasse der fordelingen av hennes timer ble fordelt over flere dager, noe som innebar færre timer i klassen daglig. Eksempelvis hadde hun 3 timer på tirsdag, 2 timer på onsdag og 2 timer på fredag. Informanten så dette som en utfordring i forhold til de estetiske prosessene. Hun forklarte at prosessene ble for oppstykket i både tid og ulike aktiviteter. Dette medførte at det ble for lite tid for elevene til å fordype seg i aktivitetene samtidig som de mistet sammenhengen og helheten. Informanten mente også at dette kunne hemme læringen.

Oppstykkingen og faginndelingen vanskeliggjør estetiske prosesser. Hvis vi skal ha uteskole med fysisk lek og du har to timer. Hadde du hatt fire timer hadde du hatt mye bedre tid, og kunne gjort mere ut av det. Nå blir det slik at vi må skynde oss gjennom det fordi det står i planen, og vi må bare rekk å gjøre det fordi elevene har andre timer etterpå. Dette kan hemme læring tror jeg, det trenger ikke gjøre det, men jeg tror det (L1).

Her ser vi en forståelse av at faginndelingen gir mindre tid til praktiske prosesser. En annen utfordring var måten skolen er organisert på, med faginndeling og karakterer i ulike fag. I tillegg opplevde informantene at det var praktisk vanskelig å dele inn temaer mellom fagene. Når de jobbet med tema ville fagene overlape hverandre i det praktiske arbeidet, og de opplevde at elevene fortalte at dette var noe forvirrende da samme tema/prosess jo skal evalueres i ulike fag. Av samme grunn opplevdes karaktersetting også som utfordrende for informantene.

Når det gjelder karaktersetting ble det også påpekt at målformuleringene i læreplanen for barne- og ungdomsarbeiderfaget legger vekt på at elevene skal kunne drøfte, gjøre rede for, og forklare. Dette opplevdes som en unyansert vektlegging av teoretisk kunnskap idet det var få mål som gikk ut på at elevene skal *kunne gjøre*. På den måten var det vanskelig å vektlegge og gi vurderinger på det praktiske arbeidet som elevene gjorde. En informant uttrykte det slik:

Kompetansemålene er veldig teoretiske. Det som skal måles til slutt er hva du kan av teoretisk kunnskap. Det er ikke så lett å ta hensyn til det praktiske arbeidet eleven gjør, dersom en bare skal gå etter kompetansemålene på en måte ... det er synd at elever som er flink og viser at de forstår gjennom å gjøre ikke får uttelling (L2).

En informant fortalte at de hadde fokus på estetiske arbeidsmåter, der eleven er aktiv deltakende i handlinger og aktiviteter, før jul, men etter jul måtte fokuset være annerledes, fordi elevene skal opp til eksamen. Informanten fortalte videre at fokus på teori gjorde at elevene ble teoretisk sterke. En annen informant, som hadde deltatt på eksamen for første gang dette året, fortalte at eksamen var praktisk rettet. Men informanten opplevde at det var det eleven kunne gjengi av teoretisk kunnskap som fikk uttelling på karakteren og ikke det eleven hadde gjort. Hun uttrykte at dette var veldig misvisende både for henne og elevene, og hun stilte følgende spørsmål:

Hva er hensikten med praktisk muntlig eksamen når det, ja.. det blir ikke det praktiske som teller allikevel (L1)?

Det ble også uttalt at det opplevdes å være et skille mellom programfagene og fellesfagene (norsk, engelsk, kroppsøving og samfunnsfag). Dette skillet gjorde det vanskelig å få til et samarbeid med lærerne som hadde disse fagene. De uttrykte at elevene opplevde to ulike verdener med hensyn på læringsformer. De oppfattet at fellesfagene ikke var yrkesorienterte, og i tillegg var metodene som ble brukt basert på formidling der elevene ble passive tilskuere. Som følge av dette mente informantene at elevene opplevde større trivsel og opplevelse av mestring i programfagene sammenlignet med fellesfagene.

Når det gjelder virkningen av selve evalueringen så gav en informant uttrykk for at karakterer gjør noe med elevenes selvfølelse. Å oppleve å ikke få gode karakterer kan kjennes som et nederlag og kan få innvirkning på elevens syn på seg selv.

5.8.2 Utfordringer – tid til fordyping

Informantene uttrykte at de har to hele dager sammenhengende til programfagene, men opplevde likevel press i forhold til tid. Prosesser krever tid til å fordype seg, tid til finne problemet, tid til å tenke og reflektere, forestille seg og finne nye løsninger, for deretter å kunne handle slik at det man gjør får den kvaliteten den enkelte ønsker, slik også Sennett (2009) beskriver at deltakelse i prosesser er tidkrevende. Dette har informantene tidligere påpekt er viktig i prosessene. Dermed forstår jeg at tiden blir et viktig moment og en utfordring for tilrettelegging og gjennomføring av estetiske prosesser på skolen.

Informantene påpeker at faginndelingen kan gjøre det vanskelig å anvende estetikk i undervisningen da det skal settes karakter i de ulike fagene. I mine tidligere analyser har vi sett at estetiske prosesser handler om at elevene er aktører, og ikke betraktere til handlinger eller situasjoner, for at kunnskap skal kunne oppstå. Slik jeg tolker informantene så opplever de at det kan være vanskelig å gjennomføre estetiske prosesser med bruk av praktisk arbeid i og med at fagplanen for barne- og ungdomsarbeider faget har mange mål som omhandler at eleven skal kunne drøfte mens den mangler mål som går på at eleven skal kunne gjøre. Av den grunn vil det, slik det er presentert i tidligere analyser, være vanskelig å oppnå den ønskede helheten som det innebærer å utdannes til en barne- og ungdomsarbeider. Her handler det om at eleven må ha kunnskaper, ferdigheter, verdier og holdninger, og bli sosialisert inn i yrket. I tillegg må elevens subjektivitet styrkes slik at eleven tør å stå frem og gjøre egne kloke vurderinger og handle ansvarlig i samspill med barn og unge i sitt fremtidige arbeid (Biesta, 2014).

Basert på uttalelsene fra informantene så eksisterer det et skille mellom lærere i programfag og de øvrige fag. Slik jeg tolker informantene så medfører dette at elevene opplever et tilsvarende skille i undervisningen slik at det blir manglende opplevelse av helhet i utdanningen. Da de øvrige fagene har liten grad av yrkesrelevans blir det heller ikke skapt mening og sammenheng for elevene, noe jeg i tidligere analyser har påpekt å være et viktig element for motivasjon og trivsel som medfører at eleven engasjerer seg og kan skape kunnskap (Biesta, 2004; Dewey, 2005).

For informantene handler det, slik jeg har presentert i tidligere analyser, om å se hele mennesket, der de estetiske prosesser bidrar til å skape både kvalifikasjoner og sosiale egenskaper slik at den enkelte elev opplever friheten til å tre frem i samfunnet som handlende og ansvarlig medmenneske, slik Biesta (2014) beskriver det. I prosessen er eleven kunnskapende i nået, der kunnskapen som blir skapt i prosessen blir tilhørende i eleven som vaner eller kunnskap som eleven kan bringe med videre i nye situasjoner (Biesta, 2004). Refleksjon i prosessen blir en måte å koble tenkning til handling, der elevenes forestillingsevne vil kunne frembringe nye tanker om hvordan de kan gjøre ting på andre måter (Dewey, 2005; Sennet, 2009). Dette er kunnskap som ikke alltid kan artikuleres, men som allikevel blir en del av eleven, som medbringes til lignende situasjon eller handling senere. Av den grunn blir det et dilemma, slik jeg forstår informantene, å skulle gi vurderinger og karakterer når målene fremhever teoretisk kunnskap og forståelse. I tidligere analyse så ser vi også at vurdering i

tillegg kan virke hemmende på eleven i prosessen, da elevene vil være forsiktige med å gjøre ting der de kan risikere å feile og dermed ikke oppnå god vurdering med hensyn til karaktersetning. I den generelle delen av lærerplanen kan vi lese at elevene skal oppleve helhet og gjøre praktiske og konkrete erfaringer, men når det kommer til de ulike fagene så blir elevene likevel målt på oppnådd teoretisk kunnskap, med en vurderingsskala fra en til seks. Dette vanskeliggjør estetiske prosesser og vektlegging av alle sidene hos eleven i utdanningen. *Det skulle vært mere sammenheng*, slik L2 uttrykte det.

Eksamen blir lett styrende for undervisningen. Når en informant sier at de jobber estetisk før jul med praktiske aktiviteter mens de etter jul må ha fokus på teori, så er det rimelig å tro at dette er en konsekvens av at eksamen er utformet med fokus på måling av teoretisk kunnskap. Dette ble da også påpekt av en annen informant som opplevde det som overraskende at selv om elevene under eksamen *skulle gjøre*, både med og uten barn tilsted i situasjonen, så var det det likevel det eleven etterpå kunne fortelle om teori som fikk avgjørende betydning for karakteren. Dewey (2005) fremhever at slik fokus på teori eller overføring av kunnskap ikke kan sees på som læring, selv om de med hundre prosent nøyaktighet kan gjengi det korrekte svar. Da læring er det som skjer i prosessen når eleven kan *slåss* med problemet og må tenke ut egne løsninger på problemet i et samspill med lærer og andre elever. Dette er noe som krever deltakelse i en aktivitet. Denne fokus på teori blir av Dewey sett på som mekanisk læring, altså ikke noe som kan brukes i en handling med barn, der en må sette seg inn i situasjonen og vurdere hvilke handlinger som er mest hensiktsmessige.

6 DRØFTING

I denne studien har jeg arbeidet med å finne svar på min problemstilling, *På hvilke måter kan estetikk bidra i utdanningen på barne- og ungdomsarbeiderfaget?* Oppgaven er gjennomført ved dybdeintervju av fem lærere på barne- og ungdomsfagarbeidet, samt ved bruk av teori om temaet utdanning og estetikk. I det følgende gir jeg en overordnet drøfting av mine resultater.

Min studie viser at lærerne og læreplanens generelle del legger vekt på at estetikken skal ha en plass i undervisningen. Det sies eksplisitt at utdanningen skal bidra til utviklingen hos den enkelte elev utover rent faglig kunnskap, både når det gjelder ferdigheter, holdninger, sosial kompetanse og utfoldelse (KD, 2006a). I utgangspunktet ligger det derfor godt til rette for bruk av estetikk. Ser vi imidlertid på læreplanen for barne- og ungdomsarbeiderfaget så inneholder den spesifikke kompetansemål for hva eleven skal kunne innenfor hvert enkelt fag og på ulike trinn. Vi ser her at estetikk kommer i konflikt med målstyringen idet en rekke sider ved estetikken ikke vektlegges (KD, 2007). Det gjelder for eksempel aspekter relatert til elevens sosialisering og subjektivering, men også i forhold til kvalifisering da fokuset er på at elevene skal kunne drøfte og gjøre rede for (Biesta, 2014). Det er få mål som omhandler at elevene må ha ferdigheter, holdninger og verdier som er viktig for å utføre yrket. I fagplanen er fokuset bare på den målbare kunnskapen og teori (KD, 2007). Jeg mener derfor at det er nødvendig med en bevisstgjøring om at den generelle læreplanen også skal tas hensyn til, noe som angår kulturen på den enkelte skole.

Et viktig spørsmål er hvorvidt dagens utdanning, der det legges vekt på testing i forhold til fastsatte kompetansemål, er velegnet til å skape de barne- og ungdomsarbeidere vi ønsker for våre barn og unge, i dag og i fremtiden. Min grunntanke er at estetikk må få en større plass i undervisningen for at utdanningen skal bidra til å ivareta hele mennesket og dermed også kunne utdanne barne- og ungdomsarbeidere. I tråd med Ulvik (2014) mener jeg at vi vil ha behov for mennesker som kan ta vare på menneskene i samfunnet, og da er det lite fornuftig å bare ensidig fokusere på målbar kunnskap og på det å bli best. Ulvik peker videre på at hjertelaget, altså følelsene for andre, må være tilstede for å foreta vurderinger og gjøre kloke valg i situasjoner (Ulvik 2014). I mine resultater fremkommer det at gjennom bruk av estetiske prosesser får elevene øve seg på å ta valg og reflektere over egne handlinger i situasjonen, noe som kan bidra til at de utvikler en forståelse og følsomhet overfor situasjoner og dermed også evnen til å foreta kloke og reflekterte valg i nye situasjoner. I tråd med Sennett (2009) så vil elevene gjennom

estetiske prosesser løse og avdekke problemer, altså utvise klokskap mens man utfører arbeidet, i motsetning til å ha tenkt ut løsningen på forhånd. For en barne- og ungdomsarbeider handler klokskap om å gjøre det som er best for barnet (Sennett, 2009) i møte mellom barnet og barne- og ungdomsarbeideren. Estetiske prosesser, der elevene får mulighet til å øve seg på ulike situasjoner, vil kunne bidra til at eleven innehar sensitivitet for situasjonen og dermed kan utøve god vurderingsevne og foreta kloke valg for å skape gode hverdager for barn og unge i barnehager, SFO og ungdomsklubber.

Utdanningens formål er å utdanne og danne, eller som Biesta (2014) formulerer det, å kvalifisere, sosialisere og styrke elevens subjektivitet. Dette viser oss at utdanningen er tenkt å skulle ivareta hele mennesket. For å ivareta denne flerdimensjonaliteten i utdanningen kan vi ikke snakke om én metode som virker, altså at undervisningen er årsak og læringen hos eleven er virkning. Med en slik tenkning ville læreren blitt redusert til en funksjonær som har som jobb å tilby det rette undervisningsmaterialet (Steinsholt, 2009). Utdanningens flere dimensjoner og de ulike menneskene som deltar i en klasse gjør det nødvendig å benytte flere ulike metoder og aktiviteter. Estetikk i undervisningen kan være med på å bidra til at denne flerdimensjonaliteten i utdanningen ivaretas, slik jeg har påvist i mine resultater.

Estetikk, slik det fremkommer i mine resultater, kan forstås som en praktisk prosess der elevene må være aktive og delta i handlinger som derved bidrar til å skape kunnskap og forståelse. I tillegg vil disse prosessene bidra til at elevene opplever og erfarer friheten til å handle selvstendig, samtidig som de erfarer at det de gjør er av viktighet både for egen læring men også for andre mennesker og for omgivelsene. I tillegg kan det støtte den enkelte elevs subjektivitet som et viktig menneske i et demokratisk samfunn (Biesta, 2014). Estetikk bidrar da til at utdanningen setter eleven i stand til å ta stilling til ulike situasjoner, til å gjøre motstand og opprør, og til å skape fellesskap, livsglede og kreativitet. Dette inngår som en folkelig motpol til de krefter og interesser som er dominerende i det markedsstyrte samfunnet, slik Illeris (Illeris, 1999 i Hansen & Haaland, 2015, s. 26) uttrykker at utdanningen er mer enn å bare kvalifisere seg for samfunnet og for et yrke. På den måten vil aktive elever i undervisningen kunne bli kritiske premissleverandører og aktive deltakere som kan videreutvikle yrkene og samfunnet og derved bidra til endring (Hansen & Haaland, 2015, s. 26).

I mine resultater fremkommer det at i det estetiske arbeidet som gjøres i utdanningen inviteres barn og unge til å delta sammen med elevene i ulike aktiviteter, noe som gir elevene

førstehåndserfaring og muligheter for refleksjoner og vurderinger i situasjonen. Vektlegging av estetisk erfaring betyr bruk av sanseerfaring som inngang til læring. Læringen står da i relasjon til handlingen som dermed blir yrkesrelevant, noe som Hansen og Haaland (2015) påpeker er viktig for å skape mening og hindre frafall. Videre vil mulighet til refleksjon og vurdering i situasjonen innebære at elevene utvikler kritisk refleksjon over eget arbeid. I tråd med Sennett så innebærer det at når elevene vet hvordan de skal løse en bestemt oppgave, men ikke er tilfreds med måten det gjøres på, så utløser det et behov for gjentakelse slik at ferdighetene forbedres og vi utvikler oss som mennesker (Sennett i Henriksen 2013). Det fremkommer også i min undersøkelse at bruk av estetiske prosesser gjør at elevene blir trygge på seg selv og derved tør å utvise mot i situasjonen, noe som inngår i det å ta kloke valg. I følge Jensen (2013) kreves mot for å kunne skape noe nytt, og underveis i prosessen stilles man overfor mange og kanskje vanskelige valg slik at eleven må få øve seg på å ta egne valg og gjøre egne vurderinger (Jensen, 2013). Estetiske prosesser bidrar dermed til myndiggjøring av elevene slik at de får medvirke i eget læringsarbeid, slik Hansen & Haaland (2015) peker på som viktig i yrkesutdanningen. I følge Bergström vil slike situasjoner bidra til at elevene får mulighet til å utvikle hele hjernen, ved å øve seg på å gjøre vurderinger om hvilken kunnskap som skal anvendes i ulike situasjoner (Bergström, 1991).

I min undersøkelse finner jeg at når estetikk blir praktisert i undervisningen så legger lærerne vekt på aktive læringsformer hvor elevene må benytte alle sanser, f.eks. ved aktiviteter med barn tilstede hvor elevene befinner seg i en eksperimenterende og lærende prosess hvor de får prøve seg frem med hensyn til hva som fungerer og hva som fungerer mindre godt. For at den enkelte skal få utvikle sine ideer og evne til å tenke nytt, må de være i omgivelser hvor de er aktive deltagere i sin søken etter kunnskap og i sitt arbeid med å synliggjøre og forvalte kunnskapen. Av den grunn vil det slik Jensen (2013) fremhever, være viktig at man lærer seg at det finnes mange svar på et spørsmål, og dermed lærer seg å lete etter kunnskap (Jensen, 2013). Slik søken etter kunnskap gir egne erfaringer og dypere forståelse hos elevene, og disse viser også tegn til god trivsel, slik Bamford (2013) sin forskning viser er viktig for å hindre kjedsomhet og frafall. Denne forståelsen av at den estetiske erfaringen gir fordeler i forhold til tradisjonell klasseromsundervisning med mye enveiskommunikasjon deles av blant annet Dewey (2005) og Sennett (2009). Satt på spissen så er ett gram med erfaring bedre enn et tonn med teori, slik Dewey (2005) uttrykker det. Og slik jeg ser det så handler det om at vi trenger erfaringer for å kunne samhandle med andre i verden, noe som også innbefatter refleksjon.

Refleksjon handler om å tenke og kunne forestille seg nye løsninger på problemer vi møter, slik det fremkommer i mine resultater. Får vi testet ut og prøvd våre nye tanker i handling og opplever at disse gir større mening i sammenhengen har vi fått en ny erfaring (Dewey, 2005). Denne erfaringen blir en del av din kunnskap. Den sitter i kroppen som en del av deg og kan bringes inn i neste situasjon og handling. Refleksjon kan derfor bidra til at vi omstiller våre handlinger slik at vi både underveis og i neste situasjon er i stand til å handle litt bedre. Dette blir en klok handling slik jeg forstår Dewey (2005), og er bedre enn prøve og feile metoden. På den måten ser jeg det som viktig at elevene på barne- og ungdomsarbeiderfaget får gjøre egne erfaringer som gir mulighet til refleksjon, noe som fører til at man handler på en annen og kanskje bedre måte både underveis i handlingen og neste gang.

Refleksjon er en prosess hvor vi tenker tilbake, over hvordan og hvorfor vi tenkte og handlet som vi gjorde, og så tenker videre fremover (Søndenå, 2004). Gjennom refleksjonen kan nye muligheter og løsninger oppdages slik at det skapes nye forståelser hos den enkelte og det kan bidra til nyskaping i samfunnet (Sæbø, 2009). En estetisk prosess med refleksjon kan imidlertid ikke legges opp som andre oppgaver der det er forhåndsbestemte svar, da man ikke på forhånd kan forutsi forståelsen (Steinsholt & Ness, 2016). Slik undervisningen tradisjonelt har vært lagt opp, med klasseromsundervisning med læreren som formidler og eleven som passiv mottaker, så blir det liten mulighet for refleksjon hos eleven idet eleven må hele tiden lytte til læreren. I tillegg så presenteres kunnskapen ofte som en sannhet, noe som i seg selv fratrukker eleven muligheten til refleksjon. Denne formen for undervisning innebærer kopiering av det vi allerede vet. Hvis vi ønsker å utdanne elever som innehar evnen til å tenke nytt og reflekterende, og som dermed kan bidra til nyskaping slik også ønske er fra politisk hold, så må undervisningen legge til rette for refleksjon og åpne for nye tanker og perspektiver. I dette ligger at eleven må gis tid til å tenke og reflektere i undervisningssituasjonen, slik det fremkommer i mine resultater. Slik tid oppnås naturlig ved bruk av estetiske prosesser idet det er eleven selv som er den aktivt handlende og hvor refleksjonen er innvevd som en naturlig del av prosessen. Refleksjonsprosessen, slik jeg tolker Søndenå (2004), forbedres når det bringes noe nytt inn i prosessen, ved at tankemønstre brytes opp og en unngår refleksjonen låses seg i en sirkel (Søndenå, 2004).

Mine resultater viser også at bruk av estetiske prosesser skaper engasjement hos eleven. Engasjement er i seg selv noe jeg ser på som en viktig drivkraft i alt arbeid også læring, noe vi finner igjen blant annet hos Gadamer (i Stensholt & Ness, 2016) som bruker lek som symbol

der oppmerksomheten er rettet mot det man gjør og skaper en indre drivkraft til å holde på. Sennett (2009) fremhever at når man er nysgjerrig på hvordan ting virker og hvordan man løser et problem, drives man fremover av en indre kraft for å finne løsninger og gjøre arbeidet godt. I så måte kan det se ut til at estetiske prosesser er gunstige idet det gis mulighet for selvbestemmelse i prosessen, noe Gagne og Deci (2005) fremhever som viktig med hensyn til slik indre motivasjon og det å kunne ta selvstendige beslutninger (Gagne & Deci, 2005). Når elevene får mulighet til selv å planlegge og gjennomføre aktiviteter som er knyttet til yrket, slik det også fremkommer i mine resultater, oppnås en sterkere relasjon til mening, mestring og opplevd læringsstøtte enn motivasjon skapt av kontroll og press (Utvær, 2013). I følge forskning fra blant annet Dyset og Samdal er det viktig å være motivert ut fra eget ønske om å forstå. Slik jeg forstår dem er slik indre motivasjon av stor viktighet for både den enkelte elev og for samfunnet for øvrig, da dette er egenskaper som elevene bringer med seg inn i fremtiden og som kan bidra til nyskaping (Dyset og Samdal i Oppegård 2011).

Av det foregående ser vi at estetikk virker fremmende på selve læringsprosessen idet eleven får utprøve og skape sin kunnskap i praktiske aktiviteter, ved at refleksjon inngår som en naturlig del av aktiviteten, og ved at elevens indre motivasjon stimuleres. Slik sett kan ikke utdanning sees på som noe som kan overføres til elevene - utdanning må ansees å være en skapende prosess, der eleven selv må delta og være aktive for å gjøre erfaringer og skape kunnskap (Biesta, 2014).

I mine resultater fremkommer at estetiske prosesser påvirker lærerrollen ved at læreren må være tilstede og delta i prosessen som eleven befinner seg i og veilede og reflektere sammen med elevene, underveis og i etterkant. Læreren må her vise mestertakter i kraft av sin erfaring og klokskap, og være villig til å dele med av denne for å bringe noe nytt inn i undervisningen (Biesta, 2014). Samtidig kommer det frem at læreren må være den som kan vekke engasjementet – tenne gnisten dersom denne uteblir hos eleven. Læreren må i den forbindelse kjenne elevene godt og ta hensyn til deres interesser slik at gnisten kan vekkes hos elevene ut fra deres interesser (Dewey, 2005). Samtidig kommer det frem at bruk av estetikk gir utfordring i forhold til dagens vurdering av elevene i form av karakterer. Nye erfaringer som gir eleven ny kunnskap kan ikke alltid artikuleres med ord da den blir en del av eleven og sitter i kroppen. Vurdering i forhold til karakterer oppleves da som et dilemma i estetiske situasjoner, da muntlige tilbakemeldinger i forhold til det eleven gjør ville vært å foretrekke. I følge Dyset og Samdal vil klare tilbakemeldinger og informasjon om hva som kan forbedres påvirke elevenes

prestasjoner positivt (Dyset og Samdal i Oppegård 2011). I tillegg vil karakterer *gjøre noe med elevene* som en av mine informanter uttrykte det, det vil si at karakterer enten styrker eller svekker elevens selvfølelse. Dette vil påvirke elevens subjektivitet slik jeg ser det. En svak eller dårlig karakter vil påvirke om elevens opplevelse av seg selv som handlende subjekt i verden, en dårlig karakter sier jo at man ikke kan godt nok. I følge Ommundsen (2004) viser forskning at gode karakterer betyr mye for selvfølelsen, og at positiv eller negativ selvfølelse har innvirkning på humør og motivasjon (Ommundsen, 2014, s. 580). Det er uheldig for utøvelsen av praktiske aktiviteter dersom eleven opplever seg som ikke flink nok, og kan dermed virke hemmende i forhold til å til å tørre å prøve ut nye løsninger. I tillegg kan karakterer føre til at elevene handler slik de tror de må, for å få en bedre karakter, noe som vil være et dårlig utgangspunkt for læring og forståelse. I følge Dyset og Samdal gjør ikke karakterer at elevene presterer bedre. Karakterer er en form for ytre motivasjon som bidrar til å skape mennesker som vil vise frem og demonstrere sin kompetanse og vise at de er flinkere enn andre. Karakterer gir umotiverte elever og gjør elevene oppmerksom på prestasjon i stedet for mestringsgleden (Dyset og Samdal i Oppegård 2011).

Mine resultater viser også at i estetiske prosesser trenger elevene tid og rom til å undre og utforske, prøve og gjøre. Jeg mener at hvis vi gir elevene denne friheten vil det skape bedre resultater på arbeidet, noe som vel gjelder i alle livets situasjoner. Det kommer videre frem at det kan være en utfordring å gjennomføre estetiske prosesser med en slik fag- og timeinndeling som det er i skolen i dag. For å styrke barne- og ungdomsarbeiderutdanningen mener jeg vi burde gi slipp på faginndeling da yrket overhodet ikke deles inn i fag, men er en praktisk utøvelse hver dag. Ulemper med bruk av faginndeling på yrkesutdanning er også omtalt av Hiim og Hippe (2001) som blant annet vektlegger betydningen av praktisk yrkeserfaring og utøvelse av skjønn, samt tilegnelsen av ulike ferdigheter og håndlag (Hiim & Hippe, 2001, s. 39).

Noen betraktninger til slutt

I min prosess som skriver av en masteroppgave har jeg selv gjennomgått en estetisk prosess der handling, følelser og tanker har vært involvert. Ofte forbindes estetikk med det å skape med kunst og kunstuttrykk, men jeg mener det handler om å skape noe nytt og unikt både hos meg selv i form av ny kunnskap og forståelse, og for omgivelsene – i form av denne masteroppgaven. Det er ingen som har skrevet den før, så jeg har ingen fasit. Jeg har måttet prøve meg frem og

har i denne prosessen gjort valg og vurderinger med hensyn til innhold og fremstilling. Til hjelp i denne refleksjonen har jeg fått veiledning og gode råd som har bidratt til å hjelpe meg og styrket mitt mot til å fortsette. Ønsket og lysten til å lykkes har vært en drivkraft, og gleden ved å få det til underveis har gitt meg engasjement til å fortsette. En essensiell forutsetning for å nå mitt mål har vært tilgjengeligheten av tilstrekkelig tid til denne prosessen. Slik sett har min skriving av denne oppgaven vært en estetisk prosess slik den beskrives i denne masteroppgaven.

Veien videre

Gjennom dette arbeidet kommer det fram at estetikk bidrar til erfaring og forståelse som gir kunnskap som elevene kan ta i bruk i praktisk arbeid med barn og unge. Jeg mener det kan gi grunnlag for å stille spørsmål til om målingen av teoretisk kunnskap som inngår i fagplanen på barne- og ungdomsarbeiderfaget bidrar til å utdanne barne- og ungdomsarbeidere som innehar denne kunnskapen. Jeg ser av den grunn det som nødvendig å innhente mere kunnskap om estetikk i undervisningen på barne- og ungdomsarbeiderfaget, slik at det kan føre til en revurdering av fagplanen som imøtegår estetiske prosesser og kunnskap.

For å få ytterligere kunnskap om estetikk og estetiske prosesser i utdanningen kan det være hensiktsmessig å følge opp dette arbeidet med nye undersøkelser. Det kan for eksempel være aktuelt med å utvide informantene til å omfatte andre kategorier, for eksempel elever på barne- og ungdomsarbeiderutdanningen. Videre kan det være hensiktsmessig å kombinere dybdeintervjuene med observasjoner for å undersøke om informantene gjør det de sier de gjør.

LITTERATURLISTE

- Arnesen, J. (2015a). Den estetiske skolen i fremtiden. *Bedre skole*, 3, 88-93. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2015/oktober/den-estetiske-skolen-i-fremtiden/>
- Arnesen, J. (2015b). Erfaringens kontinuum – om ungdom og identitets markører. *Nordic Journal of Art and Research*, 4(2), 1-23. Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/information/article/view/1544/1419>
- Bale, K. (2009). *Estetikk. En innføring*. Oslo: Pax Forlag.
- Bamford, A. (2013). Sammendrag på norsk av kartleggingen «Arts and cultural education in Norway.» *Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen*. Hentet fra <http://www.kunstkultursenteret.no/sites/k/kunstkultursenteret.no/files/4d2ab3290e7886293398da3556d0d003.pdf>
- Baumgarten, A. G. (2008). Fra Aesthetica (1750). I K. Bale & A. Bø-Rygg (Red.), *Estetisk teori. En antologi* (s.11-16). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bergström, M. (1991). *Eleven -den siste slaven*. Bekkestua: Praxis Forlag.
- Biesta, G. J. J (2004). Kunnskapande som ett sätt att handla: John Deweys transaktionella teori om kunnskapande. *Utbildning & Demokrati*, 13(1), 41-64.
- Biesta, G. J. J (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bråten, M. og Tønder, A. H. (2015). *Kompetanse og kvalitet i arbeid med barn og unge*. (Fafo rapport 51/2015). Hentet fra <http://fafo.no/images/pub/2015/20556.pdf>
- Carlsen, K. (2015). *Forming i barnehagen i lys av Reggio Emilias atelierkultur*. (Doktorgradsavhandling, Åbo Akademi). Hentet fra https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/103745/carlsen_kari.pdf?sequence=2
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Århus: Forlaget Klim.
- Dewey, J. (2008). «Å gjøre erfaringer» Fra art as experience (1934). I K. Bale & A. Bø-Rygg (Red.), *Estetisk teori. En antologi* (s. 196-213). Oslo: Universitetsforlaget.
- Doseth, M. (2011). Padeia – selve fundamentet for vår forståelse av dannelse. I K. Steinsholt og Dobson (Red.), *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 13–37). Trondheim: Tapir Akademisk.
- Estetikk (2016). *Wikipedia*. Hentet fra <https://no.wikipedia.org/wiki/Estetikk>

- Gadamer, H. G. (2010). *Sannhet og metode*. Oslo: Pax.
- Gagne, M. & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-362. Hentet fra https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2005_GagneDeci_JOB_SDTtheory.pdf
- Gran, L. (2016). Sammenhengen mellom dannelse og kompetanse – Elevens metakognitive læringsprosess. *Læring & medier (LOM)*, 9(15), 1-26. Hentet fra <http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/lom/article/view/23367/21281>
- Hansen, K. H. og Haaland, G. (2015). Utfordringer i norsk yrkesopplæring. I K. H. Hansen, T. L. Hoel & G. Haaland (Red.), *Tett på yrkesopplæring. Yrkesrelevant, tilpasset og samfunnstjenlig?* (s. 19-49). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Henriksen, C. (2013). Et slag for den stolte håndværker. *Asteriks*, 68, 18-21. Hentet fra http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Asterisk/68/Asterisk_68-s18-21.pdf
- Hiim, H. & Hippe, E. (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere. Yrkesdidaktikk og yrkeskunnskap*. Oslo: Gyldendal.
- Høst, H., Reegård, K., Reiling, R. B., Skålholt, A. & Tønder, A. H. (2015). *Yrkesutdanninger med svak forankring i arbeidslivet. En kunnskapsoppsummering*. (NIFU rapport 16/2015). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/284094/NIFUrapport2015-16.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Illeris, H. (2009). Ungdomar och estetiska upplevelser – att lära med samtida konst. I F. Lindstrand & S. Selander (Red.), *Estetiska lärprocesser* (s. 85-101). Lund: Studentlitteratur.
- Jensen, M. (2013). *Estetiske læreprosesser i skole, kulturskole og barnehage*. Trondheim: Akademika forlag.
- Karlsen, G. E. (2015). *Utdanning, styring og marked. Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.

- Kunnskapsdepartementet. (2006a). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LKO6)*. Hentet fra <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/#96648>
- Kunnskapsdepartementet. (2006b). *Den generelle delen av lærerplanen* (bokmål). Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Programområde for barne- og ungdomsarbeiderfag - Læreplan i felles programfag Vg2* (BUA-01). Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/BUA2-01.pdf>
- Kvale, A. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utgave). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Lindstrand, F. & Selander, S. (Red.). (2009). *Eстетiska lärprocesser*. Lund: Studentlitteratur.
- Marner, A. & Örtegren, H. (2003). En kulturskola för alla - estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv. *Forskning i fokus*, 16, 1-131. Hentet fra <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:153319/FULLTEXT01.pdf>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <http://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000DDDPDFS.pdf>
- Oftedal, K. H. (2012). Den kulturelle skolesekken: Passiv tilstedeværelse eller aktiv danning? *Nordic Journal of Art and Research*, 1(2), 112–124. Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/information/article/view/21/424>
- Ommundsen, R. (2004). Positiv selvfølelse. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 41(7), 580.
- Oppegård, G. G. (2011). Karakterer gir umotiverte barn. *forskning.no*. Hentet fra <http://forskning.no/barn-og-ungdom-pedagogiske-fag-skole-og-utdanning/2011/08/karakterer-gir-umotiverte-barn>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

- Reid, L-A. (2008). Aesthetics and Education. *Research in Dance Education* , 9(3), 295-304.
<http://dx.doi.org/10.1080/14647890802416713>
- Repstad, P. (2014). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. (4. reviderte utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (3. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Røed, K. (2015). *Hva er estetisk kompetanse?* Hentet fra <http://www.kulturradet.no/kunstloftet/vis-artikkel/-/hva-er-estetisk-kompetanse->
- Sennett, R. (2009). *Håndværkeren. Arbejdets kulturhistorie: Hånd og ånd*. Gjern: Forlaget Hovedland.
- Steinsholt, K. (2009). Evidensbaserte standarder eller profesjonalitet? *Bedre skole*, 1, 54-62.
Hentet fra https://www2.utdanningsforbundet.no/upload/Diverse/Utdanningsakademiet/Bedre%20Skole/BS_1_09/BS_01-09-Steinsholt.pdf
- Steinsholt, K. (2011). Oppdragelse, pedagogikk og opplysning. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 39-119). Trondheim: Tapir Akademiske.
- Steinsholt, K. & Dobson, S. (Red.). (2011). *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir Akademisk.
- Steinsholt, K. & Ness, S. A. (2016). *Motstrøms. Åpninger i retning av en levende pedagogikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sæbø, A.B. (2009). *Drama og elevaktiv læring*. (Doktorgradsavhandling, NTNU). Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/243231/288212_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærerutdanninga*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Tanggaard, L. (2008). Håndværket som identitetsøase i vitenssamfundet? *Nordiske udkast*, 36(1/2), 3-15. Hentet fra <https://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/nu/article/view/7340>

- Telhaug, A. O. (2011). Dannelsesbegrepet i grunnskolenes læreplaner – fra 1939 til 2006. I K.Steinsholt og Dobson (Red.), *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 211–254). Trondheim: Tapir Akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (4.utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjønneland, E. (2016). *Estetikk*. I Store norske leksikon. Hentet fra <https://snl.no/estetikk>.
- Ulvik, M. (2013). Pedagogikk og estetikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(6), 418- 428.
- Ulvik, M. (2014). Undervisningens estetiske dimensjon. Om å våge å ta i bruk det uforutsigbare. *Bedre Skole*, 2, 19-23. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/undervisningens-estetiske-dimensjon---om-a-vage-a-ta-i-bruk-det-uforutsigbare/>
- Utvær, B.K. (2015). Meningsfull fag- og yrkesopplæring – betydningen av aspirasjoner, motivasjon og ulike former for støtte. I K. H. Hansen, T. L. Hoel & G. Haaland (Red.), *Tett på yrkesopplæring. Yrkesrelevant, tilpasset og samfunnstjenlig?* (s. 178-196). Bergen: Fagbokforlaget.

VEDLEGG

Vedlegg 1 - Intervjuguide

Intervjuguide

Innlede med å gjenta formålet med intervjuet og forsikre informanten om at informasjon som kommer frem vil bli behandlet konfidensielt og presentert på en måte som gjør at de enkeltes svar ikke kan identifiseres.

- ✓ **Fakta og Introduksjon spørsmål**
 - Hvilken utdanningsbakgrunn har du?
 - Alder
 - Yrke
- ✓ **Skolen har ett oppdrag att både utdanne og danne**

Hva mener du/hvordan forstår du/ det innebærer for deg i ditt arbeid som lærer (eventuelt noen oppfølgings spørsmål avhengig av hvilke svar jeg får)
- ✓ **Når jeg sier ordet estetikk hva tenker du att det er** – hvordan ville du beskrive det med egne ord
- ✓ **Kan du fortelle meg hva du tenker om verdien av estetikk** i forhold til et helhetlig menneske- og kunnskapssyn?
- ✓ **Hvilken betydning mener du estetikk har for utdanningen?**
 - Hvilken verdi/betydning har estetikk for eleven – i dag og i fremtiden?
 - Hvilken verdi har estetikk for samfunnet?
- ✓ **På hvilken måte benytter du estetikk i undervisningen?**

(kunst og håndverk, musikk, drama, forming, tema og prosjektarbeid, praktiske handlinger mm)

 - (legger du inn estetiske element bevisst?)
- ✓ **Hvilke erfaringer har du ved bruk av estetikk i utdanningen?**
 - Tilbakemeldinger fra elevene
 - Hvordan det fungerer i praksis
 - Tilbakemeldinger fra samarbeidspartnere (Bhg/Sfo).
- ✓ **Hvordan opplever du det er tid og rom til estetiske prosesser i skolen?**
 - Hva tenker du om dagens målstyring og resultatvurderinger i relasjon til estetikk?
 - Hvilke erfaringer og tanker har du om organisering av undervisningen sett i relasjon til estetikk? (Dvs. oppdelingen av undervisningen i timer og fag, og bruk av karakterer i hvert enkelt fag)?
 - Blir estetikk verdsatt i dagens skole?
 - På hvilken måte kan estetisk kunnskap hos elevene observeres/evalueres?
- ✓ **Bør estetikk få større plass i undervisning og i lærerplaner, hva kan i så fall gjøres på kort og lang sikt?**

Eksempel på oppfølgingsspørsmål:

Kan du si mer om dette?

Kan du forklare hva du mener med?

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

” Estetikk i pedagogisk arbeid på barne- og ungdomsarbeiderutdanningen ”

Bakgrunn og formål

Formålet med undersøkelsen er å finne ut hvilken verdi og/eller betydning estetikk har i utdanningen på barne- og ungdomsarbeiderfaget. Hensikten er å rette søkelyset på estetikk i utdanningen på barne- og ungdomsarbeiderfag utdanningen. Jeg ønsker i den forbindelse å undersøke lærernes opplevelser og erfaringer om temaet, deres tanker, meninger og holdninger til estetikks plass i undervisningen.

Dette er en masterstudie som gjennomføres ved NTNU Program for lærerutdanning. Resultatene av studien vil bli beskrevet i form av en masteroppgave.

Utvalg av informanter er på bakgrunn av at jeg har kunnskap om at de har erfaring med estetikk i undervisningen på barne- og ungdomsarbeiderfaget.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Datainnsamling vil være samtaleintervju, der målet er å innhente lærerens forståelse av temaet.

Intervju vil bli tatt opp på lydbånd. Intervjuene vil bli transkribert og lagret i en tekstfil. Det vil ikke bli lagret noen personopplysninger. Alt av lydopptak vil bli slettet ved innlevering av masteroppgaven i juni 2017.

Det vil ikke være mulig å gjenkjenne deltakeren i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 20. juni 2017.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Siv Stai, telefon 41624548, epost: siv.stai@stfk.no Veileder i dette studentprosjektet er Agneta Knutas.

Studien er på bakgrunn av NSD- Norsk senter for forskningsdata AS, vurderingsgrunnlag for meldeplikt, vurdert ikke meldepliktig.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)