

Ingrid Torgersen Rotli

Mange biter - hele barnet

Tilrettelegging for estetisk tilnærming til læring hos skolestartere



DMMH
Dronning Mauds Minne Høgskole
for barnehagelærerutdanning

Master i barnekultur og kunstpedagogikk

Kunst og håndverk

Trondheim, Vår 2020



Innhold

Sammendrag, avgrensning og struktur	4
Problemstilling og forskningsspørsmål	4
Teoretisk fundament og anvendt teori	5
Metodologi og forskningsmetoder	6
Empiri og funn	6
Abstract	7
Forord	9
Bakgrunn og motivasjon for emnet	9
Rammer og beskrivelse av masterprosjektet	11
Kapittel 1: Bakgrunnsteori og forforståelse	12
Læreplan og rammeplan	13
Hva skal læring innebære for de yngste?	18
Læringskulturer i skolen	19
Fagfornyelsen	20
Estetikk	21
Kapittel 2: Teori	24
Estetisk erfaring hos John Dewey	24
Læringsdesign som didaktisk vinkling	29
Performativ tilnærming til læring og forskning	31
Sanselig didaktisk design	34
Uttryksmåter i estetisk tilnærming til læring	36
Modaliteter	38
Kompetente barn og tilrettelegging for uttrykk	39
Improvisasjon	41
Kreativitet, fantasi og lek	43
Sammenhengen mellom hjerne og kropp i læring	44
Danning og estetisk tilnærming til læring	46
Sosiokulturelt perspektiv	47
Kapittel 3: Metodologi og forskningsmetoder	49
Innledning	49
Performativ forståelseshorisont	49
Kvalitativ metode	49
Hermeneutisk- fenomenologisk tilnærming	50
Hermeneutikk	51

Fenomenologi.....	53
Innsamling av data	55
Kasusstudie.....	55
Forskningsdesign- forskningsmetoder	56
Kvalitetssikring	57
Forskningsetikk.....	59
Analysemetoder	60
Datamaterialet i sammenheng med teori, problemstilling og forskningsspørsmål.....	60
Å beskrive stemninger og sanselighet- performativ forståelse og fenomenologisk analyse.....	61
Systematisk analyse.....	62
Kategorier i læreplanverket for grunnskolen som utgangspunkt for analyse	62
Kapittel 1/ Kategori 1: Opplæringens verdigrunnlag	63
Kapittel 2/kategori 2: Prinsipper for læring, utvikling og danning.....	65
Kapittel 3/kategori 3: Prinsipper for skolens praksis	66
Kapittel 4: Analyse.....	67
Narrativ for fremlegg av data	68
Fenomenologisk tolkning og systematisk analyse	68
Narrativ 1: Oppstart	69
3 Kategorier for analyse med utgangspunkt i læreplanen.....	71
Narrativ 2: Elevenes utforskning i samspill med lærer.....	72
Narrativ 3: Utforskning.....	74
.....	75
Narrativ 4: Språklig utforskning og kroppslig aktivitet.....	76
Tabell for kategori 1 med oversikt over hovedtrekk i datamaterialet (knyttet til mine kategorier hentet fra læreplanen).....	77
Narrativ 5: Faglighet og danning	79
Tabell for kategori 1 med oversikt over hovedtrekk i datamaterialet (knyttet til mine kategorier hentet fra læreplanen).....	82
Narrativ 6: læringsformer og pedagogiske metoder.....	86
Tabell for kategori 3 med oversikt over hovedtrekk i datamaterialet (knyttet til mine kategorier hentet fra læreplanen).....	88
Oppsummering av analyse og funn.....	90
Oppsummering av funn.....	91
Kapittel 5: Drøfting med teori	92
Fortolkning av datamaterialet, kategori 1.....	92
Fortolkning av datamaterialet, kategori 2.....	97

Fortolkning av datamaterialet, kategori 3.....	103
Kapittel 6: Oppsummering og svar på problemstilling.....	108
Litteratur.....	114
Vedlegg 1: sanselig didaktisk design/modell.....	120
Vedlegg 2: sanselig didaktisk design med detaljert innhold	121
Vedlegg 3: Kategorier i læreplanverket for grunnskolen som utgangspunkt for analyse	122
Vedlegg 3: Samtykkeskjema	124
Vedlegg 4: NSD meldeskjema/godkjenning	126

Sammendrag, avgrensning og struktur

Denne masteroppgaven i barnekultur og kunstpedagogikk er en kvalitativ undersøkelse av estetisk tilnærming til læring i grunnskolen. I denne oppgaven forstås estetisk tilnærming til læring eller estetiske læringsprosesser og erfaringer som en måte å lære på hvor man har en sanselig tilnærming til læring. I læreplanen for grunnskolen betraktes skapende læringsprosesser som en forutsetning for elevenes læring, danning og identitetsutvikling. For å avgrense oppgaven, og spisse mitt fokus, er fokus rettet mot elever i første trinn. Kunst og håndverk ble brukt som ramme for mine undersøkelser. Mitt ønske som lærer var å finne nye perspektiv som gjør det mulig å se læring med utgangspunkt i en større forståelse, hvor man tar hensyn til hele barnet med kropp, kognisjon, sansning og følelser som en helhet, og knytte dette sammen med læreplanen for grunnskolen. Jeg vil også komme inn på hvordan læring blir behandlet i barnehagen da fokuset er rettet mot elever ved 1.trinn, for å skape en forståelse for sammenhengen mellom barnehage og skole og syn på barns læring. Videre vil jeg berøre tema som læringskultur, og se på dette med tanke på å forstå den rammen mine undersøkelser finner sted i. Jeg vil også se på kunnskapssyn og læringsteori for å sette min empiri inn i sammenheng med skolen. Noe sekundærlitteratur er brukt grunnet pandemi og stengt bibliotek og studiested i siste del av skrivearbeidet.

Problemstilling og forskningsspørsmål

Min masteroppgave handler om læringsprosesser i grunnskolen, og har estetisk tilnærming til læring som fokus. I denne oppgaven forstås estetisk tilnærming til læring gjennom hvordan bevissthet om estetiske erfaringer kan bidra til at man betrakter kognitive prosesser, kropp og følelser som like viktige deler i læringsprosessen, og hvordan dette kan utgjøre et grunnlag for pedagogikken.

Problemstilling:

Hvordan kan man som lærer i grunnskolen legge til rette for estetisk tilnærming til læring hos de yngste elevene, med utgangspunkt i læreplan for grunnskolen-Kunnskapsløftet 2020?

Forskningsspørsmål:

1. Hvordan kan kategorier i læreplanen knyttes til estetisk tilnærming til læring?
2. Hvordan kan jeg som pedagog planlegge didaktisk for å skape rom for estetiske læringsprosesser?

Teoretisk fundament og anvendt teori

Oppgaven er basert på et teoretisk fundament som tar utgangspunkt i styrende dokumenter for grunnskole og barnehage; læreplan og rammeplan. Videre er estetikkbegrepet og forståelsen av estetisk erfaring basert på Dewey (1934) sin tolkning av dette. Teori knyttet til didaktikk er sentral i oppgaven i lys av hvordan jeg i problemstillingen har lærerens perspektiv på tilrettelegging for estetisk tilnærming til læring. I forlengelsen av dette er teori om elementer i didaktikk i denne sammenhengen sentrale; improvisasjon, lek, kreativitet og fantasi. Kroppen danner basis for læring gjennom Dewey (1934) sin forståelse, og teori om kroppslig basert læring er en del av dette. Perspektiver er hentet fra Fredens (2018) og teori knyttet til forskning på hjerne/kropp/læring. Fra Dahl & Østern (2019) henter jeg teori om kroppslig, performativ læring, og gjennom Østern, Selander & Østern (2019) og deres perspektiver på sanselig didaktisk design setter jeg en ramme om min problemstilling knyttet til pedagogens oppgave. Fra Østern (2010) og Dale (1993) henter jeg perspektiver på pedagogiske virkemidler i sammenheng med estetisk tilnærming til læring. Gjennom teori om multimodalitet ser jeg på barns uttrykksmåter som bearbeiding av inntrykk (Ross (1984), Kress (1997), Selander & Kress (2015, 2018), Cope & Kalantzis (2009), Letnes (2018), Moe, (2018)). Skolens doble oppdrag med danning (Klafki (i Kjær 2018), Kjær (2018), Juell & Norskog (2006), Frisch (2018), Willbergh (2019)) og utdanning står også sentralt i denne oppgaven, og sosiokulturell teori (Vygotsky (1978), (Imsen (2005), Letnes (2018)) hjelper meg å sette undersøkelsene i skolen som kontekst med de sosiale rammene dette innebærer. Teori og funn drøftes i sammenheng med læreplan for grunnskolen, Kunnskapsløftet 2020.

Metodologi og forskningsmetoder

Mine undersøkelser har basis i hermeneutikk, og forskningstradisjonen jeg støtter meg til er kvalitativ metode. Innsamling av data er gjort med basis i tradisjonen for kasusstudier. Som en ramme for det som dreier seg om erfaringer og subjektive opplevelser i mine undersøkelser, har jeg brukt et fenomenologisk perspektiv. Narrativ er tatt i bruk som redskap for analyse, i tillegg til fenomenologisk analyse med strukturer i kategorier bygd opp fra læreplanens kapitler i overordnet del for å kunne samle funnene og svare på problemstillingen. Performativ tilnærming til undervisning, læring og forskning representerer en forståelseshorisont i denne oppgaven.

Empiri og funn

Gjennom fem økter jobbet jeg og fem barn fra første trinn med bokverksted med ulike teknikker i kunst og håndverk. Med fleksible rammer og mindre vekt på målstyring og en intensjon for rom for improvisasjon, ønsket jeg å undersøke potensialer for læring gjennom estetisk tilnærming, og å se hvordan jeg kunne tilrettelegge for dette. Slik jeg ser av analysen er mye av det jeg erfarer i prosjektet, sammenfallende læreplanens overordnede del og kategorier derfra som jeg bruker for å analysere mine data. Videre ser jeg hvordan estetisk tilnærming til læring krever kompetanse hos lærer, et profesjonsfelleskap og en verktøykasse for uttrykk for elevene.

Nøkkelord: læring, læreplan, estetisk erfaring, estetiske læringsprosesser, skolestartere, multimodalitet, språk, sanselig didaktisk design.

Abstract

This master's thesis in children's culture and art pedagogy is a qualitative examination of the aesthetic approach to learning in primary and lower secondary schools. In this master's thesis, the aesthetic approach to learning or aesthetic learning processes and experiences is understood as a way of learning where one has a sensuous approach to learning. In the curriculum for primary and lower secondary school, creative learning processes are considered a prerequisite for pupils' learning, education and identity development. In order to refine the task, and sharpen my focus, the focus is on 6-7-year old children. Arts and crafts were used as the framework for my research. My desire as a teacher was to find new perspectives that make it possible to see learning based on a greater understanding where one takes into account the child with body, cognition, sense and feelings as a whole, and link it to the curriculum of Norwegian primary school. Theory connected to learning and education creates a frame for my research.

Formulation of problem

My master's thesis is about learning processes in primary school and has an aesthetic approach to learning as the focus. In this task, the aesthetic approach to learning is understood through how awareness of aesthetic experiences can help consider cognitive processes, body and emotions as equally important parts of the learning process, and how this can form a basis for pedagogy.

How can one as a teacher in primary and lower secondary school facilitate an aesthetic approach to learning among the youngest pupils, based on the curriculum for primary and lower secondary school- 2020?

1. How can categories in the curriculum be linked to an aesthetic approach to learning?
2. How can I, as an educator, make didactic plans, to make room for aesthetic learning processes?

Theoretical perspectives

The thesis is based on a theoretical foundation based on the curriculum of primary school. Furthermore, the concept of aesthetics and understanding of aesthetic experience is based on Dewey (1934)'s interpretation of this. Theory related to didactics is in this central to the thesis because the teacher's perspective on facilitating aesthetic approach to learning creates a point

of focus. In the extension of this, theory of elements of didactics in this context is central, improvisation, play, creativity and imagination. The body forms the basis for learning through the understanding of Dewey (1934), and theory of bodily based learning is part of this. Perspectives are taken from Fredens (2018) with theory related to research on brain/body/learning. From Dahl & Østern (2019) I find perspectives through theory of body based, performative learning, and also from Østern, Selander & Østern (2019) and their perspectives on sensuous didactic design. From Østern (2010) and Dale (1993) I find further perspectives on didactics in the context of an aesthetic approach to learning. Through theory multimodality (Ross (1984), Kress (1997), Selander & Kress (2015, 2018), Cope & Kalantzis (2009), Letnes (2018), Moe, (2018)), I look at children's ways of expression as processing of impressions (Ross, 1984). The school's dual assignments through focus on academic content as well as the personal and social development (Klafki (i Kjær 2018), Kjær (2018), Juell & Norskog (2006), Frisch (2018), Willbergh (2019)) of the child are also central to this task, and sociocultural theory (Vygotsky (1978), (Imsen (2005), Letnes (2018))) helps me to frame this. Theory and findings are discussed in conjunction with the Norwegian curriculum for primary school.

Methodology and research methods

My research is based on hermeneutics, and the research tradition I support is qualitative method. Collection of data is done on the basis of the tradition of case studies. As a framework for what is about experiences and subjective experiences in my research, phenomenology is used as a framework of understanding. Narrative is used as a tool for analysis, as well as phenomenal analysis with categories built from the Norwegian national curriculum's overall parts in order to gather the findings and answer the question. Performative approach to teaching, learning and research represents a horizon of understanding in this task.

Research findings

Through five sessions I worked with five children (age 6-7) in a book workshop with various techniques in arts and crafts. With flexible frames and less product orientation, through an intention to make room for improvisation, my aim was to examine the potentials of learning through the aesthetic approach, and to see how I could facilitate this. As I see from the analysis, much of what I experienced in the project coincides with the overall part and the categories of the Norwegian curriculum that I use to analyze my data. Furthermore, I see how

the aesthetic approach to learning requires teacher competence, a professional community, and tools for expression for pupils.

Keywords: learning, Norwegian curriculum, aesthetic experience, aesthetic learning processes, school starters, multimodality, language skill, sensuous didactic design.

Forord

ALLE BARN HAR EN GNIST I SEG. ALT VI TRENGER ER Å TENNE DEN. (ROALD DAHL)

Alle har sin helt unike måte å oppleve verden på, og alle har mange måter å lære på. Sitatet over er hentet fra Roald Dahl, og var noe jeg kom over helt i starten av masterutdanningen. Alle barn har en gnist i seg, og som lærer er jeg så heldig at jeg kan være med på å legge til rette for barns læring og utvikling, samtidig som de beholder denne gnisten. Det å beskrive gnisten som finnes i barn, betyr for meg en måte å beskrive den viktige jobben alle foreldre, og alle voksne som jobber med barn har. For meg kan denne gløden være et engasjement hvor man er til stede i det som foregår - med alle sanser, med hode, kropp og emosjoner, og i et samspill med seg selv, sine medmennesker og verden. Jeg vet at dette er et stort tema, det er politisk ladet og er knyttet til mange ulike mulige teoretiske innfallsvinkler, og jeg har vært nødt til å gjøre avgrensninger underveis.

Bakgrunn og motivasjon for emnet

Som lærer i grunnskolen kan jeg kjenne på presset fra målstyring, kartlegging og tester, med store elevgrupper og få voksne, og alt det dette innebærer. Jeg har blitt inspirert av hvordan man jobber i barnehagen når det gjelder temaet læring. Jeg har noe innsikt hvordan man jobber med barnehagelærerutdanningen ved Dronning Mauds Minne, Høgskole for barnehagelærerutdanning, og i tillegg har barnehagen mine egne barn har gått i, jobbet med en tilnærming til læring som har gitt meg motivasjon og ideer til å skrive denne masteroppgaven.

Vi er opptatte av å ikke være belærende, og en bedreviter, men at vi går veien sammen. Noen ganger foran, noen ganger litt bak og noen ganger ved siden av. Vi ser på oss selv som tilretteleggere for læring. Læring og lek kan ikke skilles for barnet. Barn lærer med hele seg. Når vi for eksempel ble opptatte av biene i høst, så er det ikke sånn at det er barna sin væremåte å bare å sitte og høre hva biene gjør. De må erfare det med hele kroppen. De tegner det. De maler det. De danser dem, de er dem. Jeg tror det på en måte er barnas læringsstrategier da. Det å gjøre det til sitt gjennom estetisk arbeid. Dette har vi muligheten til i barnehagen.¹

Barnehagelæreren jeg snakket med om dette emnet, sa at disse måtene å legge opp til læring på, det har de mulighet til i barnehagen gjennom friheten til å legge opp dagen etter barna, og at de kan tilpasse dette lettere i barnehagen enn i skolen. I tillegg ble det påpekt hvordan de i denne barnehagen har en refleksjons- og delingskultur satt i system, hvor de hele tiden snakker mye om læringssyn, barnesyn og kunnskapssyn. Det at ledelsen er med, og at de er flere kolleger som er opptatte av denne måten å jobbe på, ble betonet som viktig for at de kan jobbe på denne måten. Med inspirasjon fra dette ønsket jeg som pedagog finne ut hvordan jeg kan legge opp praksis på en måte som tar hensyn til at barn består av mer enn det rent kognitive, men ta hensyn til kropp, tanker, fantasi, følelser, kreativitet og et mangfold av uttrykk. En grunntanke bak masteroppgaven min ligger i hvordan det estetiske perspektivet kan bidra til å favne alle disse sidene ved barnet, og at alt dette står i sammenheng med læringsprosesser på flere plan. Jeg inspireres av barn, av mine kollegaer i skolen, av mine medstudenter i masterutdanningen. Jeg er ubeskrivelig takknemlig for hjelpen fra mitt private støtteapparat. Tusen takk til min kloke veileder, Nina Scott Frisch, for ditt skarpe blikk og dyrebare veiledning. Takk for alle gode råd, kloke tanker, oppmuntring og kritikk. Takk til min arbeidsgiver for tilrettelegging og interesse for emnet. Jeg er glad for å ha fått landet nå, men føler meg langt fra ferdig med å jobbe med temaene i denne masteroppgaven videre i fremtiden.²

Ingrid Torgersen Rotli, Trondheim, våren 2020

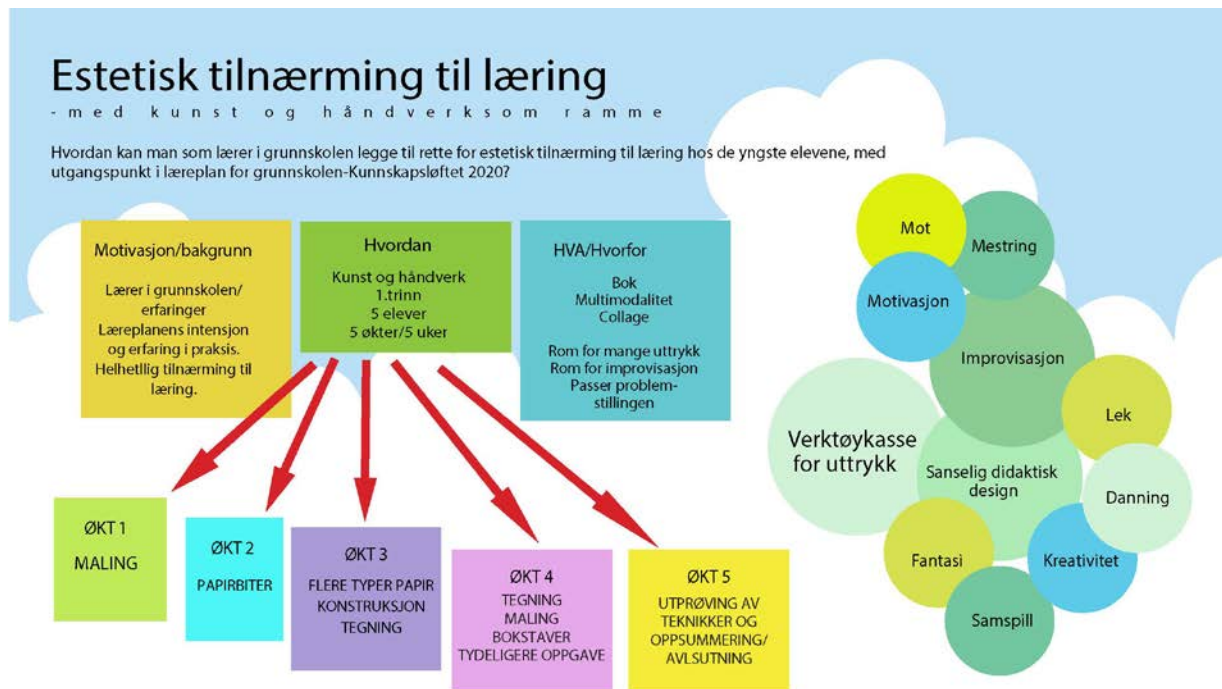
¹ Transkribert fra samtale om temaet læring med barnehagelærer

² Bildene som er brukt er anonymisert, inneholder ingen personlige opplysninger, og bruk av bildematerialet er godkjent gjennom samtykkeerklæringer i henhold til godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata. Modeller og tabeller er laget av meg, med referanser til kilder der dette hører med.

Rammer og beskrivelse av masterprosjektet

Å ha fleksible rammer og mindre vekt på målstyring i møte med barna var intensjonen min da jeg ville ha rom for improvisasjon, og for å se hva som dukket opp av potensialer for læring. Jeg hadde en plan og en didaktisk ramme, men ville gi rom for å legge til rette for at barn skulle ha muligheter til å være aktive medskapere i sin egen læringsprosess. Dette synet på kunstpedagogisk praksis finner støtte i Dewey og hans teorier om hvordan det å gjøre, å oppleve og gjennomgå en erfaring står sammen som en helhet (Dewey, 1934). Det jeg så etter var ikke bare faglig læring, men også hvilke muligheter for elementer som sosialt samspill, mestring og estetiske opplevelser som lå i en slik måte å jobbe på. Gjennom fem økter fordelt på fem uker jobbet jeg og fem barn fra første trinn med bokverkstedet som utgjør mine fem kasus. Fem årstklassinger jobbet med ulike teknikker i kunst og håndverk, og skulle lage hver sin bok. De fikk ulike oppgaver av meg for hver økt, men prosjektet var dynamisk og preget av improvisasjon med utgangspunkt i rammen jeg hadde satt for hver dag. Jeg brukte bokformatet som utgangspunkt for skapende arbeid i dette prosjektet for å skape en sammenheng, og en trygghet for barna, og muligheter til å eksperimentere med flere teknikker over flere arbeidsøkter.

Modellen på neste side representerer en didaktisk plan for undervisningen, og viser de ulike teknikkene vi jobbet med i de fem øktene. De tre boksene med «motivasjon/bakgrunn, «hvordan» og «hva/hvorfor» viser mine intensjoner og hva jeg ønsket å utforske, hvordan det ble gjennomført, og hva som var rammen og hvorfor. Videre beskriver modellen hva som var min motivasjon for prosjektet, hvordan det ble gjennomført, og hvilke teknikker vi jobbet med. De tre første dagene var mer en utprøving av teknikker i kunst og håndverk, mens på dag fire fikk barna en oppgave hvor de brukte flere av teknikkene for å svare på oppgaven. Dag fem bestod av oppsummering hvor barna fikk frie rammer til å jobbe med boka, og vi avsluttet prosjektet. Helt til høyre har jeg skrevet områder som jeg ser som sentralt i disse øktene: improvisasjon, mot, og det å våge å gå utenom faste rammer, mestring og motivasjon, ulike erfaringer av faglig, personlig og sosial art og sanselig didaktisk design. Videre inneholdt prosjektet utprøving av ulike uttryksmåter gjennom teknikker, ut fra ulike impulser som kom gjennom rammer fra meg som pedagog.



Figur 1: Oversikt over de fem øktene, motivasjon og innhold

Kapittel 1: Bakgrunnsteori og forforståelse

Interessen for å studere hvordan vi lærer og se på verdien av en estetisk tilnærming til dette, henger sammen med både min fordypning i estetiske fag i min utdanning, egne erfaringer som elev og student, og fra min bakgrunn som lærer i grunnskolen. Jeg er grunnskolelærer og har faglig fordypning i kunst og håndverk, musikk og norsk. I min bacheloroppgave fra lærerhøgskolen skrev jeg om barns motivasjon i skapende arbeid gjennom bruk av digitale verktøy hvor jeg vektla prosessen, persepsjon og estetiske erfaringer. Når jeg ser tilbake på bacheloroppgaven, ser jeg at jeg var inne på mye av det jeg har studert videre i denne oppgaven, og at interessen for emnet har vært hos meg lenge. Gjennom min praksis har jeg reflektert rundt temaet læring i lys av hvordan John Dewey (1934) så på barns læring og motivasjon som noe som er personlige erfaringer for den enkelte, og er knyttet til det å sette erfaringene inn i en kontekst som er meningsfull for hvert enkelt barn. Dette er et emne som har vært tema for mange teoretikere, og jeg vil ta for meg et utvalg av dette i denne oppgaven. Hvis jeg ser til pensumlitteraturen for lærerutdanningen, så omtaler Gunn Imsen i ”Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk” (Imsen, 2009), estetikk som en personlig drivkraft som

kan gi engasjement til å se ting på en ny måte, og bidrar til at man ser flere alternativ. Det estetiske er her knyttet til ledeord som motivasjon, engasjement, drivkraft og mening, og har vært noe av det som har inspirert meg i sammenheng med barns læring i skolen. Videre har jeg hentet synsvinkler på emnet fra blant annet Hansjörg Hohr, som sier at det å kunne oppleve ikke er noe som nødvendigvis kommer av seg selv, men er et resultat av dannelsesprosesser og estetisk aktivitet (Hohr, 2015). Jeg støtter meg til denne tankegangen, og ser på hvordan estetiske erfaringer er en pedagogisk oppgave. I dagens kunnskapstenkning og i utdanningssystemet i dag kan det sies at det finnes en dikotomi, en tanke om et skille mellom det intellektuelle og det praktiske-estetiske, sier Hohr. Bengt Molander (2016) beskriver hvordan kunnskap dreier seg om menneskets nærvær i virkeligheten, og at kunnskap ikke kan deles inn i biter, i deler av mennesket (Molander, 2016). I disse tankene finner jeg støtte til utforskning av min problemstilling.

Læreplan og rammeplan

Min problemstilling innebærer at jeg studerer læreplanen, og ser på hvordan den kan knyttes til estetisk tilnærming til læring. Begrepet *skapende læringsprosesser* beskrives i overordnet del av læreplanen som en forutsetning for elevenes danning og identitetsutvikling, og elevene skal få muligheter til å lære gjennom blant annet sansning, estetiske uttrykksformer og praktisk aktivitet. Lek er fremhevet for de yngste som nødvendig både i sammenheng med trivsel og utvikling, men også i forbindelse med læring. Det å utvikle den estetiske sansen vektlegges som noe som berører den enkeltes utvikling, men også noe som kan bidra til nye synsvinkler (Kunnskapsdepartementet, Læreplanverket for Grunnskolen, Kunnskapsløftet 2020, s.8). Gjennom fagfornyelsen meldte Utdanningsdirektoratet at de ville fornye læreplanene for å gjøre dem mer relevante for fremtiden (Kunnskapsdepartementet, Læreplanverket for Grunnskolen, Kunnskapsløftet 2020). Fra overordnet del av læreplanverket (1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang), kan man merke seg følgende i sammenheng med den estetiske dimensjonen:

Skolen skal respektere og dyrke fram forskjellige måter å utforske og skape på. Elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter. For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek muligheter til kreativ og meningsfylt læring. Kreative og skapende evner bidrar til å berike samfunnet. Samarbeid inspirerer til nytenkning og entreprenørskap, slik at nye ideer kan omsettes til handling. Elever som lærer om og gjennom skapende virksomhet,

utvikler evnen til å uttrykke seg på ulike måter, og til å løse problemer og stille nye spørsmål (...). I et større perspektiv er skapende læringsprosesser også en forutsetning for elevenes danning og identitetsutvikling. Skolen skal verdsette og stimulere elevenes vitebegjær og skaperkraft, og elevene skal få bruke sine skapende krefter gjennom hele grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, overordnet del (2019).1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang)

Ny læreplan blir tatt i bruk skoleåret 2020/21. Slik jeg forstår læreplanen kan læring gjennom sansning, praktisk aktivitet og estetiske uttrykksformer tolkes som sentralt læringssyn i læreplanen. Her er det jeg beskriver som estetisk tilnærming til læring til stede gjennom at sansning, tenkning og estetiske uttrykksformer er noe skolen skal legge til rette for i sammenheng med elevens læring og utvikling. Videre merker jeg meg at lek og kreativitet står beskrevet i forbindelse med de yngste barnas læring. «Elever som lærer om og gjennom skapende virksomhet, utvikler evnen til å uttrykke seg på flere måter», står det i den overordnede delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, overordnet del (2019).1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang). Slik jeg ser det er dette beskrivelser som er med på å gjøre mine undersøkelser relevante i tilknytning til læreplanen. Det er også beskrevet hvordan det de kaller *skapende læringsprosesser* er en forutsetning for elevenes danning og identitetsutvikling. Hvis jeg forstår skapende læringsprosesser som det jeg del av det jeg benevner som estetisk tilnærming til læring, er det et viktig ansvarsområde i skolen.

I 2019, kom strategiplanen «Skaperglede, engasjement og utforskertrang. Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning» (Kunnskapsdepartementet, overordnet del, verdier og prinsipper for grunnopplæringen (2019). Ambisjonene med denne strategien er å heve kompetanse og status for praktiske og estetiske fag i skole, barnehage og lærerutdanningen. Dette gjelder fagområdenes potensiale, og også deres egenverdi. Målene for strategien er styrking av praktiske og estetiske fag i skolen, styrke det praktiske og estetiske innholdet i barnehagen og skolen, styrke praktisk og estetisk kompetanse og profesjonsfelleskap i barnehage og skole, og å bedre rekrutteringen av lærere med relevant kompetanse på disse områdene. Strategien understreker betydningen av estetiske læringsprosesser og praktiske arbeidsformer i alle fag. Fagområdene er i planen også beskrevet som viktig i forbindelse med klasseledelse, læringsprosesser, og med en kroppslig tilnærming til begrepslæring og forståelse. Lek og utforskning er vektlagt som viktig for vår utvikling, forståelse og læring, og som nødvendig for trivsel og utvikling for de yngste barna i

skolen. Disse områdene er fremhevet som særlig viktige for å sikre en bedre overgang fra barnehage til skole, og for å gjøre opplæringen mer motiverende og relevant. Videre er disse områdene beskrevet som sentrale i sammenheng med utvikling av identitet, forståelse for andre, undring, nysgjerrighet, kritisk tenkning, sosial kompetanse, språkutvikling, mestring, og fysisk og psykisk god helse. Strategiplanen vektlegger hvordan kompetanseutvikling er knyttet til skolenivå, og at de vil bidra til å øke oppmerksomheten om behovet for og nytteverdien av å satse på de praktiske og estetiske fagområdene (Kunnskapsdepartementet, «Skaperglede, engasjement og utforskertrang. Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning», 2020)

Kari Dosest Opstad undersøkte i 2013 (Opstad, 2013) hvordan det stod til med kompetansen i kunst og håndverk hos lærere i grunnskolen. Hun bemerket at det da foregikk det hun kalte en nedbygging av utdanningstilbud innen kunst og håndverk da dette ikke er obligatoriske emner i lærerutdanningen. Opstad viser til at de fleste lærere som underviser i kunst og håndverk ikke har annen kompetanse enn egen grunnskoleutdanning. Dette kan føre til man kan få en situasjon hvor lærere som skal ivareta barn i overgangen fra barnehage til skole, er helt uten kompetanse i praktiske-estetiske fag. Dette bemerket Opstad står i kontrast til at barna i barnehagen er aktive i lek og deltar i praktisk-estetiske aktiviteter, altså aktiviteter med utgangspunkt i musikk, kunst og håndverk og/eller drama, med praktisk vinkling.

Det er vanskelig å forstå hvordan småskolelærere skal kunne ivareta overgangen fra barnehage til skolen uten kompetanse innenfor praktiske og estetiske fag. Fra barnehagen har barna erfaringer som aktive deltakere i lek og praktisk-estetiske aktiviteter. Gjennom utforskende og skapende aktiviteter har de fått muligheter til å uttrykke seg individuelt og i samspill med andre. De har lært å bruke estetiske uttrykks- og kommunikasjonsformer og mye av kunnskapsutviklingen har skjedd som en integrert del av de praktisk-estetiske aktivitetene. (Opstad, 2013, s.23)

En gjennomgang av de estetiske fagene i styringsdokumenter for grunnskole og barnehage fra 1997 og frem til i dag, bidro til forståelse for min problemstilling. For å avgrense, har jeg i hovedsak tatt med informasjon fra 2007 og frem til i dag. Estetiske fag i dag utgjør omtrent 13 % av det totale timetallet i grunnskolen. I tillegg viser forskning at estetiske læringsprosesser i liten grad inngår i andre fag (Sæbø, 2009 s.13). I 2007 kom Kunnskapsdepartementet med en strategiplan for kunst og kultur i opplæringen, *Skapende læring. Strategiplan for kunst og kultur i opplæringen*. Her står det i forordet at

utdanningssystemet må ruste barn for fremtiden gjennom tilpasset opplæring og varierte undervisningsformer. Strategiplanens overordnede mål er å utvikle «kunst- og kulturfaglig, estetisk og skapende kompetanse hos barn elever og ansatte i barnehage, grunnpoplæring og høyere utdanning» (Kunnskapsdepartementet, «Skapende læring, strategiplan for kunst og kultur i opplæringen, 2007», s.7). I 2009 kom Aud Berggraf Sæbø med en rapport med resultater fra et forprosjekt i forbindelse med Kunnskapsdepartementets strategiplan om skapende læring. Her skulle det kartlegges muligheter og utfordringer for estetiske fag og estetiske læringsprosesser i grunnskolen opplæring, med tanke på elevers helhetlige læring og utvikling (Sæbø, 2009). Sæbø beskriver hvordan læreplanens intensjoner i liten grad realiseres i den daglige undervisningen, og at realisering av den estetiske dimensjonen i alle fag er mangelfull. Sæbø refererer til hvordan læreplaner og skolepolitiske dokument omtaler estetiske fag og estetiske læreprosesser:

«Det estetiske ved fagene er knyttet til det spesielle ved kunstfagene uttrykks- og erkjennelsesform. Begrepet estetikk er knyttet til det å erkjenne og forstå gjennom sans- og følelserfaringer. Det betyr at det sanselige, det følelsesmessige og det kroppslige i fagets kunstneriske praksis integreres med det kognitive i lærings- og erkjennelsesprosessen. Det er dette vi i dag kaller for en estetisk læreprosess. (Sæbø, 2009, s.5)».

Videre er det beskrevet hvordan grunnskolen har tradisjon for å vektlegge ulike arbeidsmåter og hvordan det bidrar til innlæring av kunnskap, og at vektlegging av skapende uttrykksformer og estetiske opplevelser har fått en stadig sterkere forankring i læreplaner fra 1970-tallet og frem til i dag, men det er mest på planstadiet, og lite i praksis (s.13).

I 2011 kom Anne Bamfords rapport Kunst og kulturoplæring i Norge 2010/2011 på oppdrag fra Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen. Kartleggingen skulle vise hvordan situasjonen i Norge var innen dette feltet på daværende tidspunkt. Dette gjaldt dermed hva som gjøres innen kunst- og kulturoplæringen og hvordan det ble gjort, og hvordan kvaliteten på dette var. Bamford fant ut at i grunnskolen hadde søkelys på kjernefagene og «grunnleggende ferdigheter» ført til redusert fokus på de estetiske fagene, og at det var mangel på kvalifiserte lærere. Når det gjaldt barnehagen, skriver Bamford at de fleste barnehagene bruker mer tid på aktiviteter relatert til kunst og kultur enn grunnskolen, og at det her er en mer tverrfaglig tilnærming (Bamford, Nasjonalt senter for kunst og kultur i

opplæringen, 2011, s.5-9). I sin rapport kom Bamford med råd om blant annet bedring i minimum av kompetanse i estetiske fag for lærere, og et tettere samarbeid mellom barnehage, grunnskole, SFO og kulturskolene. I Stortingsmelding 28 står det hvordan det etterlyses en større bevissthet og satsning fra flere hold på praktiske og estetiske fag i skolen. Videre er det beskrevet hvordan disse fagområdene skiller seg fra andre fag i innlæring og arbeidsmetoder, men ikke skal være pustehull for å gjøre skolen mindre teoretisk. Her omhandler også meldingen hvordan disse fagene krever spesielle fagkunnskaper hos lærere, og hvordan det dermed er en prioriteringssak for skolene (Kunnskapsdepartementet, Stortingsmelding 28. Fag-Fordypning-Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet (2016), s.48).

Jeg har sett på rammeplanen for barnehagen for å ha en forståelsesramme for mitt prosjekt som er knyttet til de yngste barna i skolen. Rammeplanen fra 2017 beskriver barnehagens formål og innhold med ord som lek, skaperglede, undring og utforskertrang. Planen tar videre for seg hvordan barnehagen skal støtte barns lyst til å leke, utforske og mestre. I sammenheng med dette, er det vektlagt hvordan barnas nysgjerrighet, kreativitet og vitebegjær skal legges til grunn for læringsprosessene. Rammeplanen har flere fagområder, hvorav ett av dem er «kunst, kultur og kreativitet». Her er det beskrevet hvordan man i barnehagen legger grunnlag for tilhørighet, deltagelse og eget skapende arbeid gjennom opplevelser med kunst og kultur i barnehagen. Videre er det betonet hvordan barn skal støttes i å være aktive skapere av egne kunstneriske og kulturelle uttrykk, og dette skal man i barnehage legge til rette for slik at barna kan videreutvikle kreative prosesser og uttrykk. Rammeplanen beskriver i dette fagområdet hvordan barnehagen skal bidra til at barna skal bearbeide inntrykk og følelser i møte med kunst, kultur og estetikk gjennom skapende virksomhet (Kunnskapsdepartementet, Rammeplan for barnehagen, innhold og oppgaver (2017), s.16-33). Hvis jeg ser på utdanning for barnehagelærere i denne sammenhengen, ser jeg at i forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning ligger kunnskapsområdet «kunst, kultur og kreativitet» inne som obligatoriske emner i 1. og 2.studieår (Kunnskapsdepartementet, Forskrift om rammeplan barnehagelærerutdanningen, 2020) I tilsvarende forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningen for 1.-7.trinn ligger ingen estetiske fag som obligatoriske (Kunnskapsdepartementet, Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningen). I formuleringen av læringsutbytte for de to utdanningsinstitusjonene, vil jeg se på noen punkter jeg finner særlig relevante i denne sammenhengen. For barnehagen finner man beskrivelser om tilrettelegging av pedagogisk arbeid hvor barns lek og læringsprosesser, barns danning og

barnekultur er vektlagt. Videre er det krav til en barnehagelærer om ferdigheter i sammenheng med improvisasjon i lek, læring og formidling. I tillegg skal kandidaten kunne fremme kreative prosesser og ha fokus på barns skapende aktiviteter og tenke helhetlig læring og mestringsopplevelse for barnet (Kunnskapsdepartementet, Forskrift om rammeplan barnehagelærerutdanningen, 2020). I tilsvarende formulering for lærerkandidatens læringsutbytte finner man ikke ordet lek. Her er fokus rettet mot kunnskap om begynneropplæring i basisfagene og grunnleggende ferdighetene slik de er beskrevet i Kunnskapsløftet. Det står imidlertid at kandidaten skal ha kunnskap om overgangen fra barnehage til skole. Kunnskap om dannelsprosesser og læring er også nevnt her, og at man har et bredt repertoar av arbeidsmåter og kan tilrettelegge for, og lede gode og kreative læringsmiljøer. Videre er det beskrevet hvordan man skal kunne tilrettelegge for estetisk utfoldelse, opplevelse og erkjennelse (Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningen, 2020).

Hva skal læring innebære for de yngste?

I stortingsmelding 19 om innholdet i barnehagen, står det skrevet hvordan barns læring er en sammenhengende prosess gjennom utdanningsløpet. Her er lek vektlagt som barns grunnleggende læringsform, og skal være fremtredende i barnehagen. Videre er det beskrevet hvordan skolen skal bygge videre på det fundamentet barna har fra barnehagen og man skal kjenne hverandres faglige vurderinger, arbeidsmåter og kulturer (Kunnskapsdepartementet 2016, s.7). I stortingsmelding 19 (Kunnskapsdepartementet, Stortingsmelding 19 (2016) Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen) er det vektlagt hvordan barn gjennom hele grunnopplæringen skal få utfolde skaperglede og utforskertrang. Jeg vil se nærmere på overgangen mellom barnehage og skole, og aktuell forskning på dette området for å kunne sette dette i sammenheng med min oppgave. Kunnskapssenter for Utdanning sin kunnskapsoversikt, viser til Sally Peters og hennes forskning på overgang fra barnehage til skole, og hvordan hun vektlegger noen forutsetninger for å lykkes. Noen av disse som er interessante i denne sammenhengen, er at undervisningen anbefales å preges av barnas kultur, og at det skal lages koblinger mellom lek og læring (Kunnskapssenter for Utdanning 2015, s.14). Det blir fremhevet gjennom internasjonal forskning forskjeller mellom barnehage og skole i denne sammenhengen. Som et eksempel på dette kan jeg trekke frem Einarsdottir (2011) som har gjort undersøkelser blant 40 barn på to skoler på Island hvordan de opplever forskjellen mellom skole og barnehage. Barna trakk her frem lek og fysisk aktivitet som viktig for barnehagetiden, og at de savnet de å kunne gjøre egne valg og lage ting på egenhånd i

skolen. Det barna fremhevet fra læring i skolen, var det å lære regler og fag. Jeg skal ikke gå i detalj på alle undersøkelsene her, men viser til rapporten som forteller at forskning viser at det finnes en kontrast mellom barnehagen og skolen i forbindelse med hva som rangeres som viktigst av innhold. En kontrast mellom for eksempel lek og utforskning, og akademiske ferdigheter, og at praksis i dag er at det er mest barnehagen som må tilpasse seg skolekulturen, og ikke omvendt (Kunnskapssenter for Utdanning, 2015, s.27-28). Alatalo m.fl. (Kunnskapssenter for Utdanning, 2015, s.37-) har gjennom spørreskjema og intervju undersøkt hvordan overgangen mellom skole og barnehage oppleves hos 36 barnehagelærere og 38 lærere i førskoleklasser, og opplever her en konflikt mellom barnehagens fokus på omsorg og lek, og skolens fokus på kunnskap og læring, og sier at det må være mulig å se omsorg og kunnskap i sammenheng, og videre også at lek og læring kan sees i sammenheng. Videre henviser kunnskapssenteret til Peder Haug og forskning i Norge som viser hvordan det gradvis har blitt mindre plass for leken i barnehagen, og at det er nedgang i samarbeid mellom skole og barnehage. Det er også beskrevet her hvordan barnehageloven og opplæringsloven har fellestrekk som gjør samarbeid mulig. Det argumenteres i denne rapporten for at man burde bygge videre på hvordan lek kan støtte slike læringsprosesser også i skolen. Det etterlyses en bevissthet og kunnskap rundt hvordan lek skal støtte læring og hvordan lek kan skape kreative former som kan bidra til ny innsikt og læring (Kunnskapssenter for Utdanning 2015, s.46-49).

Læringskulturer i skolen

Jeg vil se på læringskulturer i skolen for å skape en ramme med skolen som læringsarena i dette prosjektet. Feiweil Kupferberg (2009) fremhever hvordan læringsprosesser som foregår i en organisasjon som skolen, vil være preget av den sammenhengen læringen står i. Dette er blant knyttet til rammer, regler og undervisningspraksis på den gjeldende skolen. Kupferberg trekker frem kreativ kompetanse som en del av estetiske læreprosesser, hvor denne kompetansen er knyttet til alle yrker og profesjoner. Det som ligger i kreativ kompetanse i denne sammenhengen beskriver Kupferberg som det å veksle mellom teori og praktisk arbeid. I tillegg kan dette dreie seg om hvordan ulike uttrykksmåter kan bidra til det å kaste lys på det man jobber med på ulike måter. Dette man kan overføre fra kunstneriske prosesser til læring i skolen, blir da blant annet å prøve ut ulike medier for å kunne finne frem til de personlige erfaringene, sier Kupferberg. Dette krever en type undervisning som legger til rette for at dette skal kunne skje, og at den lærende får mulighet til å bygge opp en verktøykasse for uttrykksmåter. Kupferberg mener det i denne sammenhengen er viktig med lærere som har

tverrestetisk kompetanse, eller at man arbeider i team hvor de ulike kompetansene utfyller hverandre. Læreren får her en annen funksjon gjennom at kjernen i undervisningen blir mer å stimulere, motivere, legge til rette, veilede og inspirere heller enn å formidle, teste og kartlegge. Det er denne innstillingen jeg også forsøkte å følge i mitt prosjekt. Kupferberg beskriver hvordan læreren må ivareta læringsprosessene ved å ta seg tid til de virkelige erfaringene, slik Dewey (1934) beskriver erfaring (Kupferberg, 2009, s.108-116).

Fagfornyelsen

I løpet av mitt arbeid med denne oppgaven, kom fagfornyelsen og ny læreplan i skolen. For å se nærmere etter hva fagfornyelsen innebærer i forbindelse med læringssyn, har jeg sett på læreplanen og hva som er skrevet om denne siden fagfornyelsen trådte i kraft. Å se på læringssynet i fagfornyelsen er sentralt for meg i sammenheng med min problemstilling siden læringsprosesser er en del av essensen i det jeg undersøker. Dybdelæring er et sentralt begrep i fagfornyelsen, og jeg har sett på hva som er skrevet om dette etter oppstart av ny læreplan for å se på forbindelsene med min problemstilling med tanke på læringsmåter i skolen. Gjennom lesing av læreplanen med dette for øye, finner man at estetiske læreprosesser, lek, kroppslig læring/forståelse og barn- og barndomsperspektiver ikke er vektlagt, og Dahl & Østern (2019, i Bedre Skole) hevder på grunnlag av dette at læreplanen fortsatt er sentrert rundt kognitive prosesser, med lesing, skriving og memorering i fokus (Dahl & Østern, 2019, s. 42-43). Ludvigsen-utvalget vurderte grunnopplæringens fag i forbindelse med fremtidens kompetansekrav, og leverte rapporter som utgangspunkt for fagfornyelsen i grunnskolen. Ludvigsen-utvalget skrev om dybdelæring, og brukte teori fra psykologen R. Keith Sawyer (Sawyer, i Dahl & Østern, 2019, i Bedre Skole). Sawyer skriver om dybdelæring som en nødvendighet for kreativitet, men som Dahl & Østern (2019) påpeker, nevner ikke Ludvigsen-utvalget kreativitet i sammenheng med dybdelæring, men kun i forbindelse med de fagene man vanligvis beskriver som kunstfag. Ludvigsen-utvalget skriver om læring og at det skjer i samspill med følelser, men ikke at læring forutsetter følelser, og emner som lek, betydning av sansene og følelsesmessige sider ved eleven blir ikke vektlagt av utvalget, ifølge Dahl og Østern. De etterlyser at fagfornyelsen også kan være oppdatering på hvordan man forstår selve læringsbegrepet, og hvordan man jobber med dette i skolen, og at en mer kroppslig læring med sanser, følelser, erfaringer, relasjoner, står i sammenheng med det kognitive (Dahl & Østern, 2019). Jeg ser at mye av dette, henger sammen med hva jeg undersøker i denne masteroppgaven, og velger derfor å støtte meg til disse undersøkelsene når jeg ser på hva som

ligger i utkastene til fagfornyelsen, og finner i dette en videre aktualisering av min problemstilling. Noe som jeg synes er viktig å trekke frem i denne sammenhengen, er hvordan det fremheves at Ludvigsen-utvalget i sin utredning for fornyelsen av Kunnskapsløftet, ikke setter kroppen i sammenheng med læring. Videre hvordan læreplanen skal gjelde for barn ned til fem år, og at særlig for de yngste, er kroppen i sentrum for læring (Dahl & Østern, 2019). For å forstå enda mer hvilke læringsidealer som eksisterer har jeg sett på hva Monica Lindgren (2009), skriver om kunnskapsidealer i skolens estetiske virksomhet. Hun vektlegger at skolene skaper og opprettholder kunnskapsidealer med utgangspunkt i hva som i den aktuelle tiden er ansett som korrekt. Dette er styrt av styringsdokument, som for eksempel læreplanen, og skoleledere. Lærerne jobber ut fra disse rammene. I undersøkelser som hun har gjort blant pedagoger, fremheves estetiske aktiviteter som noe terapeutisk for barn og deres personlige og sosiale modning, og en mulighet til å la barna «ha det gøy» i skolen gjennom estetiske aktiviteter (Lindgren, 2009, s.176 -191). Dette inspirerer meg til å utdype hva estetisk aktivitet i skolen kan være, og hva det kan bety for læring.

Estetikk

Jeg undersøker læring i skolen i sammenheng med en estetisk tilnærming, og jeg vil se nærmere på hvordan dette kan forstås gjennom å se på ulike teoretiske innfallsvinkler. Jeg har sett på ulike referanser og kilder til estetikkbegrepet i løpet av mitt arbeid med denne masteren, og kjente et behov for å se tilbake hvor dette begrepet stammer fra slik at jeg kan være presis i mine definisjoner og avgrensninger, og for å bedre kunne forstå hva som ligger bak dagens læreplaner og plassen estetikk har (eller ikke har) der. Jeg støtter meg til hva Kjersti Bale skriver om estetikk: «Her begrenses estetikk verken til å være en lære om det skjønne eller til kunstfilosofi i snever forstand, men blir betraktet som et disiplinoverskridende fagfelt (Bale, 2009)». Jeg anser dermed estetikkbegrepet til å være et begrep som også er knyttet til min problemstilling, og som kan stå i sammenheng med læring i skolen. Jeg vil kort presentere vesentlige trekk ved opprinnelsen til bakgrunnen for estetikkbegrepet. Jeg vil ikke gå i dybden med hensyn til avgrensning av oppgaven, men gi en oversikt for å sette en ramme rundt de begrepene jeg bruker knyttet til estetikk. I dag omfatter begrepene estetikk og estetisk flere betydninger, og Bale (2009) har identifisert disse. Estetiske fag som begrep brukes i utdanningssystemet om opplæring i praktiske ferdigheter i fag som kunst og håndverk og musikk. Videre er det estetiske i andre forbindelser knyttet til noe sanselig og noe som gir en opplevelse vi beskriver som estetisk. Bale sier videre at estetikkbegrepet brukes for å beskrive kunstfilosofi som disiplin, og om kunstoffag (som for

eksempel musikk, litteratur, film, kunsthistorie og teater). I sistnevnte brukes det for å beskrive både virkemidler innen hvert felt, og om teori i forbindelse med disse fagfeltene. I min tekst vil begrepet *estetisk* i uttrykket *estetisk tilnærming til læring* hovedsakelig være knyttet til det sanselige og estetiske opplevelser som Bale beskriver her. Jeg vil utdype dette videre med støtte i teori senere i teksten. Når det gjelder læring kan man se at historisk sett har synet på dette vekslet mellom et syn på det å skape et skille mellom kunnskap og det mer sanselige og følelsesmessige ved mennesket, til å se at på hvordan disse delene henger sammen. Dette kan jeg relatere til diskusjoner om læreplaner i dag slik jeg har beskrevet tidligere, og hvordan disse diskusjonene om kunnskap og læringssyn henger sammen med det jeg har lest gjennom estetikkhistorie.

Med den tyske filosofen Alexander Gottlieb Baumgarten blir estetikk en vitenskap om sansning. Han skrev rundt midten av 1700-tallet om estetikk i sin bok «Aesthetica». Selve uttrykket stammer det greske «aishêtikos», og skulle beskrive det sanselige, det som erkjennes. Det nye som oppstod på denne tiden, var hvordan persepsjon og erfaring løftes frem som sanselig erkjennelse. Baumgarten beskrev denne sanselige erkjennelsen som noe som gikk sammen med fornuften, noe som tilførte «rikdom, storhet, sannhet, klarhet, visshet og livaktighet i kunnskapen (Bale & Bø-Rygg, 2008)». Fra Baumgarten og fremover oppstår et skifte hvor den som opplever kommer mer i sentrum (Bale & Bø-Rygg, 2008, s.333-334). Hvis jeg forfølger estetikkbegrepet og ser på nyere tid, ser jeg hvordan Lotte Rahbek-Schou (1990) viser til Ludvig Wittgenstein og det å se på handlingssammenhenger som en viktig del av forståelsen av begrepet. Estetikk blir her dermed belyst ut fra begrepet om estetisk praksis, knyttet til handling. I lys av denne forståelsen er ingen aktiviteter mer estetiske enn andre. Estetisk aktivitet kan her være alt fra kunstnerisk aktivitet til idrett eller hverdagslige aktiviteter. Det vi kan kalle estetisk aktivitet består i denne forståelsen av en kognitiv del og en affektiv del, hvor det kognitive og det affektive eller følelsespregete og estetiske virker sammen, og utgjør en uatskillelig del av våre liv, Sier Rahbek-Schou. Hva som ikke er estetisk blir dermed det neste spørsmålet, og Rahbek-Schou skriver her at ifølge Wittgenstein kan det ikke finnes noe ikke-estetisk. Der hvor aktiviteten er et mål i seg selv, kan den betegnes som estetisk i motsetning til instrumentell. Dette synet på estetikk fører til at man ikke kan skille de estetiske fagene fra de andre fagområdene (Rahbek-Schou, 1990, s.25-28). I arbeidet med denne oppgaven leste jeg en artikkel av professor i kunst og utdanning, Elliot Eisner fra 2009, hvor han drøfter hva man kan lære fra kunsten når det gjelder utdanning. Denne artikkelen inspirerte arbeidet med min skriving, og jeg ser at mye av det han skriver, er

sammenfallende med hva jeg ser i mine data. Jeg vil i det følgende gå gjennom disse punktene. Han bruker betegnelsen «The Arts», og med det forstår jeg at det gjelder kunstfagene, og hva jeg setter i sammenheng med estetisk tilnærming til læring. Med begrepet utdanning tenker jeg her kunnskapssyn og læringssyn. Han ser, slik jeg har sett gjennom min presentasjon av forskning og styringsdokumenter, at kunstfag er marginalisert, og ofte ansett som mindre verdt. Han ramser opp åtte områder fra kunstfag som relevante for utdanning generelt. Det første punktet omhandler at man gjennom en kunstfaglig forståelse kan lære at form og innhold henger sammen. Med kunstfaglig forståelse mener jeg her at det gjelder i alle fag, men forstått gjennom kunstfaglige forståelsesrammer. I læringssammenhenger betyr dette også at hvordan man underviser, hvordan noe blir lært og forstått, henger sammen med hva og hvordan man lærer. I forlengelsen av dette beskriver Eisner hvordan man gjennom en kunstfaglig forståelse kan lære hvordan alt henger sammen, og henger sammen som en helhet. I undervisningssammenheng kan dette bety at delen forstås ut fra sammenhengen, og at hvordan vi interagerer med hverandre i en undervisningssituasjon (både pedagog-elev og elev-elev) påvirker selve læringserfaringen (Eisner, 2009, s.7). Det å se nyanser, og viktigheten av de små detaljene er også noe Eisner beskriver som viktig lærdom fra kunstfagene. Også det å ivareta det som er uforutsett, det å gripe det spontane som oppstår, er viktig i kunstneriske prosesser, og er overførbart til annen læring. Eisner beskriver hvordan alt går fort i samfunnet i dag, og også i skolen. Det kan oppleves som lite tid til fordypning og konsentrasjon om noe over tid. Eisner beskriver hvordan dette er knyttet til vår persepsjonsevne, og dreier seg om hvordan vi kan virkelig se noe, være til stede og fange det med alle sanser. Eisner refererer til Dewey (1934) som vektla nettopp dette i sammenheng med det å ha og gjennomgå en erfaring. Jeg vil gå gjennom Dewey sitt syn mer i detalj senere. Som et sjette punkt trekker Eisner frem et utvidet literacybegrep³ som noe man kan lære gjennom kunstfag, og bruke i læringssammenheng. Her vektlegges multiliteracy, og hvordan det finnes mange måter å uttrykke mening på, og mange måter å forstå seg selv og verden på. Dette blir utdypet i teorikapitlet. Punkt sju i denne sammenhengen dreier seg om den sanselige, kroppslige erfaringen. Hvordan vår bevissthet er knyttet uløselig til kroppen, og at vi erfarer gjennom den (s.8). Åttende og siste punkt som fremheves av Eisner i denne sammenhengen handler om fantasien, og hvordan det å bruke forestillingsevnen uten alltid å

³ Literacybegrepet er her brukt med støtte i språkrådets definisjon hvor literacy innebærer en utvidet skriftkompetanse eller skriftkyndighet hvor det innebærer «å forstå, tolke, uttrykke seg, kommunisere og orientere seg slik at man kan delta i samfunnet og mye annet» (sprakradet.no, hentet 26.5.20)

ha stramme rammer med målrettede oppgaver med et bestemt svar kan være nyttig i en slik forbindelse (s.8).

Kapittel 2: Teori

Teori hjelper meg til å avgrense ulike begrep, og å gi en sammenhengende forståelse for disse. Gjennom å studere teori har jeg fått mulighet til å lære om nye sammenhenger, og har fått en ramme for hvordan jeg forstår min empiri. Emnet jeg undersøker er komplekst og er knyttet til mye teori. Jeg har jobbet meg gjennom teori, og har vært nødt til å gjøre noen valg underveis, slik at oppgaven ikke blir for omfattende i forhold til rammene. Jeg er klar over at det finnes enda flere teoretiske vinklinger på dette emnet enn det jeg har tatt med her. Allikevel har jeg valgt å bruke flere teoretiske perspektiv for å kunne belyse emnet på en måte som gjør at jeg kan svare på min problemstilling. Teoretisk fundament i denne teksten består av følgende områder:

- Estetisk erfaring hos John Dewey
- Estetisk tilnærming til læring
- Pedagogikk og didaktikk
- Performativ tilnærming til læring og forskning
- Barns uttrykk
- Improvisasjon og mot
- Multimodalitet
- Kreativitet, fantasi og lek
- Kropp og læring
- Danning
- Sosiokulturelt perspektiv

Estetisk erfaring hos John Dewey

Hvis jeg forfølger teori om estetikk som forbundet med erfaring, vil jeg trekke frem John Dewey (1934) og hans teorier om samme emne. Dewey beskrev hvordan kunst og estetisk erfaring må forstås ut fra erfaring generelt. Erfaringer er noe vi gjør og gjennomgår i et vekselspill med våre omgivelser, og utgjør en essensiell del av livet.

Han spesifiserer dette med at når vi har en erfaring skal det være med en fullbyrdelse, og vi vet tydelig at vi har hatt en erfaring. Dette gjelder praktiske erfaringer, og også tankeerfaringer. Når tankeerfaringen er en sammenhengende bevegelse, og når denne når en fullføring, er den også estetisk ifølge Dewey. Han mente dermed at estetiske og kognitive erfaringer står i en sammenheng gjennom at for at de tankemessige erfaringene skal være fullstendige, må de ha dette estetiske preget. All aktivitet som har denne kontinuerlige bevegelsen mot en tydelig avslutning, hadde dermed ifølge Dewey estetisk kvalitet. Hos Dewey utgjorde altså det å gjøre, det å oppleve og gjennomgå en erfaring, en helhet. Vår erfaring er i samspill med det som omgir oss, og er noe som vi både gjør og gjennomgår. Det er i en slik forståelse ikke mulig å sette et skille mellom estetisk og intellektuell erfaring da intellektuelle erfaringer må ha estetisk preg for å være fullstendige, mener Dewey. Ifølge Dewey er kognitiv aktivitet ikke er en sammenhengende hendelse (én erfaring) uten at den har denne emosjonelle estetiske kvaliteten. Han omtaler erfaringer med en indre sammenheng, som en ordnet bevegelse mot fullbyrdelse, at dette kan beskrives som erfaringer med kunstnerisk struktur. Denne kunstneriske strukturen er noe vi umiddelbart kan føle, og dermed kan sees på som estetisk. Dewey sier at all praktisk aktivitet har estetisk kvalitet så lenge den har denne sammenhengende bevegelsen mot en fullbyrdelse (Dewey, 1934 s.198-199). Det å *gjennomgå en erfaring* brukes for å beskrive erfaring hos Dewey. I dette legger han at alle erfaringer innebærer at vi blir berørt, og at dette er en forutsetning for enhver erfaring, og er det som utgjør den estetiske kvaliteten i en erfaring. Dette knytter jeg opp mot hvordan jeg i denne oppgaven støtter meg til nettopp dette i en læringssammenheng; hvordan estetisk tilnærming til læring innebærer en erfaring hvor vi berøres, og hvor sanselighet er involvert. Verdt å merke seg er hvordan Dewey påpekte hvordan fokuset er viktig, det å ta seg tid, og ha en balanse mellom persepsjonen av inntrykk og handlingene man utfører. Det å ha en bestemt handling var ifølge Dewey nødvendig for å kunne være i et avstemt forhold til realitetene i verden, og for å bruke intelligensen til å knytte sammen inntrykk og handling. Videre er persepsjon utdypet som mer enn å bare betrakte eller observere. Persepsjon som begrep kan knyttes til det å bruke sansene for å oppdage verden rundt seg, og til estetiske opplevelser gjennom det å sanse og oppleve (Haabesland & Vavik, 2000). En estetisk erfaring innebærer her en følelsesmessig helhetlig opplevelse hvor syn og hørsel virker sammen med følelsene, man gjennomgår en erfaring. Estetiske erfaringer ligger dermed både i den enkeltes aktivitet, og observasjon av andres aktivitet og uttrykk. Dermed blir prosessene både individuelle, men også del av det kollektive (Dewey, 1934, s.199-210).

Gjennom en forståelse ut fra Deweys teori har alle erfaringer har felles grunnstruktur, uansett hva de dreier seg om. Basisen i erfaringene ligger i at de er et samspill mellom mennesket og sider ved den verden vi lever i. Dette kan også være rent tankemessig, at erfaringen består i ens egne tankerekker som fullbyrdes. Dette opplever jeg som å være i en tilstand av en slags årvåkenhet og bevissthet, og som en motsetning til overflatiske opplevelser uten denne estetiske dimensjonen ved erfaring (s.203).

Estetisk erfaring i læringssammenheng

Jeg vil videre se på hvordan teori knyttet til estetisk erfaring kan settes i sammenheng med læring. Løvlie beskriver hvordan Deweys (1934) teori er knyttet til det praktiske, og til hvordan teori og praksis er forbundet, noe som jeg kan overføre til undervisning. Dewey (1934) så sammenhengen mellom sinnet og kroppen, kultur, individet og samfunnet, og så alt som en helhet (Løvlie, 2013). Dette er noe jeg sette i sammenheng med hvordan estetisk tilnærming til læring er noe som angår undervisning i skolen. Man kan si at det handler om at man har med seg alle sansene i sitt møte med verden, noe man kan styrke gjennom estetiske erfaringer. Man skjerper sansene og blir åpen for inntrykk, og kan gjennom dette utvikle sin selvstendighet, kreativitet og tenkning (Norskog & Juell, 2006, s. 15). Hvis man skal sette dette inn i det læringstrykket man finner i skolen, så kan dette også handle om hvordan det som skal læres eller det som skal forstås, må settes i en sammenheng for å få mening (s.75). Følelser har en kognitiv funksjon i estetisk erfaring, og er ikke bare sansning. Læring finner også sted (Norskog & Juell, 2006). Jeg bruker begrepet estetisk tilnærming til læring, og vil avklare dette begrepet for å tydeliggjøre hvordan jeg tenker. Jeg støtter meg til sentral teori om dette emnet som allerede er gjennomgått, i tillegg vil jeg her gå dypere inn i dette i sammenheng med skolen og undervisning. Jeg vil bruke det Anna-Lena Østern (2010) skriver om dette emnet som en støtte for å avklare dette begrepet. Hun beskriver hvordan estetisk læring kan være et begrep som kan knyttes opp mot skolen og kunnskapsutvikling. Østern har en multimodal inngang til dette emnet, og har vekt på meningsskaping som sentralt, slik det også er i mitt prosjekt. Hun vektlegger at estetisk tilnærming til læring for henne betyr at det er sentrert rundt meningsskaping og formuttrykk, og at dette som er en vanlig kunstfaglig læringsmåte også har verdi for andre læringsmål. Skolen skal gi elevene fremtidsvisjoner, noe som betyr at forestillingsevnen må trenes. Dermed må læringsformene være slik at vi kan finne passende måter som kan gi barn og unge kunnskap som er egnet for dette (Østern, 2010). Utfordringen er hvordan man skal kunne møte det enkelte individ, og hvordan den enkeltes erfaring skal ivaretas i møte med ny kunnskap (Østern, 2010).

Kompetanse i bruk av estetiske virkemidler kan bidra til at man kan skape egne uttrykk, og også tolke andres uttrykk, og i sammenheng med dette utvikle refleksjonsevnen i forbindelse med oppgaveløsning, sier Østern. Lærerens kompetanse er for Østern viktig, og hun beskriver hvordan læreren må ha kompetanse i å undervise med en estetisk tilnærming for å kunne bruke dette i kunnskapsrammene i skolen (Østern, 2010, s.183-186). Hun beskriver didaktiske løsninger som kan få det estetiske området inn i skolen. Dette gjelder også Erling Lars Dale (1993), som skriver om læringserfaringer med estetisk kvalitet der han kommer med beskrivelser på hvordan en læringserfaring kan ha estetisk kvalitet. Dette betrakter jeg som sammenfallende med det jeg beskriver som en estetisk tilnærming til læring, og er noe som kan hjelpe meg med å utdype dette. Han kommer med konkrete eksempler på hva undervisningen kan inneholde for å legge til rette for denne estetiske dimensjonen, og jeg vil gå gjennom noe av dette da dette også er viktige sider ved didaktikken i prosjektet jeg gjennomførte. Jeg vil gjengi noen av punktene som Østern (2010) og Dale (1993) fremhever som jeg ser står i ekstra sterk sammenheng med mitt prosjekt. Først vil jeg se på noe av det Østern (2010) legger frem som sentralt for undervisning med estetisk tilnærming til læring:

- Rytme. Gjennom rytme som didaktisk grep i estetisk tilnærming til læring kan man strukturere undervisningen gjennom en rytme som er tilpasset elevene.
- Kroppslighet. Kroppens erfaringsbaserte viten er her sentral.
- Estetisk erfaring/bearbeidelse (Dewey 1934). Den estetiske bearbeidelsen gir muligheter til nye måter å forstå og se på (Østern, 2010).

Dale (1993) beskriver elevenes læringserfaringer som en nøkkel til kunnskap, og at det å tilegne seg teoretisk kunnskap ikke nødvendigvis er en motsetning til det å gjøre en erfaring. Dale knytter dette opp mot Dewey sin læringserfaring, hvor aktiviteten i undervisningen skal innebære en bevisstgjort, estetisk, sammenhengende og fullendt erfaring. (Dale, 1993). Dale kommer med forslag til hva estetisk tilnærming til undervisning kan bety i praksis. Dette kan innebære følgende:

- flerfaglig tenking
- rom for improvisasjon
- anerkjennelse av helhet i tankegangen omkring kognisjon, kropp og følelser
- tid til samhandling, refleksjon og planlegging
- samspill, rytme og balanse (Dale viser til Dewey, som vektlegger dette som grunnleggende i en erfaring.)

I denne sammenhengen kan gjentakelser, tankevirksomhet og resonnement i undervisningen representere rytme, og er trukket frem som en kvalitet i undervisningen som levendegjør læring og erfaring. Balanse står sentralt i forbindelse med rytme, og ifølge Dale betyr dette hvordan man varierer læringsaktivitetene for eksempel mellom indre aktivitet i form av refleksjon, og ytre aktiviteter. Med ytre aktiviteter beskrives i denne sammenhengen spørsmål og svar og aktiv lytting. Videre kan dette også innebære ytre aktivitet i dialog med materialene man møter, som for eksempel i det prosjektet jeg gjennomførte. Balanse kan også settes i forbindelse med organisatorisk balanse, hevder Dale. Dette dreier seg om balanse mellom blant annet hvordan styring fra ledelse, læreplaner, tidsbruk står i forhold til rom for refleksjon og det som tidligere er beskrevet som estetiske kvaliteter. Dermed kan estetiske kvaliteter knyttes også til det organisatoriske ved en skole. Videre påpeker Dale hvordan Dewey (1934) fremhever følelsene som sentral i å binde deler sammen til en enhet. Dermed er følelsen av å erfare, og å erfare en fullendelse i undervisningen avgjørende for elevenes læring og motivasjon. Dale sier hvordan denne motivasjonen gjennom estetiske kvaliteter i undervisningen kan gi drivkraft for elevene, en indre motivasjon. Et neste steg i denne sammenhengen er ifølge Dale persepsjon slik Dewey knytter persepsjon til læringserfaring. Persepsjon innebærer her at man levendegjør omgivelsene og aktiverer alle deltagere i undervisning/læringssammenheng. Alt dette kan handle om en anerkjennelse av skolen som en estetisk organisasjon, av den estetiske dimensjonen ved læring som avgjørende for kvalitet i læringserfaringene (Dale, 1993, s.206-210). Biljana C. Fredriksen (2013) påpeker at det blant pedagoger som jobber med barns uttrykk er for stor vekt på produktene, og for liten vekt på prosessen. Barn forstår verden kroppslig, i tillegg til gjennom tanker og språk. Dermed vil det være viktig for en pedagog med vekt på estetisk tilnærming til læring å observere barnas tilstedeværelse, og hvordan de uttrykker seg i sine møter med omgivelsene, ifølge Fredriksen (Fredriksen, 2013, s.46-63). Dette beskriver hun som en «åpen innstilling» hvor man har en fenomenologisk måte å forholde seg til situasjonen på. Man har en viss avstand til det man forsøker å forstå, men er allikevel sansende til stede, men uten å tolke og konkludere på forhånd. Det gjelder å ha en nysgjerrig og undrende innstilling, og kunne la seg overraske over det som oppstår eller kommer frem i den pedagogiske praksisen (Kjær, 2018, s.25- 26). Elin Angelo (2014) beskriver hvordan kunst og pedagogikk har mange felles møtepunkter, blant annet knyttet til danning, formidling, dramaturgi og den estetiske dimensjonen. I denne sammenhengen er det verdt å nevne begreper som angår denne kompleksiteten i pedagogens kompetanse. Dette gjelder områder som *episteme* (teoretisk kunnskap), *techné* (praktisk

kunnskap) og *fronesis* (praktisk klokskap, fornuft og skjønn gjennom erfaring) som sentralt for pedagogens kunnskapsområder (Angelo, 2014, s 25-28). Man kan ha flere ulike pedagogiske innfallsvinkler til læring, alt etter hvor man legger vekten. Eksempler på innfallsvinkler eller fokusområder for pedagogikken kan være estetisk opplevelser, læringsprosesser, didaktikk, danning, det sosiale og læringsmål. I denne forbindelsen utgjør estetisk tilnærming til læring en helhetlig innfallsvinkel hvor disse retningene smelter sammen med barnet som aktiv medskaper i egen læring (Illeris, 2010, s.95-96). Dette dreier seg om å ivareta barns estetiske erfaringer, og er ikke bare knyttet til estetiske fag som musikk, drama eller kunst og håndverk. Dette dreier seg om estetiske erfaringer knyttet til mestring av hverdagen og livet som helhet, sier Hansjörg Hohn (2015). Hohn beskriver hvordan alle skolefag innebærer det estetiske, og at det er noe som man må være bevisst på slik at man ikke drukner det i det målbare som lettere kan konkretiseres (Hohn, 2015, s.4-5).

Læringsdesign som didaktisk vinkling

Jeg har nå gått gjennom teori som er knyttet til estetisk erfaring (Dewey, 1934) som forbundet med estetisk tilnærming til læring, og videre pedagogiske virkemidler i forbindelse med dette. I sammenheng med dette er det naturlig å vinkle teorien videre inn mot didaktikk som kan tilrettelegge for en estetisk tilnærming til læring. Hva didaktikken består av er knyttet til flere nivåer; skolens overordnede mål, læreplanene, skolens lokale læreplan, lærerens undervisningsplan og til sist til praktisk undervisning (Imsen, 2009, s.39-41). For å knytte sammen didaktikk, multimodalitet og den estetiske tilnærmingen til læring som er sentralt i mine undersøkelser vil jeg ta for meg læringsbegrepet i lys av multimodalt perspektiv, og se på det Staffan Selander og Gunther Kress (2015) beskriver som *læringsdesign*. Selander og Kress bemerker at selv om omstendighetene og forutsetningene for læring har endret seg med tiden, har teoriene om læring ikke hatt den samme utviklingen. Skolen skal i dag i tillegg bidra til mer enn faglig kunnskap og viten. Læring i skolen innebærer blant annet livsmestring, identitetsdannelse og det å kunne være ansvarlig. Det handler ikke om å skyve tidligere teorier unna, sier de videre, men de presenterer en mulighet hvor flere teorier kan virke sammen og utfylle hverandre. Grunntanken her er at læring er kommunikasjon og tegnskapende aktivitet, og hvordan informasjon bearbeides og omdannes til viten (Selander & Kress, 2015, s.7-14). Vi blir presentert for en ny metafor for læring gjennom Selander og Kress sine teorier. De bruker teori fra Gilles Deleuze og Félix Guattari, og i stedet for begrepet *kunnskapens tre* går man til *kunnskapens rhizom*, slik Deleuze og Guattari (2015, i Selander & Kress) bruker dette bildet. Det dreier seg om å se kunnskap som et innviklet nett

med mange forbindelser. Bildet blir dermed mye mer innviklet, inneholder flere muligheter, men er fortsatt solid og tydelig og kan fremdeles være knyttet til holdbare kunnskapskrav, sier Selander og Kress videre. De vektlegger hvordan dette nye bildet krever teori som er tilpasset nye omstendigheter rundt læring. Begrepet de presenterer i denne sammenhengen er *didaktisk design*. Det er en type didaktikk hvor det er tatt hensyn til de sosiale prosessene og til individets redesign av informasjon det mottar, noe som gjøres i individets egne meningsskapende prosesser (Selander & Kress, 2015). Teori om design knyttet til læring skapte Selander og Kress med utgangspunkt i at læring handler om kommunikasjon, mennesket som tegnskapende, og hvordan vi uttrykker erfaring, kunnskap og forståelse multimodalt. Didaktisk design er en måte å forstå læreprosesser på, og innebærer at læreren designer undervisningen gjennom sin planlegging. Videre dreier innebærer læringsdesign design i læring (Selander & Kress, 2015, s.15-22) Design i læring innebærer det å vektlegge den enkeltes læring, ikke bare i sammenheng med bestemte læringsmål, men læring som aktiv deltagelse. Videre handler dette også om hvordan den enkelte elev designer sin læring, og det at de skal forstå hvordan og hva de lærer (Østern, Selander, Østern, 2019, s.61). Læring blir dermed en prosess med aktiv deltagelse med vekt på at læring innebærer å ta del i noe. Dette utgjør en multimodalitet og en mulighet hvor man kan bruke ulike tilgjengelige ressurser i en læringsituasjon, ifølge Selander og Kress. De beskriver hvordan dette kan brukes som verktøy til å tolke verden og å skape mening gjennom tegnskaping av ulik art. Dette kan være blant annet skrifttegn, tale, bevegelse, tegning, maling, film, musikk og mer. Et annet område Selander og Kress vektlegger i denne sammenhengen er betydningen av samspill i handling, mimikk, blikk, gester og plassering i rommet. Her er viktig å tenke på at eleven ikke er en mottaker, men en aktiv part som skaper mening i situasjonen den befinner seg i, og at man som pedagog tar hensyn til dette i sine handlinger og måter å være på. Hvordan mening skapes hos den enkelte avhenger av både individet sine erfaringer og refleksjoner og henger sammen med kulturelle rammer og kulturelt betingede ressurser, sier de videre (Selander & Kress, 2015). Selander og Kress beskriver denne tenkningen om læring som i samsvar med resten av samfunnet, hvor vi lever i en multimodal verden bestående av mange ulike typer tegn, og hvor viten og praktiske ferdigheter står i en mye tettere forbindelse enn det som har vært tradisjonen i det de beskriver som en logosentrisk skole (Østern, Selander, Østern, 2019, s.21-27). Læringsdesign er knyttet til hvilke tilgjengelige ressurser som finnes, og dermed hvilke muligheter for tegnskaping som er til stede. Hva som i en gitt situasjon er en ressurs for noe, er ikke nødvendigvis gitt gjennom utseende, sier de videre. De utfordrer dermed meg

som lærer til å se ut over opprinnelig hensikt eller egenskapene i objektet. De sier at hvis man tenker som i leken, så kan selve leken (eller læringsaktiviteten) skape betydningen til et objekt. De påpeker hvordan et objekts affordans er knyttet til sosiale normer og meningspotensialer. Dermed blir undervisningsmidler semiotiske ressurser noe som formes i samspill med det sosiale, og får betydning gjennom dette. Design av et rom for læring innebærer også at man tar hensyn til at det også innebærer design av sosiale relasjoner. I tillegg kommer vaner, forventninger, tradisjoner og normer som er forbundet med rammene i skolen. Selander og Kress mener derfor at rammene kan forstås som å være relatert til både det sosiale, fysiske og til mentale mønstre hos deltagerne.

Videre vil jeg presentere en gjennomgang av performativ tilnærming som en synsvinkel på estetisk tilnærming til læring, og i forlengelsen av dette vil jeg gå gjennom Østern, Selander & Østern sin modell for *sanselig didaktisk design*. Sanselig didaktisk design tar Selander og Kress (2015) sitt didaktiske design videre, og knytter det nærmere til en helhetlig forståelse av læring slik jeg har beskrevet estetisk tilnærming til læring tidligere. Performativ tilnærming blir presentert først for å forklare noen begreper som er sentrale i sanselig didaktisk design.

Performativ tilnærming til læring og forskning

Da jeg startet prosjektet mitt, underveis i prosessen, og kanskje særlig i etterkant, møtte jeg utfordringer med å beskrive, og å finne de rette teoretiske rammene som kunne gi meg en dypere forståelse. Det var noe med mellomrommene, relasjonene, det kroppslige og hvordan prosjektet ble dynamisk gjennom at det hele tiden var i bevegelse. Gjennom boka «Dybde//læring. En flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming» (Østern, Dahl, Strømme, Aagaard Petersen, Østern & Selander, 2019) fant jeg frem til hvordan en performativ tilnærming til både undervisning og forskning kan representere en forståelseshorisont i denne oppgaven. Det performative i læring beskrives av Thomas Dahl og Tone Pernille Østern (2019) som en skapende prosess hvor kropp, emosjoner og det kognitive står i sammenheng. Videre beskriver de læring som en stadig bevegelse mellom det kroppslige, relasjonelle, skapende, affektive og kognitive (Dahl & Østern, 2019, s.53). Affekt forstås her som følelsesmessige kroppslige intensiteter (Dahl & Østern, 2019, s.35). Jeg vil forklare med utgangspunkt i denne boka hva det performative begrepet inneholder i denne sammenhengen, og jeg vil trekke frem det som er relevant i forbindelse med mitt prosjekt. Jeg tar utgangspunkt i hvordan Dahl & Østern beskriver performativ forskning: «... å være bevisst på, og tillate formskapende aktiviteter i ulike uttrykksformer og formspråk (2019)». Her brukes teori fra Gergen & Gergen (2018) i beskrivelsen av hvordan en performativ tilnærming i forskning

innebærer blant annet at forskerens posisjon ikke nødvendigvis er objektiv eller distansert, men at man er en del av forskningen (s.36). I tillegg til barna, er også jeg som lærer i denne sammenhengen, og gjennom denne forståelsen, performativ med hele meg, også med kroppen, gjennom at jeg får ting til å skje. Dette samsvarer med hvordan blant annet Fredriksen (2013), Eisner (2009), Østern (2010) og Dale (1993) beskriver viktigheten av en pedagog som er sanselig til stede. Dette var teori jeg ikke hadde i bevisstheten før prosjektet, men jeg ser at det er til stor hjelp når jeg i ettertid skulle analysere det som skjedde. Dahl & Østern (2019) viser dette gjennom å vektlegge hvordan man gjennom en performativ vinkling, ser hvordan det hele er, bestående av tilblivelser, bevegelse, i stadig endring, og hvordan nye spørsmål forgreiner seg ut fra et prosjekt. Dette synet er slik jeg ser det også sammenfallende med tidligere gjennomgått teori, og står dermed i tilknytning til dette. I forbindelse med læringsprosesser og en estetisk tilnærming til læring hvor sansning, opplevelser og relasjoner står sentralt i skapende aktivitet, tas det her hensyn til at kroppen en del av denne sanselige læringen. Samtidig tar de også med i betraktningen at kognitive prosesser er en naturlig del av de kroppslige læringserfaringene, og disse to delene henger sammen (Dahl & Østern, 2019, s.35-36). Videre påpekes det at det å undersøke og å ha en åpenhet i forbindelse med læringsprosesser er noe som er en naturlig ressurs for sanselig didaktisk design, og innebærer blant annet en lærer som kan improvisere og være lyttende til det som skjer i elevenes *kunnskaping*, og at man er medskapere av kunnskap (Østern, Selander & Østern, s.67-69). Det å bruke begrep som *kunnskaping* i stedet for kunnskap vil passe bedre inn i denne forståelsen da uttrykket viser hvordan noe nytt skapes gjennom prosesser hvor kunnskap skapes. Det dreier seg om en aktiv prosess, slik også Dewey (1934) beskriver estetisk erfaring. Dette vil dermed innebære en pedagog som er nær, og som er bevisst på denne estetiske tilnærmingen til læring, og innebærer læring på flere plan, også faglig. Også i prosjektet jeg gjennomførte, i en tilnærmet vanlig undervisningssituasjon i kunst og håndverk med en gruppe elever og med meg som pedagog, kan jeg bruke denne teorien om performativ forskning slik jeg ser det, som et blick å se disse dimensjonene med. Dette gjennom hvordan jeg planla didaktisk, hvordan jeg betraktet situasjonen, og gjennom de virkemidlene jeg tok i bruk. Dette vil jeg også bruke i min analyse i etterkant gjennom de teoretiske brillene jeg bruker ved tolkning av mine data. En forsker med performativt blick er nært sitt prosjekt, og har også med seg følelser og sanser på en eksperimenterende måte i sitt arbeid. Min intensjon var å være nær i det som skjedde, og siden jeg vektla estetisk tilnærming til læring, hadde jeg også følelsene og sansene sentralt i min oppmerksomhet, i

tillegg til at jeg bevisst forsøkte å ha en eksperimenterende tilnærming gjennom å gi rom for improvisasjon. Østern, Selander & Østern (2019) presenterer med dette en modell for didaktisk planlegging som passer inn med mine funn, og som jeg vil bruke som en støtte for min tolkning. De definerer estetisk tilnærming til læring som:

«(...) aktivt arbeid med opplevelse, sanselighet og formskapende aktiviteter i læringsprosesser (s.67)». De påpeker videre hvordan dette læringssynet betyr at estetisk tilnærming til læring innebærer: «(...) at lærerne prøver å forme undervisningsprosessene slik at elevene kan sanse mer ved å intra-agere med performativt multimodale ressurser» (s.67) Det som blant annet ligger i mine undersøker er hva læring og kunnskap kan innebære, og jeg støtter meg til disse forklaringene for å videre utdype dette. Jeg skal utdype begrepene i disse sitatet videre i teksten. De har beskrivelser om som støtter hvordan min problemstilling kan besvares gjennom bruk av et performativt læringssyn som filter. De foreslår at læring blant annet kan identifiseres ved at elevene behersker multimodale ressurser i økende grad, og at man klarer å uttrykke seg på multimodale, performative og flerfaglige måter.

Dette er med på å ytterligere aktualisere min problemstilling og mitt andre forskningsspørsmål, som jeg gjentar her:

Hvordan kan man som lærer i grunnskolen legge til rette for estetisk tilnærming til læring hos de yngste elevene, med utgangspunkt i læreplan for grunnskolen-Kunnskapsløftet 2020?

Forskningsspørsmål:

Hvordan kan jeg som pedagog planlegge didaktisk for å skape rom for estetiske læringsprosesser?

Dette synet på læring som presenteres av Dahl & Østern (2019) går via professor Karen Barads (Barad, 2007 i Dahl & Østern, 2019) teorier som vitenskapsteoretisk ståsted. Hun beskriver hvordan ulike fenomen står i en sammenfiltret forbindelse med hverandre, og at alle fenomen virker sammen i et samspill. For meg hjelper dette meg å se hvordan alt henger sammen, og hvordan jeg må ta hensyn til dette i min analyse. Hun skriver om det som kan beskrives som agentisk realisme. Dette utgjør en vitenskapsteori hvor mennesker som kropp, intra-agerer med hverandre og de omgivelser vi står i, og hvor det ikke er et utgjort skille mellom å bli og være, og å vite og kunne. Barad beskriver intra-aksjoner som en motsetning til inter-aksjon, hvor den sistnevnte er to separate enheter som møtes, mens en intra-aksjon innebærer at enhetene aldri har eller vil være adskilte. Dette kan videre trekkes inn i synet på

læring, og føre til at kropp og sinn ikke eksisterer uten hverandre, men utgjør en enhet. Slik jeg ser dette, er dette med på å belyse synet på læring som forbundet med kropp, og som sanselige prosesser i en sosial kontekst. Barad og hennes intra-aksjon brukes som forståelse for læring som relasjonelle prosesser. Her er læring skapende, og noe som oppstår i intra-aksjon mellom mennesker, og alt annet som en undervisningssituasjon inneholder. Hvis jeg ser til mitt prosjekt og undervisningssituasjonen, inneholdt den mange kropper og relasjoner gjennom flere barn i tillegg til meg som voksen, og den inneholdt papir, sakser, fargeblyanter, lim, selve rommet og enda mer, og sett i lys av Barads teorier er alt dette agenter for læring, for meningsskaping (Dahl & Østern, 2019, s.53). Østern & Dahl⁴ viser til Gilles Deleuze & Félix Guattari og teorier om fenomener som et lappverk, eller en *assemblage* hvor alt er dynamisk og henger sammen, og hvor mellomrommene gir rom for egne tolkninger (Deleuze & Guattari, 2015, i Østern & Dahl, 2019). I lys av dette kan jeg se at læring ikke nødvendigvis foregår lineært, men er som en collage med mange biter, eller som en sammenfletning med ulike handlinger som man kan beskrive som kunnskaping. Kunnskaping (Østern, Selander & Østern, 2019) utgjør en sammenfiltrering som hele tiden kan skapes på nye måter, og med nye forbindelser. Dette kan jeg sette i forbindelse med mitt prosjekt gjennom hvordan jeg så hvordan hele prosjektet ble som dette lappverket, og hvordan alt så ut til å henge sammen, og hvordan mellomrommene fremstod som både interessante og som fulle av potensiale for læring, tolkning og videre forskning. Med dette synet på læring inneholder en læringsituasjon kropp, følelser, samhandling, kognitive prosesser, materialer og rom i en kompleks og sammenflettet flyt. Slik jeg tolker dette utgjorde mitt prosjekt en collage av relasjoner, impulser og materialer som satte i bevegelse det forfatterne (Dahl & Østern, 2019) beskriver som opplevelser, meningsskaping, kunnskaping, kunstskaaping, læring, undervisning og forskning (s.30-32). Dette er ikke nytt for meg som lærer i en undervisningssammenheng, men det tilbyr teori som løfter frem, og er med på å bevisstgjøre disse sentrale delene av en sanselig måte å tenke didaktikk på i mye større grad enn hva jeg som lærer i grunnskolen er opplært til.

Sanselig didaktisk design

Jeg har søkt etter flere måter å jobbe didaktisk på, som kan hjelpe en pedagog i praksis når det gjelder å sette estetisk tilnærming til læring i sentrum, og har tidligere gjennomgått noen punkter som Østern (2010) og Dale (1993) beskriver som sentrale (se s.27). Men hvordan kan

⁴ Østern & Dahl, Dahl & Østern; rekkefølgen avhenger av hvilket kapittel jeg refererer til, og jeg bruker rekkefølgen på navn slik det er brukt i boka. Se litteraturliste for mer informasjon.

jeg sette dette i system i min didaktiske planlegging som lærer? I lærerutdanningen lå vekten på Bjarne Bjørndal og Sigmund Liebergs (Bjørndal & Lieberg, 1978, i Imsen, 2009) didaktiske relasjonstenkning med fokus på sammenhengen mellom mål, faginnhold, læringsaktiviteter, vurdering, elev- og lærerforutsetninger og materielle forutsetninger (Imsen, 2009, s.405- 406). Det er igjen ikke snakk om å erstatte gode eksisterende modeller, men tilby mer for å kunne gi rom for den estetiske tilnærmingen til læring. Det Anna Lena Østern presenterer er dramaturgisk tenkning i undervisningen. Dramaturgi er del av estetiske fagområder, og tilhører det estetiske faget drama, og kan åpne verden for barna gjennom nye måter å se på, sier Østern (Østern, 2014, s. 34). Østern, Selander & Østern (2019) vektlegger kunstneriske virkemidler i undervisning som å tenke lys, lyd, rytme, tempo, dramatikk, scenografi og så videre, som noe som kan gi en viktig dybde til undervisningen og som sentralt når man skal tenke didaktikk i sammenheng med dramaturgi. Robert Øfsti (2014) bemerker at man i en slik sammenheng ikke skal bli en pedagog som fungerer som en underholder. En av grunnene til at dette blir vektlagt her, er at elevene lever i et mediasamfunn med mange hurtig skiftende inntrykk, og forventer samme tempo og virkemidler også i skolen. Som pedagog må man ha i tankene hvordan en estetisering av undervisningen med virkemidler som dramaturgi, bilder, lyd og bevegelse kan gi en bedre undervisning og muligheter for estetiske læringsprosesser, men det er viktig at undervisningen ikke ender opp med å blende med virkemidlene heller enn å motivere barnet, ifølge Øfsti. Et slikt forløp må lukkes. Dette beskriver Øfsti gjennom at man kan for eksempel gjøres med en oppsummering eller et frempek eller lignende didaktiske grep, slik at barna er motiverte og fokuserte og ikke bare tente og fylt av kaos. Som et eksempel på å tenke dramaturgi i undervisningen kan jeg se til mitt prosjekt hvordan jeg brukte musikk og bilder, med tanke om å sette i gang indre bilder, refleksjoner og følelser hos barna. I etterkant av en slik oppstart kan man gi barna rom for å lage egne historier og dermed blir dette en estetisk mediering hvor hver enkelt får muligheten til å forstå egne og andres følelser (Austriing og Sørensen, 2006, s.93-94). En dramaturgisk tenkning kan på denne måten hjelpe meg som pedagog for å tilrettelegge for en estetisk tilnærming til læring. For å samle disse didaktiske områdene, har jeg sett til Østern, Selander & Østern og det de beskriver som sanselig didaktisk design. De knytter Selander og Kress (2015) sin teori om didaktisk design sammen med kroppslig læring, med det relasjonelle og det kommunikative, og beskriver dette som *sanselig didaktisk design*. Sanselig didaktisk design har kropp, kroppslig læring og kommunikasjon i sentrum. I sanselig didaktisk design arbeider man med formskapende aktiviteter, og læringsprosessene betraktes

som performative og multimodale med kroppslig intra-aksjon. Her står kropp, sanser, kognisjon, følelser og relasjoner sammen som en helhet. Multimodalitet er sentralt for didaktisk design, hvor Østern, Selander & Østern (2019) forstår dette begrepet gjennom performative ressurser som står i sammenheng. Videre fremhever de her sammenhengen med skolen, hvor multimodalitet i skolesammenheng ikke utgjør noe nytt, men heller gjør at skolens læringsformer ikke blir redusert, siden multimodalitet er sentralt for menneskers måter å leve og kommunisere på. Noe som er viktig her, sier de videre, er lærerens forståelse av multimodale ressurser i bruk som impulser til læring (s.62-63).

«Med sanselig didaktisk design mener vi underviserens og elevens formskapende arbeid med skapende, performativt multimodale, elevaktive, relasjonelle, kroppslige, undersøkende og intra-aktive læringsprosesser der elever og undervisere både sanser, tenker, relaterer, engasjeres, utfordres, beveger seg og blir beveget mens de skaper kunnskap og lærer sammen (Østern, Selander &, 2019, s.66)».

Se også vedlegg 1 og 2 for modell og tabell med oversikt over innhold i sanselig didaktisk design.

Uttryksmåter i estetisk tilnærming til læring

Dewey (1934) uttrykte hvordan de ulike estetiske uttryksmåtene har sin dimensjon, og tilbyr unike måter å uttrykke seg på som man kanskje ikke finner i andre uttryksmåter (Dewey, 1934, i Austring & Sørensen, 2006). Videre sier Dewey hvordan disse uttryksmåtene inneholder både det subjektive og det kollektive, og står i en forbindelse med konteksten. Det estetiske språket eller de estetiske uttrykksformene har dermed flere dimensjoner. Særegent for det estetiske språket er at man med dette språket uttrykker følelsene og bruker sanselighet for å kommunisere dette. Videre har det ikke et ensartet uttrykk og en bestemt tolkningsmulighet, men inneholder uendelige muligheter i flere retninger. Jeg ser hvordan denne forståelsen er noe jeg ønsker å vektlegge i egen praksis, og er en forståelse av uttryksmåter som utvider repertoaret for både elevene og meg som pedagog. Estetiske uttrykksformer kan beskrives som holistiske gjennom at de kan knytte sammen mange deler til en enhet, og kan skape ett uttrykk ut fra dette, og kanskje skape sammenhenger, forståelser og uttrykk som det diskursive verbal- eller skriftspråket ikke kan. Dette kaller Austring & Sørensen (2019) *holistisk estetiske uttrykksformer* (Austring og Sørensen, 2019, s.263-267). Austring & Sørensen fremhever hvordan den estetiske læringsmåten ikke står alene i skolen, men er en del av flere måter å lære på, slik det også er beskrevet tidligere i teksten.

Læringsmåter deles her inn i tre, med estetisk læringsmåte som en av disse tre. Jeg vil kort gå gjennom disse tre innfallsvinklene til læring. Den første kan kalles *empirisk læringsmåte*, og vil for eksempel innebære at man har en primær opplevelse eller erfaring av noe man møter gjennom kropp og sansning. *Estetisk tilnærming til læring* vil innebære at man bearbeider inntrykkene i det empiriske møtet til estetiske uttrykk. Videre vil en tredje læringsmåte være den *diskursive analysen* hvor man gjennom diskursivt språk arbeider med å bearbeide og beskrive alle disse tre måtene å erfare på, både empirisk, estetisk og diskursivt. Det som er viktig å vektlegge her er altså at de alle har verdi, og de utfyller hverandre. Jo større kompetanse elevene får i de estetiske uttrykksformene, jo større handlingsrom har de for å uttrykke stadig mer komplekse følelser og erfaringer, sier Austring og Sørensen (2019). Dette handler om en kompetanse som omfatter både egne estetiske uttrykk og det å forstå andres (s.271). Austring & Sørensen (2019) beskriver en modell for den estetiske prosessen som er inspirert av Malcolm Ross (1984), og viser hvordan et inntrykk skaper en impuls hos barnet som motiverer til å uttrykke seg, og hvordan de bearbeider disse inntrykkene gjennom et estetisk uttrykk. De vektlegger hvordan denne estetiske læringsprosessen er en prosess hvor inntrykk blir til uttrykk gjennom en estetisk uttrykksform, og at den kan variere i tid og omfang. Prosessen er ikke nødvendigvis lineær, og blir i prinsippet aldri ferdig da enhver endelig fornemmet form kan inngå i en ny impuls, og føre til videre skapende prosesser. Læringen her ligger både i prosessen, i uttrykkene, materialene, innholdet, og den sosiale og kulturelle konteksten deltagerne er en del av⁵

Inntrykk	Estetisk uttrykk	Nye inntrykk	Nytt estetisk uttrykk	Endelig fornemmet form	Evt. nytt inntrykk
En rekke inntrykk er basis for den skapende prosess som settes i gang av impulser	Inntrykket bearbeides og finner et foreløpig uttrykk	Uttrykket virker tilbake og gir et bearbeidet inntrykk	Inntrykket fører til et nytt uttrykk, som igjen kan bearbeides til et nytt inntrykk	Uttrykket finner sin (for øyeblikket?) endelige form	Osv.

⁵ Modell av estetisk læreprosessen (fra Austring og Sørensen (2006) inspirert av Malcolm Ross (1984), (Austring & Sørensen, 2019, s.272) Inntrykk bearbeides gjennom estetiske uttrykk, som fører til nye inntrykk, og som igjen uttrykkes gjennom estetiske uttrykk, og så videre.

Modaliteter

Barns måte å skape mening i sin verden, kan ha mange uttrykk. Og deres repertoar kan inneholde mange modaliteter. Dette kan være muntlig, visuelt, taktilt, auditivt, spasielt, gestisk eller skriftlig. Disse modalitetene kan komme som mange uttrykk, og er en del av hele livet, også i skolen. Literacybegrepet er i endring i takt med hvordan vår verden er i endring (se s. 23). Vi bruker stadig nye former for kommunikasjon og uttrykk. Mening kan uttrykkes på mange måter og ha mange formuttrykk. Tegnene i kommunikasjon kan være alt fra skrift til bilder og hvordan vi kler oss, alt i en kultur som mennesker knytter mening til (Kress, 1997, s.6). Vi trenger noe å uttrykke oss med, og Vygotsky (1978) beskriver hvordan språket er med på å gi liv til tankene (Vygotsky, 1978, i Postholm og Frisch, 2013, s. 20). Språket og andre meningsbærende symboler brukes for å løse oppgaver, og er den viktigste måten å kommunisere med andre på (Vygotsky, 1978, s.28). Visuelle, eller andre kunstneriske uttrykksmåter kan betraktes som uttrykksmåter som like viktige som muntlige eller skriftlige, og undervisning i estetiske fag som innebærer blant annet visuelle uttrykk, krever en kompetent lærer på lik linje med andre fag. Vi står i en aktiv og skapende relasjon med omgivelsene og dialogen spiller en viktig rolle i prosessen, enten den er en indre eller en ytre dialog (Postholm og Frisch, 2013, s.21-41). Dagens barndom foregår i et samfunn som er sterkt preget av media og teknologi. En multimodal måte å tenke på i estetiske (og også alle) fag i skolen vil være i samspill med tendensene i samfunnet. En multimodal tenkning kan gi rike muligheter for mange typer uttrykk, og har dermed fellestrekk med lek som også er fasettert, kompleks og spiller på mange strenger (Cope & Kalantzis, 2009, s.166).

Mye av barns tegnskaping blir dessverre ikke tatt på alvor. Det er lett å ha fokus på språklige tegn. Dermed kan det være vanskelig å få med seg barns mange andre måter å skape mening på. Kress (1997) skriver om hvordan dette kan føre til at man overser potensialet, evnene eller mulighetene som ligger i barnet (Kress, 1997, s.13). Vygotsky bemerker hvordan barn fra tidlig alder ser mer enn bare objektene i verden. De ser verden som et meningsunivers, en verden full av meninger (Vygotsky, 1978, s.33). Estetisk erfaring kan uttrykkes gjennom tegn eller symboler, og vi forstår også vår verden gjennom tegn. Vi lever i en omskiftelig og dynamisk verden hvor det kreves av oss at vi er fleksible, kreative, nyskapende og innovative. En slik måte å løse oppgaver og å lære på ligger nært forbundet med den estetiske dimensjonen og den måten å oppleve verden på. Vår verden er dessuten preget av globalisering og teknologi, og det finnes mange ulike måter vi må kunne kommunisere på (Cope & Kalantzis, 2009, s.170) Synestesi i kunnskap kan beskrives som det

veksle mellom ulike modaliteter, og er noe som er en del av barnas hverdag i dagens samfunn (s.179). Hjernen oversetter eller forbinder ulike modaliteter, og dette er noe som er felles for alle mennesker (Kress, 1997, s.39). Dette henger slik jeg ser det sammen med estetiske læringsmåter gjennom bruk av flere uttrykksmåter og flere måter å erfare og forstå på.

Kompetente barn og tilrettelegging for uttrykk

Som lærer ser jeg barnet som kompetent, at barna har et ønske om å forstå, og lære. Jonstoj & Tolgraven (2008) beskriver dette gjennom Malaguzzi og Reggio Emilia-pedagogikk. Denne kompetansen hos barnet ligger i denne forståelsen også i det å kunne samhandle med andre, og det å kunne skape mening. Denne forståelsen er med på å støtte hvordan det å gi rom for improvisasjon er sentralt i en estetisk tilnærming til læring, og hvordan åpning for barnets utforskning kan gi plass for barnets kompetanse. Reggio Emilia-pedagogikk vektlegger barnets kompetanse også gjennom deres språk, noe som også er sentralt i mitt prosjekt hvor vi utforsker barnets visuelle språklige uttrykk. Malaguzzi beskrev hvordan barnet er født med evnen til å uttrykke seg, forstå verden og seg selv gjennom mange språk, eller uttrykk. Her blir dette beskrevet i et pedagogisk perspektiv som muligheter for barnets kommunikasjon med verden, og som innganger inn til barna slik at pedagogen bedre kan se det enkelte individ gjennom at alles erfaringer og måter å tenke på er unike (Jonstoj & Tolgraven, 2008, s.27-30). Barnets kompetanse i læringsprosessene er sentralt her, og jeg vil se nærmere på sammenhengen mellom estetisk tilnærming til læring, estetiske erfaringer/prosesser, og den estetiske medieringen gjennom visuelle uttrykk som foregikk i prosjektet jeg gjennomførte. I den forbindelsen står pedagogen som sentral, noe som sammenfaller med min problemstilling hvor jeg spør hvordan man som lærer kan legge til rette for estetisk tilnærming til læring. I min forståelse av estetisk tilnærming til læring innebærer dette at vår kropp, våre sanser og følelser virker sammen med våre kognitive funksjoner i læringsprosesser. Brit Paulsen (2003) skriver om dette, og viser til Ross og Witkin, og beskriver kreative prosesser gjennom hvordan slike prosesser handler om både inntrykk og uttrykk. Denne forståelsen vil bidra til å ramme inn disse delene i mitt prosjekt som handler om hvordan inntrykk og uttrykk henger sammen med en erkjennelsesprosess som kan knyttes til læringsprosessene i skolen. Paulsen (2003) beskriver dette som en erkjennelsesprosess med flere ledd, hvor starten utgjør en sansning, et møte med omgivelsene. Dette møtet forstås her som møter av ulike slag som gir følelsesmessige inntrykk. Dette kan også knyttes til undervisningssituasjoner gjennom en estetisk tilnærming slik jeg ser det, hvor barnet møter ulike inntrykk. Videre beskriver Paulsen hvordan det kognitive og følelsesmessige står i sammenheng med de inntrykk man får, og de

uttrykkene man skaper. Gjennom disse beskrivelsene kan jeg gå enda nærmere inn i hva som er sentralt å vite for pedagogen i en estetisk tilnærming til læring. Som første del i denne prosessen er det vektlagt å tilrettelegge for barnets estetiske erfaringer, og hvordan pedagogen her støtter barnet i disse prosessene. Det handler om å legge til rette for å skape et engasjement, få med hele barnet, med følelser, kropp, sanser og kognisjon. Dette fører til en impuls hos barnet via det Ross og Witkin (i Paulsen, 2003) beskriver som indre struktur; barnets følelsesmessige reaksjoner. Det som her beskrives som impuls, vil her bety barnets ønske eller motivasjon til bearbeidelse av inntrykk. Impulsen, eller de følelsesmessige reaksjonene kan altså uttrykkes gjennom et medium, alt etter hva som er gjort tilgjengelig for barnet. I dette prosjektet vil dette handle om uttrykk i visuelle medier. Her er vektlagt hvordan barna må gis muligheter til å mestre ulike medier for uttrykk. På denne måten gis barna muligheter til å ha et bedre grep om sine prosesser og får flere muligheter for uttrykk (Paulsen, 2003, s.93-94). Dette setter jeg i sammenheng med hvordan jeg la opp til at barna skulle lære flere ulike teknikker, og hvordan man kan improvisere med dem for å skape sitt uttrykk. Jeg vil gå nærmere inn på dette med improvisasjon senere, og vil også ta for meg disse sammenhengene i drøftingen. Ross (1978) beskriver disse skapende prosessene knyttet til kunstoffag, men slik jeg ser det, er denne måten å tenke på også sentral for en pedagog som skal tilrettelegge for estetisk tilnærming til læring uansett faglig fokus. Hos Ross utgjør impulsen hos barnet kjernen, og deretter kommer sanselighet, fantasi og forestillingsevne, i samspill med det håndverksmessige i teknikker og de ulike medier, altså hvordan man kan uttrykke seg. Det som rammer inn dette, er leken, sier Ross videre. Dette handler altså om skapende og kreative prosesser, og hvordan leken er sentral i disse sammenhengene for barna. Dette samsvarer med intensjonene i læreplanen slik vi har sett tidligere (se s.12-18). Gjennom eksperimentering, improvisasjon og lek kan skapende prosesser finne sted (Ross, 1978 s. 81). Ross (1978) beskriver hvordan en følelsesmessig reaksjon hos barnet kommer til uttrykk gjennom medier (i samspill med sanser, forestillingsevne og det håndverksmessige). Dette er forenlig med hva som skjedde i prosjektet jeg gjennomførte slik jeg ser det. Ross (1978) har en beskrivelse av generelle standarder for kunstoffag. Dette handler om en del punkter som jeg tenker kan gjelde som retningslinjer for undervisning generelt, og særlig gjennom vekt på estetisk tilnærming til læring. Det Ross snakker om her er hvordan møtet mellom lærer og elev er sentralt, og hvordan individet er i fokus. Gjennom estetisk tilnærming til læring vil det slik jeg ser det være mulig å legge til rette for hvert enkelt individ. Videre vektlegger Ross (1978) hvordan det langsiktige målet vil være barnets følelsesmessige utvikling, og det å

støtte barnets muligheter til å uttrykke seg selv. I mine øyne, og slik jeg forstår læreplanen er dette viktig i all undervisning og prosesser i skolen. Videre forteller Ross her om hvordan man skal legge til rette for det jeg beskrev over; det å kunne uttrykke seg. Her betyr dette også det å mestre ulike uttrykksmåter, og hvordan det kan gi et rikere handlingsrom for barnets uttrykk, og i forlengelsen av det, for læringsprosesser gjennom flere muligheter for refleksjon og forståelse. Utvidelse av teknikker og uttrykksmåter vil utvide barnets språk, og støtter utviklingen av forestillingsevnen, sier Ross (1978). Som enda et element i disse retningslinjene for læring, blir det fremhevet hvordan man skal støtte barnet gjennom utviklingen av de ulike delene som angår det affektive, barnets emosjonelle reaksjoner, det kognitive og det psykomotoriske hvor kropp og psykologiske prosesser virker sammen (Ross, 1978, s.80) Det performative blikket på læringsprosessene (Dahl & Østern, 2019) står også forbundet med det jeg har gjennomgått her. Performativt blikk utgjør her slik jeg har beskrevet tidligere hvordan kroppen, sanselighet og kognitive prosesser står sammen i læringsprosesser (Dahl & Østern, 2019, s.35-36). Videre vil den åpenheten som sanselig didaktisk design vektlegger henge sammen med både improvisasjon og lek slik jeg ser det. Dette passer sammen med begrepet *kunnskaping* (Dahl & Østern), og at man er medskapere av kunnskap (s.67-69), som er aktive prosesser, slik også Dewey (1934) beskriver estetisk erfaring. Dette gjelder videre også pedagogrollen som gjennom det performative blikket er sanselig til stede på samme vis som man legger opp til at barna skal være (Østern, Selander & Østern, 2019). Med beskrivelsene jeg har gjennomgått av Barads (2007) vitenskapsteori med mennesker/kropp som intra-agerer med hverandre og omgivelsene, og Deleuze & Guattari sine fenomener som dynamiske sammenfiltringer ser jeg forbindelser til det jeg har skrevet om her (Dahl & Østern 2019, s.30-32). Både Barad, Deleuze og Guattari, Ross, Witkins, Dewey og Paulsen vektlegger, slik jeg ser det, prosessene i barnets kunnskaping (Dahl & Østern, 2019), og hvor dette står i en ramme hvor uttrykkene og pedagogens tilrettelegging og tilstedeværelse er sentral. Dette vil jeg utdype videre gjennom følgende områder; improvisasjon, kreativitet, fantasi, lek og kropp, og sette disse områdene i sammenheng med lærings- og dannelsesprosesser hos barn.

Improvisasjon

Improvisasjon har vært nevnt tidligere som en del av en estetisk tilnærming til læring, og jeg vil undersøke dette området nærmere for å bedre kunne ramme inn min analyse Som pedagog må man hele tiden være åpen for å improvisere, og det handler om å være til stede i øyeblikket, ha en bevissthet, en refleksjon over det som skjer. Improvisasjon betyr ikke å

skape eller gjøre noe i et vakuum, men å skape innen en form for rammer (Steinsholt, 2008, s.23-29). En pedagog må kunne improvisere for å klare å ha fokus på eleven, prosessen og handlingen, sier Leif Hernes (2014, s.202). Jeg har tidligere beskrevet hvordan man gjennom estetisk tilnærming til læring, performativ tilnærming og sanselig didaktisk design vektlegger nettopp dette: være sanselig og bevisst til stede i øyeblikket, vektlegge tilblivelser og gi rom for det som oppstår i prosessen, og å gi rom for improvisasjon. Kjetil Steinsholt (2008) beskriver hvordan improvisasjon handler om det uforutsette, men ikke uten en forkunnskap. Det handler også om at man bygger videre på det som oppstår gjennom det man gjør, akkurat slik en estetisk tilnærming til læring åpner for. Videre vektlegges i denne sammenhengen at improvisasjon handler om å organisere sine erfaringer eller kunnskap, med en tilnærming som ligger nærme leken. Hvordan man organiserer improvisasjonen i undervisning vil være knyttet til det Steinsholt beskriver som praktisk klokskap. Dette står i forbindelse med hva jeg tidligere har beskrevet som sentralt for pedagogens kompetanse i estetisk tilnærming til læring: hvordan teoretisk og praktisk kunnskap står forbundet med fronesis⁶ i improvisasjon. Jo bedre forberedt man er, jo mer spontan kan man være, sier Steinsholt videre. Forberedelse og kompetanse vil gjøre det lettere å improvisere (Steinsholt, 2006, s.23-31). Improvisasjon står altså i forbindelse med en estetisk tilnærming til læring, en læring som blant annet dreier seg om å engasjere eleven, at eleven blir berørt. Steinsholt kritiserer holdningene som kan komme frem i denne forbindelsen, og hvordan det dreier seg om at det å improvisere utgjør et iboende personlighetstrekk hos læreren. Dette er et syn på pedagogen som ser bort fra den tidligere nevnte kompetansen og planleggingen, og som kan gjøre estetisk tilnærming til læring som noe lite spesifikt, og som bare knyttet til tilfeldige egenskaper hos enkelte. Å improvisere betyr slik jeg ser det også å våge. I denne sammenhengen skriver psykologen Rollo May om mot og kreative prosesser, og hvordan man må lytte til seg selv, og bidra med egne tanker- uten det har man ikke bare sviktet seg selv, men også fellesskapet og helheten (May, 1975, s. 10). Dette passer godt sammen estetisk tilnærming til læring, og hvordan alle er en del av helheten, en del av alt, og at dette ikke minst gjelder i skapende prosesser. May beskriver hvordan kreative prosesser innebærer en veksling mellom å være påkoblet og frakoblet, mellom arbeid og hvile (May, 1975, s.72). Dette kan jeg knytte til Østern (2010) og Dale (1993) som beskriver rytme som didaktisk element i undervisning (se s.26). May skriver om kreativitet som noe som ikke har med produkt eller nytte å gjøre, men har sammenheng med en frihet til å skape, med utgangspunkt i det førbevisste og ubevisste (May 1975, s.78-

⁶ praktisk klokskap, fornuft og skjønn gjennom erfaring (Angelo, 2014)

79). May henviser til Søren Kierkegaard og beskriver *jeget* som det som det er i ferd med å bli, og å se *jeget* slik dreier seg om at man kan skape seg selv. Man er i en tilstand av selvforståelse, og gjennom å være bevisst sine valg og tanker skaper man sitt jeg. I forlengelse av dette tar May opp hvordan man i kunsten har en pågående utvikling hele tiden gjennom det objektive, gjennom estetisk mediering. I dette tilfellet i ulike teknikker i kunst og håndverk. Dette får en sterk innflytelse på utøveren gjennom at ideer og visjoner synes gjennom det som skapes (May, 1975).

Kreativitet, fantasi og lek

Kreativitet og fantasi henger sammen med det å være et skapende menneske, og er dermed tett forbundet med det jeg skriver om her. Kreativitet beskriver Vygotsky (1978) som menneskelig aktivitet som skaper noe nytt, enten det er noe fysisk eller eksisterer kun mentalt eller følelsesmessig, og han beskriver det som det motsatte av reproduksjon av tidligere spor og det som allerede er kjent for den enkelte. Vygotsky omtaler dette som hjernens kreative kombinatoriske evner, hvor man ved bruk av fantasi kan forestille seg noe nytt, eller nye kombinasjoner basert på det vi vet eller har erfart. Han sier videre at leken hos barn er en kreativ bearbeidelse av opplevde inntrykk. Menneskets hjerne kombinerer og bearbeider erfaringer på en kreativ måte, og skaper dermed ny innsikt gjennom dette. Fantasien er utgangspunktet for kreative aktiviteter, og er det som gir muligheter for skapende prosesser. Fantasien kan også være en måte å forstå verden på gjennom at man kan forestille seg, og dermed utvide sin forståelse gjennom erfaringer i fantasien. Fantasi og virkelighet er ikke atskilt, men er bygd opp av elementer fra virkeligheten og tidligere erfaringer, ifølge Vygotsky. Fantasi henger sammen med følelsene, og selv en forestilt erfaring gir reaksjoner i følelser og i kroppen. Kreativitet kan altså beskrives som en aktivitet hvor man gjennom bruk av fantasi handler og påvirker virkeligheten (Vygotsky, 2016). Sir Kevin Robinson er ledende i forskningsfeltet som angår kreativitet, og har uttalt at elever i dagens skole ikke blir klar over sine kreative evner i sin skolegang. Kreativitet kan betraktes som noe som kan læres og trenes på. Det å stole på sine ideer henger dermed sammen med kreative prosesser, og ansees som en treningssak (Gilje, Kallestad og Lepperød, 2013). Kreativitet kan knyttes til viktigheten av å ha trygghet i sammenheng med det å våge, å ha mot til å skape, og å være bevisst, og det å se løsninger. Estetiske læringsprosesser kan bidra til å fange opp den enkeltes kreative kapasitet slik at den får rom for å blomstre gjennom trygghet i denne arbeidsformen, ifølge Doseth (2010, s.137-140). Vygotsky beskriver lek som en av hovedfaktorene i barnets utvikling, og at barnets utvikling kan ha lek som drivkraft. Gjennom lek kan barnet, ifølge

Vygotsky, forstå andre gjennom å ta andres roller og se deres perspektiv (Vygotsky, 1978, s. 95-101). Øksnes (2010) viser til Brian Sutton-Smith og beskrivelse av lek i pedagogisk sammenheng. Her er lek forbundet med utvikling av emosjoner, fysiske og motoriske ferdigheter, sosiale evner og kognitiv kompetanse. Lek beskrives videre som sammensatt og mangfoldig, og lek er sjelden den eneste avgjørende faktoren i forbindelse med barns læring. Øksnes viser til at forskning på læring gjennom lekbaserte simuleringsteknikker gir like godt læringsutbytte som for læring gjennom et tekstbasert boklig pensum (Øksnes, 2010, s.41). Lek kan være et godt pedagogisk virkemiddel, og lekens verdi kan ligge i at den inneholder muligheter for utvikling for den enkelte. Lek gir muligheter for tilpasning, og kan være en metode for estetiske uttrykk. Mihaly Csíkszentmihályi beskriver «flyt» som sentralt for lek og for kreativitet og estetiske aktiviteter. Her beskrives «flyt» som det området hvor barnet lever ut sitt potensiale, noe som øker mestringsfølelsen. Csíkszentmihályi beskriver med dette hvordan man som pedagog bør strebe etter å tilrettelegge for å ha denne flytsonen i sentrum for lek, og hvordan dette er sentralt for lek og for kreativitet og estetiske aktiviteter (Csíkszentmihályi, i Moe, 2018).

Sammenhengen mellom hjerne og kropp i læring

Slik jeg har beskrevet gjennom teori er estetiske læringsprosesser forbundet med læring hvor hjernen står i sammenheng med resten av kroppen. Også i læreplanen er kroppen trukket frem som viktig i læring (Læreplanverket for Grunnskolen, Kunnskapsløftet 2020). Jeg vil se på dette i sammenheng med barns uttrykk i en estetisk tilnærming til læring, med støtte i relevant teori. Maurice Merleau-Ponty så på hvordan vi er i forbindelse med verden gjennom vår persepsjon og vår bevissthet, og hvordan vi lever våre liv i vår livsverden gjennom kroppslig persepsjon. Med dette er det kroppslig erfaring som er utgangspunktet for våre opplevelser (Merleau-Ponty, 1994). Merleau-Ponty beskrev hvordan barnet er i en åpen dialog med verden, en dialog som ikke bare foregår i hjernen og øyet, men med kropp og sinn, med hele oss. Han mente at barns bilder er uttrykk for deres affektive relasjon til verden, og at de uttrykker erfaring *av* noe gjennom sine bilder, og ikke nødvendigvis hvordan ting ser ut (Merleau-Ponty, i Von Bonsdorff, 2009, s.88). Gjennom Merleau-Ponty sitt syn på barns bildeskaping, ligger vekten på at man kan se verden på mange ulike måter gjennom at vi alle er unike og har vår egen måte å erfare verden på. Han mente barns bildeskaping er spesielt viktig gjennom at barn er frigjorte fra normer og dermed er mer frie i sine uttrykk. Dermed kan bildeskaping dreie seg om mer enn å gjenskape gjennom bestemte regler. Barns bilder kan utgjøre et uttrykk deres affektive erfaring av verden, man kan lese barnets erfaring i dette,

ifølge Merleau-Ponty (Merleau-Ponty, i Von Bonsdorff, 2009, s.88). For å forstå enda mer hvordan kropp og hjerne virker sammen viser jeg til hvordan professor og hjerneforsker Kjeld Fredens (2018) ser på hvordan hjernen og resten av kroppen henger sammen i læring, og hvordan det gjennom forskning finnes mange bevis på hvordan dette virker. Fredens beskriver hvordan man ved hjelp av kroppslig aktivitet kan påvirke det som skjer i hjernens signalsystemer, og hvordan følelsene kan endres gjennom kroppen. Han beskriver hvordan hukommelse, som man kanskje tenker seg er en kognitiv prosess, også er kroppslig fundert. Dette er et syn på kropp, hjerne og omgivelser bestående som en helhet, kalt *embodimentteorien* av Fredens (Fredens, 2018, s.52-58). Persepsjon er ikke en prosess som bare foregår i hjernen, men er knyttet til kroppen som sanser konteksten og reagerer følelsesmessig på dette. Dette gjelder ifølge Fredens også kognisjon. Kognisjon er knyttet til handling og erfaring, er innebygd i kroppen, det affektive og er dermed det vi kan kalle holistisk. Menneskehjernen har multimodale nettverk og jobber på en måte hvor den setter informasjon fra alle sansene sammen, og er dermed i all hovedsak kroppslig basert. Det som styrker denne synestesen i å ta inn omverdenen på, er denne holistiske tilnærmingen til læring, ifølge Fredens (Fredens, 2018, s.96-124). Når man i dag vektlegger verbal og skriftlig uttrykksmåte i læringsaktiviteter, og læring blir stående som en nærmest ren mental aktivitet, kan dette bety at mye av barnets potensiale ikke får rom til å vokse, hevder han videre. En estetisk opplevelse kan forklares som en opplevelse med oppmerksomt nærvær til det man opplever, og ifølge Fredens er dette en måte å være til stede på som aktiverer hjernens multimodale nettverk. Når sansene skal virke sammen i et samspill, er dette fundamentale kroppslige aktiviteter. Hvis du for eksempel skal erfare teksturen i en overflate, skjer dette i samspill mellom synssansen og en kroppslig erfaring av denne overflaten, og videre gjennom minner og kroppens hukommelse (Fredens, 2018, s.170-175). Han beskriver videre at dette vil holde nysgjerrigheten i gang, og hvordan det i neste rekke vil bidra til at hjernens belønningssystem i hippocampus forbereder seg på læring, det produseres dopamin og hjernen er klar for å bearbeide og lagre mer kunnskap og erfaring. Fredens siterer Evan Thompson (filosof ved universitetet i Toronto) for å beskrive dette:

«Å si at kognisjon er i hjernen, er det samme som å si at fuglens flukt befinner seg i vingene. Men flukten eksisterer ikke uten resten av fuglen, og ikke uten luften som støtter denne prosessen. På tilsvarende måte eksisterer ikke kognisjon og de mentale prosesser uten omverdenen og individets kropp (Thompson, 2014)».

Danning og estetisk tilnærming til læring

Danning er et relevant begrep i denne sammenhengen, da det knytter sammen disse delene av mennesket som har blitt tatt opp her, og som også er fremhevet læreplanen for utdanningen som kjernepunkter i barns utdanningsløp. Danning er en del av det doble oppdraget til skolen hvor danning/utdanning står sammen. Juell og Norskog (2006) beskriver hvordan danning i estetiske prosesser, sett i et pedagogisk lys, vil kunne innebære å bruke alle sanser, og å se seg selv som individ, som samfunnsmedlem, og å se andre (Juell og Norskog, 2006, s.15-16). Videre kan danning betraktes som kvalifisert dømmekraft, og kompetanse for å fungere i verden sammen andre og seg selv (Tønnesvang, 2015, s.153). Wolfgang Klafki beskriver danning i sammenheng med didaktiske modeller, og ser på danning som en del av pedagogikken hvor det handler om å legge til rette for hele barnets potensiale. Klafki delte inn i materiale, formale, kategoriale og kritisk-konstruktivistiske områder innen danning. Material danning handler om innholdet i det man jobber med, og har forbindelse med kulturen. Dette kan for eksempel være barnesanger, fortellinger eller lignende. Denne kategorien deles videre inn i objektiv danning med søkelys på at det objektive innholdet er det som er viktig og sentralt i undervisningen, og klassisk danning hvor vekten ligger for eksempel på «klassikere» innen visse estetiske verk. Denne siste retningen har stått sterkt i undervisningen i skolen, men hva dette innholdet skal være, bør være i endring og i takt med samfunnsendringene for ikke å stivne, skriver Kjær (2018, s.71-74). I formal danning er barnet i fokus, og barns læring og prosesser er viktigere enn innholdet. Klafki sin teori om kategorial danning dreier seg om hvordan innholdet i estetisk praksis for å være forståelig for barnet, må oppfattes som en helhet. Dette dreier seg ikke om en blanding av de foregående typer danning som er beskrevet, men er en egen måte å forstå danning på. Kategorial danning innebærer også at innholdet gir barnet opplevelser og erfaringer som rører ved grunnleggende forståelser det har om seg selv og sine omgivelser, at man har et fokus som går lengre enn den konkrete situasjonen. Det er snakk om at elevens livserfaringer og det faglige i undervisningen skal sees i sammenheng. Rent praktisk har også Klafki en beskrivelse av hvordan man som lærer må ta hensyn til hvilke uttrykksformer man velger, med tanke på elevenes motivasjon. Dette kan dermed sees i sammenheng med den estetiske dimensjonen av undervisningen (Willbergh, 2019, s.233-229). Kritisk-konstruktivistisk danning er den nyeste forståelsesrammen av disse dannelseskategoriene. Her handler det om at man skal lære å forholde seg til sine omgivelser, til kulturen og samfunnet, på en bevisst og reflekterende måte. Denne siden ved danning har sammenheng med estetiske prosesser gjennom blant annet å kunne legge til rette for erkjennelser gjennom flere sanser, gjennom mer enn en

vitenskapelig erkjennelse. Dette er altså knyttet til erkjennelser gjennom estetisk erfaring, det kan være i opplevelsen av andres uttrykk, eller gjennom egne (Kjær, 2018, s.75-78).

I metodedelen gjennomgår jeg kategorier for analyse med støtte i kapitler fra overordnet del av læreplanen. I denne delen av læreplanen vektlegges også danning, gjennom at det har betydning for blant annet elevens mulighetsrom for utvikling av sine evner og for bred kunnskap og forståelse om alle samfunnets deler. Læreplanen har beskrivelser av at dette gjøres mulig gjennom blant annet brede spekter av aktiviteter, gjennom både strukturert arbeid og lek, og i «fysisk og estetisk utfoldelse» (Læreplan for grunnskolen, Kunnskapsløftet, 2020, s.13).

Sosiokulturelt perspektiv

Når jeg ser på de undersøkelsene jeg skal gjøre, er det naturlig å se på sosiokulturell teori da undersøkelsene vil foregå i en sosial setting med samspill mellom voksne og barn, mellom barn og mellom barnet og dets meningsskaping i visuelle uttrykk. Min problemstilling er knyttet til læring og læreren, og dette er områder hvor jeg har valgt teori fra Vygotsky (Vygotsky,1978) som en innfallsvinkel som kan hjelpe meg til å analysere mine data i sammenheng med denne delen i problemstillingen min. Dette henger sammen med hvordan jeg tidligere har beskrevet at en estetisk tilnærming til læring er knyttet både til individet og til det Dewey (1934) fremhever som samspill. Videre vil Vygotsky sine teorier knyttet til kommunikasjon og hvordan dette uttrykkes kunne settes i sammenheng med den form skapende aktiviteten i prosjektet. Mari-Ann Letnes (2018) beskriver hvordan pedagogen stimulerer barnet til læring gjennom intermentale erfaringer hos det enkelte barn, situert i en ekstern sosial setting, blir til internalisert kunnskap på barnets intermentale plan. Dette henger sammen med Vygotsky og beskrivelsen av kulturelle artefakter som redskap barnet kan mediere kunnskap gjennom. Mediering er her forstått som gjennom hvordan artefaktene brukes som redskap i læringsprosesser (Letnes, 2018, s.68). Vygotsky beskrev hvordan ord og tegn kan gi liv til våre tanker. Ord og tegn kan kalles kulturelle artefakter eller redskaper, og kan være alt fra språk til gjenstander. Letnes (2018) beskriver hvordan skapende prosesser er medierte handlinger, og i lys av sosiokulturell teori, er dette noe som brukes i et fellesskap (Letnes, 2018, s.68). I denne sammenhengen, og i mitt prosjekt, blir det visuelle språket viktig, og hvordan dette skal være et språk som barna skal mestre og forstå, både gjennom egne uttrykk og gjennom å forstå andres uttrykk. Vi er i en aktiv relasjon med våre omgivelser, og vi er skapende i denne prosessen. Her spiller dialogen en viktig rolle. Denne dialogen kan være både en ytre og indre dialog, slik beskrevet hos Letnes (2018).

Vygotsky (1978) beskrev barns utvikling som resultat av mange ulike utviklingsprinsipper, og sosiale forhold utgjør basisen for den enkeltes utvikling. For Vygotsky kom altså det sosiale først, og deretter det individuelle. Han beskrev språket som det fremste redskapet i denne sosialisering- og læringsprosessen. Språket som et redskap i sosial sammenheng skaper altså utgangspunktet for den enkeltes utvikling, hvor språket også blir støtte for tenkning gjennom erfaringer som internaliseres ved hjelp av de indre samtalene. Hos barn kommer mye av denne tenkningen til uttrykk som egosentrisk tale, før den blir til en indre dialog. Hos barn i skolestartalder er ofte begge deler til stede, slik jeg også har erfart det. Språket er en del av refleksjonen over det som skjer rundt oss, over egne handlinger og som selvrefleksjon. Språket utgjør altså både en egosentrisk indre tale, og en ytre kommuniserende tale, og språklige tegn hjelper oss til å mediere eller fortolke verden. Språket kan på denne måten knyttes til både danning og læring i skolen. Vygotsky mente altså at utviklingen hos den enkelte starter i det sosiale, i miljøet og kulturen som omgir barnet. Gjennom mediering ved hjelp av språket kan barnet utvikle sin tenkning, og språket er dermed redskapet for disse prosessene hos den enkelte. Den som hjelper eller veileder barnet blir en medierende hjelper som bistår barnet fra å klare med støtte, til å klare alene. I praksis kan dette bety blant annet at barnet først gjør noe ved hjelp fra en voksen eller en medelev, for så å gjøre alene. Denne overgangen, kalt den proksimale utviklingssonen utgjør et viktig område hvor pedagogen, og den sosiale gruppa som medelever utgjør, er viktige for å støtte den enkeltes utvikling (Gunn Imsen, 2005). Letnes (2018) beskriver kunst og håndverk som fag i barnehagen, som et fag som er rikt på muligheter for barnets uttrykk gjennom symboler, og hvor inngangen til denne aktiviteten er lek. Hun viser til Vygotsky som beskriver hvordan lek utvikler barnets evne til å bruke og å forstå disse symbolene. Letnes sine beskrivelser av formskapende symbolikk i kunst og håndverk i barnehagen, hvor fantasi og eksperimentering står i sentrum, kan jeg også knytte til mitt prosjekt, og setter dette i sammenheng med estetisk tilnærming til læring i skolen. Her er det vektlagt hvordan det er en pedagogisk oppgave å tilrettelegge for disse formskapende aktivitetene som del av barnets læring og utvikling (Letnes, 2018, s.72). Dette er viktig i denne forbindelsen, da det dreier seg om det estetiske språket i en sosial kontekst, og med et samspill mellom elever, og elever og lærer. Her er lærerrollen sentral gjennom at man skal skape rammene for de estetiske uttrykkene, og støtte utviklingen av dette.

Kapittel 3: Metodologi og forskningsmetoder

Innledning

Denne delen inneholder en gjennomgang av vitenskapelig synsvinkel og metoder for min forskning. Både vitenskapelig synsvinkel og metode er valgt ut fra problemstillingen min, og ble også tilpasset med bakgrunn i erfaringer jeg gjorde underveis, og nye forståelser som vokste frem ut fra dette. Min grunnleggende metodologiske forståelse ligger innen hermeneutikk og fenomenologi. Forskningstradisjonen jeg støtter meg til er kvalitativ metode, og min innsamling av data har vært gjort i tråd med teori innen tradisjonen for kasusstudier, med forankring i hermeneutisk tradisjon. Som redskap for analyse bruker jeg narrativ for å beskrive prosjektet, i tillegg til fenomenologisk analyse med strukturer i kategorier for å kunne samle funnene og svare på problemstillingen. Underveis i arbeidet med oppgaven fant jeg ut at å ha et fenomenologisk bakteppe ville være viktig, da fenomenologien er, som hermeneutikk, nært menneskets erfaringer. Dette er relevant da jeg ser på erfaringene til lærer og barn for å kunne svare på problemstillingen min (Alvesson & Sköldberg, 2015, s.165). Både hermeneutikk og fenomenologi er retninger hvor man forstår gjennom en praktisk verden, gjennom en analyse av menneskets erfarte verden (Postholm, 2005, s.212). Verktøy for datainnsamling var verkstedarbeid med lydopptak og logg, og samtaler med informanter. Samtalene med informantene har jeg valgt som en del av inspirasjonen eller forforståelsen før prosjektet (samtale med barnehagelærer), og er ikke med i analysen. I tillegg er barnas visuelle uttrykk en sentral del av det materialet jeg samlet inn.

Performativ forståelseshorisont

Jeg har tidligere beskrevet hvordan jeg også bruker performativ teori som forståelseshorisont, men dette er ikke med i metodekapitlet da det ikke utgjør et hovedfokus i min oppgave, men utgjør som tidligere nevnt, en forståelseshorisont. Det jeg tidligere har skrevet om performativ teori står i sammenheng med teori om didaktikk, og er også av den grunn plassert sammen med tilhørende teori for å få en god sammenheng i teksten. Det er allikevel viktig å fremheve at performativ teori vil utgjøre en del av de brillene jeg ser empirien gjennom.

Kvalitativ metode

Jeg har i denne prosessen vært opptatt av hvordan jeg som lærer kan tilrettelegge for en estetisk tilnærming til læring. Det er allikevel ikke bare mine erfaringer som er viktige her, da elevenes erfaringer og læring er det sentrale her. I kvalitativ metode er det å forstå perspektiv hos deltakerne sentralt (Postholm, 2005, s.17). Det handler i dette tilfellet om å se

skolehverdagen i en naturlig sammenheng, og se på prosessene i disse menneskelige relasjonene som læring innebærer. Kvalitativ forskning har søkelys på hvordan, og det å beskrive, tolke og forsøke å forstå kvaliteter ved menneskelig erfaring (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s.11). I mitt prosjekt spør jeg hvordan man som lærer kan tilrettelegge for estetisk tilnærming til læring. Dette spørsmålet om hvordan, innebærer en våkenhet for erfaringene hos deltagerne, da nettopp erfaringen er viktig i en estetisk tilnærming til læring. Aksel Tjora (2017) beskriver hvordan man i kvalitativ forskning må være åpen for justeringer etter hvert, og at det kan være lurt å samle inn data tidlig i prosjektet for å kunne tilpasse teori og perspektiver til det som fremstår som interessant i analysen (Tjora, 2017, s.15). Jeg kjenner meg igjen i dette, og det var mye som dukket opp som jeg ikke forutså før jeg satte i gang prosjektet. Derfor har det blitt et arbeid frem og tilbake mellom teori og empiri, med justeringer underveis. Gjennom kvalitativ forskning tar jeg utgangspunkt i disse forholdene i prosjektet, og lot dette forme min studie, i tråd med kvalitativ forskning med induktiv tilnærming. En induktiv tilnærming kan beskrives som en prosess hvor man går ut fra datamaterialet, og vurderer dette opp mot teori. Jeg har dermed brukt datamaterialet som utgangspunkt for videre drøfting i sammenheng med teori for å svare på en problemstilling (Alvesson & Sköldberg, 2015, s.54) Jeg er bevisst min forforståelse og vet at denne type studier aldri kan være helt objektive (Postholm, 2005, s.27). For å få frem flere stemmer, vil jeg forsøke å få elevenes perspektiv frem, og gjennom å støtte meg til teori. Hele prosjektet startet med min nysgjerrighet for emnet, og med en følelse av å mangle verktøy eller forståelsesrammer som lærer, da denne måten å tenke læring på ikke var et område som ikke var vektlagt i lærerutdanning den gangen jeg studerte for å bli grunnskolelærer (startet i 2010 som første kull for ny grunnskolelærerutdanning). Jeg var også inspirert av egne erfaringer gjennom min fordypning i estetiske fag, og ønsket å undersøke dette nærmere. Med dette som bakgrunn, satte jeg i gang prosjektet som ga meg min empiri.

Hermeneutisk- fenomenologisk tilnærming

I hovedsak er min metodologi hermeneutisk, men for å kunne ha en ramme rundt det som handler om erfaringer og de subjektive opplevelsene, bruker jeg fenomenologien som bakteppe i mitt tolkningsarbeid. Hermeneutikk er fortolkningslære og utgjør en naturlig del av kvalitativ forskningsmetode, og innebærer hvordan jeg kan gjennom hermeneutikk kan bruke dette som et verktøy for å studere og tolke funnene mine. Hermeneutikken tilbyr en mulighet for å skape mening i mine funn, og hjelper meg å komme nært deltagerne i prosjektet (Postholm, 2005, s.178). Fenomenologien tilbyr også muligheter til å komme nært deltagerens

erfaringer. Gjennom fenomenologi som tilnærming kan jeg se på den subjektive opplevelsen hos hvert enkelt individ, og hvilken mening hver enkelt legger i opplevelsen (Alvesson & Sköldberg, 2015, s.165). En fenomenologisk vinkling vil kunne tilby her vil være det at jeg som pedagog og forsker forsøker å se barnas synsvinkel, og hvordan barnas indre liv med følelser, ideer, ønsker og tanker ikke er noe som man kan observere, men noe som bare kan tolkes. I tillegg kan det hjelpe meg til å analysere min deltagelse og rolle i dette, da jeg undersøker hvordan jeg som lærer kan legge til rette for disse erfaringene (s.32). Jeg vil gå gjennom noen hovedtrekk jeg finner relevante i forhold til de to retningene, men uten å gå i dybden på historisk opphav og forgreininger.

Hermeneutikk

Innen kvalitativ forskningstradisjon, er hermeneutikk en retning, hvor både tolkning og forståelse inngår som naturlige deler (Alvesson & Sköldberg, 2015, s.191). Her studerer jeg tekst, eller innsamlet forskningsdata for å forstå eller fortolke meningene i eller bak teksten og dataene (Postholm, 2005, s. 19). Utgangspunktet for denne tradisjonen ligger i en forståelse av en problematikk i forbindelse med fortolkning. Denne problematikken består i at avsender og mottaker har forskjellig utgangspunkt for forståelse (Fjelland, 1999, s, 43). Dette hjelper meg dermed til å kunne se både delene og helheten og hvordan disse står i sammenheng (Alvesson & Sköldberg, 2015, s.193). Begrepet empati innen hermeneutikk er brukt for å beskrive at jeg som forsker aldri fullt ut kan forstå et annet menneske, men at jeg via intuisjon og empati kan forsøke å forstå synspunkt hos andre. Empati er dermed knyttet til hermeneutiske prosesser som en tilnærming hvor man lever seg inn i det man utforsker. Dette ser jeg som veldig sentralt i mitt arbeid med tolkning, og også som deltakende observatør og pedagog i dette prosjektet. Jeg må allikevel hele tiden være bevisst mine roller, og at min forforståelse utgjør et filter og at det jeg presenterer er min tolkning av det jeg observerer. Metodologien hjelper meg med dette sorterings- og tolkningsarbeidet. Jeg merket meg hvordan Alvesson og Sköldberg beskriver bruk av fantasien som et verktøy for å kunne forstå på en dypere måte hva som ligger i det man tolker. De beskriver hvordan man via en " *inntoning* " kan forsøke å forstå et annet menneske (Alvesson & Sköldberg, 2015, s.195). Alvesson & Sköldberg beskriver aletisk hermeneutikk som det som omhandler vår samhørighet med den konkrete eller virkelige verden vi lever i. Her studerer man individer i konkrete livssituasjoner (Alvesson & Sköldberg, 2015, s.239). Forståelsen hos hvert menneske er grunnleggende, samt hvordan vi som mennesker orienterer oss i tilværelsen ved hjelp av vår forståelse. Den eksistensielle hermeneutikken betrakter mennesket i verden, og tar avstand fra at det finnes

abstrakte egoer. Her er det undersøkelse av enkeltindividet i konkrete livssituasjoner som gjelder, og det finner god gjenklang hos meg gjennom å se det i sammenheng med karakteristikkene i mitt prosjekt (s.240). Kunnskap beskrives altså som intuitiv, og sannhet er en slags innsikt eller intuisjon. Dette settes i sammenhenger, og betraktes også på en hermeneutisk måte i forhold til historiens påvirkning ved å se på delene og helheten. Konteksten er dermed viktig (s. 243). Gjennom en slik forståelse ser man også i retning av språket, og hvordan språket formidler det man studerer. Det kan beskrives som en prosess hvor man går fra vekt på ”inntoning” og intensjonene i den teksten man jobber med, til å bruke sitt eget utgangspunkt for å se på teksten. Gjennom språket kommer man tilbake til den hermeneutiske erfaringen; man står i et dialogisk forhold til en tekst. Alvesson og Sköldbberg beskriver hvordan man skal lytte til teksten, og stille spørsmål for å finne mer kunnskap. Med bakgrunn i dette kan man videre se på at man som forsker på denne måten, gjennom en dialog med teksten, kan finne hva som ligger skjult i teksten, hvilke spørsmål teksten er et svar på (s.246-248). Som en side i hermeneutikken kommer det Paul Riceour beskriver som mistankens hermeneutikk. Her leter forskeren etter de eventuelt bakenforliggende hensikter bak en tekst. Dette kan for eksempel være spesielle interesser aktøren har i en gitt sammenheng eller at det ligger skjulte ideologier bak. Dette kan jeg bruke til å være kritisk til min egen rolle, og det å hele tiden se prosjektet som en del av en læringskultur (s.259-261). Denne siden ved fortolkning kan være en del av det å ha en distanse til forskningen, og å hele tiden være kritisk til det som tolkes. Disse to sidene ved hermeneutikk; den *dialektiske* og den *mistenksomme*, framhever Alvesson og Sköldbberg som en måte å kunne kombinere distansert forklaring og nær forståelse (s.261). Som forsker bør man ikke forske ut fra en antatt harmoni, men må ta hensyn til det som dukker opp underveis i forskningsarbeidet, og ta med i betraktningen variasjoner eller motsigelser som man kommer over. Man må alltid være bevisst på at det alltid er tolkninger det dreier seg om (s.276-277). I denne sammenhengen er det viktig å se på hvordan jeg tolker det som skjer, er bevisst alle filtre og bruke en hermeneutisk tilnærming aktivt for å kunne være kritisk. En del av tolkningen kan være en idiografisk tilnærming ved at jeg vektlegger de enkelte fenomenene jeg studerer, og forsøker å tolke og forstå dem. Jeg kan også se funnene mine gjennom det som beskrives som nomotetisk vitenskap hvor jeg bruker læringsteori som et tolkningsredskap. Dette kan føre til en generalisering av elevgruppen jeg studerer, og at jeg ikke tar hensyn til individuelle variasjoner (Imsen, s.41-42). Jeg vil ikke generalisere funnene mine da jeg ser det som naturlig å ta hensyn til det enkelte individet, men allikevel må jeg forsøke å trekke frem

generelle trekk ved funnene. Dette er nødvendig for å kunne gi funnene et større aktualitetsområde gjennom å gi et svar på problemstillingen. Gjennom en kombinasjon av disse tilnærmingen kan jeg drøfte funnene opp mot en ramme av læringsteori, og samtidig ta med i betraktningen de enkelte fenomenene med de individene som deltok i mitt prosjekt.

Fenomenologi

Jeg bruker en fenomenologisk forståelse som støtte for å se på opplevelsene og erfaringene hos deltagerne i prosjektet, og meg selv som pedagog. Mot midten av 1940-tallet er Merleau-Ponty med på å bringe fenomenologien på banen med kunstteori som er fenomenologisk orientert. Her er kropp og sansning i sentrum, noe som også er sentralt i mitt tema som angår estetiske erfaringer. Fenomenologi setter søkelys på mennesket som væren i verden, og hos Merleau-Ponty er det gjennom kroppen vi forstår vår væren i verden. Innen fenomenologien ser man på den subjektive opplevelsen hos hvert enkelt individ, og hvilken mening hver enkelt legger i opplevelsen (Alvesson & Sköldberg, 2015, s.165). Dette er en viktig årsak til at jeg valgte å bruke fenomenologi, da jeg i løpet av prosjektet og arbeidet i etterkant innså hvor viktig og sentral denne dimensjonen som angår kroppen er når det gjelder læring og undervisning. Videre er det viktig å ha metodologi som hjelper meg å være kritisk til egen forskning gjennom at jeg tar høyde for at det er mange opplevelser, menings- og forståelsehorisonter involvert gjennom alle deltagerne i prosjektet. Som oftest er det Edmund Husserl sin filosofi man refererer til innen fenomenologien, og hvordan hans filosofi vektlegger bevisstheten, og hvordan vi møter fenomener. Husserl beskrev hvordan fenomen eksisterer i vår bevissthet, og hvordan det er opplevelsen hos den enkelte som er avgjørende. Hvordan man oppfatter noe henger både sammen med det faktiske inntrykket, men også med hvordan dette fremstår i den enkeltes bevissthet, avhengig av forforståelse (Postholm, 2005, s.42). Hvis jeg som forsker ser på fenomenene og hvordan de fremstår uten antagelser gjennom å forsøke å se den rene fenomenverden, kalles dette den *fenomenologiske reduksjonen*, og betyr at det er en ren idéverden vi forholder oss til. Med antagelser menes det som har sammenheng med våre forkunnskaper eller vår forforståelse. Husserl beskrev i denne forbindelsen hvordan fenomenene hadde status som ”det levde”, og hvordan de utgjorde et slags tredje alternativ til subjektet eller objektet. Dette innebærer at innholdet betraktes uavhengig av hvem som er involvert (Alvesson & Sköldberg, 2015, s.166). Dette kan for meg innebære at jeg ser på de enkelte opplevelsene hos hver deltager, og samtidig prøver å finne essensen av hvordan den samme opplevelsen eller fenomenet oppleves hos flere. Videre gjøres enda et sprang fra dette, og nok en reduksjon oppstår. Gjennom den

eidetiske reduksjonen ser man på det man kan beskrive som kildens vesen, det allmenne i det enkelte, og i de enkelte fenomen. Forklart på en annen måte betyr dette at man ser etter noe felles, og analyserer eller sammenligner, og ser på av variasjoner av samme fenomen for så til slutt å komme frem til en essens ved fenomenet. Dette vil dermed være egenskaper ved et fenomen som er felles for individuelle varianter av dette fenomenet. Når den som betrakter et fenomen setter egne interesser, forkunnskaper, meninger og lignende til side, kan denne betraktningen bli objektiv. Fenomenologien er en motsats til dette og forsøker å forklare felles erfaringer. Man kan spørre seg om dette virkelig er en felles erfaring da det er bare ens eget jeg som man kan vite noe om. Men innen fenomenologisk tenkning kan man gjøre dette gjennom å belyse flere erfaringer med samme fenomen hos flere individer. Dette er kan høres abstrakt ut, men er alltid sett i sammenheng med det konkrete og virkelige. Dette kan bety at jeg må forstå hvordan barna som deltok i prosjektet har ulik forforståelse og erfaring, og hvordan dette påvirker den enkeltes meningsskaping og erfaring i det som foregikk, men at jeg kan se etter felles erfaringer (s.167). I fenomenologisk tenkning gjør man enda et tankeprang, der man ser på den *transcendentale reduksjonen*. Her går man videre fra å studere allmenne fenomener eller begrep og selve essensen eller vesenet i disse, og til hvordan disse konstrueres. Begrepet det *transcendentale jeg* beskrives i fenomenologien. Dette innebærer hvordan bare hvert enkelt menneske kan erfare for seg, og hvordan den ytre verden eksisterer bare for meg slik jeg oppfatter den siden bare jeg kan sanse for meg. Videre beskrives dette tankesettet hvordan man kan forsøke å forstå andre gjennom egen erfaring (da dette er den eneste måten man kan erfare på), og dermed konstruerer andres jeg slik man tror den andre oppfatter det. I denne tankemåten er oppfatningen av både meg og andre er konstruert gjennom dette transcendentale jeg (Alvesson & Sköldberg, 2015, s.167). Dette kan bety hvordan jeg bare kan bruke min erfaring til å forstå andre, og at det er viktig at jeg hele tiden er bevisst dette. Husserls filosofi innen fenomenologi dreier seg blant annet om intensjonalitet. I dette ligger en forståelse av at man har en indre erfaring av at bevisstheten er rettet mot noe. Det dreier seg om at man gir mening til sansepersepsjonene, og skaper via dette et *tredje objekt*, eller det *intensjonelle objektet*, dette er altså erfaringenes vesen. Videre innebærer dette at objektenes virkelighet er knyttet til vår bevissthet om dette objektet. Selve fenomenet her er da altså ens opplevelse av objektet, og ikke objektet i seg selv. Hvordan denne opplevelsen arter seg, henger altså sammen med betrakterens erfaringsbakgrunn. Dette kan jeg relatere til de estetiske erfaringene jeg undersøker, og hvordan disse erfaringene barna hadde dreide seg mye om nettopp disse sanselige persepsjonene og hvordan de skapte mening

i sine erfaringer (Postholm, 2005, s.42). Denne *livsverdenen* som Husserl beskriver, inneholder altså ulike objekter, og andre mennesker med sitt eget ”jag”. Det å møte disse ”jag” skiller seg fra hvordan vi møter objekter uten sjel, man har en innstilling som har rot i empati i møtet med dem, og bruk av intuisjon (Alvesson & Sköldberg, 2015, s.168).

Innsamling av data

Kasusstudie

Som avgrensning for mine undersøkelser bruker jeg kasusstudie som tilnærming.

Kasusstudier finnes i mange former og fordypninger, men jeg har valgt å ikke gå i dybden på dette med hensyn til avgrensning av tekstmengde i oppgaven i henhold til gitte rammer. Mine undersøkelser var avgrenset i tid, og knyttet til et bestemt sted, og kan beskrives som en instrumentell kasusstudie i form av at jeg brukte en setting for å undersøke eller illustrere en bestemt problemstilling. Videre er konteksten viktig i kasusstudier. Det å ha skolen som ramme, med gjeldende styringsdokumenter som bakgrunn, vil passe godt inn i hva som defineres som kasusstudie hvor nettopp slike faktorer er sentrale. Postholm (2005) refererer til Yin (1994) som beskriver kasusstudier som en god tilnærming i situasjoner der det er vanskelig å skille fenomenene fra konteksten. Kasusstudier kjennetegnes med å være både beskrivende, tolkende og vurderende, og hvordan det blir et samspill mellom mitt forskerblikk og deltagerens perspektiv, slik jeg har fremhevet som viktig også tidligere (Postholm, 2005, s.51) I kasusstudier er rammene for observasjonen viktig, og teori og erfaring knyttet til dette er sentralt. Hvordan man velger en såkalt *case* involverer at man støtter seg til forkunnskap, og gjennom observasjon, tolkning og analyse studerer hendelsene. Dette har sammenheng med hvordan jeg valgte å fordype meg læreplan for skolen, didaktikk og læringssyn, og hvordan en bred teoretisk inngang er med på støtte mine undersøkelser og analyser. Kasusstudie handler om å prøve ut tolkninger gjennom datainnsamling og analyse. Videre er dette noe som foregår avgrenset i forhold til tid og rom, og hvor studiet er konstruert av forskeren med utgangspunkt i situasjoner eller hendelser som man ikke har full kontroll over. Det å gjøre såkalt *casing* er hvordan man bruker sine hypoteser om sammenhenger, og prøver dette ut underveis gjennom et ønske om å forstå det *case* man jobber med, og for å anvende teori (Andersen, 2013, s.16-17). Dette henger sammen med hvordan jeg i prosjektet har justert innfallsvinklene og min tilnærming som pedagog og forsker underveis for å forsøke å forstå mer, og for å prøve ut hypoteser, teori og for å utfordre min forkunnskap og tidligere erfaring.

I denne type tilnærming i forskningen er datarikdom vanlig, og det kan brukes ulike typer datainnsamlingsstrategier alt etter hva som er passende (Postholm, 2005, s.53). Jeg brukte deltakende observasjon, foto, lydopptak, og barnas visuelle uttrykksmåter. Kasusstudier kan kritiseres for at årsak og virkning gjensidig påvirker hverandre, og at dette fører til at forklaringene blir forsøkt funnet i komplekse sosiale kontekster heller enn tydelige årsaker. Dermed blir det ekstra viktig å ha en tydelig empirisk og teoretisk posisjonering, og gi en god ramme som basis for beskrivelser og analyse av sammenhenger (s.139). I kasusstudier kan man få følelsen av å drukne i den store datamengden, og dette er noe jeg kjente på selv. Hvordan skulle jeg starte for å skrive denne historien, tolke og analysere den? Analytisk og systematisk forenkling er viktig, og at man som forsker må forsøke å finne balansen mellom rikt datamateriale og en god struktur med systematisk tilnærming (Postholm s.158-159). Dette kjente jeg også på kroppen i møte med mitt datamateriale, så selv om jeg studerer fenomener, erfaringer og mye som ikke er målbart, lagde jeg kategorier med utgangspunkt i læreplanen for å kunne analysere mine data på en systematisk måte.

Forskningsdesign- forskningsmetoder

Da jeg startet prosjektet for å samle inn data var planen at mine informanter skulle være pedagoger ved første trinn i grunnskolen. Dette ble valgt bort da det på daværende tidspunkt opplevdes som vanskelig for meg å finne det jeg søkte etter gjennom denne inngangen, og det var utfordrende å få det til tidsmessig og praktisk. Jeg valgte å bruke meg selv som deltakende observatør, og på denne måten bruker jeg meg selv som informant. I tillegg gjorde jeg et intervju med en pedagog ved Steinerskolen, noe som var veldig lærerikt og inspirerende, men jeg valgte å ikke ha dette med i min oppgave da jeg må avgrense oppgaven til den rammen jeg gjorde undersøkelsene mine i. Jeg hadde en faglig samtale med en pedagog i barnehage, og snakket med denne pedagogen om hvordan de jobber med skolestarterne, og hvordan de tenker rundt temaet læring og estetisk tilnærming til læring. Denne samtalen har jeg ikke brukt som en del av min empiri, men som inspirasjon til prosjektet, og deler av denne samtalen er sitert tidligere i oppgaven. Dette dreier seg igjen om avgrensninger slik at jeg kan holde meg til rammen for oppgaven og for å best mulig kunne svare på problemstillingen. Prosjektet ble gjennomført i barneskolen på 1.trinn i løpet av fem økter fordelt på fem uker. Jeg hadde kunst og håndverk som tilnærming til problemstillingen, og jeg jobbet med ei gruppe bestående av fem førsteklassinger. Dette er et lite utvalg, og utgjør sann sett ikke en virkelig situasjon i min arbeidshverdag som lærer. Men for å ha mulighet til å få med meg dialogen og det enkelte barnets opplevelse, måtte jeg gjøre en avgrensning i antall elever.

Jeg kjente ikke barna fra før, men var innom og hilste på dem i klasserommet deres noen dager i forkant for å skape trygghet for barna, og gjennom det legge grunnlaget for en god pedagogisk ramme. Barna går på samme skole som jeg selv jobber, men jeg underviser på et annet trinn. Som uttrykksmåte valgte jeg å la barna jobbe med collage som uttrykk i et multimodalt bokverksted. Bok er valgt ut fra at boka er sentral i læring, og at det skaper en ramme for barnas arbeid som kan gi dem et eierforhold til det de jobber med. Det multimodale er knyttet til ulike teknikker, og med utgangspunkt i muligheter for mange uttrykksmåter for barna. Pedagogene som jobber på trinnet, ble informert om prosjektet i forkant. Ledelsen ved skolen (min arbeidsgiver) ser verdien av denne masterutdanningen, og har tilrettelagt slik at jeg kan få gjennomført dette prosjektet og masterutdanningen min. Jeg fikk låne et grupperom på skolen og innredet det slik at vi kunne jobbe uforstyrret med ulike materialer. Jeg sørget for at vi hadde det vi trengte av utstyr, gode arbeidsflater og godt lys. Barna jobbet rundt et stort kvadratisk bord med ansiktene vendt mot hverandre, hvor de både hadde god plass til å jobbe selvstendig, og hvor muligheten også var til stede for samhandling, bevegelse og dialog.

Kvalitetssikring

I arbeidet med denne oppgaven ble kunnskap grepet på flere måter. Jeg var pedagogen som drev prosjektet, og var dermed en aktiv deltager i det som foregikk. Samtidig hadde jeg forskerrollen hvor jeg gjennom observasjon og refleksjon skulle fortolke det jeg erfarte. Dette var en krevende oppgave, og det var mye å holde styr på. Jeg vil beskrive hvordan jeg jobbet og tenkte i forbindelse med det å ha disse rollene. Jeg brukte observasjon som metode da jeg var opptatt av å se hva jeg kunne observere av erfaringer hos barna og hos meg selv som lærer, mens aktiviteten foregikk. Derfor var observasjon en god metode da man gjennom observasjon, kan «lytte til hva verden forteller oss», som Tjora beskriver det (Tjora, 2017, s.53) Som deltagende observatør kunne jeg allikevel bruke samtale som verktøy underveis for å komme enda nærmere barnas erfaringer. Lydopptak fra hver økt ble transkribert i etterkant, og deler av dette blir brukt i min analyse. Barna var klar over at jeg skulle skrive om det vi jobbet med, og at jeg drev forskning på hvordan barn lærer. De fikk stille spørsmål til dette, og vi snakket sammen om lydopptakeren og hvordan jeg kunne høre på opptak i etterkant. Jeg kjenner meg igjen i hvordan Tjora beskriver at man aldri kan ha full kontroll over egen rolle, og hvordan den endrer seg i løpet av observasjonene (Tjora, 2017, s.61). Dette kjenner gjaldt i stor grad siden jeg utfordret rollen min som pedagog gjennom en annen tilnærming til læring enn jeg vanligvis har. Jeg ønsket å improvisere og jeg ønsket å prøve ut ulike måter å jobbe på

for å undersøke min problemsstilling. Som forsker var jeg opptatt av å få med meg mest mulig av det som foregikk, og forsøke å se både med et så nøytralt og nysgjerrig blikk som mulig, men også gjennom å se gjennom teori som jeg samtidig fordypet meg i. Jeg hadde en problemstilling jeg ville finne svar på, og brukte denne som fyrlykt for å holde en stø kurs i sammenheng med problemstillingen. Det var ofte jeg skulle ønske jeg kunne notere underveis, men opplevde at dette ikke var gjennomførbart da jeg måtte være fullt til stede som pedagog hele veien. Dette løste jeg ved å lese inn lydlogg eller skrive logger i etterkant av hvert prosjekt. Dette skulle hjelpe meg å huske de observasjonene jeg gjorde slik at jeg i etterkant kunne beskrive disse. Datatriangulering innebærer at jeg bruker mange ulike kilder, ser på annen forskning, og bruker ulike teorier som støtte for funnene. Også det å bruke flere metoder for å samle inn data vil være sentralt her. Datatriangulering er måte å kvalitetssikre mine data på, og er noe jeg hele veien har vært bevisst på (Postholm 2005, s.132) Jeg hadde ikke en relasjon til barna fra før, så sånn sett var jeg som forsker ganske nøytral. Jeg er imidlertid klar over at prosjektet og analysen preges av mine forkunnskaper, interesser og ønsket om å få svar på en problemstilling, og dette er noe jeg legger vekt på å være åpen om. Transparens er derfor en viktig brikke for å kvalitetssikre prosjektet. Jeg har en klar tanke om at estetisk tilnærming til læring er bra for barna, og dette finner jeg støtte til gjennom teori og andres forskning. Men ved å være åpen og ha en transparent forskning i så måte, søker jeg å validere forskningen gjennom dette. Viktig å ha med seg er også det faktum at det at elevene var med på et forskningsprosjekt, de var klar over det, og det var en konstruert situasjon, vil påvirke det som foregikk (s.71). Teori og antagelser som jeg har med meg inn i observasjonene vil farge min opplevelse, men samtidig beskriver Postholm hvordan teori også kan hjelpe forskeren til å forstå de prosessene som observeres. Det ble viktig for meg å utvikle min kunnskap og fordype meg i relevant teori underveis for å forstå det jeg observerte som forsker, og det jeg erfarte som lærer. Postholm beskriver hvordan man får en interaksjon mellom teori og praksis, og hvordan ny kunnskap dermed kan konstrueres, og at teori og praksis står sammen i en helhetlig forståelse (Postholm, 2005, s.56). Det å bruke mange kilder, flere strategier for å samle inn data, i tillegg til pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet er viktig i kvalitative studier, og dette har vært viktige støttepillarer i mitt arbeid med denne teksten. *Pålitelighet* handler, ifølge Tjora om en sammenheng gjennom hele forskningsprosjektet, noe jeg har hatt som rettesnor hele veien og prøvd så godt som mulig å holde meg til. Videre er det viktig for påliteligheten til forskningen at datagenerering er ryddig, at analysen er tydelig utgått fra empirien, og at teori brukes inn i dette. Videre er

forskerens posisjon, engasjement og forkunnskaper viktig her, og det å være åpen om dette styrker påliteligheten, sier Tjora. Forkunnskap blir i denne sammenhengen beskrevet som en ulempe gjennom at man kan være forutinntatt, men en fordel gjennom at man kan vite mer om hva man kan se etter. *Gyldighet* dreier seg om hvordan det er en logisk sammenheng mellom hvordan prosjektet er utformet, og funn og problemstilling. Jeg har gjennom hele prosjektet forsøkt å holde en rød tråd og finne logiske sammenhenger helt til siste linje i denne teksten gjennom å bruke hermeneutiske prosesser, med refleksjon gjennom teori, og med samtaler med veiledere på studiet. *Generaliserbarhet handler* om forskningen er relevant utenom det spesifikke prosjektet, og om svarene jeg finner er svar på de spørsmålene jeg stiller. Gjennom å se til annen forskning på samme emnet, støtter jeg meg til dette når det gjelder om prosjektet har relevans utover mine undersøkelser. Når det gjelder om svarene jeg finner er svar på spørsmålene jeg stiller, håper jeg å kunne svare godt på det gjennom analyse som har støtte i teori (Tjora, 2017, s.231-236).

Forskningsetikk

Som nevnt hadde jeg rolle som både som pedagog og forsker i dette prosjektet. Dette er noe jeg må ta høyde for, og tydeliggjøre hvordan jeg forholdt meg til disse to rollene. Det er viktig å vise dette i teksten, og hele tiden være klar på hvilket perspektiv jeg snakker ut fra. Dette var en klar utfordring som jeg hadde bevissthet om underveis. Da prosjektet startet var jeg ny på den skolen hvor prosjektet fant sted, og jeg kjente ingen av pedagogene eller barna fra før. Det tenker ser jeg som en fordel slik at jeg lettere kunne finne både pedagogrollen og forskerrollen i det hele. Mine informanter er barn, og gjennom å snakke med barna som er informanter, og presentere noe av forskningen som jeg mener er forståelig for dem, og høre om de kan kjenne seg igjen i det jeg har skrevet, er noe jeg gjorde for å informere barna på best mulig måte om hva vi skulle gjøre og hva de deltok i. Troverdighet i prosjektet var videre knyttet til at jeg underveis hele tiden kontrollerer og justerer mine forklaringer, vurderer teori, og tilpasser hvilke spørsmål jeg stiller. Jeg forsøkte å lage så gode rammer for undersøkelsene som mulig hele veien, kontrollerte meg selv underveis gjennom refleksjon og teori, og hadde barna i sentrum. Prosjektet ble meldt inn til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD), og gjennomføring og samtykkeerklæringer er godkjent ut fra deres krav. Samtykkeerklæring ble godkjent ved signatur fra foresatte for elevene. Alt av opplysninger er anonymisert, og data er håndtert etter gjeldende forskrifter fra NSD. Jeg sørget for god informasjon og kommunikasjon om prosjektet til de som er involvert, både barn, foresatte, pedagoger på trinnet til barna og skolens ledelse. Jeg var særlig oppmerksom på å beskytte

barna og la vekt på å opptrå lovmessig, korrekt og varsomt. Jeg fulgte etiske retningslinjer for forskning ved Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning (DMMH), og satte meg inn i de forskningsetiske retningslinjene som ligger til grunn for min forskning. Ledelse ved skolen jeg skal gjorde mitt prosjekt ved var positive og tilrettela for mitt arbeid. De ser verdien av temaet i masteroppgaven min, og ville gjerne lese oppgaven min med bakgrunn i interesse for temaet. Et slikt samarbeid bidro til at jeg kunne ha et transparent prosjekt. Dette anser jeg som viktig og nødvendig for å etterstrebe respekt for alle deltakere i forskningen, for å etterstrebe gode konsekvenser, og at forskningsprosjektet er rettferdig utformet og utført. Jeg tilpasset meg anerkjente normer, og strebet etter å opptre ansvarsfullt, og å være åpen og ærlig i det jeg gjør. Jeg ville være ekstra varsom siden det er barn involvert. Det er mange hensyn å ta, og jeg har som mål at forskningen skal være til direkte og særskilt nytte for barn. Jeg ville også ta høyde for at jeg er ansvarlig for at barnas deltakelse ikke skal være belastende eller innebære noen risiko. Jeg sørget for at jeg holdt kontakt med veileder i forbindelse med gjennomføring av praktiske prosjekt og ved behandling av data, slik at jeg kunne håndtere dette på en best mulig måte for de som var involvert.

Analysemetoder

Datamaterialet i sammenheng med teori, problemstilling og forskningsspørsmål

Mitt datamateriale er hentet gjennom deltakende observasjon, ved bruk av lydopptak og transkribering, ved samtaler med barna underveis, og gjennom barnas visuelle uttrykk. Da jeg startet arbeidet med analyse, hadde jeg med meg min problemstilling, og hadde denne fremst, da jeg gjennom analysen ønsker å finne svar på min problemstilling. Jeg ville undersøke hvordan man som lærer i grunnskolen kan legge til rette for estetisk tilnærming til læring for elever i 1.trinn, med utgangspunkt i læreplan for grunnskolen og skolens pedagogiske rammer. Dette er en bred problemstilling som innebærer både meg som lærer, styringsdokumenter, de pedagogiske rammene som følger skolen som institusjon, men også barnas erfaringer. For å strukturere dette for meg selv i arbeidsprosessen, hadde jeg noen forskningsspørsmål jeg brukte underveis. For det første vil jeg se hvordan jeg kan knytte estetisk tilnærming til læring sammen med læreplanen for grunnskolen. Videre så jeg hvordan jeg som pedagog kan planlegge didaktisk for å skape rom for estetiske læringsprosesser. Dette er dermed knyttet til didaktikk, og jeg har utvidet min kunnskap og horisont på dette området

underveis i arbeidet med denne oppgaven, og lagt det inn i teoridelen slik at jeg kan bruke det videre i arbeidet med analysen. Videre har jeg lagt vekt på å analysere dette i sammenheng med læreplanen og pedagogisk teori, da min problemstilling forankrer undersøkelsene av læringsprosesser i læreplanverket for grunnskolen.

Å beskrive stemninger og sanselighet- performativ forståelse og fenomenologisk analyse

Jeg hadde flere typer uttrykk jeg skulle beskrive. Dette var språklige uttrykk, både muntlig, skriftlig og visuelt. I tillegg ble kroppslighet og sanselighet sentralt etter hvert som prosjektet skred frem. Jeg har tidligere beskrevet hvordan jeg via en performativ vinkling fikk en forståelseshorisont som utgjorde en ramme for forståelse i min analyse. Det denne horisonten blant annet tilfører er at jeg kan se dataene, med de kroppslige og sanselige sidene som en del av dette. Det var en naturlig del av min forståelseshorisont da en estetisk tilnærming til læring innebærer disse kroppslige og sanselige sidene. Jeg har valgt å bruke narrativ som beskrivelse av deler av prosjektet for å kunne favne sanselighet, stemninger og hvordan alt står i sammenheng med de andre mer kognitive og praktiske sidene ved læring. Det er imidlertid viktig at jeg er klar over og tydelig på at disse fortellingene om hva som skjedde er noe som er silt gjennom mitt filter, og er bare en av mange måter dette kan bli fortalt på (Riessman, 2008, s.11-25). Dette vil altså være bilder som jeg presenterer, og jeg viser til min metodekritikk hvordan dette representerer kun ett bilde av verden, men at jeg kvalitetssikrer på de måtene jeg tidligere har beskrevet. Jeg søkte videre fra narrativene for å koble sammen de mer sanselige dimensjonene sammen med mer systematisk analyse. Som et videre steg på veien mot dette, har jeg tatt utgangspunkt i fenomenologisk analyse. Postholm viser til Patton (2002), og beskriver dette som «(...) forskeren prøver å klarlegge meningen, strukturen og essensen av det erfarte, opplevde fenomenet (Postholm, 2005, s.98)». Postholm beskriver videre prosessene i denne type analyse. Først gir forskeren en beskrivelse av egen erfaring av fenomenet, noe jeg gjør blant annet gjennom narrativ. Videre er det noen regler som bør følges med utgangspunkt i transkripsjonene, sier Postholm videre. I en fenomenologisk analyse skal man ta utgangspunkt i beskrivelsene, og konstruere en felles tekstuell-strukturell beskrivelse av meningene og essensen av erfaringene. Her skal beskrivelsene settes sammen i en universell beskrivelse av erfaringene slik at de danner en representasjon av gruppen som helhet. Dette hjelper meg å kategorisere og redusere datamaterialet mitt slik at det blir

håndterlig og mulig å systematisere (Postholm, 2005, s.98-99). Dette tar jeg videre og bruker kategorier fra læreplanverket som utgangspunkt for videre analyse.

Systematisk analyse

Kategorier i læreplanverket for grunnskolen som utgangspunkt for analyse

Arbeidet med nye læreplaner, fagfornyelsen, skal tas i bruk i grunnopplæringen fra og med skoleåret 2020. Hvis jeg ser etter punkter som passer inn med mitt tema, finner jeg en del som jeg vil trekke frem her. På regjeringens nettsider som gjelder ny læreplan er det beskrevet hvordan nye læreplaner blant annet innebærer at flere fag skal bli mer praktiske og utforskende, og hvordan læring gjennom lek for de yngste elevene skal styrkes. De nye læreplanene skal gi elevene bedre grunnlag for refleksjon, kritisk tenkning, å være skapende, utforskende og kreativ. Dette er slik jeg ser det, områder som er sammenfallende med mine undersøkelser. Jeg leste kunnskapsløftets overordnede del for å finne støtte til mitt prosjekt, og for å finne kategorier som jeg kan bruke som utgangspunkt for analyse av mine data for å forankre undersøkelsene mine i læreplanen. Overordnet del fungerer som en beskrivelse for det pedagogiske grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis i skolen. I denne delen finner vi en beskrivelse av formålet med opplæringen, og der kan jeg blant annet lese følgende:

«Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skapargede, engasjement og utforskartrong. (Læreplanverket for Grunnskolen, Kunnskapsløftet 2020, s.7).⁷»

Disse kategoriene tar utgangspunkt i de tre delene som overordnet del består av. De tre kapitlene i overordnet del er følgende: 1. Opplæringens verdigrunnlag, 2. Prinsipper for læring, utvikling og dannelse, 3. Prinsipper for skolens praksis. Jeg valgte innhold fra de tre ulike kapitlene som passer inn med mine undersøkelser og definisjoner i dette prosjektet. Jeg har ikke analysert alle deler med hensyn til avgrensning. Som vedlegg 3 ligger en tabell som viser de ulike temaene på en oversiktlig måte, med innhold fra læreplanen. Videre vil jeg presentere mine analysekategorier på bakgrunn av kapitlene i læreplanen.

⁷ Jeg gjengir fra læreplanen på bokmål, men akkurat denne delen i min utgave var skrevet på nynorsk, og er derfor gjengitt i denne målformen.

I det følgende vil jeg vise hvordan jeg har brukt de tre kapitlene fra læreplanens overordnede del som utgangspunkt for tre kategorier til bruk i min analyse av datamaterialet. Hvis jeg tolker disse kategoriene med utgangspunkt i hva de inneholder, og hvordan dette kan passe inn i sammenheng med gjennomgått teori, og med min empiri, bruker jeg dette som tre kategorier som utgjør tre hovedområder for fokus i min analyse. Underpunktene med nummerering er innhold under disse kategoriene (fra læreplanen) som er med på å spisse mitt fokus. Her er det som er særlig relevant for mitt prosjekt plukket ut fra tilsvarende kapittel i læreplanen.

Kapittel 1/ Kategori⁸ 1: Opplæringens verdigrunnlag

Første kapittel i overordnet del er opplæringens verdigrunnlag, og handler om hvordan skolen bygger sin praksis på verdiene i opplæringslovens formålsparagraf. Verdiene skal utgjøre grunnmuren i skolens virksomhet, og i læreplanen står det beskrevet hvordan disse verdiene skal levendegjøres og gjøres betydningsfull for den enkelte elev. Videre kan jeg i kapitlet om verdigrunnlag for opplæringen lese hvordan denne delen omhandler individet og kultur, det å være nysgjerrig og kunne bruke flere metoder, og det å bruke ulike måter å utforske og skape på. Dette kapitlet inneholder også en beskrivelse av estetisk sans, og det som der kalles *skapende læringsprosesser*.

Opplæringens verdigrunnlag	
	<ul style="list-style-type: none"> • Identitet og kulturelt mangfold • kritisk tenkning og etisk bevissthet • skaperglede, engasjement og utforskertrang (Læreplan for grunnskolen, Kunnskapsløftet, 2020, s.9-11)
1.	Erfaring, innsikt og åpenhet for ulike uttrykk
2.	Estetiske erfaringer, utforskning og uttrykk gjennom sansning, tenkning og estetiske virkemidler.
3.	Visuelle estetiske uttrykksmåter som en del av barns språkutvikling
4.	Nysgjerrighet, undring og spørsmål
5.	Estetisk sans og elevens utvikling.

⁸ Kapitlene i læreplanen utgjør grunnlaget for det jeg bruker som kategorier for å sortere mine data, derfor er overskriften her kapittel/kategori siden kategorien er basert på det tilsvarende kapitlet i overordnet del av læreplanen. Se også vedlegg 3.

Hvis jeg ser på underkategorien *Identitet og kulturelt mangfold* (Læreplanverket for grunnskolen, Kunnskapsløftet 2020, s.7-11), ser jeg hvordan elevene skal øke sin erfaring og innsikt gjennom møter med ulike kulturuttrykk. Dette kan jeg relatere til mitt prosjekt gjennom at man gjennom en estetisk tilnærming til læring kan bidra til nettopp dette gjennom blant annet en åpenhet for ulike uttrykk, estetiske erfaringer og gjennom uttrykk gjennom estetiske virkemidler. Videre har jeg merket meg at i denne kategorien står språk sentralt. Dette tar jeg med da jeg gjennom prosjektet fremhever verdien av visuelle estetiske uttrykksmåter som en del av barns språkutvikling. I underkategorien *Kritisk tenkning og etisk bevissthet* (Læreplanverket for grunnskolen, Kunnskapsløftet 2020, s.9), finner jeg emner som nysgjerrighet og det å kunne stille spørsmål. Videre er det vektlagt hvordan elevene skal lære metodebruk og få et bredt repertoar for sine undersøkelser. I sammenheng med dette tenker jeg hvordan man i en estetisk tilnærming til læring kan åpne for dette gjennom å gi eleven mer plass i egen læring i en estetisk tilnærming til læring, og hvordan varierte arbeidsformer og estetisk tilnærming til læring kan bidra til utvikling av metoderikdom for elevene. I underkategorien *Skaperglede, engasjement og utforskertrang* (s.11), ser jeg at viktigheten av ulike måter å utforske og skape på er fremhevet. Videre er erfaring og kunnskap i hvordan man kan uttrykke seg gjennom sansning, tenkning og estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter sentralt. Læreplanen beskriver også hvordan dette bidrar til at elevene finner flere måter å uttrykke seg og forstå på, og videre hvordan det styrker det å kunne undre seg og stille spørsmål. Denne kategorien henger sammen med teori jeg gjennomgår for å beskrive hva som ligger i en estetisk tilnærming til læring. Her beskrives sansning, tenkning, estetiske uttrykk og praktisk aktivitet som sentral kunnskap og erfaring for eleven. Videre trekkes det i denne kategorien frem hvordan estetisk sans har egenverdi, og også kan påvirke elevens utvikling. Det er også vektlagt at elevene gjennom hele grunnopplæringen skal få bruke sine skapende krefter.

Kapittel 2/kategori 2: Prinsipper for læring, utvikling og danning

Prinsipper for læring, utvikling og danning	
<ul style="list-style-type: none"> • Kompetanse i fagene • å lære å lære • tverrfaglige temaer (folkehelse og livsmestring) (Læreplan for grunnskolen, Kunnskapsløftet, 2020, s.14-16)	
1.	Faglig kompetanse: ferdigheter for handling og oppgaveløsning
2.	Motoriske, praktiske, kognitive, sosiale, kreative og språklige ferdigheter
3.	Lære å lære: Bruk av kunnskap og ferdigheter på ulike måter for å mestre ulike typer faglige utfordringer
4.	Tverrfaglige temaer: Folkehelse og livsmestring: selvbilde identitet, verdier, relasjoner, håndtering av tanker, følelser og relasjoner

Den andre kategorien tar utgangspunkt i kapitlet i læreplanen som omhandler prinsipper for læring, utvikling og danning. I læreplanen beskrives dette kapitlet gjennom at skolen har både et dannelses- og et utdanningsoppdrag, og at det denne kategorien omhandler skal hjelpe skolen med å løse det de beskriver som et dobbelt oppdrag. Jeg gjengir deler av beskrivelsen fra læreplanen fra dette kapitlet for å belyse hva det er herfra som henger sammen med min problemstilling.

«Opplæringen skal danne hele mennesket og gi hver og en mulighet til å utvikle sine evner. Danning skjer når elevene får kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, religion og livssyn. Danning skjer også gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen og skolehverdagen. Et bredt spekter av aktiviteter, fra strukturert og målrettet til spontan lek, gir elevene en erfaringsrikdom. Elevene dannes i møtet med andre og gjennom fysisk og estetisk utfoldelse som fremmer bevegelsesglede og mestring» (Læreplan for grunnskolen, Kunnskapsløftet, 2020, s.13)

Denne kategorien vil jeg bruke denne for å se hva jeg finner i prosjektet når det gjelder dette doble oppdraget. I denne kategorien finner jeg i underkategorien *Kompetanse i fagene* (Læreplanverket for grunnskolen, Kunnskapsløftet 2020, s.7-11), beskrivelser av viktige områder som elevene skal beherske. Der står kroppslige, kognitive, sosiale, kreative og

språklige ferdigheter beskrevet. Slik jeg tolker det, er alle områder viktige for å beherske handlinger, for prosedyrer, for å utføre oppgaver og for å løse oppgaver. Her skilles det ikke mellom kropp og kognisjon, men kropp, tanke, analyse og kreativitet i står i sammenheng. Dette kan knyttes opp mot det jeg med støtte i teori beskriver som en estetisk tilnærming til læring. Videre er variasjon i måten å lære og i å bruke kunnskap på beskrevet som sentralt, og hvordan en bred tilnærming til læring er viktig for å møte alle behov. I underkategorien *å lære å lære* (Læreplanverket for grunnskolen, Kunnskapsløftet 2020, s.7-11), er det fremhevet hvordan en bred tilnærming til læring er viktig, og et bredt repertoar av blant annet aktivitet, metoder og læremidler er vektlagt. I underkategorien *Tverrfaglige emner* (s.16) finner vi tre tverrfaglige tema. Det første er *Folkehelse og livsmestring*, og er et område som jeg ser kan være med i mine undersøkelser. Dette området tar for seg sider ved det å være menneske som også en estetisk tilnærming til læring tar hensyn til (s.17).

Kapittel 3/kategori 3: Prinsipper for skolens praksis

Prinsipper for skolens praksis	
<ul style="list-style-type: none"> • Inkluderende læringsmiljø • Undervisning og tilpasset opplæring 	
(Læreplan for grunnskolen, Kunnskapsløftet, 2020, s.17-19)	
1.	Inkluderende læringsmiljø: praktiske og livsnære erfaringer som fremmer motivasjon og innsikt
2.	Motivasjon og læringsglede
3.	Tilpasset opplæring: ulike arbeidsformer, læremidler og organisering

Den tredje kategorien tar utgangspunkt i kapitlet i læreplanen som omhandler *prinsipper for skolens praksis*. I læreplanen står det beskrevet hvordan eleven skal bli møtt på skolen; med tillit, respekt, krav og med utfordringer som bidrar til danning og lærelyst. Det som skal danne grunnlaget for dette er godt læringsmiljø, tilpasset undervisning i samarbeid med elever og hjemmene. Dette fordrer et profesjonsfellesskap med basis i et engasjement i skolens utvikling, står det i læreplanen. I underkategorien *Et inkluderende læringsmiljø* merker jeg meg særlig hvordan varierte læringsarenaer er trukket frem som viktig for å gi erfaringer som skal fremme motivasjon og innsikt hos elevene. I en estetisk tilnærming til læring er det slik jeg ser det, og med støtte i teori, mulig å kunne legge til rette for nettopp dette ved at man åpner for mer varierte læringsformer (Læreplanverket for grunnskolen, Kunnskapsløftet 2020,

s. 17-19). I underkategorien *Undervisning og tilpasset opplæring* er det beskrevet hvordan motivasjon og læringsglede i undervisningen er knyttet til et bredt repertoar av ulike læringsaktiviteter og varierte læringsressurser. I tillegg er det vektlagt hvordan skolen skal tilpasse opplæringen gjennom blant annet ulike arbeidsformer, pedagogiske metoder, bruk av læremidler og organisering læringsformer (Læreplanverket for grunnskolen, Kunnskapsløftet 2020, s. 17-19). Dette mener jeg også er noe som passer inn med det jeg skriver om i denne oppgaven, da det gjennom en estetisk tilnærming til læring kan utvide handlingsrommet for læreren i undervisning, og kan knyttes til motivasjon og engasjement hos de involverte. Jeg vil videre ta utgangspunkt i disse tre hovedkategoriene for analyse av mine funn. Dette er for å kvalitetssikre undersøkelsene gjennom at de foregår i skolen som ramme, og i dette er også lærerens arbeidsmetoder sentralt. I skolen er læreplanverket for grunnskolen styrende dokument for arbeidet, og derfor er det naturlig å bruke disse kategoriene som utgangspunkt. Videre er dette et sentralt punkt i min problemstilling.

Kapittel 4: Analyse

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere mine funn. Jeg vil gjøre dette gjennom en analyse av datamaterialet jeg har samlet ved deltagende observasjon i en kasusstudie bestående av fem økter med til sammen datamateriale bestående av 60 sider transkripsjoner, foto, logg og barnas egne arbeider. Etter analysen vil jeg drøfte funn med teori. Mine funn vil være fortolket med bakgrunn i teori, problemstilling og forskningsspørsmål. Videre er jeg klar over at mine funn er filtrerte gjennom mine briller, altså gjennom min forståelse og min bakgrunnskunnskap. I mitt masterprosjekt undersøkte jeg estetisk tilnærming til læring, eller estetiske læringsprosesser og erfaringer som en måte å lære på hvor man har en sanselig tilnærming med mange uttrykksmuligheter i ulike media. Jeg støtter meg til Dewey (1934) som beskrev hvordan all aktivitet som har en kontinuerlig bevegelse mot en tydelig avslutning, har estetisk kvalitet, og hvordan det handler om å *gjennomgå en erfaring*, og at erfaringer innebærer at vi blir berørt, og at dette er en forutsetning for alle erfaringer, og utgjør den estetiske kvaliteten i en erfaring. Dette knytter jeg opp mot hvordan jeg i denne oppgaven støtter meg til nettopp dette i en læringssammenheng; at estetisk tilnærming til læring innebærer en erfaring hvor vi berøres, og hvor sanselighet er involvert (Dewey, 1934, s.199-204). Etter presentasjon og analyse av funn, vil jeg gjøre en oppsummering og

fortolkning av disse funnene i forbindelse med mine forskningsspørsmål. Etter analyse vil drøfting av funn gjøres med støtte i teori.

Narrativ for fremlegg av data

Narrativ er skapt med utgangspunkt i hermeneutikk og fenomenologi for å fange stemninger, og for å få frem min opplevelse og forståelse, og gjennom det forsøke å få frem barnas perspektiv. Jeg skrev narrative ut fra transkripsjoner, foto og logg. Jeg forsøker å se de enkelte hendelsene og sette det sammen med helheten. Dataene er tematisk ordnet på tvers av undervisningøktene. I arbeidet med transkribering brukte jeg også bildemateriale i fortolkningsarbeidet, og bildematerialet inngår også her som en naturlig del av helheten. Som jeg gjennomgikk i metodekapitlet, vil jeg med bakgrunn i teori og egen forståelse forsøke å se mer i denne fortolkende prosessen samtidig som alle dataene settes sammen og representerer helheten, og hjelper meg til å få et datamateriale som er mulig å håndtere og systematisere. I min fortolkning gjennom narrativ jobbet jeg samtidig med å systematisere hovedtrekk fra datamaterialet og sette det i et system med utgangspunkt i kategoriene fra læreplanen som jeg har beskrevet tidligere (s.60-65 + vedlegg 3). Gjennom denne prosessen kom jeg frem til noen hovedtrekk, og disse punktene bruker jeg videre i en fortolkning i sammenheng med mine forskningsspørsmål. Min intensjon i prosjektet var å ikke skille mellom estetiske erfaringer, læring i fag, danning og didaktikk, men se det som en sammensmeltning hvor det ene ikke utelukker det andre, og å la ulike innfallsvinkler virke sammen og forsterke hverandre, med en sosial ramme som basis. Gjennom min beskrivelse forsøker jeg å fange det jeg opplevde som fremtredende slik at man kan sette seg inn i min opplevelse av det hele. Videre vil jeg gjennom min fortolkning og barnas uttalelser og visuelle uttrykk gjengi hva jeg mener deres opplevelser kan romme. Når det gjelder det performative blikket viser jeg til Østern og Dahl (2019) som beskriver en performativ tilnærming i forskning innebærer at man som forsker er en del av forskningen, og det å se hvordan alt er i bevegelse (Østern & Dahl, 2019, s.36).

Fenomenologisk tolkning og systematisk analyse

Gjennom kombinasjonen av teori og system sammen med fenomenologisk tolkning vil jeg forsøke å svare på problemstillingen min som omfatter både barnas perspektiv, læreplanen og meg som pedagog. Fenomenologien vil gjennom forståelsen av reduksjon (Alvesson & Sköldberg, 2015) hjelpe meg å finne essenser i felles erfaringer og løfte frem dette i mitt analysearbeid, forstått og tolket gjennom min forståelse. I analysen har jeg fulgt Postholm (2005) sine retningslinjer for transkripsjon som tidligere beskrevet (s.67). Uttalelser har blitt vurdert i forhold til problemstilling, alle viktige uttalelser er blitt skrevet ned, og har blitt

brukt for å skape en horisont som kan beskrive fenomenet. Det Postholm (2005) kaller meningssamlinger har jeg sortert tematisk, og jeg har slått sammen disse til en tekstuell og strukturert beskrivelse som jeg presenterer min erfaring gjennom (Postholm, 2005, s.98-99). Bildene er foto fra prosjektet og av barnas visuelle uttrykk, og er med for å illustrere og for å gi et inntrykk av hva som skjedde. Først presenterer jeg et narrativ for å beskrive essenser fra prosjektet i sin helhet, og deretter kommer narrativ og tabeller med systematisk gjennomgang av datamateriale fra prosjektet sett i forbindelse med læreplanen ved bruk av de tre kategoriene. Første narrativ beskriver rammene, og skal vise hvordan jeg som lærer hadde lagt opp kasuset for å starte mine undersøkelser knyttet til det å legge til rette for en estetisk tilnærming til læring. Teori og læreplan er derfor ikke løftet frem i sammenheng med dette narrativet. Jeg har noe foto fra underveis i arbeidet, og noe som jeg tok i etterkant. Jeg ser i ettertid at jeg skulle gjerne hatt flere foto av prosessene, men i og med at jeg var pedagog og forsker, og det var mye å håndtere rent praktisk, rakk jeg ikke å ta flere bilder. Det samme gjelder oppstarten, jeg har ikke foto da jeg var alene med barna. Det ville også vært å bryte med hensikten om en estetisk tilnærming til læring om jeg ikke var oppmerksomt til stede som pedagog. Derfor ble dette også et bevisst valg. Derfor viser jeg rammene gjennom foto fra slik rommet så ut, slik at man får et inntrykk av hvordan vi jobbet (se foto 5:3-5:8). Rommet var et grupperom med mye spesialutstyr til barn med behov for dette, så det var utfordrende å skape den atmosfæren jeg ønsket. Men gjennom å henge opp eksempler, sette frem utstyr og å koble barna på gjennom samtale og det å bruke musikk, er mitt inntrykk at jeg klarte å oppnå den atmosfæren jeg ønsket gjennom dette. Tabellene til hver kategori er organisert ved at venstre kolonne består av punkter fra læreplanen, slik vist i tabell i vedlegg 3. Tabellen er laget ut fra det Postholm (2005) sier om analyse med støtte i fenomenologisk tolkning (se s.67), og er laget for å få et håndterlig datamateriale som er mulig å systematisere.

Narrativ 1: Oppstart

Nå er dagen for første økt med bokverksted sammen barna her. Jeg har hilst på dem i klasserommet en gang tidligere. De går i samme gruppe i første klasse. Barna kommer inn i rommet sammen meg, og vi samler oss på ei matte på gulvet. Jeg forteller: «Nå skal vi høre en sang som heter Herbarievise (figur 5:1). Et herbarium er en bok hvor man presset blomster og limte dem inn, slik at de kunne ta vare på dem til siden. Denne sangen handler om ting de vil lime inn i ei bok. La oss høre» Vi lytter til

teksten, og barna virker oppmerksomme. Kyr, lærerinner, flodhester, skinkesteker, koks, pinnsvin, roser, løvetann og en sinna mann, synger de om at kan limes inn i boka di. «Kyr og lærerinner!?» Barna ler av teksten. Jeg spør dem om hva man kan lime inn. «Vindkast og sinna mann, går det an da?», spør jeg. «Ja, du kan klemme det helt flatt», sier et av barna. «Ja, og roser, og ei pappeske», fortsetter et annet barn. De er ivrige på å svare. «Men en sinna mann, det går ikke», sier et av barna som lenge har vært litt stille og tankefull. «Men går det kanskje an å lage bilder av sånne ting som ikke kan limes inn da?», spør jeg. «Pinnsvin og sånt?», sier et av barna. «Ja, det går an», sier en av dem. «Men ikke et ordentlig et da». Jeg beskriver for dem hva vi skal gjøre; de skal lage ei bok som er deres egen, og vi skal bruke mange måter å lage den på (transkribert fra 1.prosjektdag, 5.oktober 2018, s.1).



Figur5:1: Tekst fra sangen vi hørte som inspirasjon til første økt. (Knutsen og Ludvigsen: «Herbarievise»)



Figur 5:2: eksempel på papirmateriale barna brukte i collage



Figur 5:3: Møtested første økt. Oppstart her med musikk og gjennomgang av hva vi skal gjøre.



Figur 5:4: Foto av bøker, sangtekst og eksempel på teknikker hengt opp som inspirasjon/for å skape en ramme og atmosfære i rommet



Figur 5:5: Barna jobbet rundt dette bordet, med relevante materialer tilgjengelig på bordet til hver økt

3 Kategorier for analyse med utgangspunkt i læreplanen

I det følgende vil jeg vise hvordan jeg har brukt de tre kapitlene fra læreplanens overordnede del som utgangspunkt for tre kategorier til bruk i min analyse av datamaterialet. Jeg vil knytte analysen opp mot læreplanen da dette er sentralt i min problemstilling:

Hvordan kan man som lærer i grunnskolen legge til rette for estetisk tilnærming til læring hos de yngste elevene, med utgangspunkt i læreplanen for grunnskolen- Kunnskapsløftet 2020?

Forskningsspørsmål:

1. Hvordan kan kategorier i læreplanen knyttes til estetisk tilnærming til læring?
2. Hvordan kan jeg som pedagog planlegge didaktisk for å skape rom for estetiske læringsprosesser?

For å systematisere datamaterialet har jeg utformet tabeller knyttet til hver kategori for å få frem områdene i læreplankategoriene i tilknytning til en sammenfatning fra funnene og min refleksjon i forbindelse med dette. Videre vil en refleksjon i forbindelse med det performative blikket være knyttet opp mot denne tabellen for å bidra til å løfte blikket og se essenser ved estetisk tilnærming til læring i lys av dette performative blikket som jeg har beskrevet tidligere (se s.30-33). Dette dreier seg blant annet om det som er knyttet til fenomenene som lappverk, og mellomrommene som potensialer for læring. Siden jeg har dette blikket på kunnskap sett som rhizom, vil det være naturlig at delene overlapper hverandre gjennom at alle temaene henger sammen (Dahl & Østern, 2019, s.53, Selander & Kress, 2015, s.15-21). Med utgangspunkt i narrativene og tabellen vil jeg etter hver kategori løfte frem hovedtrekk som vil hjelpe meg å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Hovedtrekk fra alle tre kategorier vil til slutt bli sammenfattet til tre hovedområder som jeg tar med meg videre i drøfting.

Kategori 1

Opplæringens verdigrunnlag

Identitet, og kulturelt mangfold, kritisk tenkning og etisk bevissthet, skaperglede, engasjement og utforskertrang (Kunnskapsdepartementet, Læreplanverket for Grunnskolen, Kunnskapsløftet 2020, s.9-11)

Første kapittel eller kategori i overordnet del inneholder, som tidligere beskrevet, opplæringens verdigrunnlag, og handler om hvordan skolen bygger sin praksis på verdiene i opplæringslovens formålsparagraf.

Verdiene skal utgjøre grunnmuren i skolens virksomhet, og i læreplanen står det beskrevet hvordan disse verdiene skal levendegjøres og gjøres betydningsfull for den enkelte elev. Videre inneholder kapitlet om verdigrunnlag for opplæringen beskrivelser av individet, det å være nysgjerrig og kunne bruke flere metoder, og det å bruke ulike måter å utforske og skape på. Dette kapitlet inneholder også en beskrivelse av estetisk sans, og det som der kalles *skapende læringsprosesser*. Dette har gjort at jeg knytter dette kapitlet opp mot hvordan jeg i dette prosjektet ønsket å bygge en verktøykasse for uttrykk i kunst og håndverk, og hvordan jeg gjennom vekt på prosessene ønsket å åpne for estetiske erfaringer slik Dewey (1934) beskriver det. I dette prosjektet betyr estetisk tilnærming til læring en måte å lære på hvor man har en sanselig tilnærming med mange uttrykksmuligheter i ulike media, uansett faglige mål eller andre læringsmål. Jeg legger til rette for mange måter å uttrykke seg på gjennom å vektlegge tid for estetisk erfaring og sanselig tilstedeværelse i prosessene.

Narrativ 2: Elevenes utforsking i samspill med lærer

Boka består nå av flere sider med malt bakgrunn, og noen blanke sider. Jeg har sydd arkene sammen slik at de danner en bok. Oppgaven var å lage en «drømmeskole» ved hjelp av materialene. Jeg valgte temaet ut fra at jeg ville ha en ramme og et startpunkt, og fordi jeg var nysgjerrig på hvordan førsteklasinger ser på hva en skole skal være, og hvordan de forteller dette gjennom materialene og de prosessene og dialogene dette setter i gang. Jeg ønsker å vise barna teknikker slik at de kan utvide sitt visuelle repertoar, og skape en verktøykasse for uttrykk. Jeg forteller hvordan vi kan bygge med papiret, og klippe og lime, og hvordan man kan lime over igjen hvis man vil endre noe. For å utfordre dem på måten å uttrykke seg på, og bygge videre på det å tenke mindre redsel for feil, presenterte jeg collage som en måte å jobbe på. Barna leter rundt i papirbitene som ligger utover på midten av bordet. De utforsker forskjellige måter å sette dem sammen på. De er opptatte av å få ting til å ligne virkeligheten, og jeg tenker kanskje at min åpne ramme kan være uvant. Jeg støtter dem videre gjennom å vise at vi kan lage hva vi vil på den måten vi ønsker i denne boka, og man kan lime i flere lag. De jobber med silkepapir, og holdt på lenge med å utforske det materialet. De så på det mot vinduet, og mot døra som er av glass, og undersøkte gjennomsiktighet og letthet. Etter hvert kom noen av dem frem til at det var godt materiale til vinduer. «Jeg trenger vinduer. Seks runde vinduer.» Barnet klipper og teller. «1-2-3-4-5-6. Det var seks!» Så begynner et annet barn å snakke

videre om tall: « $1+1$, $2+2$, $4+4$, $8+8$, $16+16$, $32+32$, $64+64$, $128+128$...» Barnet fortsetter addisjonsrekkene. Flere blir med i den matematiske samtalen. « 5×5 er 0», «Nei.», «JO, du har 5 og så gir du bort fem, hvor mange har du igjen da? Ingen!»



Figur 5:6: Telling av vinduer førte til matematiske samtaler

Barna jobber videre, og det kommer mange kommentarer mens de jobber. «Vi må tenke oss godt om nå. Enn hvis dere angrer? Jeg angrer ingenting». Senere sier det samme barnet: «Jeg må klipp og lime, og forske på hvordan jeg skal gjøre det. Se på dette da! Det ble akkurat slik jeg hadde tenkt det (transkribert materiale s.36)». Jeg tenker dette barnet hadde reflektert over det jeg sa om at ingenting kan gjøres feil her, det er bare å holde på. «Disse skolene hører sammen bare at den ene er bak og den andre frem. De skal egentlig være den samme», sier et av barna. «Skal jeg vise deg hvilken som er fremmerst og bakerst? Den er mindre og litt høyere opp», svarer et annet barn. Etter å ha tenkt lenge og prøvd ut forskjellige løsninger, sier et av barna: «Nå skal jeg tegne nemlig en skole. Og nemlig utenpå trenger jeg gråblyant. Dette skal bli en kjempestor skole. Den skolen skal ha tak!» De andre er opptatte med sitt, men dette barnet har samtale delvis med seg selv, med materialet og delvis med meg. «Kan du hjelpe meg å lage, faktisk- en dør som har en knapp som du trykker på og så åpner den av seg selv?», spør barnet så. Jeg ber om å få høre mer av hva barnet har tenkt. «Når jeg åpner boka så stikker døra opp. Når jeg kommer til denne sida så stikker døra opp. Er ikke det kult?», sier barnet og er tydelig stolt. Dette barnet har vært veldig stille tidligere, og nå virker det som det er noe som løsner. Jeg ser glede og engasjement. Barnet er fornøyd med å ha kommet på å lage noe tredimensjonalt.

Barnet tenker videre og prøver ut løsninger. Så sier barnet: «Jeg tegner til og med et vindu. Et over og et under. Tadaa! Magisk dør!» Et annet barn spør: «Klarte du det? Så flink du er!» Barnet med den magiske døra svarer. «Nå kan jeg late som jeg tar den hele inni så kan dere se hvordan det blir. Nå har jeg lukket boka. Og dere vil se hva som skjer etterpå. Vil dere se noe magisk? Nå har jeg gjort noe». Et annet barn ser på og sier: «Når du lukker den blir den igjen, og når du åpner den blir den åpen.» (Foto 5:7-5:9. Økt 2, 19.10. 2018, s.8-15)



Figur5:7: Arbeid med oppgave "drømmeskole"



Figur5:8: Eleven utforsker tredimensjonalitet



Figur5:9: Eleven viser stolt frem resultatet av sin utforskning. «Tadaa! Magisk dør!»

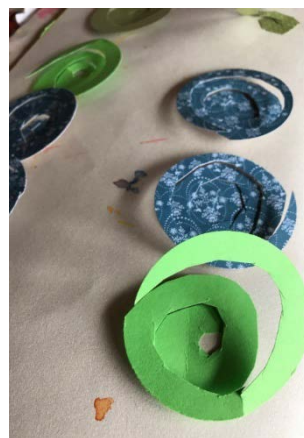
Narrativ 3: Utforskning

Jeg ser at barna leker mens de holder på, skaper fantasiverdener som de lever seg inn i. De fleste står mens de jobber, eller legger seg ned på gulvet. Jeg har lagt frem noen sirkler i papir denne gangen. Jeg prøver å innføre noen nye materialer for å eksperimentere og se hva som skjer i møte med et nytt materiale. Et av barna har begynt å klippe sirklene til spiraler. «Se jeg har lagd tre sånne (viser frem tre spiraler)». «Jeg fikk nettopp en idé! Jeg vil lage en sprettert!», sier barnet ved siden av. De to som jobbet med spiralene klipper og klipper mange spiraler. Så viser en av dem mange spiraler limt inn på ei side i boka. Spiralene gjør at boksiden holdes oppe. Barnet sier til de andre. «Se her da! Vet du hvorfor den sida holdes oppe? For den største spiralen er så sterk – holder opp» Etterpå fører dette til en diskusjon hvor de

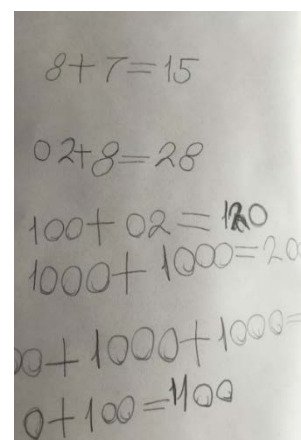
diskuterer ulike papirkvaliteter og hva som skal til for å holde vekten av ei bokside. «Se på denne da! Den er jo så sterk! Se nå da! Se så sterke de er! Det er den store som gjør alt da. Fordi det er papp!». «Nå skal jeg presse ned sprettertene. Nå blir de slitne. Vet dere hva som skjer når jeg slipper? De blir løftet opp. Bang! Se han der, han sovnet litt han (leker med spiralene). Nå skal jeg prøve å presse alle, så skal jeg se om de klarer å løfte sida». Et tredje barn fatter interesse og blir med på utforskningen av spiralene, og sier. «Hva gjorde du med dem? Du kan jo prøve å få dem litt sterkere opp?» Barnet med bokside med spiraler fortsetter å undersøke og klipper mer: «Denne kommer til å være langt, langt opp. «Oj, den må du prøve», utbryter barnet som har blitt med på undersøkelsene. Barnet med spiralundersøkelsen sier: «Den kommer til å bli den aller, aller sterkeste. Håper alt går etter planen nå.» «YES! Nå har du tre store!», sier barnet som følger med. Barnet med spiralene fortsetter: «Se her. Nå kommer denne til å være den sterkeste tror jeg. Oj. Den ble veldig mye presset ned. Ikke sovne! Se- hvor mange spretterter jeg har laget! 6! Jeg prøver å lage den tynnst mulig fordi da blir den høyest mulig, og da gjør den all jobben. JAA! Jada!», sier barnet og er tydelig fornøyd med sprettertene. Jeg holdt meg i bakgrunnen, jeg lot barnas prosesser og erfaringer med materialene komme i forgrunnen. De fortsatte samtale om spiralene. Inspirert av dette begynte et barn som jobbet spiralene å telle dem. «1-2-3-4-5-6. Partall! Fordi det kan deles i to grupper!», sier barnet med spiralene. Et annet barn: «Nei, det kan deles i 3 også. To på hver gruppe». «Jeg vet også hvordan 3 kan deles på to», sier et annet barn. «En og en halv, en og en halv», sier barnet og viser med papirsirklene. (Foto 5:10-5:12. Økt 4, 26.10.18, s. 32-45)



Figur5:10: Spretterter laget av barn1



Figur5:11: Spretterter laget av barn2



Figur 5:12: Matematisk utforskning inspirert av papirsirkler

Narrativ 4: Språklig utforskning og kroppslig aktivitet

Det er mye bevegelse i kroppene deres mens de holder på å utforske. Lyder er med. Et barn har gått fra å klippe spiraler til å male. Rundt og rundt i en spiral går penselen med lyder til «Svoooooosj!» «Hva er det der da, en malstrøm?», spør et barn som sitter ved siden av det andre barnet som maler. Barnet maler samme bevegelsen som spiralene- rundt og rundt. «En hvalstrøm», svarer barnet. «HVALstrøm?», spør et annet barn. «Ja, en HVALstrøm som tar hvaler», sier barnet mens det lager masse lyder for å illustrere hvor fort strømmen går (Foto 5:13. Økt 5, 7.6.19, s.59)



Figur5:13: HVALstrøm

Tabell for kategori 1 med oversikt over hovedtrekk i datamaterialet (knyttet til mine kategorier hentet fra læreplanen)

Opplæringens verdigrunnlag	Sammenfatning fra transkribert data	Pedagogens refleksjoner	Performativt blikk
Identitet og kulturelt mangfold Innsikt i ulike perspektiver og holdninger Språk og identitet, tenkning, refleksjon og kommunikasjon	Flere innfallsvinkler i bruk av teknikker gir åpninger for ulike uttrykksmåter. Samarbeid og deling av erfaring gir inngang til flere måter å erfare på.	Gjennom arbeid med flere teknikker ser jeg hvordan barna får større handlingsrom for uttrykk, og hvordan dette rommet utvides gjennom egen erfaring og erfaringsdeling i elevgruppa.	Tilrettelegging for sanselighet krever nok tid. Det er uvant å ikke ha fokus på læringsmål og produkt. Viktig med kunnskap om det å gi rom for kroppslige og sanselige erfaringer. Mange ulike uttrykksformer i formskapende aktiviteter kan gi rom for disse sanselige erfaringene. Sett i sammenligning med en mer formidlingsrettet pedagogikk kan dette se flytende ut, men gjennom et performativt blikk kan jeg se potensialene som dukker opp når vi jobber gjennom en estetisk tilnærming til læring. Jeg ser at alt henger sammen, og reflekterer over hvor mange mulige arbeidsmåter i tilknytning til faglig læring i sammenheng med områder som er knyttet til læring, som for eksempel estetiske erfaringer, nysgjerrighet, undring og utforskning. Pedagogen bør tilrettelegge for trygghet.
	De visuelle uttrykkene rommer mange mulige læringsrom. Dette gjelder skriftspråk og det visuelle språket med egenverdi. Ser muligheter for kombinasjon av flere uttrykksmåter.	Pedagogen må vite hva man skal se etter, vite hvordan man skal legge til rette. Viktig er tid og det å gi rom for barnets prosesser. Barna må få kunnskap og erfaring i teknikker, og i det å være i prosesser som er åpne.	
Kritisk tenkning og etisk bevissthet Nysgjerrighet, metoderepertoar	Flere undringssamtaler oppstod i møte med materialene. Dialoger mellom barna ut fra dette førte til mange samtaler om blant annet fag, følelser, sansning, begreper og praktisk arbeid	Viktig for pedagogen å ha kompetanse og tid til å improvisere ut fra det som oppstår, men samtidig huske å gi rom for barnas dialog (indre/ytre).	
Skaperglede, engasjement og utforskertrang Flere måter å utforske/lære gjennom estetisk tilnærming til læring/estetiske uttrykksformer Lære, og utvikle seg gjennom sansning, tenkning og estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter	Observasjon av barnas arbeid i prosesser passer med beskrivelsen av estetisk erfaring, og kan knyttes til det læreplanen kaller estetisk sans som noe som gir mulighet for nye perspektiver. Flere situasjoner som tyder på motivasjon og mestring, og kan knyttes til elevens utvikling.	Jo mer vi jobber med materialene, jo tryggere blir barna i uttrykkene sine, og jo flere måter å uttrykke seg på finner de. Tid og rom for prosessene gir muligheter for det enkelte barns prosesser.	
	Rom for sanselighet og tid til erfaringer åpner for utforskning innen flere områder: kroppslig erfaring, følelser, kognitive prosesser og estetisk erfaring. Elevene utvider verktøykassen for uttrykk.	Viktig med tilrettelegging, skape rom for sansning og veilede i prosesser knyttet til dette. Improvisasjon er sentralt, men både barna og pedagogen bør ha verktøy for dette.	

Hovedtrekk fra kategori 1

Her så jeg etter de tre kategoriene identitet og kulturelt mangfold, kritisk tenkning og etisk bevissthet, og skaperglede, engasjement og utforskertrang. Disse kategoriene berører områder som estetiske uttrykksmåter og estetiske erfaringer (Dewey, 1934), i sammenheng med språklig utvikling, nysgjerrighet, undring, i forbindelse med elevens læring og utvikling. Læreplanen beskriver også hvordan dette henger sammen med tenkning, det å skape og hvordan visuelle og estetiske uttrykksmåter er en del av verdigrunnlaget for opplæringen (Kunnskapsdepartementet, Læreplanverket for Grunnskolen, Kunnskapsløftet 2020, s.8-11) Utvikling av barn som trygge språkbrukere står her som sentralt (s.9). Slik jeg tolker datamaterialet fikk elevene rom for språklig utvikling gjennom at det var lagt opp til dialoger, og videre hvordan dialog med materialene tilbød muligheter for det læreplanen beskriver om bruk av språk for tenkning og refleksjon (s.9). Narrativene beskriver noe av datamaterialet som jeg ser sammenfaller med dette. Det var vanskelig å velge en episode, men som eksempelet med spiralene viser ga denne erfaringen plass for dialoger og utforskning gjennom materialene. Hvis jeg betrakter det visuelle som et språklig uttrykk, ble spiralene utforsket både gjennom talt dialog og gjennom visuelt uttrykk hvor disse to virket sammen. Videre opplevde jeg hvordan bruk av flere innfallsvinkler ga et utvidet handlingsrom for barnet, og møter læreplanen her i sammenheng med det som omtales som å styrke evnen til ulike uttrykksmåter, problemløsning og det å stille nye spørsmål. Med utvidet handlingsrom mener jeg at gjennom arbeidet med materialene fikk elevene muligheter til å improvisere gjennom utforskning av materialer og teknikker. Silkepapir ble til vinduer, malstrømmer ble til hvalstrømmer, og telling av sirkler førte til matematiske samtaler og refleksjoner. Alt dette foregikk med utgangspunkt i materialene, gjennom bruk av sanser, kropp, refleksjoner, dialoger og innlevelse. Barnet med den tredimensjonale døra kjente mestring gjennom sin kreative utforskning av materialene, og jeg knytter dette sammen med hvordan læreplanen beskriver at elevene skal bruke skapende krefter, utvikle seg, og lære gjennom sansning. Narrativet med HVALstrømmen viser et av mange eksempler på hvordan barna hadde dialoger med språklig utforskning i samspill med materialet. Det jeg ikke klarer å fange med lydopptak her, er at kroppen hele tiden er med i aktivitetene. Det er mye bevegelse, og de lever seg inn i det de lager enten det er store bevegelser og store havstrømmer, eller små detaljer som klippes, limes og/eller tegnes. Dette er forenlig med hva læreplanen skriver om at elevenes skapende læringsprosesser er en forutsetning for deres dannelse og identitetsutvikling. Læreplanen vektlegger videre hvordan lek, sansning, tenkning, estetiske

uttrykksformer og praktiske aktiviteter utgjør deler av læring, og hvordan lek særlig er viktig for de yngste (Kunnskapsdepartementet, Læreplanverket for Grunnskolen, Kunnskapsløftet 2020, s.11). Gjennom det jeg kan lese av narrativ 2-4, er det mulig gjennom å legge til rette for estetisk tilnærming til læring, og åpne for det læreplanen beskriver i denne sammenheng. I narrativene kan jeg finne lek, og bruk av kreativitet, fantasi og forestillingsevne, sansning og estetisk erfaring gjennom arbeid med de estetiske uttrykkene. Men slik narrativene viser inneholder disse hendelsene også rom for faglig læring som matematikk, språk eller teknikker i kunst og håndverk, og det å trene refleksjonen, i tillegg til lek og meningsfylt læring.

Kategori 2

Prinsipper for læring, utvikling og danning

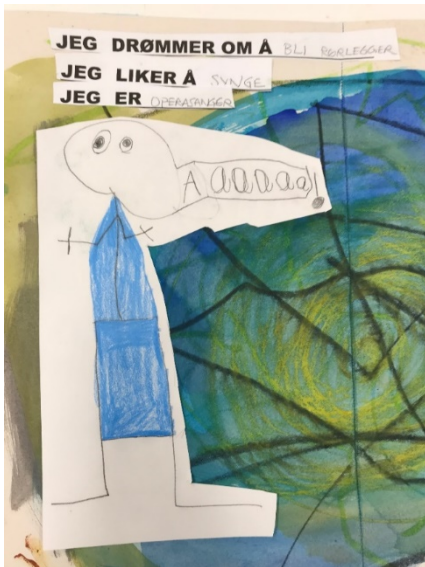
Kompetanse i fagene, det å lære å lære, og danning (Kunnskapsdepartementet, Læreplanverket for Grunnskolen, Kunnskapsløftet 2020, s.14-16)

Den andre kategorien tar utgangspunkt i kapitlet i læreplanen som omhandler prinsipper for læring, utvikling og danning. I læreplanen beskrives dette kapitlet gjennom at skolen har både et dannelses- og et utdanningsoppdrag, og at det denne kategorien omhandler skal hjelpe skolen med å løse det de beskriver som et dobbelt oppdrag (Kunnskapsdepartementet, Læreplanverket for Grunnskolen, Kunnskapsløftet 2020, s.13). Jeg vil bruke denne kategorien for å se hva jeg finner i prosjektet når det gjelder dette doble oppdraget. Dette er et tema som har sammenheng med de to andre kategoriene, så noe overlapping vil det være her.

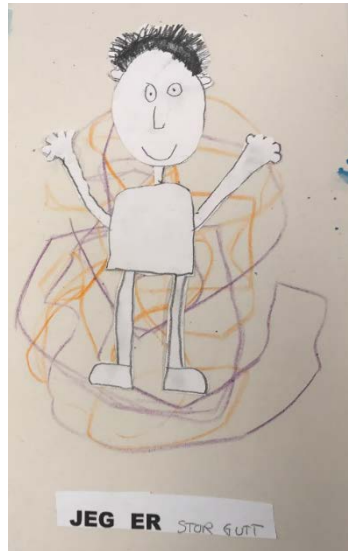
Narrativ 5: Faglighet og danning

Jeg gir barna noen skriveoppgaver, og de får lov til å bruke alt vi har av utstyr. De får lapper med starten av en setning på. *Jeg liker å ...* står det på en, *jeg er* Står det på den andre, og *jeg drømmer om* Står det på den tredje. Barna får i oppgave å skrive noe om dette, og å uttrykke det med det vi har av utstyr og det jeg har vist av teknikker. Vi har hittil jobbet med å male, tegne abstrakt for å få frem følelser, og vi har jobbet med papirbiter. Nå ønsker jeg å legge opp til at vi kombinerer disse teknikkene og bruker det i en collageteknikk sammen med skrift. Jeg vil se hvordan de løser dette, og hva som skjer. Kanskje får de uttrykt seg både i skrift og gjennom bilder? De tenker, de skriver, de synger og snakker sammen om hva de liker. «Jeg skal være operasanger. Bare OOOOooooo!», sier en av dem. Barnet skriver og synger samtidig og lager bokstavene større og større etter som volumet på sangen øker. Så

tegner barnet sangen. «Jeg skal hyle ... AAAAAA. AAAA! AAAAAA!» synger barnet mens det skriver, maler og tegner. «Aaaaaaaa. Aaaaaaaa. AAAAAA! «Se hvordan denne ble! AAAA! AAAAAA! AAA! Jeg ER en operasanger. Jeg liker å synge». Barna får i oppgave å utforske bokstaver, og jeg ber dem om å lage bokstaver med lappene i stedet for å skrive. Jeg gjør dette for å utvide verktøykassen deres for uttrykk, og jeg ønsker å legge til rette for en sanselig utforskning av bokstaver gjennom å tilby en ny tilgang i dette materialet. Det er mange biter i mange farger, mønstre og fasonger som ligger foran dem. «Jeg vil lage mange M'er! Så kommer A, så kommer ...» Barnet staver navnet sitt mens det synger og traller. Noen klipper ut hele bokstaver, noen setter sammen biter til bokstaver. Et barn sitter og klipper og limer bokstaver, utforsker og ser på bokstavene. «Jeg må klippe og lime, og forske på hvordan jeg skal gjøre det.. Se på dette da! Det ble akkurat slik jeg hadde tenkt det!» Barnet ser fornøyd på bokstaven sin. De snakker om bokstaver, hjelper hverandre med staving. Det er mye bevegelse rundt bordet. De klipper, limer, skriver og tegner bokstaver. Snakker om formene. «Den er buet», «den er krum», «som en slange». «Orm!». «De piggene der ser ut som krokodilletenner», sier et barn og ser på en papirlapp som har en taggete linje. «En brukket linje», sier et annet barn. «Det ligner på en M. i navnet mitt!», utbryter en av dem og ser fornøyd på den taggete linjen». (Foto 5:14-5:18. Økt 3, 2.11.2018, s. 17-32)



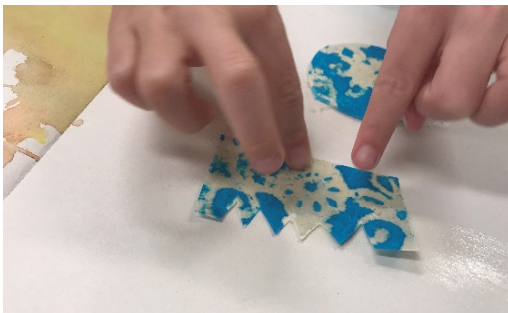
Figur 5:14: Visuelt uttrykk for følelser knyttet til å forestille seg å være operasjoner.



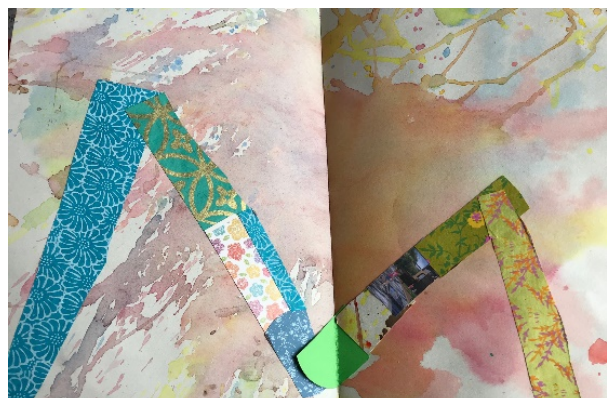
Figur 5:15: Språklig og visuelt uttrykk for "hvem er jeg".



Figur 5:16: Utforskning av følelser og former i abstrakt uttrykk. Ulike linjer og former: «Den er buet», «den er krum», «som en slange». «Orm!».



Figur 5:17: «De piggene der ser ut som krokodilletenner». «Brukket linje»



Figur 5:18: «Det ligner på en M. I navnet mitt!»

Tabell for kategori 2 med oversikt over hovedtrekk i datamaterialet (knyttet til mine kategorier hentet fra læreplanen)

Prinsipper for læring, utvikling og danning	Sammenfatning fra transkribert data	Pedagogens refleksjoner	Pedagogens performative refleksjon
<p>Kompetanse i fagene</p> <p>Motoriske, praktiske, kognitive, sosiale, kreative og språklige ferdigheter</p>	<p>Mange faglige diskusjoner, undringer og refleksjoner både hos enkeltindivid og i dialoger mellom barna. Faglighet knyttet til flere fag, blant annet: norsk/språk/begreper, matematikk, kunst og håndverk gjennom læring av teknikker og begrepsbygging. I dette narrativet: norsk gjennom skriveoppgavene og utforskning av bokstaver. Kunst og håndverk gjennom læring om, og utforskning av ulike teknikker. Begrepsbygging knyttet til begge fag; beskrivelse av former og farger. Bredt repertoar av teknikker gir både utfordringer og mange muligheter for mestring for alle innen disse områdene.</p> <p>Mange muligheter for utvikling både språklig og sosialt gjennom både samhandling, observasjon av andre, indre og ytre dialog. Barna hadde hele veien samtaler om det de jobbet med, og reflekterte sammen. Gjennom observasjon av hverandre kom enkeltbarnet til nye løsninger av oppgaver gjennom inspirasjon fra andre. Barna hadde indre refleksjoner (også uttrykt høyt) uttrykt som ved eksempelet med operasangeren.</p>	<p>Jeg ser at min veiledning støtter barna, men at også min åpning for deres prosesser gir plass for mange mulige veier å gå når det gjelder ulike faglige retninger.</p> <p>Det ligger slik jeg ser det et stort læringspotensial i lys av denne kategorien. Det er veldig mange veier man kan gå. Ser verdien av mindre gruppe på grunn av trygghet, rom for dialoger og lange tankerekker, og muligheten for en pedagog som kan være nært på, men samtidig gir rom for prosessene og den enkelte eleven. Det er mulig her å kombinere både motoriske, praktiske, kognitive, sosiale, kreative og språklige ferdigheter i ei undervisningsøkt slik jeg ser det fra erfaringene her.</p>	<p>Jeg ser hvordan estetisk tilnærming til læring innebærer å tenke kunnskap som rhizom. Gjennom arbeidet i gruppa ser jeg mange mulige retninger man kan gå gjennom de ulike temaene eller fagområdene som berøres. Særlig gjennom at det er en liten gruppe, får jeg mulighet til å observere og erfare hvordan slike undervisnings- eller lærings situasjoner innebærer kropp, emosjoner og kognisjon i samspill. Jeg gjør meg refleksjoner over hvor viktig leken er for barns læring, og hvordan dette kan støttes gjennom en estetisk tilnærming til læring. Både lek og estetiske erfaringer har egenverdi, men jeg erfarer at en vektlegging av disse områdene ikke betyr at det faglige går tapt.</p>

<p>Lære å lære Bruk av kunnskap og ferdigheter på ulike måter for å mestre ulike typer faglige utfordringer</p>	<p>Denne måten å jobbe multimodalt og sanselig på kan tilby flere muligheter for mestring av ulike faglige utfordringer. Mange spennende faglige samtaler mellom barna. Mestring og læringsglede kan lettere oppstå gjennom flere ulike måter å se, tenke, reflektere og handle på.</p>	<p>Her gjelder også viktigheten av en pedagog som ser læringspotensialet, og som har faglig trygghet og erfaring i estetisk tilnærming til læring slik at man kan ta vare på og støtte elevene i de ulike faglige prosessene.</p>	
<p>Tverrfaglige temaer: Folkehelse og livsmestring: selvbilde identitet, verdier, relasjoner, håndtering av tanker, følelser og relasjoner</p>	<p>Gjennom vekt på sanselighet, kropp, lekenhet/kreativitet og fantasi i læringsprosessene oppstår det rom for flyt, for mestring og motivasjon. Dette tolker jeg ut fra mine observasjoner. Jeg så blant annet at elevene virket som de kjente mestring og glede i arbeidet og stolthet i det de fikk til. Videre virket det som om tiden stod stille, og elevene hadde en indre motivasjon for å holde på. Dette tolker jeg også ut fra at de var konsentrerte over lengre tid enn hva jeg ofte erfarer barn på samme alder har i andre sammenhenger. Dette setter jeg i sammenheng med å styrke selvfølelsen og uttrykksevnen – noe som handler om danning</p>	<p>Estetisk tilnærming til læring kan tilby rom for å bygge selvbilde og identitet gjennom rom for personlige uttrykk. Gjennom flere måter å lære på og å uttrykke seg på, er det flere måter å se verden på som erfares, og gir større handlingsrom for den enkelte elev. Samhandling i disse prosessene gir støtte til prosesser som angår relasjoner og kommunikasjon.</p>	

Hovedtrekk fra kategori 2

Skolens doble oppdrag med danning og utdanning omfatter mange områder som også overlapper de to andre kategoriene. Imidlertid vil jeg her trekke frem det som jeg anser som vesentlige trekk ved mine undersøkelser som sammenfaller med denne kategorien selv om noe er likt med forrige kategori. Jeg minner meg selv igjen på begrepet om kunnskapens rhizom (Dahl & Østern, 2019, s.53, Selander & Kress, 2015, s.15-21) mens jeg jobber med analyse. Jeg ser at jeg må tillate temaer å henge sammen og å gå over i hverandre da det er sakens natur i denne sammenhengen. Læreplanen beskriver hvordan danning skjer gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i skolen, og hvordan et bredt spekter av aktiviteter gir erfaringsrikdom til elevene. Dette kan være alt fra strukturert og planlagt aktivitet, til lek, og elevene dannes i møtet med andre, står det videre. Dette skjer i møtet med andre gjennom fysisk og estetisk utfoldelse som fremmer glede over bevegelse og mestring (Kunnskapsdepartementet, Læreplanverket for Grunnskolen, Kunnskapsløftet 2020, s.13).

Når jeg ser på mine data, ser jeg lek utgjør en sentral tilnærming til det de jobber med, men uten at det går bekostning av muligheter for å nå læringsmål. Når barna utforsker bokstavformene, er dette slik jeg ser det forenlig med skriveopplæring for første trinn, og jeg kan som pedagog bygge videre mot læringsmål med utgangspunkt i disse visuelle uttrykkene, og de samtalene som er knyttet til dette. Videre ser jeg hvordan de gjennom visuelle uttrykk, som for eksempel med tilfellet med operasangeren, kan uttrykke følelser, og lage fortellinger som skolestartere kanskje ikke har skriftspråklig kompetanse til å uttrykke enda. Her er ikke visuelt språk et alternativ i stedet for-, men i tillegg til det muntlige og skriftlige. Dette er slik jeg oppfatter det også i samspill med området i læreplanen som omfatter folkehelse og livsmestring gjennom et å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner (Kunnskapsdepartementet, Læreplanverket for Grunnskolen, Kunnskapsløftet 2020, s.16).

Samtidig kan man her også koble disse områdene sammen det å lære å lære, faglig kompetanse og ferdigheter for handling og oppgaveløsning. Videre tenker jeg at gjennom de estetiske uttrykksformene og organiseringen med rom for dialog, bevegelse, utforskning og samhandling, gir dette muligheter for barnas utvikling når det gjelder læreplanens områder som omfatter motorisk, praktisk, sosiale, kreative og faglige og språklige ferdigheter. I narrativ 5 ser jeg for eksempel hvordan barna jobber ut fra faglig læring i norsk med skriftforming, og skriftlige uttrykk i sammenheng med visuelle uttrykk, og her ser jeg hvordan den visuelle utforskningen gir barna muligheter for å erfare det å skrive, på en sanselig måte. I tillegg innebærer denne måten å jobbe i kunst og håndverk på muligheter å jobbe sentrale mål innen dette faget også. Dette gjelder for eksempel farge- og formlære, begreper knyttet til former, og teknikker som male, tegne, klippe og lime. Når barna får jobbe med dette på en måte hvor de bruker alle sanser, er det slik jeg ser det, en måte å jobbe på som åpner opp for enkeltindividet gjennom at det er mulig å tilpasse til den enkelte, og at den enkelte får muligheter til å både uttrykke seg, og for å kunne forstå gjennom sine erfaringer i estetiske uttrykk. Læreplanen beskriver området som omhandler folkehelse og livsmestring som bestående av barnets selvbylde og identitet, av verdier, relasjoner, håndtering av tanker, følelser og relasjoner (se vedlegg 3). Slik jeg ser det i narrativ 5, jobber barna her med et tema knyttet til hvem de er, hva de drømmer om og hva de liker. Dette skjer på en måte hvor de får uttrykt tanker om dette gjennom sanser og kropp, med både følelser og kognisjon knyttet til dette gjennom de visuelle uttrykkene. Dette tilrettelegger jeg som pedagog for gjennom å gi tid og rom for refleksjoner, sanselighet og følelser, og verdsetter dette som læring og som del av dannelsesprosess slik det er beskrevet i læreplanen (s.13).

Videre forteller læreplanen hvordan man skal lære å lære gjennom et mangfold av strategier, og at man skal ha bred tilnærming til læring for å oppnå ambisjonen om å utvikle barnas evne til livslang læring (Kunnskapsdepartementet, Læreplanverket for Grunnskolen, Kunnskapsløftet 2020, s.15). Slik jeg ser det vil dette narrativet kunne beskrive hvordan danning og utdanning kan smelte sammen, og hvordan flerfaglighet også er en mulighet gjennom at for eksempel kunst og håndverk og norskfaget eller andre fag kan jobbe sammen. Gjennom vekt på sanselighet, kropp, lekenhet/kreativitet og fantasi i læringsprosessene ble det, slik jeg opplevde det, rom for mestring og motivasjon. Dette setter jeg i sammenheng med å styrke selvfølelsen og uttrykksevnen og knytter det til danning. Man kan jobbe med et faglig emne som skriving, og knytte det til erfaring, ulike måter å lære på, og gjennom estetisk utfoldelse slik læreplanen beskriver det (s.13). Videre innebærer kompetanse i fagene ifølge læreplanen sosiale, kreative og språklige ferdigheter (s.14.), og slik jeg ser samarbeidet, dialogene og bruk av forestillingsevne i narrativ 5, vil også dette området være knyttet opp mot en estetisk tilnærming til læring slik jeg beskriver det i denne oppgaven.

Kategori 3

Prinsipper for skolens praksis

Læringsmiljø/undervisning og tilpasset opplæring (Kunnskapsdepartementet, Læreplanverket for Grunnskolen, Kunnskapsløftet 2020, s.17-19)

Den tredje kategorien tar utgangspunkt i kapitlet i læreplanen som omhandler *prinsipper for skolens praksis*. I læreplanen står det beskrevet hvordan eleven skal bli møtt på skolen; med tillit, respekt, krav og med utfordringer som bidrar til danning og lærelyst. Det som skal danne grunnlaget for dette er godt læringsmiljø, tilpasset undervisning i samarbeid med elever og hjemmene. Dette fordrer et profesjonsfelleskap med basis i et engasjement i skolens utvikling, står det videre. I underkategorien *Et inkluderende læringsmiljø* merker jeg meg særlig hvordan varierte læringsarenaer er trukket frem som viktig for å gi erfaringer som skal fremme motivasjon og innsikt hos elevene. I underkategorien *Undervisning og tilpasset opplæring* er det beskrevet hvordan motivasjon og læringsglede i undervisningen er knyttet til et bredt repertoar av ulike læringsaktiviteter og varierte læringsressurser. I tillegg er det vektlagt hvordan skolen skal tilpasse opplæringen gjennom blant annet ulike arbeidsformer, pedagogiske metoder, bruk av læremidler og organisering (Kunnskapsdepartementet, Læreplanverket for Grunnskolen, Kunnskapsløftet 2020, s.17-19).

Narrativ 6: læringsformer og pedagogiske metoder

De blandet farger den første dagen, og utforsket materialene gjennom lek. De bruker flasker med maling og flasker med vann og bruker bevegelse for å flytte malingen rundt på arket. Mye liv rundt bordet, og mange samtaler og felles refleksjoner. Det hele arter seg som en flyt av erfaringer, samspill, glede, undring og mestring. Jeg er en blanding av fascinert observatør og pedagog som både er nær og i bakgrunnen samtidig. Det er relasjoner, det er kropp i samspill. Det er som en dans, et musikkstykke. Improvisasjon med mange startpunkt. Frem og tilbake går det. Som bølger. De reflekterer og kommuniserer, den enes ide tas med videre til den andre og får et nytt uttrykk. Det er som om de skaper en historie sammen. Jeg setter sammen eksempler på hvordan dialogen kan fortone seg mens de jobber: «Oj, det blå beveger seg!», «Se! Hav og en vulkan som har eksplodert!», «Se her da! Det blir blått! Dette var gøy!». «Se på mitt da! Det ble regnbuevann til meg». «Se på regnbuevannet mitt! Jeg fikk rosa». «Se så fint det blir, som veier». «Oj! Jeg fikk til å lage grønn! Se! Magisk fiskekrok!». «Jeg har laget en vei.» «OJ! SE på denne regnbuen jeg laget da!!! «Jeg fikk til et hjerte!» Oj, turkis! Det ble fiiint!» «Se så fin linje det ble her! Det ble spindelvev!» «Dette er en by. Se hvor fint det ble! Det ER en by!» «Det der minner om edderkoppnett fordi det er så mange streker der». «Det der ser ut som fluer som edderkoppen skal spise, og der nede er det onde mariehøner!» «Den der ser ut som et juletre som pumper fyrverkeri.» «Det ser ut som vann spruter. Det er lilla, grønn, grå, rosa, gul, oransje og svart». «Det ser ut som branntupper, og fyrverkeri». «Det går an å lage bilder med mønster og farger, og man ser kanskje ikke alltid hva det er, men kanskje kan det være mange svar og mange måter å se på», sier jeg. (Økt 1, Foto 5:18-5:21).



Figur 5:19: Fargelek. Nye teknikker og rom for å bevege seg, for å åpne for sanselighet og improvisasjon



Figur 5:20: «Dette er en by. Se hvor fint det ble! Det ER en by!»



Figur 5:21: «Jeg bare maler, og maler og maler jeg!:)»

Tabell for kategori 3 med oversikt over hovedtrekk i datamaterialet (knyttet til mine kategorier hentet fra læreplanen)

Prinsipper for skolens praksis Didaktikk	Sammenfatning fra transkribert data	Pedagogens refleksjoner	Pedagogens performative refleksjon
Inkluderende læringsmiljø: Varierte læringsarenaer kan gi praktiske og livsnære erfaringer som fremmer motivasjon og innsikt	Gjennom faglige refleksjoner i visuelle uttrykk, sanselige praktiske erfaringer ser jeg at barna jobber med kunnskap gjennom glede og en indre motivasjon. Nye innsikter gjennom prosessene. Viser til datamaterialet i narrativ 6 hvor dette er beskrevet.	Som pedagog må jeg legge til rette for flere måter å bruke kunnskap på. Praktisk arbeid virker motiverende, og jeg kan lettere tilpasse undervisningen til den enkelte elev. Det er viktig med faglige og didaktiske rammer som vi kan improvisere i.	Her er det viktig å ha en bred kompetanse som lærer. Pedagogen må både gi rom for barnets prosesser, men samtidig være nær, lyttende og med improvisasjon som et verktøy. Viktig å både ha faglig trygghet for å få frem det faglige i prosessene, men også trygghet i tilrettelegging for en estetisk tilnærming. Viktig her var å stole på barnets kompetanse, og gi nok rom og tid. En kroppslig tilnærming kan bidra til at man favner både det faglige og det som er knyttet til danning. Enkeltbarnets stemme kommer tydelig frem. Medskapning og kunnskapning står sentralt.
Undervisning og tilpasset opplæring: Motivasjon og læringsglede Ulike arbeidsformer, læremidler og organisering	Gjennom å vektlegge prosessene og barnets potensiale og kompetanse, virker de mer motiverte enn gjennom en pedagogikk som er mer rettet mot formidling og oppgaveløsning ut fra spesielle mål eller fokus på et bestemt produkt eller uttrykk. Gjennom flere ulike teknikker og kombinasjon av flere måter å jobbe på, ser jeg at alle elevene finner rom for mestring.	Jeg må som pedagog stole på barnets kompetanse, og gi rom og tid, og våge å trekke meg litt unna for å gi plass til barnas refleksjoner. Det at de får plass til sansning, estetisk erfaring, kropp, lek og kreativitet/fantasi virker som en naturlig måte for barna å lære på gjennom at de virker motiverte og ser ut til å jobbe i en flyt. Det er lettere for meg å tilpasse undervisningen gjennom multimodalt arbeid og en holistisk tankegang bak læringsforståelse. Det er imidlertid viktig å trene på dette, og å bygge en verktøykasse for uttrykk, forståelse og refleksjon både for meg og barna.	

Hovedtrekk fra kategori 3

Jeg ønsker her å sette søkelys på prinsippene for skolens praksis. Denne kategorien har mye til felles med de to foregående kategoriene, men jeg velger å sentrere oppmerksomheten i hovedtrekk på det som dreier seg om læringsformer, pedagogiske metoder og organisering.

I arbeidet med mine fortolkningsprosesser av datamaterialet fremstod det som sentralt at det didaktiske, hvordan man som pedagog legger til rette for estetisk tilnærming til læring, er av stor betydning. Dette mener jeg også er noe som passer inn med det jeg skriver om i denne oppgaven, da det gjennom en estetisk tilnærming til læring kan utvide handlingsrommet for læreren i undervisning, og kan knyttes til motivasjon og engasjement hos de involverte.

Underveis i analysen, og også underveis i prosjektet, opplevde jeg at jeg manglet et pedagogisk verktøy. Dette ble dermed et sentralt funn her; jeg måtte utvide min kunnskap som pedagog for å legge til rette for estetisk tilnærming til læring. Gjennom Østern, Selander & Østern (2019), fant jeg frem til sanselig didaktisk design som sentralt her. Som jeg har gjennomgått tidligere har denne typen didaktisk design kropp, kroppslig læring og kommunikasjon i sentrum, og formskapende aktiviteter står sentralt. Multimodalitet hvor performative ressurser står i en sammenheng, og utgjør impulser til læring (Østern, Selander & Østern, 2019, s.62-63). For meg betyr sanselig didaktisk design et viktig bidrag til mine metoder som pedagog, og inneholder elementer som bidrar til at jeg som pedagog både får kunnskap til å ha en holdning til læring med fokus på prosesser som sentrale, og får konkrete didaktiske virkemidler i undervisningen gjennom de kunstneriske virkemidlene som beskrevet hos Østern, Selander & Østern (2019). Dette vil jeg gå nærmere gjennom i min drøfting.

Oppsummering av analyse og funn

Min problemstilling er knyttet til både hvordan pedagogen kan tilrettelegge, til estetiske læringsprosesser hos de yngste i skolen, og hvordan dette henger sammen med læreplanen.

Hvordan kan man som lærer i grunnskolen legge til rette for estetisk tilnærming til læring hos de yngste elevene, med utgangspunkt i læreplan for grunnskolen, Kunnskapsløftet, 2020?

Mitt første forskningsspørsmål er knyttet til hvordan læreplanens kategorier kan knyttes til estetisk tilnærming til læring. Dette har jeg besvart gjennom denne gjennomgangen hvor jeg har tatt for meg kategoriene og sett på dem i sammenheng med data fra mitt prosjekt.

Slik jeg ser av analysen er mye av det jeg erfarer i prosjektet, sammenfallende læreplanens overordnede del. Videre ser jeg forbindelser til teori som er trukket frem i denne oppgaven når det gjelder definisjoner av estetiske erfaringer, kreativitet, fantasi, lek, og performativ tilnærming til læring og forskning, som jeg vil vise videre.

Oppsummering av funn

Opplæringens verdigrunnlag Identitet, og kulturelt mangfold, kritisk tenkning og etisk bevissthet, skaperglede, engasjement og utforskertrang. (Kunnskapsdepartementet, Læreplanverket for Grunnskolen, Kunnskapsløftet 2020, s.9-11)	Prinsipper for læring, utvikling og danning Faglig kompetanse, motoriske, praktiske, kognitive, sosiale, kreative og språklige ferdigheter, lære å lære, folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, Læreplanverket for Grunnskolen, Kunnskapsløftet 2020, s.14-16)	Prinsipper for skolens praksis Læringsmiljø/undervisning og tilpasset opplæring (Kunnskapsdepartementet, Læreplanverket for Grunnskolen, Kunnskapsløftet 2020, s.17-19)
<p>En «verktøykasse»⁹ med ulike uttrykksmåter inneholder muligheter for språklig utvikling, refleksjon, tenkning og kommunikasjon.</p> <p>Estetisk tilnærming til læring, og erfaring med dette, kan gi rikere handlingsrom for barnets læringsprosesser, og bidra til skaperglede, engasjement og utforskertrang.</p>	<p>Estetisk tilnærming til læring kan gi rom for hele barnet med sanser, følelser og kropp i sammenheng med læring.</p> <p>Estetisk tilnærming til læring kan tilby muligheter for utvikling av sosial kompetanse, for individets vekst gjennom refleksjon, og for utvikling av mange ulike uttrykksmåter, i tillegg til at det åpner opp for å jobbe med en rekke faglige læringsmål.</p>	<p>Det å legge til rette for estetisk tilnærming til læring krever en kompetent pedagog (og et profesjonsfelleskap).</p> <p>For at elevene skal kunne jobbe gjennom en estetisk tilnærming til læring kreves trening i å jobbe på denne måten. Det å kunne uttrykke seg på mange måter, og ha estetiske erfaringer, krever en «verktøykasse».</p> <p>Flere muligheter for å uttrykke seg, og flere innganger til å forstå, kan bidra til å tilpasse opplæringen til den enkelte elev.</p>

⁹ Begrepet «verktøykasse» innebærer her ulike teknikker for visuelle uttrykk, og erfaring med å jobbe gjennom en estetisk tilnærming til læring. Viser til Kupferberg (2009), s.19.

Kapittel 5: Drøfting med teori

Gjennom å drøfte funn med teori, vil jeg se mine data med et teoretisk blikk. Dette hjelper meg til å skape sammenheng mellom data, funn, analyse og teori, og vil videre gjøre meg til å svare på min problemstilling. Drøfting med teori vil bidra til å skape en distanse til datamaterialet, noe som vil være en del av min kvalitetssikring (se metodedel s. 47-65). Jeg vil gå gjennom kategoriene knyttet til teori for å skape en sammenheng med analysen, og for å ha et system rundt drøftingen. Allikevel vil noen kategorier overlape hverandre da kategoriene henger sammen slik jeg har beskrevet tidligere. Alle tre kategoriene dreier seg om temaer knyttet til læring, og henger dermed sammen. Som en avslutning på drøftingen vil jeg gjøre en oppsummering for å se kategoriene som helhet for å kunne svare på problemstillingen min. Mitt andre forskningsspørsmål dreier seg om hvordan jeg som pedagog kan planlegge didaktisk for å skape rom for estetiske læringsprosesser. Dette spørsmålet vil jeg ta med meg videre inn i drøftingen, og se på dette i sammenheng med relevant teori.

Fortolkning av datamaterialet, kategori 1

Prinsipper for læring, utvikling og danning

(Identitet, og kulturelt mangfold, kritisk tenkning og etisk bevissthet, skaperglede, engasjement og utforskertrang, Læreplan for grunnskolen, Kunnskapsløftet, 2020, s.9-11)

Noe av det jeg fant i analysen gjennom denne kategorien er noe overlappende med neste kategori, og dreier seg om danning, knyttet til tenkning, refleksjon og språklige uttrykk. Jeg vil ta for meg noe av det som angår danning her, da dette står i sammenheng med uttrykkene, men dette emnet vil også bli berørt i neste kategori. Barna jobbet blant annet med collage som uttrykksmåte. Collage kan forbindes med blant annet språkutvikling, historiefortelling og skriftforming gjennom mulighetene for mange ulike muligheter for uttrykk og kommunikasjon (Merenstein, 2018). Collage handler videre om å sette sammen mange biter for å skape et uttrykk, og det muliggjør for pedagogen å flytte fokus vekk fra riktig/galt, vekk fra det å skulle tenke figurativt og «riktig» i forhold til rammer og regler. Dette tenkte jeg kunne gi muligheter for estetiske erfaringer. Det ligger et stort rom for improvisasjon i en slik uttrykksform. Man kan lime over, gjøre om og finne på underveis, og da kan det skapes rom

for å finne på noe nytt, og å bygge videre ut fra hva man har skapt. Jeg så flere oppdagelser underveis hos barna hvor de så nye måter å skape et uttrykk på. De oppdaget nye måter å tenke på, og nye måter å uttrykke seg på, og nye måter å forstå på. Det jeg så utover øktene jeg jobbet med barna, var at jo flere teknikker og rom for improvisasjon de erfarte, jo rikere verktøykasse for uttrykk, læring, kommunikasjon og refleksjon kunne bli tilgjengelig for barna. Rammene, materialene og det at jeg åpnet for improvisasjon viste meg mange muligheter for faglige retninger vi kunne gå. Jeg ga en startretning gjennom en oppstart og noen oppgaver, og bygde videre på initiativene fra barna. Det å bygge opp en verktøykasse for uttrykk var viktig, og gjennom dette kan man bidra til å utvide barnets muligheter for uttrykk og læring slik jeg ser det. Barna begynner ikke umiddelbart å uttrykke seg på mange ulike måter, og ha estetiske erfaringer, men trenger trening og et repertoar. Hohr (2015) og Letnes (2018) beskriver hvordan dette er en pedagogisk oppgave, noe som gjenkjennbart for meg gjennom erfaringene fra dette prosjektet. Undervisning med vekt på estetiske aktiviteter og estetisk erfaring, slik Dewey (1934) beskriver det, vil dermed være viktige områder å legge til rette for i skolen slik at barna kan få muligheter til å utvikle disse sidene. Også i læreplanen er det å utvikle *den estetiske sansen* fremhevet som viktig, både for barnets utvikling, og for å kunne se ting på nye måter (Læreplan, overordnet del, verdier og prinsipper for grunnopplæringen). Dewey (1934) beskriver persepsjon som mer enn en ren observasjon, det handler om en bevisst helhetlig følelsesmessig erfaring. Slik jeg ser dette i praksis dreier det seg om at jeg som pedagog støtter barna i å trene på estetisk erfaringer gjennom både den enkeltes aktivitet, og gjennom hvordan vi kan observere hverandres uttrykk. De estetiske erfaringene jeg ønsket å skape gjennom dette prosjektet hadde jeg håp om å se om kunne bli til et språk for barna. Jeg hadde håp om at dette kan bygges opp til en verktøykasse for barna med rom for uttrykk for følelser, og sider i det underbevisste, og for kognitive prosesser i et mer læringsfokuseret perspektiv. Jeg kjente tidspresset i dette prosjektet også, men intensjonen var å skru ned tempoet, og se hva som skjer hvis jeg gir større spillerom for barna og for deres erfaringer. Multimodalitet er slik Cope & Kalantzis (2009) beskriver det forbundet med lek gjennom å ha mange fasetter, og gjennom å inneholde mange muligheter. Slik jeg erfarer det ligger også tydelige elementer av lek i denne måten å jobbe på. Man kan eksperimentere, erfare, samhandle og leke med materialene gjennom en sanselig tilnærming. Men her også tid, og det at jeg som pedagog gir rom for leken, og anerkjenner det som sentralt også i læring viktig. Lek var for Vygotsky en av de viktigste delene i barnets utvikling, og lek utgjør en drivkraft for barnets læring og utvikling (Vygotsky, 1978). Slik jeg tenker i forbindelse med

dette, er det i skolesammenheng viktig å ha med seg leken også i læring, både i fag og i tilrettelegging av sosialt- og personlig utviklingsområde for barnet, i tillegg til at den har egenverdi. Dette er særlig viktig for tilrettelegging av læring for de yngste i skolen slik jeg ser det, og er også noe læreplanen vektlegger. Vygotsky (1978) beskrev hvordan kreativitet er en del av det å skape noe nytt, og jeg tenker lek som del av estetisk tilnærming til læring kan tilby muligheter for nye måter å se verden på. Kreativitet kan dreie seg om hvordan man tenker nytt, og utfordrer det som er der fra før (Kaufmann, 2011). Gjennom å legge vekt på en åpen tilnærming ville jeg nettopp åpne opp for barnas kreativitet. Vygotsky beskrev hvordan fantasien og virkeligheten henger sammen, og hvordan fantasien kan brukes for å forstå. I prosjektet jeg gjennomførte brukte barna visuelle uttrykk gjennom en leken tilnærming, og jeg så hvordan de skapte fortellinger, verdener og forståelser gjennom denne tilnærmingen til materialene, og ved bruk av fantasien. Øksnes (2010), forteller at forskning viser at lek gir like godt læringsutbytte som læring gjennom tekstbasert pensum. Dette kan jeg se også gjennom mine erfaringer, da det oppstod flere situasjoner hvor barna lekte med materialene, og de fikk nye forståelser for fag slik jeg har vist i narrativene, og i analysen. Dette gjelder for eksempel gjennom lek med mengder, som kan bidra til økt tallforståelse. Videre kan dette også gjelde gjennom lek med farger og former, som kan trene forestillingsevne, fortellerkompetanse, og på den måten være med på å styrke språket. Jeg knytter her denne måten å utvikle sine uttrykksmåter på, og måten å jobbe sammen og forstå gjennom samhandling på til hvordan Frisch (2018) beskriver danning som forbundet med sosialisering og selvstendig tenkning. Videre ser jeg sammenhengen med hvordan tilrettelegging for estetisk tilnærming til læring som en situasjon hvor mediering finner sted med, gjennom de visuelle artefaktene, i form av materialene og de uttrykkene barna skapte (Frisch, 2018). I prosjektet ble jeg overrasket over hvor lenge barna kunne jobbe uten pause. De virket påkoblet, motiverte og engasjerte. Det var som om tiden stod stille. Underveis opplevde jeg det av og til som litt vanskelig å få kontakt med barna, men jeg forsto etter hvert at dette kunne tyde på at de var dypt inne i estetiske og kreative prosesser. Jeg kjente igjen hvordan Csíkszentmihályi beskriver «flow» (i Moe, 2018) som en tilstand hvor man er helt og fullt involvert og engasjert i det man gjør. I denne tilstanden er det rom for å frigjøre mer av det som ligger i seg selv ifølge Csíkszentmihályi. «Flow» er vektlagt av Csíkszentmihályi som viktig for lek og estetisk aktivitet. Barn kan sies å jobbe ut fra en type intuitiv form for kreativitet, noe som henger sammen med barns måte å være på (Csíkszentmihályi, i Moe, 2018). Jeg ser «flow» som verdifullt i de estetiske prosessene jeg ønsket å legge til rette for i

dette prosjektet. Estetiske læringsprosesser med en åpning for en lekfull og eksperimenterende tilnærming kan gi rike muligheter for barn i sammenheng med områder som selvtillit, mestring, og motivasjon. Mestringen og læringsgleden jeg så i prosjektet, kan jeg også se i sammenheng med det Csíkszentmihályi la i begrepet «flow», og som noe som kan bidra til å styrke mestringsfølelsen og motivasjonen for læring (Øksnes, 2010). Jeg la merke til gleden og engasjementet barna viste, og hvor stolte de var av både uttrykkene de skapte, men også oppdagelsene de gjorde gjennom utforskning av materialene som for eksempel i episoden med den tredimensjonale utforskningen eller ved utforskningen av spiralene. Dermed kan estetisk tilnærming til læring representere en måte å mestre og forstå verden på for de yngste barna, og gjelder dermed ikke bare estetiske fag, men slik Ilmi Willbergh (2019) sier, utgjør det en egen måte å erfare og å lære på. Jeg merket at da jeg turte å gi litt slipp, og husket på å trekke meg litt unna, da var det virkelig at barna fikk spillerom for sine egne estetiske prosesser. Uansett gjelder det å være bevisst på hva tanken bak de pedagogiske valgene er: er det selve prosessen og opplevelsen som er viktig, er det noe spesielt man ønsker å oppnå, er det spesifikke læringsmål man skal nå? Gjennom en estetisk tilnærming til læring, så jeg i prosjektet hvordan det å kjenne med kroppen, se lyset i silkepapiret, kjenne med hendene på papiret, lytte til samtaler, og ha indre dialoger i møte med materialet ga rom for både kropp, kognisjon, følelser og faglig læring (Østern, 2014, s.84). Jeg viser til Sally Peters forskning på overgang fra barnehage til skole, hvor undervisningen anbefales å preges av barnas kultur, og at det skal lages koblinger mellom lek og læring for å ha bedre forutsetninger for å lykkes (Kunnskapscenter for Utdanning 2015). I fagfornyelsen blir læring gjennom lek, praktisk og utforskende arbeid vektlagt for yngste barna, og dermed vil estetisk tilnærming til læring være en måte å tilpasse opplæring for yngste i tråd med læreplanen for grunnskolen (Læreplanverket for Grunnskolen, Kunnskapsløftet 2020).

Barnas uttrykk er sentralt i dette prosjektet, og jeg viser til hvordan Ross (1984) sin forklaring av estetiske læringsprosesser, og Austring & Sørensen sin fremstilling står i sammenheng med dette (se s.36). I denne forståelsen handler kreative prosesser om inntrykk og uttrykk, og står i sammenheng med læringsprosessene gjennom estetisk tilnærming til læring slik de er beskrevet i dette prosjektet. Paulsen (2003) beskrev denne prosessen gjennom barnets møter med omgivelsene via sansning, og jeg ser hvordan dette skjer i mitt prosjekt gjennom barnets møter med materialene, og min tilrettelegging. Denne tilretteleggingen vil jeg drøfte videre i kategori 3 i sammenheng med relevant teori. Slike møter i en estetisk tilnærming til læring i

skolen, og i mitt prosjekt kan være barnets møte med de innspill jeg kom med som pedagog, oppgaver de får, inntrykk fra de andre barna, møte med materialet eller møte med kunnskap i en type målbasert undervisning. Dette harmonerer med hva jeg legger i estetisk tilnærming til læring, hvor disse to sidene ved barnet også står i en sammenheng i læringsprosesser. I begge tilfeller dreier det seg om estetiske erfaringer, og som vist med Dewey (1934), handler dette om følelsesmessige helhetlige erfaringer (Dewey, 1934). Det sentrale her blir hvordan en sanselig erfaring eller et møte med omgivelsene fører en estetisk erkjennelse hos barnet, hvor det følelsesmessige og kognitive står i sammenheng, og hvordan barnas visuelle uttrykk og estetiske erfaringer står forbundet med deres reaksjoner som blir uttrykt gjennom et medium. Slik som hos Ross (1984) starter det også i mitt prosjekt med møtet med innholdet jeg la i undervisningen, hvor jeg gjennom didaktiske grep ville skape et engasjement hos barna. Videre henger dette sammen med hvordan Ross videre vektlegger sanselighet, fantasi og forestillingsevne i samspill med håndverket, eller det visuelle uttrykket i denne sammenheng. Også som hos Ross ble leken sentral for disse visuelle uttrykkene gjennom at barna fikk rom for utforskning, improvisasjon og lek. Gjennom min refleksjon i forbindelse med praksis, så jeg at elementer som engasjement, følelser, sanselighet, helhet, mestring, sosial erfaring, tverrfaglighet, fokus og utholdenhet er aspekter ved disse læringsprosessene. Dette er bare eksempler på potensialet i en slik tenkning om læring, og gjennom tenkning og kunnskap som rhizom (Deleuze & Guattari, 2015), vil disse elementene ha mange forbindelser og forgreininger. Også Deleuze og Guattari sine teorier om fenomener som *assemblage* (se s.34) er sentralt. Dette gjennom læring ikke sett som lineært, og hvordan det flettes sammen av mange deler. Dette kan slik Barad (Barad, 2007 i Østern, Selander & Østern, 2019) beskriver det, skapes på stadig nye måter. Gjennom å tenke læring som en slik prosess kan man stille spørsmål til barna underveis, man kan ha dialoger i gruppa. Ved å skape rom for uttrykksmuligheter, både verbalt og gjennom materialet, kan man få innblikk i historier barna forteller gjennom sine visuelle, kroppslige og sanselige uttrykk.

Prosjektet foregikk med sosialt samspill, noe som også kan gi muligheter for verdifulle erfaringer for barna. Vygotsky (1978) vektla hvordan vi gjennom våre uttrykksmåter kan gi liv til tankene, og hvordan vi gjør dette i en sosial ramme bestående av relasjoner. Denne sosiale rammen er sentral i skolen, da læring foregår i et fellesskap. Slik Vygotsky (1978) beskrev barns utvikling, er tenkningen uttrykt som egosentrisk tale før den blir internalisert tale. Ut fra slik jeg ser erfaringene fra prosjektet, kan estetisk tilnærming til læring tilby muligheter for barnet til å jobbe med å utvikle tenkning gjennom dialog, og i samspill med

materialene. En mediering (Vygotsky, 1978) ved hjelp av språket og estetiske uttrykksformer kan hjelpe barnet i denne utviklingen. Her opplevde jeg hvordan jeg som pedagog i min tilrettelegging av disse estetiske erfaringsmulighetene, og medelevene i sin støtte for hverandre, utgjør en del av barnets proksimale utviklingszone, i tråd med Vygotsky sine beskrivelser. Mediet for denne estetiske prosessen kan være alt fra tekst, visuelle uttrykk til bevegelser, tale og lyd. Gjennom å bruke alle sansene i en aktiv utforskning av omgivelsene, får man en viten som er forankret i kroppen, i sanser, følelser og refleksive erfaringer. Når det gjelder det visuelle uttrykket i dette prosjektet, knytter jeg dette sammen med hva Merleau-Ponty beskrev hvordan barns bilder kan bety et uttrykk for deres affektive relasjon til verden. Erfaring blir uttrykt, og ikke alltid hvordan ting ser ut. Dette opplevde jeg at prosjektet la til rette for gjennom å ha mange typer uttrykk, vi la vekt på følelser og ikke det å gjenskape noe spesielt. Merleau-Ponty mente at barn var mer frigjorte i denne sammenhengen, og frie i sitt uttrykk (Von Bonsdorff, 2009). Det samme erfarer jeg, men samtidig ser jeg at dette lett kan drukne i målstyring og oppgaver i blant annet kunst og håndverk som går på å gjenskape etter bestemte rammer. Det er viktig å skape rom for dette spontane uttrykket i denne sammenhengen, slik jeg ser det, og her kan en pedagogikk og didaktikk med estetisk tilnærming til læring tilby muligheter for dette.

Fortolkning av datamaterialet, kategori 2

Prinsipper for læring, utvikling og danning

(faglig kompetanse, Motoriske, praktiske, kognitive, sosiale, kreative og språklige ferdigheter, lære å lære, folkehelse og livsmestring. Kunnskapsdepartementet, Læreplanverket for Grunnskolen, Kunnskapsløftet 2020, s.14-16)

Dette prosjektet dreier seg ikke bare om det rent faglige med ferdigheter og kunnskap, men også om danning. Jeg vil kort gå gjennom dette begrepet slik det kan forstås i denne sammenhengen. Danning er et begrep som dreier seg om individet, om sosialisering og selvrealisering (Frisch, 2018). Danning kan handle om å utvikle en god dømmekraft, og kompetanse for å fungere i verden sammen andre og seg selv (Tønnesvang, 2015). I arbeid i skolen vil målene, og det som er knyttet til bestemte tradisjoner i kulturen henge sammen med material danning, dette var ikke i fokus i mitt prosjekt, men i ordinær undervisning, vil jeg ta hensyn til dette også. Videre vil formal danning knytte barnets prosesser til dette og gi dette

verdi, noe som jeg vektla i mitt prosjekt gjennom å gi tid og rom for barnets prosesser. Vekt på funksjonell danning vil være knyttet til at innholdet skal ha betydning for barnets generelle utvikling som menneske, og kan henge sammen med hvordan jeg her vektlegger estetiske læringsprosesser som sentralt for danning. Metodisk danning kan være knyttet til bestemte metoder som når jeg lære barna visse teknikker i kunst og håndverk og gjennom det å snakke om visuelle uttrykk og å forstå dem for å få det felles språket som Letnes (2018) vektlegger, og hvordan det er en pedagogisk oppgave å tilrettelegge for dette, slik jeg også erfarer i mitt prosjekt. Dette henger også sammen med hvordan Gilje, Kallestad & Lepperød (2013) beskriver kreative prosesser som noe som må trenes. Klafki og kategorial danning setter det hele sammen, og viser til hvordan man i estetisk tilnærming til læring må gjøre innholdet i undervisningen forståelig, at man setter delene i undervisningen i en sammenheng. Videre vil vekt på mange ulike uttrykksmåter, stå i sammenheng med Klafkis teori om kategorial danning. Til slutt vil kritisk-konstruktivistisk danning sette søkelys på hvordan barna gjennom ulike uttrykk og en holistisk tilnærming til læring kan lære å se verden på flere måter, og kunne forstå egne og andres uttrykk (Kjær, 2018, Willbergh, 2019). Klafki beskriver danning i sammenheng med didaktiske modeller, og ser på danning som en del av pedagogikken hvor det handler om å legge til rette for hele barnets potensiale. I disse prosessene er det flere viktige didaktiske punkt som man bør ha med seg: hva skal læres, hva er formålet og de overordnede målene med det som læres, og hva er begrunnelsen for arbeidet med for eksempel estetisk praksis (Kjær, 2018). Det kan dreie seg om at man skal lære å forholde seg til sine omgivelser, til kulturen og samfunnet, på en bevisst og reflektert måte. Dette henger tett sammen de estetiske prosessene gjennom blant annet å kunne legge til rette for erkjennelser gjennom flere sanser og gjennom mer enn en vitenskapelig erkjennelse. Når det gjelder undring, nysgjerrighet og det å få erfaring i flere måter å se ting på var dette også sentralt i prosjektet. Elevene fikk spillerom gjennom et bredt spekter av uttrykk, og slik jeg opplevde det var dette noe som stimulerte nysgjerrigheten og førte til mange undersøkelser hos barna. Dette gjaldt både for enkeltelever og for dialog mellom to eller flere elever. Hos Dewey (1934) står sinnet, kroppen, kultur og individet sammen som en helhet, og jeg ser dette i sammenheng med mine erfaringer gjennom min anerkjennelse av sammenhengene og dermed hvordan jeg kan gi plass for dette i undervisning. Disse sammenhengene og delene i barnet finnes uavhengig av meg som pedagog også, og er i lys av denne forståelsen alltid til stede i barns læringsprosesser, men det dreier seg slik jeg ser det om å ha kompetanse for å kunne verdsette dette, og gi det plass i undervisningen. Norskog og Juell (2006) beskriver i

denne forbindelsen at det å tenke holistisk om barnets alle sider som del av læring er med på å utvikle selvstendighet, kreativitet og tenkning. Dette settes i sammenheng med at hvis man skal forstå noe, virkelig lære noe, må det skje gjennom erfaring slik Dewey (1934) beskriver det. Dette knytter jeg sammen med hvordan det å skape rom for engasjement i læring gjør at elevene er mer «påkoblet» og dermed gjør undervisningen meningsfull med hensyn til det å lære. Dermed blir ikke følelser bare det å sanse og å bare «ha det gøy» i undervisningen. Slik jeg ser det her hvor teori og praksis møtes, utgjør estetisk erfaring et fundament for læring. Dette blant annet gjennom at følelsesdimensjonen og den kroppslige dimensjonen er knyttet til kognitive funksjoner, og står i sammenheng med læring.

Dette henger også sammen med Fredens og *embodimentteorien* (Fredens, 2018), hvor kognisjon er innebygd i kroppen og er forbundet med det affektive. Hadde ikke jeg gitt rom for dette, hadde jeg gått glipp av mange læringspotensialer, og jeg hadde ikke hatt mulighet til å gi barna disse mulighetene for erfaring, uttrykk, sansning og læring slik jeg ser det. Gjennom møtet med materialene og hvordan det var lagt til rette for bevegelse, kom også kroppslig erfaring tydelig frem i barnas prosesser. I lys av Fredens (2018) sin forskning hvor han beskriver hvordan kropp og relasjoner er like viktig som kognitive prosesser, ser jeg verdien av disse kroppslige og sosiale møtene som del av estetisk tilnærming til læring. Selv om jeg ikke kan bevise hvordan Fredens embodimentteori virker, ser jeg potensialet gjennom de erfaringene jeg gjorde meg. Jeg så blant annet hvordan et barn gjennom kroppslig og sanselig utforskning kunne uttrykke nye ideer, som tredimensjonal utforskning. Videre kunne jeg se hvordan barna utforsket sider ved seg selv ved å bruke sanselig utforskning av følelser i visuelle uttrykk, kunne utforske og forstå sider ved seg selv og andre. Dette knytter jeg til hvordan Fredens beskriver hjernen som multimodal gjennom å bruke informasjon som kommer gjennom alle sanser og setter dette sammen. Slik jeg ser det vil estetisk tilnærming til læring utnytte dette naturlige potensialet som ligger i hjernen, gjennom at man lærer med alle sanser, med kroppen og gjennom relasjoner med andre. Kunnskap om følelsesdimensjonen, og om affekter som kroppslige intensiteter som sirkulerer i og mellom kropp (Østern, Selander & Østern, 2019), hjelper meg som pedagog å kunne se verdien av prosessene, og å sette sanselig estetisk erfaring som en naturlig del av det å lære. Fredens (2018) beskriver menneskehjernens multimodale nettverk som jobber med alle sansene i samspill, med kroppslig basert erfaring som utgangspunkt.

Barna i dette prosjektet jobbet med multimodale uttrykk i kunst og håndverk med collage som ramme. En baktanke bak dette har vært det at mening kan uttrykkes på mange måter, og hvordan man gjennom semiotikk ser på mening som tegnsystem og måter å kommunisere på. Slike tegn kan være skrift, bilder eller andre måter vi uttrykker oss på (Kress, 1997). I mitt prosjekt ville jeg anerkjenne visuelle uttrykk som like viktige uttrykksmåter som for eksempel verbale eller skriftlige uttrykk (Postholm og Frisch, 2013). Meninger, følelser, ideer og tanker kan uttrykkes gjennom visuelle uttrykk, og ikke bare som talt eller skrevet ord. Slik jeg ser det, kan dette være en god innfallsvinkel for pedagoger i skolen. Dette gir en forståelse for hvordan vi kan gi barn mange rom for uttrykk og inntrykk, og dermed utvider mulighetsrommene for undervisning og læring. Videre er dette særlig viktig med tanke på skolestarterne, de som akkurat har begynt på skolen, og som kanskje enda ikke fullt ut mestrer skriving og lesing i stor nok grad til å kunne uttrykke alt de vil fortelle. Visuelle uttrykksmåter, eller multimodale uttrykk har dermed stor mulig verdi for barnas uttrykk, og er et språk som lett kan bli glemt i skolehverdagen hvor fokus ligger på verbalt og skriftlig uttrykk.

Hvis jeg ser til didaktisk tenkning om design i læring slik Selander og Kress (2015) beskriver det, handler undervisning også multimodalitet gjennom å se ulike ressurser som muligheter i læringsprosesser (Østern, Selander & Østern, 2019). Selander & Kress (2015) beskriver hvordan eleven gjennom multimodalitet og flere former for tegnskaping, får ulike verktøy til sin tolkning og meningsskaping. Gjennom et rikt uttrykksrepertoar og flere måter å tenke læring på, kan estetisk tilnærming til læring bidra til å ta hensyn til at alle skaper mening, tolker og forstår verden på ulike måter. Slik Kress (1997) beskrev det allerede på slutten av 1990-tallet, er literacybegrepet i endring, og våre kommunikasjonsmåter i samfunnet er mange. Slik jeg forstår dette vil multimodalitet i uttrykksrepertoaret kunne bidra til å ruste barna for fremtiden og nåtiden gjennom denne forståelsen av hva man trenger av kompetanse for å uttrykke-, og for å forstå mening. Denne måten å forstå språk på, henger også sammen med hvordan Vygotsky (1978) beskriver språk som livgivende til tankene, en uttrykksform. Læring er her aktiv deltagelse gjennom multimodalitet ved å bruke ulike måter å lære og å forstå på. I sammenheng med Kress (1997) og et endret literacybegrep, vil jeg trekke frem hvordan Ormerod & Ivanic (2002) viser til at forskning forteller oss at barn instinktivt søker mot multimodalitet i sine uttrykk, og dermed kan multimodalitet i læring passe inn i barns måte å tenke på. Med dette mener jeg at man gjennom multimodal tenkning i pedagogikk kan få frem hele mennesket og bidra til at man har en helhetlig tilnærming til det man jobber med.

I skolen ligger det en tendens til å vektlegge på barns estetiske uttrykksmåter som uttrykk for følelser og emosjoner heller enn som kommunikasjon, og i denne sammenhengen oppfordrer Kress (1997) til at man i skolen behandler barn som kompetente meningsskapere med et repertoar bestående av mange uttrykk i flere semiotiske modaliteter. En slik måte å tenke pedagogikk og læring på vil favne flere måter å lære på, og vil dermed gi flere muligheter for alle de ulike læringsstilene barna har (Cope & Kalantzis, 2009).

Noe som også står sentral for meg er hvordan det oppstod mange spennende dialoger underveis. Dialoger knyttet til undring, faglig kunnskap og begrepsbygging. Særlig oppstod det spennende dialoger når jeg trakk meg mer tilbake og ga barna tid og spillerom. Det å våge å ta et steg til siden og vekk fra formidlingsbasert pedagogikk, slik jeg erfarte det her, kan bidra til store muligheter for barna, deres erfaringer og læringsprosesser.

I forrige kategori fremhevet jeg hvordan det å bygge en verktøykasse for uttrykksmåter er sentralt. Slik jeg ser det handler det om å utvide sitt språklige repertoar, og i dette tilfellet er dette sentrert rundt det visuelle språket i sammenheng med skrift, tale og kropp. Min observasjon er at ved å jobbe med flere materialer og teknikker gjennom det en estetisk tilnærming til læring innebærer (kropp, sanser, følelser og samspill), gjorde at barna var påkoblet, interesserte og aktive i egne lærings- og erfaringsprosesser. Man kan tenke seg at dette kan bidra til å fremheve det jeg har beskrevet som mellomrom, alle de dyrebare mulighetene for læring, innsikt, inspirasjon og møter mellom mennesker og affekter. Jeg tenker at dette kan være krevende i en større elevgruppe, men jeg ser samtidig at ved å vite om disse dimensjonene, ved å anerkjenne potensialet i dem og ved at elevene er vant med å ha rom for dette, vil det kunne være en viktig del av all undervisning. Om man som lærer ikke har tid til å være så nær man ønsker i alle sammenhenger, så tenker jeg at barnas kompetanse gjør at de selv tar i bruk potensialet i dette hvis de har erfaring i denne måten å jobbe på, og har en verktøykasse for uttrykk slik jeg har beskrevet tidligere. Min oppfatning på bakgrunn av arbeidet med denne oppgaven er at det virker naturlig for barna å jobbe på denne måten. Jeg ser hvordan de virker motiverte innenfra og har kontakt med fantasien og kreativiteten i prosessene i samspill med kognisjonen, og dermed går det ikke på bekostning av læring, men slik jeg ser det er det dette som er virkelig læring.

Min intensjon var å legge til rette for at barn skulle ha muligheter til å være aktive medskapere i sin egen læringsprosess, med støtte i Dewey og hans teorier om hvordan det å gjøre, å oppleve og gjennomgå en erfaring står sammen som en helhet (Dewey, 1934). Dewey

beskriver kunst som noe som innebærer en handling, en skapende prosess, og at alle kunstformer gjør noe med et fysisk materiale og/eller med kroppen for å skape noe. Her ser jeg sammenhengen med en pedagogikk hvor det jeg i denne teksten beskriver som en estetisk tilnærming til læring er til stede gjennom den sanselige tilstedeværelsen, og hvordan det barna gjør med materialene er en skapende prosess slik Dewey beskriver det. Østern (2010) danning i skolen, hvor dette betyr hvordan elevene skal få plass for å være visjonære med hensyn til fremtiden. Dette setter jeg i forbindelse med hvordan jeg så at barna gjennom estetiske uttrykk og erfaringer kan uttrykke sine visjoner, følelser og tanker, og hvordan dette støtter barnets utvikling av refleksjon. Gjennom et rikere uttrykksrepertoar tenker jeg at man bedre kan forstå seg selv, verden og andre. Her er også læreplanens vekt på det å lære å lære sentralt. Utvikling gjennom estetisk tilnærming til læring, og gjennom mange ulike uttrykk, og med eleven som aktiv part i egen læring står slik jeg ser det i sammenheng med dette. Selander og Kress (2015) beskriver dette i forbindelse med design i læring, hvor læring er en aktiv prosess hos den lærende. Og hvor denne multimodale kompetansen er sentral, både for egne uttrykk og egen læring, og for å forstå andre. Videre vil det være viktig hvordan jeg som pedagog tar hensyn til dette, og er bevisst på at eleven skal lære å lære, og hvordan jeg gjennom mitt læringsdesign tilrettelegger for dette, og hvordan jeg selv er sanselig og kroppslig til stede, slik performativ teori (se s.31), (Østern, Selander & Østern, 2019) hjelper meg med å se. Dette henger sammen med hva blant annet Fredriksen (2013), Eisner (2009), Østern (2010) og Dale (1993) beskriver som sentralt for pedagogen.

Løvlie (1990) vektlegger hvordan det å skape, og det å oppleve det skapte er estetiske erfaringer, og hvordan begge disse estetiske erfaringene skaper en erfaringsbakgrunn som støtte en empatisk forståelse for barnet. Slik jeg ser det er dette også relevant i estetisk tilnærming til læring. Både individuelle prosesser og det som foregår i kommunikasjon med andre er viktig i denne typen forståelse av læring. I prosjektet så jeg hvordan barna inspirerte hverandre, og også hvordan de gjennom individuelle prosesser i møte med materialene utviklet forståelser. I arbeidet med å utforske hvordan en skole kan være eller se ut, hadde barna mange samtaler om emnet, og de utvekslet idéer. Samtidig hadde de mange læringsprosesser. Dette var alt fra å uttrykke følelser, kommunisere og skape visuelle uttrykk til å bruke sanselig tilnærming, til kognitive refleksjoner knyttet til fag. Det faglige kan vi blant annet se i eksemplet med former og bokstaver og i telling av vinduer. Det følelsesmessige kan vi blant annet se i utforskningen av former, maling, og i utforskningen av operasangeren. Allikevel er det slik jeg ser det ikke mulig å skille disse formene for læring fra

hverandre, da estetisk tilnærming til læring nettopp handler om en holistisk tenkning om læring med kropp, følelser, kognisjon og kommunikasjon som en helhet.

Fortolkning av datamaterialet, kategori 3

Prinsipper for skolens praksis

(Læringsmiljø/undervisning og tilpasset opplæring, (Kunnskapsdepartementet, Læreplanverket for Grunnskolen, Kunnskapsløftet 2020, s.17-19)

I prosjektet var både de individuelle og de kollektive erfaringene til stede. Jeg var oppmerksom på det som skjedde i mellomrommene, og jeg hadde satt en lineær tenkning om læring til side. På denne måten har man oppmerksomhet og bevisst tilstedeværelse i sentrum, og Dale (1993) beskriver dette som muligheter for å aktivere deltagerne i en undervisningssammenheng. Slik jeg ser det kan dette være mulig gjennom estetisk tilnærming til læring da man har muligheter til å trene denne persepsjonsevnen, og gjennom variasjon og frihet i uttrykket er det lettere å tilpasse det til hver enkelt elev. Dette mener jeg er med på å øke sjansen for denne aktive og bevisste tilstedeværelsen hos hver enkelt. Denne måten å gi rom for improvisasjon og det å ikke tenke kunnskap som en lineær prosess med et ferdig produkt i enden, er i tråd med hvordan Selander & Kress (2012) bruker Deleuze & Guattari sitt syn på kunnskap som rhizom. Dette gjør at jeg som pedagog kan se flere muligheter for læring, men gjør også at bildet kan bli komplisert. Derfor vil min kunnskap om estetiske erfaringer, og om kunnskap som kunnskaping (Østern, Selander & Østern, 2019) være viktig. Gjennom min bevissthet om dette, kan jeg lettere hvile i en erfaring og kunnskap om at læring finner sted uten at det alltid foregår lineært, og jeg vet at både jeg som pedagog, og barna som er i sine læringsprosesser blir tryggere gjennom trening i denne måten å jobbe på.

Improvisasjon var sentralt i disse prosessene slik jeg ser det som lærer. Som vi ser her, er erfaring med denne arbeidsmåten med rom for improvisasjon også viktig for elevene. Dette er både i sammenheng med det å kunne uttrykke seg på flere måter i ulike media, og i forbindelse med det å improvisere ut fra denne verktøykassen med uttrykksmuligheter.

Dermed er både det å uttrykke seg visuelt, det å jobbe med estetiske erfaringer (Dewey, 1934) og det å improvisere noe som krever erfaring, trygghet og kunnskap om måten å jobbe på, både for pedagogen og for barna, slik jeg erfarte det. Steinsholt (2008), understreker at improvisasjon ikke skjer i et vakuum, og at det må finnes visse rammer.

Estetisk tilnærming til læring med rom for improvisasjon og kunnskaping hviler slik jeg ser det i synet på barnet som kompetent slik Reggio Emilia-pedagogikken vektlegger det (Jonstøij & Tolgraven, 2008). Jeg ser som pedagog åpninger for barnets potensiale gjennom de ulike uttrykksmåtene, og gjennom det handlingsrommet som improvisasjon gir. Videre ser jeg hvordan utfoldelsen av deres enkelte uttrykk, gir muligheter for pedagogen å se enkeltbarnet, slik Malaguzzi beskriver det gjennom Reggio Emilia-pedagogikken. Denne måten å forstå improvisasjon på utgjør for meg i dette prosjektet en forståelse som støtter improvisasjon og bakenforliggende kunnskap, erfaring og fronesis (Angelo, 2014), som viktige områder i estetisk tilnærming til læring. Jeg støtter meg til Steinsholt (2008) som beskriver improvisasjon som noe som kan trenes på, og som krever en basis som man kan improvisere ut fra. Det er ikke alltid jeg som pedagog finner nok tid på refleksjon, eller setter av nok tid til barnas refleksjoner, i jaget etter måloppnåelser. Men slik jeg ser gjennom min drøfting her, vil det være viktig å stole på barnet som kompetent, gi rom for improvisasjon og våge å bruk nok tid. Slik jeg erfarte, trenger ikke dette å gå på bekostning av læring og mål for læring. Videre erfarte jeg det som viktig at pedagogen viser tillit til barnas kompetanse, er både lyttende, veiledende og nær, men også gir rom og tid til barnets opplevelser og estetiske erfaringer. Eisner (2009) beskrev dette som sentralt også; tid til persepsjon, og det å være til stede med alle sanser, slik Dewey (1934) også beskriver estetisk erfaring. Alt går fort i samfunnet i dag, og også i skolen. Det kan oppleves som lite tid til fordypning og konsentrasjon om noe over tid. Dette er knyttet til vår persepsjonsevne, og dreier seg om hvordan vi kan virkelig se noe, være til stede og fange det med alle sanser (Eisner 2009). Tid, og det å ha denne bevisste tilstedeværelsen, og å erfare å erfare er sentralt.

Hvis jeg setter dette i sammenheng med det jeg beskriver som estetiske læringsprosesser, altså hvordan sansning er forbundet med erfaringen barnet har i læringsprosessene, ser jeg at jeg som pedagog må ta flere hensyn. Jeg må være bevisst på hvordan disse erfaringene er forbundet både med det å være en aktiv skapende part i estetiske prosesser, og i det å være en betrakter, tilskuer, tilhører, en som beskuer noe. Disse erfaringene ligger dermed både i den enkeltes aktivitet, og observasjon av andres aktivitet og uttrykk, og jeg må dermed som pedagog legge til rette for dette. Østern (2010) beskriver hvordan sanselige læringsmåter kalles estetiske gjennom å ha muligheter for erfaringer, både tankemessig og på følelsesplanet. På denne måten kan opplevelsen gjennom denne estetiske erfaringen gi eleven innsikt ut fra disse opplevelsene. Hun forteller i fortsettelsen av dette hvordan kompetanse innen estetiske virkemidler kan bidra til at man kan skape egne uttrykk, og også tolke andres

uttrykk, og i sammenheng med dette utvikle refleksjonsevnen i forbindelse med oppgaveløsning. Dette innebærer at det også slik jeg ser det at det handler om å trene seg på slike uttrykk, og å få en verktøykasse for uttrykk, og hvordan også refleksjonsevnen blir trent gjennom en estetisk tilnærming til læring. Pedagogen er en viktig brikke for å legge til rette for rammene for de estetiske uttrykkene og utviklingen av denne verktøykassen for uttrykk. Estetisk tilnærming til læring er som sagt ikke en læringsmåte som skal stå alene, men er en flere måter å lære på, eller en del av det å lære (Austring & Sørensen, 2019). Dette var noe som også var gjeldende i mitt prosjekt. For å beskrive de erfaringene jeg gjorde i prosjektet i denne forbindelsen, ser jeg til hva Austring & Sørensen beskrev om at jo større kompetanse i estetiske uttrykksformer, jo større handlingsrom for å uttrykke seg kan barna få. Gjennom utviklingen jeg så fra jeg startet prosjektet, og til slutten av prosjektet, så jeg en større frihet i uttrykket til barna. Improvisasjon og bakenforliggende kunnskap, erfaring og fronesis (Angelo, 2014) er altså en viktig faktor i estetisk tilnærming til læring. Slik jeg ser prosjektet mitt handler dette også om å våge, og det å utfordre seg selv, både for barna og for pedagogen.

Slik jeg ser det kan estetisk tilnærming til læring kan bidra til erfaringer som kan være med å styrke barna og dempe redselen for å gjøre feil som lett kommer i sammenheng med måloppnåelsesformuleringer og kompetansemål. I begynnelsen av prosjektet var barna opptatte av hva som var riktig eller feil, og om de klippet skjevt eller tegnet utenfor streken, og hvor vanskelig det var når man skulle uttrykke noe visuelt fordi det helst skulle være helt likt virkeligheten. Gjennom å få erfaring i måten å jobbe på som jeg presenterte, opplevde jeg at barna ble tryggere i sine uttrykk, noe som samsvarer med det Rollo May (1975) skriver om mot og kreative prosesser. Min intensjon var å støtte barna i det å våge og det å være utholdende og tålmodig. Dette er basert på May som skriver om det å ha mot i skapende prosesser (May, 1975), hvor han beskriver hvordan det å være i kreative prosesser veksler mellom å være på og av. Dette ser jeg også i prosessene med barna. Det er viktig med tid og ro, og det å la ting få modne. Jeg ønsket å legge til rette for at barna jobbet mer med følelser og hjertet, og ikke bare gjennom analyse og produktorientering. Dette varierte selvfølgelig alt etter hvilke føringer jeg la til grunn for økta. Det jeg oppdaget etter hvert, var at barna trengte erfaringer, de trengte kunnskap for å kunne føle seg trygge i denne typen uttrykk, og for å ha et grunnlag å improvisere ut fra slik jeg har beskrevet. Det jeg så underveis var at alle hadde ulike stiler, ulike måter å jobbe på. Noen var i flyt (Csíkszentmihályi, i Moe, 2018) og lekte med materialet, andre var i flyt på en annen måte, hvor de konstruerte og jobbet tydelig

målbevisst i måten de løste utfordringen på og i måten de utnyttet materialene på. May beskriver kreative prosesser som veksling mellom ulike tilstander av å være påkoblet/avkoblet, og aktivitet/hvile, noe jeg ser passer godt inn med hvordan Dale (1993) og Østern (2010) beskriver læringserfaringer med estetisk kvalitet. Blant annet kan man tenke rytme som didaktisk grep, med en dramaturgi som veksler mellom aktivitet/hvile, likt det May også beskriver. May legger vekt på prosessene i kreative prosesser og det kan jeg knytte til hvordan jeg vektla dette i mitt prosjekt. May forbinder dette med hvordan barna skaper seg selv, sitt jeg gjennom estetisk mediering, og hvordan dette synliggjør ideer og visjoner hos barnet som uttrykker seg. Slik jeg så det i prosjektet, gjelder dette i estetisk tilnærming til læring med de visuelle uttrykkene som vi jobbet med der. Gjennom estetiske uttrykk, kunne barna uttrykke både følelser, tanker, og ideer. Dette kan stå i sammenheng med læreplanens mål om skaperglede, engasjement og utforskertrang (Kunnskapsdepartementet, Læreplanverket for Grunnskolen, Kunnskapsløftet 2020). Jeg anerkjenner barna som kompetente, og jeg ønsker at barna skal få muligheter til å uttrykke det som bor i dem gjennom det de uttrykker, noe som er en viktig forutsetning for læreren. Men jeg ser samtidig viktigheten av min rolle som tilrettelegger, veileder og kunnskapsformidler. Ved å være i et samspill med barna underveis i prosjektet, kunne jeg ta deres innspill, flette inn noe nytt, og spinne videre på dette. På denne måten fikk vi mange faglige dialoger også, og jeg erfarte at barna utvidet sitt uttrykksrepertoar. Min observasjon er at det å tenke multimodalt, og å ha med seg den estetiske dimensjonen i undervisning, kan bidra til et større handlingsrom for både pedagog og barn. Man kan gjennom dette være med på å styrke barna på en mer helhetlig måte, og man kan lettere inkludere alle. En videre refleksjon i forbindelse med dette er at estetisk tilnærming til læring ikke betyr mange dyre materialer, store lokaler, og kompliserte tverrfaglige prosjekt. Det kan selvfølgelig innebære dette også, men slik jeg ser det, handler det i stor grad om pedagogens kompetanse og tilrettelegging, og om et profesjonsfelleskap. Læreplanen trekker frem hvordan et godt læringsmiljø, tilpasset undervisning og rom for dannelse og lærelyst er avhengig av et profesjonsfelleskap (Kunnskapsdepartementet, Læreplanverket for Grunnskolen, Kunnskapsløftet 2020, s.20-21).

I begynnelsen av samarbeidet med barna, var de opptatte av å få vite nøyaktig hva de skulle gjøre, og gjerne nøyaktig hvordan de skulle lage det. Det var krevende å få dem til å løsne opp, og formidle at de hadde lov til å leke, og fikk tid til å utforske- derfor startet vi veldig fritt, med en fargelek. Det skulle ikke bli noe spesielt, men vi skulle ha det som bakgrunn for sidene i boka. Etter hvert som de fikk erfaring med flere teknikker som var ganske frie i

uttrykket (som for eksempel abstrakte uttrykk, maling uten pensel, collage og til sist kombinasjon av dette sammen skriving), virket det som om det ble lettere å uttrykke det de ønsket. Men dette gikk slik jeg ser det ikke på bekostning av læring. Jeg så en rekke potensialer for faglig læring. Vi berørte fag som matematikk og norsk, tverrfaglig temaer som folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, Læreplanverket for Grunnskolen, Kunnskapsløftet 2020, s.16), slik vi har sett i narrativene og analysen. Jeg hadde ikke til hensikt å ha bestemte faglige mål, men ønsket å få ideer til hvordan jeg kan tenke estetisk tilnærming til læring i sammenheng med læringsmål, og ville derfor undersøke potensialet for dette. Med læringsmål som sentralt for planleggingen av det didaktiske, kan barnet bli en passiv mottaker av kunnskap, hvor den estetiske erfaringen kommer mer i bakgrunnen, ifølge Nagell & Norskog (2006, s.95). Jeg opplever at kan være sånn, og dette kan ha sammenheng med knapphet på tid og pedagogisk personale, målstyring fra øverste hold, men også tradisjoner i utdanningsinstitusjonen. Jeg tenker at kunnskap om disse områdene, og en bevisstgjøring kan være med på å snu dette. I skolesammenheng kan dette knyttes til at det som skal læres, må settes i en forbindelse for å skape mening, og jeg ser hvordan dette er noe som må øves på, noe man må være bevisst på for å få fullt utbytte av. Videre er det også i en estetisk tilnærming til læring sentralt å tenke betydningen av kvalifiserte pedagoger med kompetanse, som har kunnskap og erfaring når det gjelder denne typen tilnærming til læring. Fredriksen (2013) påpeker at man i læringsprosesser med barn vektlegger prosessen i for liten grad, og beskriver også dette med at pedagogen må være oppmerksomt til stede og gi rom for barnas iboende potensiale. En estetisk tilnærming til læring kan gjøre det mulig å ta hensyn til helheten i sanselige erfaringer, kropp, kognisjon og samspill. Dette kan knyttes mot begrepet om holistiske estetiske uttrykksformer slik jeg beskrev det gjennom Austring og Sørensen (2019). Her blir mange deler satt sammen til en enhet som kan danne utgangspunkt for forståelse, å se sammenhenger. Videre kan man gjennom estetiske uttrykksformer eller det estetiske språket kunne uttrykke følelser og det sanselig i en form for kommunikasjon som verbalspråk eller skriftspråk alene ikke klarer å uttrykke. Dette kan jeg sette i forbindelse med erfaringer fra prosjektet, som for eksempel hvor barna gjennom farger og former kunne uttrykke følelser og tanker. Videre brukte de også dette språket som redskap for tanken i mer faglige kognitive refleksjoner. I min samtale med barnehagelæreren ble det vektlagt at det å få til estetisk tilnærming til læring, var det viktig med en organisasjon som støtter dette synet på læring. Jeg tenker det samme; for å få dette til er man avhengig av at skolen fremstår som en estetisk organisasjon slik Dale (1993) beskriver. Dale sier at for å kunne jobbe med estetisk

erfaring som sentralt for læring innlemmet som profesjonell kvalitet i skolen, avhenger dette av sammenheng og samspill i skolen som organisasjon. Dette forstår jeg som at læreplanen støtter, og en del av å få det inn i praksis er at dette er en del av læringssyn i lærerutdanningen for både barnehage og skole, og gjennom dette kan man jobbe i et profesjonsfelleskap med vekt på estetiske læringsprosesser som del av læringsprosesser på flere plan og i alle fag. Dette er også vektlagt av blant annet Kupferberg (2009), som sier at for å skape muligheter for en undervisning som har estetisk erfaring, og multimodale uttrykksmåter i sentrum, kreves en kompetent lærer eller lærerteam med kompetanse for å legge til rette for dette. Lærerrollen blir mer enn formidling av kunnskap i lys av dette, og innebærer kompetanse for å tilrettelegge for estetisk erfaring slik Dewey (1934) beskriver det. Her ser jeg at læreplanen støtter dette i sine intensjoner om at skapende læringsprosesser, lek, utvikling av estetisk sans er ansett som sentralt for elevens læring og utvikling (Regjeringen, Læreplan for grunnskolen, overordnet del, verdier og prinsipper for grunnopplæringen). Strategiplanen «Skaperglede, engasjement og utforskertrang. Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning» fra regjeringen (2019) peker også mot en ambisjon om heving av kompetanse og status for dette læringssynet som har estetisk tilnærming til læring som sentralt. Dette synet på de estetiske aktivitetene er også som jeg har nevnt tidligere fremhevet i fagfornyelsen. Men som mine undersøkelser her også viser, sier regjeringen at kompetanse er viktig, og er noe de gjennom strategiplanen ønsker å styrke.

Kapittel 6: Oppsummering og svar på problemstilling

Hvordan kan man som lærer i grunnskolen legge til rette for estetisk tilnærming til læring hos de yngste elevene, med utgangspunkt i læreplan for grunnskolen-Kunnskapsløftet 2020?

Forskningsspørsmål:

1. Hvordan kan kategorier i læreplanen knyttes til estetisk tilnærming til læring?
2. Hvordan kan jeg som pedagog planlegge didaktisk for å skape rom for estetiske læringsprosesser?

Som et utgangspunkt for min oppgave har jeg tanken om det estetiske perspektivet, og hvordan det kan være en del av forståelsen for pedagogikken i hele utdanningsløpet. Her er fokus på hvordan det estetiske perspektivet kan bidra til at hele mennesket blir sett, at man har

med seg i forståelsen at man består av tanker, kropp og følelser, og at alt dette står i sammenheng i læringsprosesser. Teori i forbindelse med dette er tatt frem og studert i sammenheng med mitt arbeid med masteroppgaven. Jeg har også sett på hvordan dette temaet kan finnes i styringsdokumenter (rammeplan og læreplan) for barnehage og skole for å klargjøre og aktualisere forskningsspørsmålet mitt. Jeg har studert aktuell forskning på området, og brukt dette som forståelsesgrunnlag som jeg jobbet videre ut fra. Temaet i masteroppgaven omhandler emner som ofte er oppe til diskusjon i media og faglige fora, og det har skjedd mye med læreplanen for grunnskolen gjennom fagfornyelsen, så det har vært viktig å holde meg oppdatert på hva som skjer i feltet underveis. I min gjennomgang av kategoriene 1-3 har jeg sett på hvordan kategorier i læreplanen kan knyttes til estetisk tilnærming til læring, og har dermed svart på det første forskningsspørsmålet, og den delen av min problemstilling som omhandler dette. Som en del av å svare på problemstillingen må jeg se til mitt andre forskningsspørsmål da dette omhandler hvordan jeg som lærer kan legge til rette for estetisk tilnærming til læring. Dette vil jeg se på gjennom å løfte temaet didaktikk, og drøfte den didaktiske dimensjonen av prosjektet i sammenheng med relevant teori, og samtidig se på mine erfaringer med et kritisk blikk. Den didaktiske dimensjonen er en del av svaret på min problemstilling, og kommer derfor som en del av dette kapitlet. Her står mitt andre forskningsspørsmål sentralt:

Hvordan kan jeg som pedagog planlegge didaktisk for å skape rom for estetiske læringsprosesser?

Teori om læringsdesign (Selander & Kress, 2015) setter holistisk tenkning om læring i system. Dette skjer gjennom at man tar hensyn til den enkeltes prosesser med en forståelse av at meningsskaping er mer enn ord, og at læring kan forstås som multimodal. Willbergh (2019) støtter dette gjennom å beskrive estetisk dimensjon i undervisning betyr at elevene engasjeres, og at kommunikasjon og tolkning foregår sanselig, kroppslig i tillegg til kognitivt. Sanselig didaktisk design (Østern, Selander & Østern, 2019) gir meg et didaktisk verktøy som jeg i fremtiden kan bruke for å tilrettelegge for estetisk tilnærming til læring. Sanselig didaktisk design hviler på at estetisk tilnærming til læring er basis i læringsprosesser slik jeg ser det i sammenheng med mitt prosjekt. Østern, Selander & Østern (2019) vektlegger i den forbindelsen aktivt arbeid, formskaping, sanselighet, undring, refleksjon, intra-aksjon som vektlegger det relasjonelle (Barad, 2007, i Østern, Selander & Østern, 2019) og kreativ utforskning som faktorer i læring. Videre er kroppen forbundet med læring, både for lærer og

elever, og betyr for meg hvordan jeg kan vektlegge sanselig og kroppslig tilnærming i læringsprosessene i min planlegging. Multimodale ressurser er viktig i sanselig didaktisk design, og blir slik jeg ser det en kanal for denne helhetlige tanken om læring hvor sanser, kropp, affekter, kognisjon og relasjoner virker sammen. Gjennom ulike uttryksmåter kan barna uttrykke seg, de kan bruke det for å forstå og reflektere, for å kommunisere og lære. Hvis jeg ser hva Selander & Kress (2015) vektlegger, er det viktig å tenke over i sitt læringsdesign hvordan man setter i gang en aktivitet, hvilke normer og forventninger som aktualiseres i situasjonen. Dette var noe jeg var bevisst på i mitt prosjekt, jeg hadde en klar målsetning i å «koble på» elevene i det de gjorde, skape et engasjement og gjennom dette legge til rette for muligheter for en estetisk tilnærming til læring. Grunnformen for læring som Selander & Kress beskriver inneholder altså en igangsetting eller iscenesettelse av læringssituasjonen, en tolkning eller transformering og en representasjon eller det eleven skaper eller uttrykker, med refleksjon. Dette synet på læring innebærer at man skal anerkjenne elevenes tegnskapende aktiviteter, men at man skal forstå hvor sammensatt læring er, hvor multimodalt det er, og hvordan multimodal læring kan bidra til at elevenes forståelse utvides, og hvordan dette henger sammen med det de allerede har av viten. En slik forståelse av læring vil kunne bidra til utvidede muligheter for forståelse, uttrykk og læring. Samtidig står man i skolen i en læringskultur som kanskje ikke tar hensyn til dette, sier Selander & Kress. I tillegg fremhever de hvordan disse læringsmåtene ikke er et alternativ, men et tillegg til det bestående, og at man hele tiden må vurdere hva som er mest gunstig i de ulike situasjoner (Selander & Kress, 2015). Dette er noe jeg ser er aktuelt i sammenheng med mitt prosjekt også, ut fra det jeg har funnet i analyse og drøfting. Sanselig didaktisk design er en måte å tenke undervisning på som tar i bruk kunstneriske virkemidler i undervisning, og slik jeg ser det er med på å legge til rette for estetisk tilnærming til læring med et holistisk syn på hvordan barn lærer. Denne modellen tilbyr muligheter for å se potensialet i estetiske læringsprosesser som en kunnskapsbakgrunn for pedagogen for å kunne legge til rette for slike prosesser. For planlegging av undervisning har jeg blitt opplært i den didaktiske relasjonsmodellen hvor mål, innhold, aktivitet, rammefaktorer, elev- og lærerforutsetninger og vurdering sees på i et helhetlig samspill (Bjørndal & Lieberg, 1978, i Imsen, 2009). Mål, innhold, metode og vurdering utgjør kjernen her, og settes i en kontekst. I estetisk tilnærming til læring vil også motivasjon og engasjement komme inn som viktige faktorer. Når man ser læring i lys av dette, må læreren slik jeg ser det, tilpasse og justere underveis, gjennom et blikk som ivaretar både faglige, relasjonelle og personlige læringsprosesser. Konteksten påvirker praksisen, og

man kan snakke om ulike nivå av læreplanen i forhold til hva man har i sentrum for undervisningen. Dette må vurderes ut fra hvilke rammer eller læringsmål som er sentrale for undervisningen, og hva som er til det beste for barna og deres læringsprosesser. Hvordan dette gjøres vil variere fra pedagog til pedagog, og er slik jeg ser det forbundet med tradisjoner på den lokale læreplan og hva som er den gjeldende diskursen, og med pedagogens kompetanse. Det er flere virkemidler sanselig didaktisk design bringer med seg inn i didaktikken, med utgangspunkt i kunstneriske virkemidler, og virkemidler fra dramaturgi. Dette kan for eksempel være hvordan jeg gjennomtanke om rytme og balanse veksler mellom ulike former for uttrykk, eller hvordan jeg som pedagog veksler mellom å være nært eller mer distansert, å veksle mellom en åpen form med rom for improvisasjon og en mer lukket form, det å variere tempo og intensitet, og hvordan jeg veksler mellom å formidle og å lytte. I tillegg kan sanselig didaktisk design og tanken om dramaturgi i undervisningen hjelpe meg som lærer å bruke virkemidler som lys, lyd og ressurser som ligger i rommet. Dette var jeg bevisst på i mitt prosjekt. Gjennom å skape stemninger og å være oppmerksom på hvordan jeg kunne engasjere elevene, brukte jeg slike virkemidler bevisst. Med tanken om estetisk tilnærming som teori for læringsprosesser og sanselig didaktisk design som verktøy for pedagogen har jeg, slik jeg ser det, et stort repertoar jeg kan bruke i min undervisning. Som sagt er ikke dette nytt for meg som lærer i grunnskolen, men det er med på å beskrive enda nærmere hvilke virkemidler som kan hjelpe meg med å engasjere elevene, og hvordan jeg kan skape rom for estetiske læringsprosesser.

Med utgangspunkt i elevenes aktive deltakelse kan man, i mine øyne, tilby muligheter for å trene oppmerksomhet, refleksjon og tilstedeværelse. Gjennom ulike kunstneriske virkemidler kan jeg tilrettelegge for dette. Mine økter med barna hadde en dramaturgisk form med en oppstart, en aktivitet med ulike rammer, og en avrunding og en samtale om videre arbeid i prosjektet. Dette er i tråd med det Øfsti (2014) påpeker i sammenheng med at bare estetiske virkemidler i seg selv trenger ikke automatisk bety læring eller motivasjon hos barnet. For å kunne bruke estetiske virkemidler eller estetiske erfaringer som utgangspunkt for læring og utvikling, må dette settes i en didaktisk ramme, noe som blant annet sanselig didaktisk design kan tilby (Østern, Selander & Østern, 2019). Jeg la opp til at barna skulle få uttrykke seg selv gjennom teknikkene jeg la til rette for, og jeg har med meg i tankene det å verdsette de visuelle uttrykkene i stor grad som andre måter å uttrykke seg på. For å beskrive dette kan man tenke hvordan man som pedagog kan tilrettelegge for at det som bor i barnet av tanker, kunnskap og følelser kan komme ut i et uttrykk. I dette tilfellet visuelle uttrykk.

Jeg er pedagog med kompetanse i estetiske fag. Dette innebærer at jeg selv har erfaring i, og kunnskap om kunstneriske prosesser. Jeg støtter meg til hvordan Hernes (2014) beskriver undervisning som utøving av kunst, i alle fag, og spesielt i kunstfag. Hernes refererer til Joseph Beuys som sier at alle er kunstnere i form av at vi alle tar med oss noe som er spesielt, og som bare den enkelte kan komme med. Dermed anerkjenner dette både barnas kompetanse, og min kompetanse som pedagog. I forlengelsen av dette sier Hernes at man i undervisning i estetiske fag bør gi elevene anerkjennelse og bekreftelse på nettopp dette; tillit og tro på egne kreative ressurser. Slik jeg erfarer det er det for å kunne bruke dette visuelle språket for å uttrykke seg selv, nødvendig å ha erfaring, ferdigheter og trygghet i å uttrykke seg på denne måten. Derfor tenker jeg dette prosjektet som et lengre prosjekt, en del av å bygge en verktøykasse for barnas egne uttrykk. Det er ikke gjort på fem økter, det krever tid og det krever et pedagogisk fellesskap med estetisk tilnærming til læring som en del av læringskulturen slik jeg ser det. Som et bidrag til undervisningen kan estetisk tilnærming til læring slik jeg ser det i lys av gjennomgått teori, tilby muligheter for å favne viktige områder som alle mennesker består av. Med kropp, sanser, følelser, kognisjon og samspill kan vi spille på lag med hvordan vår hjerne virker, og samtidig møte læreplanens mål, både når det gjelder det faglige, det sosiale og det enkelte barns utvikling og danning. Som pedagog trenger man i lys av dette prosjektet, en verktøykasse for dette, akkurat som barna også trenger denne verktøykassen. Med dette mener jeg at både barna og pedagogen trenger kunnskap og erfaring i denne måten å jobbe på, med en estetisk tilnærming til læring. Som pedagog trenger man også planleggingsverktøy, noe sanselig didaktisk design og kunstneriske virkemidler kan tilby. Man lærer med hele seg, og man lærer det man er engasjert i. Den estetiske dimensjonen kan gi rom for sanselig tilstedeværelse, og ikke ha hovedfokus på læring. Likevel kan dette være det som faktisk gjør at vi lærer det vi skal lære også. To tanker på en gang, slik Ulvik (2014) beskriver det. Verktøy i kunstpedagogikken kan brukes i kunstfagene, men med for å se hele barnet i læringsprosessene på mange plan, kan estetisk tilnærming til læring utgjøre et grunnlag for pedagogisk forståelse av alle fagområder i skolen.

Læreplanen er i en endringsprosess, og det vektlegges også der et fokus på den estetiske dimensjonen. Gjennom estetisk tilnærming til læring kan det skapes rom for hele mennesket, med følelser, intellekt, hjerte og hånd. Det vil kunne skapes rom for kreativitet, for innovative barn, for fremtiden (Ulvik, 2014). Det jeg så i prosjektet jeg gjennomførte var blant annet at det ligger store muligheter for læring både faglig, og innen danningsdimensjonen i skolen gjennom å tenke estetisk tilnærming til læring. I tillegg ligger selvfølgelig egenverdien av de estetiske erfaringene, og barnas kunstneriske prosesser. Læreplanen setter livsmestring på timeplanen, og jeg tenker at den estetiske dimensjonen med en helhetlig tenkning om mennesket utgjør en helt selvfølgelig og naturlig del av dette. Det å se utvidede erfaringsmuligheter i den estetiske dimensjonen, setter ord på en av mange grunner til at jeg som pedagog i kunstfag og andre fag, er engasjert i dette temaet. Jeg har ofte reflektert over potensialet i mulighetene for uttrykk, inntrykk og utvikling gjennom en estetisk tilnærming til læring i skolen. Som jeg har nevnt tidligere, er temaene jeg berører i denne oppgaven store, og de sammensatte. Emnets komplekse natur har jeg respekt for, og det har vært utfordrende, men også lærerikt å navigere seg i dette landskapet. En tanke jeg sitter igjen med er at det kan være at mine funn kan stå i sammenheng med hva man kan anta ligger i fremtiden når det gjelder læring i skolen, ut fra læreplanens intensjoner. Jeg ser frem til å utforske disse områdene videre.

Litteratur

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2015). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. (2.utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Angelo, E. (2014). Kunstner eller lærer? Et illustrerende profesjonsdilemma i det musikk- og kunstpedagogiske landskapet. I E. Angelo. & S. Kalsnes (red.). *Kunstner eller lærer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Austring, B.D. & Sørensen, M.C. (2019), Æstetiske læreprocesser i skolen. I B.B. Bjørnstad & K.H. Karlsen (2019) (Red.). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang. Nye perspektiver på estetiske og tverrfaglige undervisningsmetoder som redskap i pedagogisk virksomhet* (s.259-271). Oslo: Universitetsforlaget.
- Austring, B.D., Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring. Grundbog om æstetiske læreprocesser*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bale, K. & Bø-Rygg, A. (2008). *Estetisk teori. En antologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bamford, A. (2011). *Kunst og kulturopplæring i Norge 2010/2011*. Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.
- Bonsdorff, V. P. (2009). Gör barn konst? I P.Holmberg (red.). *Sphinx 2008.2009. Årsbok*. Helsingfors: Finska Vetenskaps-Sociteten.
- Bø-Rygg, A. & Berg Eriksen, T. (2012). *Klassisk estetisk teori. Fra Platon til Diderot*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Cope, B., Kalantzis, M. (2009). «Multiliteracies»: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3). Lastet ned fra:
<http://dx.doi.org/10.1080/15544800903076044>
- Dale, Erling L. (1993). *Den profesjonelle skole*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS
- Dahl, T, & Østern T.P. (2019). Kapittel 3. Dybde//læring med overflate og dybde. I T.P. Østern, T. Dahl, A. Strømme, J. Aagaard Petersen, A.L. Østern & S. Selander (Red.). *Dybde//læring- en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. (ss.39-53) Oslo: Universitetsforlaget
- Dewey, J. (1934). Å gjøre en erfaring. I K. Bale & A. Bø-Rygg (red.). (2013). *Estetisk teori. En antologi*. (ss. 196-213). Oslo: Universitetsforlaget.

- Doseth, K.O. (2013). Vi trenger ikke kunst og håndverk for å bli lærer. Universitetet i Tromsø Norges Arktiske Universitet. Lastet ned fra:
https://docs.wixstatic.com/ugd/75f35c_b8103e373e7c4d5bab59cc6e874ae798.pdf
- Eisner, E. (2009). The Lowenfeldt Lecture 2008: What Education Can Learn from the Arts, *Arts Education*, 62:2, 6-9, DOI: 10.1080/00043235.2009.11519006
- Fredens, K. (2018). *Læring med kroppen forrest*. København: Hans Reitzels forlag.
- Fredriksen, B.C. (2013). *Begripe med kroppen. Barns erfaringer som grunnlag for all læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Frisch, N.S. (2018) Kapittel 1. Barnehagens historie i et kunst- og håndverksfaglig lys. I N.S. Frisch, M. Letnes og J. Moe (red.). *Boka om kunst og håndverk i barnehagen* (s.23-25). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gilje, Ø., Kallestad, T., Lepperød, J. (2013). *Kunst håndverk teknologi og design*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hernes, L. Kapittel 13. Pedagogen og den kunstneriske prosess. I E. Angelo & S. Kalsnes (red.). *Kunstner eller lærer*. (ss.201-212) Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hohr, H. (2015). Kunst og estetisk oppdragelse. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, V.ol.1, 2015. 1-11. Lastet ned fra: <http://dx.doi.org/10.17585/ntp.v1.113>
- Haabesland A. Å., Vavik, R. (2000). *Kunst og håndverk- hva og hvorfor*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Kress, G. (2000). *Before writing. Rethinking the Paths to Literacy*. London: Routledge.Taylor & Francis Group.
- Illeris, H. (2010). Ungdomar och estetiska upplevelser- att lära med samtida konst. I F. Lindstrand, & S. Selander (red.). *Estetiska Lärprocesser*. (Ss.85-101). Lund: Studentlitteratur AB.
- Jonstoj, T., Tolgraven, Å. (2008). *Hundre måter å tenke på. Om Reggio Emilias pedagogiske filosofi*. Oslo: Cappelen Damm.
- Imsen, G. (2009) *Lærerenes verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet, *Forskrift om rammeplan barnehagelærerutdanningen*. Lastet ned fra:

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2012/forskrift_rammeplan_barnehagelaererutdanning.pdf

Kunnskapsdepartementet, *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningen*. Lastet ned fra:

https://www.regjeringen.no/contentassets/248eab3cb2bc4beaa12bf031b5e846cc/forskrift_rammeplan_grunnskolelaererutdanningene.pdf

Kunnskapsdepartementet, *Læreplanverket for Grunnskolen, Kunnskapsløftet 2020* (2019). Oslo: Pedlex

Kunnskapsdepartementet, *Rammeplan for barnehagen, innhold og oppgaver* (2017). Oslo: Pedlex

Kunnskapsdepartementet, *Overordnet del, verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (2019). Lastet ned (10.6.2019) fra:

https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet_del--verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf

Kunnskapsdepartementet, «Skapende læring, strategiplan for kunst og kultur i opplæringen, 2007», lastet (27.05.2020) fra

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/strategi_kunstogkultur.pdf

Kunnskapsdepartementet, «Skaperglede, engasjement og utforskertrang. Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning», hentet (27.05.2020) fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/201001d9f9f24870aa5c06ce9b12c8be/skaperglede-engasjement--og-utforskertrang.pdf>

Kunnskapsdepartementet, Stortingsmelding 28. *Fag-Fordypning-Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* (2016). Lastet ned fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet, Stortingsmelding 19 (2016) *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. Lastet ned fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet, *Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole. En systematisk kunnskapsoversikt*. Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E. & Freyr, T. (Red.) (2015). Lastet ned fra:

<https://utdanningsforskning.no/contentassets/d66fcf1950f34b46a79a5fc647e40774/kunnskapssenter-overgangbarnehage-web.pdf>

- Kupferberg, F. (2009). Konstruktivistisk skapende og kunstpedagogikk i hybridmoderniteten. I A. Kjær, (2018). *Barn og estetisk praksis. Sanser, væren og læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Letnes, M. (2018) Kapittel 3. Barns estetiske erfaring, lek og læring. I N.S. Frisch, M. Letnes, og J. Moe (red.). *Boka om kunst og håndverk i barnehagen* (s.68-72). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lindgren, M. (2009). Normalitet og kunnskapsideal i skolans estetiske virksomhet. I F. Lindstrand, & S. Selander (red.) *Estetiske Lærprosesser*. (ss.175-192). Lund: Studentlitteratur AB.
- Løvlie, L. (2013). John Dewey. Danning til demokrati. I I.S. Straume (red.) (2013). *Danningens filosofihistorie*. (s.252-263). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Løvlie, Lars (1990). Den estetiske erfaring. Oslo: Nordisk Pedagogikk 1-2/1990
- May, R. (1975). *Motet att skapa*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Merenstein, S. (2018). *Collage Workshop for Kids. Rip, cut and create with inspiration from The Eric Carle Museum of Picture Book art*. Beverly, MA, USA: Quarto Publishing Group USA Inc.
- Moe, J. (2018). Kapittel 6. Materialer, form og rom- inne og ute. I N.S. Frisch, M. Letnes og J. Moe (red.). *Boka om kunst og håndverk i barnehagen* (ss.173-178). Oslo: Universitetsforlaget.
- Molander, B. (2016). Estetiske lærprosesser-några kunskapsteoretiska reflektioner. I F. Lindstrand & S. Selander (red.) *Estetiske Lærprosesser*. (Ss.227-249). Lund: Studentlitteratur AB.
- Norskog, J.T., Juell, E. (2006). *Å løpe mot stjernene. Om estetikk, dannelse, kreativitet og skapende prosesser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Opstad, K. D. (2013). Vi trenger ikke kunst og håndverk for å bli lærer. Universitetet i Tromsø Norges Arktiske Universitet. Lastet ned fra:
https://docs.wixstatic.com/ugd/75f35c_b8103e373e7c4d5bab59cc6e874ae798.pdf
- Ormerod, F., Ivancic, R. (2002). Materiality in children`s meaning-making practices. *Visual Communication*, 1(1). Lastet ned fra:
<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/147035720200100106>

Paulsen, B. (2003). *Det skjønne*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Postholm, M. B. & Frisch, N. S. (2013). *Tegningen lever! Sosiokulturell teori og tegning*. I N. S. Frisch (red.) *Tegningen lever!* (s. 17-42). Trondheim: Akademika forlag

Rahbek-Schou, L. (1990). *Undervisningens æstetiske dimensjon*. *Nordisk Pedagogik*, 1-2/1990

Regjeringen, *Aktuelt, Nye læreplaner* (2020). Lastet ned (18.4.2020) fra:

<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-lareplaner-skal-gi-elevne-tid-til-mer-fordypning/id2678138/?expand=factbox2678141>

Ross, M. (1978). *The Creative Arts*. London: Heinemann Educational Books Ltd.

Selander, S & Kress, G. (2015). *Læringsdesign i et multimodalt perspektiv*. Frederiksberg: Frydenlund Forlag.

Steinsholt, K. (2008). På den andre siden av ingensteds-improvisasjon, kreativitet og ansvar for den Andre. I K. Steinsholt & H. Sommerro (red.), *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill*. Oslo: Cappelen Damm & Sønn.

Sæbø, A.B. (2009). *Kunst og kultur i opplæringen. Et forprosjekt for tiltak 25 i skapende læring*.

Muligheter og sentrale utfordringer for estetiske fag og estetiske læringsprosesser i grunnskolens opplæring, men tanke på elevens helhetlige læring og utvikling. Lastet ned fra

[file:///C:/Users/Ingri/Downloads/2009_Kunstkultur_Rapport_for_Nasjonalt_senter_Sabo%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Ingri/Downloads/2009_Kunstkultur_Rapport_for_Nasjonalt_senter_Sabo%20(1).pdf)

Tønnesvang, J. (2015). *Dannelse og kompetanse: kvalifisert selvbestemmelse som grunnlag for undervisning, pedagogikk og samarbeid*. I D. Klitmøller & L. Sommer (red.) *Læring, dannelse og utvikling. Kvalifisering for fremtiden i barnehage og skole*. Oslo: Pedagogisk Forum.

Ulvik, M. (2014). *Undervisningens estetiske dimensjon- om å våge å ta i bruk det uforutsigbare*.

Lastet ned fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/undervisningens-estetiske-dimensjon---om-a-vage-a-ta-i-bruk-det-uforutsigbare/>

Utdanningsdirektoratet, overordnet del av læreplanverket (2019). Lastet ned (12.9.2019) fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/>

Vygotsky, L.S. (2016). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Øfsti, R. (2014) Etikk og estetikk som dramaturgisk dilemma og mulegheit. I A.L. Østern (red.)
Dramaturgi i didaktisk kontekst. Bergen: Fagbokforlaget.

Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydighet. Om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Willbergh, I. (2019), «Som om»-opplevelser-viktig for demokratiet. I B.B. Bjørnstad & K.H. Karlsen (red.). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang. Nye perspektiver på estetiske og tverrfaglige undervisningsmetoder som redskap i pedagogisk virksomhet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Østern, A.L. (2014). *Dramaturgi i didaktisk kontekst*. Bergen: Fagbokforlaget.

Østern, A.L. (2010). Estetisk tilnærming til læring. I Erstad, O. & Stenersen Hovdenak, S. (red.)
Kunnskap i skolen. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Østern T.P. & Dahl, T. (2019), *Læring uten kropp. Fagfornyelsens kognitivistiske slagside*. Bedre Skole. Nr.3.(s.14-19)

Østern T.P. & Dahl, T. (2019) Kapittel 2. Performativ forskning. Sentrale teoretiske og analytiske begreper i boka. I T.P. Østern, T. Dahl, A. Strømme, J. Aagaard Petersen, A.L. Østern & S. Selander (red.), *Dybde//læring- en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. (ss.29-37) Oslo: Universitetsforlaget

Østern T.P., Selander, S. & Østern, A.L. (2019). Kapittel 4. Dybde//undervisning-sanselige designteoretiske og dramaturgiske perspektiver. I T.P. Østern, T. Dahl, A. Strømme, J. Aagaard Petersen, A.L. Østern & S. Selander (red.). *Dybde//læring- en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. (ss.57-76) Oslo: Universitetsforlaget

Vedlegg 1: sanselig didaktisk design/modell

For å oppsummere innholdet i sanselig didaktisk design, og for å lettere kunne bruke dette i praksis, har jeg laget en modell. Her er innhold i denne typen didaktikk plassert som sirkler hvor hovedtrekk ved denne type didaktikk er plassert i disse sirklene. Størrelsen på sirklene er ulik på grunn av ulik tekstmengde, og ikke av verdihensyn. Plassering er heller ikke verdiladet. Videre er forbindelsene mellom disse delene mange slik tidligere beskrevet. Dette er noe jeg har valgt å ikke vise visuelt i fremstillingen, med hensyn til det å kunne skape et oversiktlig system. Etter denne modellen kommer en tabell som viser ressurser i sanselig didaktisk design mer detaljert.



Vedlegg 2: sanselig didaktisk design med detaljert innhold

Jeg har valgt ut noen av punktene som Østern, Selander & Østern beskriver som ressurser i sanselig didaktisk design som er særlig relevante for mine funn. Tabellen komplementerer den dynamiske modellen, og viser mer detaljert hva sanselig didaktisk design kan inneholde. Jeg har gjengitt det jeg har plukket ut som essenser fra hver kategori etter forfatterens beskrivelse.

Sanselig didaktisk design (hentet fra Østern, Selander & Østern, 2019, s.66-70)	
Eстетisk tilnærming til læring	<ul style="list-style-type: none"> • Aktivt arbeid med opplevelse, sanselighet og formskapende aktiviteter i læringsprosesser. • Fokus på å stille undringsspørsmål • refleksjon, intra-aksjon • Kreativ utprøving
Kroppslig læring	<ul style="list-style-type: none"> • Evnen til kognisjon som del av kroppen. • Performativ læring hvor kropp, affekter, kognisjon og relasjoner er vektlagt • Kropp som grunnlag for både lærer og elev
Multimodale impulser og materialer, som fungerer performativt	<ul style="list-style-type: none"> • Læreren tilrettelegger undervisningen slik at elevene kan sanse mer ved å intra-agere med performativ multimodale ressurser • Elevene får skape og gi uttrykk for læring kroppslig og multimodalt i respons på undringsspørsmål
Ulikhet og friksjon som verdifullt for meningsskaping, læring og undervisning	<ul style="list-style-type: none"> • Undersøkende relasjonell og intra-agerende læring åpner for eleven som medskaper og skaper/designer egen læring • Ideer blir hørt og verdsatt • Muligheter for tilpasning av læringsformer • Muligheter for ulike resultater • Kunnskaping • Lærer som lytter og improviserer
Undersøkende, relasjonell og intra-agerende læring	<ul style="list-style-type: none"> • Ikke bare formidling, men elevene undersøker for å skape kunnskap (Undringsspørsmål) • Relasjoner som sentrale gjennom å ha reell agens for det som læres gjennom skapning
Dramaturgi i didaktisk kontekst	<ul style="list-style-type: none"> • Dramaturgi for å komponere og skape sammenheng • Dramaturgiske virkemidler <ul style="list-style-type: none"> ○ Anslag ○ Eksposisjon ○ Rytme/variasjon/timing ○ Knyttet til planlegging, gjennomføring, vurdering og analyse ○ Åpning/lukning- en veksling i læringsprosessene ○ Veksling i betydningslag (eks. abstrakt/konkret) ○ «Koble på» elevene ○ Lys, lyd, scenografi

Vedlegg 3: Kategorier i læreplanverket for grunnskolen som utgangspunkt for analyse

Øverst i tabellen står to tekstbokser som viser hvor i læreplanen innholdet er hentet fra, og deretter kommer tre kategorier som har utgangspunkt i de tre kapitlene som nevnt tidligere. Teksten i tabellen er delvis omskrevet for å forenkle innholdet og gjøre det mer oversiktlig, men innholdet og store deler av begreps- og språkbruken er den opprinnelige. Referansesider til trykt versjon av Kunnskapsløftet 2020 står i tabellen (Læreplanverket for grunnskolen, Kunnskapsløftet 2020). Jeg har ikke tatt med alle underkategorier, men valgt ut dem som omfatter det som har relevans for dette prosjektet, og de originale kapittelnumrene er med i tabellen. Tabellen kommer på neste side for å kunne bli vist på en hel side.

Overordnet del-verdier og prinsipper for grunnsopplæringen

Formålet for opplæringen

...utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang (læreplanverket for grunnskolen, Kunnskapsløftet 2020, s.7)

1. Opplæringens verdigrunnlag	2. Prinsipper for læring, utvikling og danning	3. Prinsipper for skolens praksis
<p>1.2 Identitet og kulturelt mangfold</p> <ul style="list-style-type: none"> • innsikt i ulike perspektiver og holdninger • trygge språkbrukere, utvikle språklig identitet, og bruke språk for tenkning, refleksjon og kommunikasjon (s.9) <p>1.3 Kritisk tenkning og etisk bevissthet</p> <ul style="list-style-type: none"> • nysgjerrighet og stille spørsmål • forståelse av at metodene for undersøkelser av virkeligheten må tilpasses det vi ønsker å studere, og at metodene påvirker det vi ser (s.10) <p>1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang</p> <ul style="list-style-type: none"> • respektere og dyrke frem ulike måter å utforske og skape på • lære og utvikle seg gjennom sansning, tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter <ul style="list-style-type: none"> ○ styrke evnen til ulike uttrykksmåter, til problemløsning og det å stille nye spørsmål • Estetisk sans utvikles i møte med ulike kulturuttrykk, og påvirker den enkeltes utvikling, har egenverdi og kan løfte frem nye perspektiver. • Skapende læringsprosesser er en forutsetning for elevens danning og utvikling av identitet • Elevene skal verdsette vitebegjær og skaperkraft, og elevene skal få bruke sine skapende krefter gjennom hele grunnsopplæringen. (s.11) 	<p>2.2 Kompetanse i fagene</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ferdigheter for å beherske handlinger eller prosedyrer for å utføre oppgaver, eller løse problemer omfatter blant annet motoriske, praktiske, kognitive, sosiale, kreative og språklige ferdigheter • møte oppgaver og delta i varierte aktiviteter. Dybdeløring innebærer bruk av kunnskap og ferdigheter på ulike måter slik at man rustes til å mestre ulike typer faglige utfordringer (s.14) <p>2.4 Å lære å lære</p> <ul style="list-style-type: none"> • Beherske et mangfold av strategier for å tilegne seg, dele og forholde seg kritisk til kunnskap • Ambisjonen om å utvikle evnen til livslang læring krever bred tilnærming til læring for å kunne møte alle behov (s.15) <p>2.5 Tverrfaglige temaer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Folkehelse og livsmestring: selvbilde identitet, verdier, relasjoner, håndtering av tanker, følelser og relasjoner 	<p>3.1 Et inkluderende læringsmiljø</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ved å bruke varierte læringsarenaer kan skolen gi elevene praktiske og livsnære erfaringer som fremmer motivasjon og innsikt. (s.18) <p>3.2 Undervisning og tilpasset opplæring</p> <ul style="list-style-type: none"> • For å skape motivasjon og læringsglede i undervisningen trengs et bredt repertoar av læringsaktiviteter og –ressurser • tilpasse undervisningen gjennom blant annet arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler og organisering (s.18-19)

Vedlegg 3: Samtykkeskjema

” Masteroppgave. Estetisk tilnærming til læring”

Jeg viser til tidligere utsendt forespørsel om deltagelse i forskningsprosjektet mitt. På grunn av uforutsette hindringer, ble prosjektet utsatt noen uker, men jeg ønsker å fullføre dette nå. Jeg søker med dette godkjenning fra dere om å få jobbe et par økter til med prosjektet, og om å få bruke anonymiserte data i masteroppgaven min.¹⁰

Formål

Data fra prosjektet jeg gjennomførte før jul som en del av min eksamen, og datamateriale fra disse øktene i vår, ønskes brukt som anonymisert materiale i min masteroppgave. NSD (Norsk senter for Forskningsdata) er også informert om materialet som ønskes brukt, om utvalget og hvordan det ønskes brukt.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dronning Mauds Minne Høgskole

Hvorfor får dere spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å se særlig på førsteklassingene, da det er lite forskning på dette området, og hvordan de opplever skolestarten. Henvendelsen går til fem elever på første trinn, som et utvalg som representerer første trinn. Jeg har fått tillatelse til å henvende meg med denne forespørselen etter samtykke fra ledelse ved skolen og fra pedagogene på trinnet.

Hva innebærer det for dere å delta?

Elevgruppa på fem elever vil jobbe med collage, tegning og maling, hvor de får bruke disse teknikkene til å skape egne uttrykk, og til å svare på oppgaver. Dette kan være å tegne, skrive, male og forme bokstaver eller å skape uttrykk for andre temaer. Jeg vil dokumentere gjennom observasjon, samtaler og det barna lager. Som en sikring for å få dokumentert samtaler om det vi lager samtidig som jeg er pedagog, vil jeg bruke lydopptak. Samtalene vil dreie seg om materialene vi jobber med. Jeg kommer ikke til å filme, men bruke foto av materialet som produseres av barna som metode for å registrere opplysninger. Alt av materiale vil bli anonymisert.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis dere velger å delta, kan dere når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for dere hvis dere ikke vil delta eller senere velger å trekke dere.

Personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker opplysninger

¹⁰ Oppdatert samtykkeerklæring ble sendt til deltakere ved justering av prosjektperiode

Jeg vil bare bruke opplysningene til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- *I min masteroppgave*
- *Navn og personlige opplysninger vil anonymiseres slik at ingen personopplysninger vil bli synlige eller tilgjengelige.*

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- *Bare prosjektansvarlig, undertegnede, har innsyn til personopplysninger*
- *Navn vil anonymiseres og alt av personlige opplysninger vil erstattes med koder, og ingen personlige opplysninger vil oppbevares eller publiseres.*
- *Deltagerne vil ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven. Kun anonymisert transkribert materiale, foto av deltagerens arbeid, og foto av deltagere hvor identitet ikke kan gjenkjennes vil bli brukt i oppgaven.*

Dine rettigheter

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

- *innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,*
- *å få rettet personopplysninger om deg,*
- *få slettet personopplysninger om deg,*
- *få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og*
- *å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.*

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes av høsten 2019. Materialet vil etter dette destrueres, bortsett fra det som er anonymisert og brukes i masteroppgaven.

På oppdrag fra DMMH har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Ingrid Torgersen Rotli
- Vårt personvernombud: [sett inn navn på personvernombudet hos behandlingsansvarlig institusjon]
Eller min veileder:
- Nina Scott Frisch, Førsteamanuensis, Seksjon for kunst og håndverk, DMMH
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Ingrid Torgersen Rotli

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet. Jeg samtykker til at mitt barn kan

- delta i prosjektet
- delta i samtaler med pedagog/masterstudent underveis i prosjektet
- at pedagog/masterstudent gjør lydopptak for å dokumentere samtalene underveis i det pedagogiske arbeidet
- at pedagog/masterstudent bruker bilder av barnets arbeid og transkriberte/anonymiserte samtaler mellom barn og pedagog i prosjektet og uttalelser fra barnet i masteroppgaven

(foreldre/foresatte, dato)

Vedlegg 4: NSD meldeskjema/godkjenning

NSD Personvern

18.03.2019 13:06

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 469379 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 18.03.2019. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.11.2019.¹¹

INFORMASJONSSKRIVET

Informasjonsskrivet du har utformet er i hovedsak godt laget, men det må oppdateres slik at prosjektet ditt er i tråd med personvernregelverket. Vi ber om at følgende opplysninger legges til:

¹¹ Prosjektvarighet er utvidet til 1.7.2019, og meldt inn til NSD.

- deltakernes rettigheter: retten til å be om innsyn, retting, sletting, begrensning, dataportabilitet og retten til å klage til Datatilsynet
- at du behandler opplysninger om deltakerne basert på deres samtykke
- kontaktopplysningene til institusjonen sitt personvernombud

Ta gjerne en titt på vår mal for informasjonsskriv for hjelp til formuleringer:

nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet! Kontaktperson NSD: Belinda Gloppen Helle

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17