



UiT Norges arktiske universitet

ILP- Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

## Estetiske læreprosesser i grunnskolen

**En studie av den erkjennelsesorienterte og den kunstorienterte forståelsen av estetiske læreprosesser i utdanningspolitiske dokumenter.**

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning.

Susanne Sakariassen

Masteroppgave i pedagogikk. PED-3900. Mai 2021.



Forsidebilde: Hågen M. Kristiansen, *Shuteye Sandbox*. Fargeblyant og vannfarge på papir.  
70x100 cm, 2021

## **Sammendrag**

Dette er en kvalitativ studie som drøfter estetiske læreprosesser som begrep i et utvalg utdanningspolitiske dokumenter ut fra følgende problemstilling: *Estetiske læreprosesser i grunnskolen kan forstås som både; i) en teori om læring og det estetiske ved erkjennelsesprosessen, og som ii) en teori om produksjon og resepsjon av kunst og kultur. Hvordan viser disse forståelsene av estetiske læreprosesser seg i et utvalg dokumenter fra den utdanningspolitiske diskursen som gjelder grunnskolen?* Studien tar utgangspunkt i et analytisk skille mellom den erkjennelsesorienterte og den kunstorienterte tilnærmingen til estetiske læreprosesser. Metoden for studien er diskursanalyse, der jeg drøfter funn fra dokumenter rettet mot grunnskolen når det gjelder verdier og prinsipper, praktisk og estetisk innhold samt grunnskolelærerutdanningen.

Drøftingen skjer i lys av teori og forskning rundt estetiske læreprosesser, med bidrag fra Hansjörg Hohr, Helene Illeris, Benny D. Austring og Merete Sørensen, og *Rapport om estetiske læreprosesser i grunnskolelærerutdanningene- helhetlig integrert og forskningsbasert* (Austring & Sørensen, 2006; By et al., 2020; Hohr, 2004, 2013, 2015; Hohr & Pedersen, 1996; Illeris, 2012). Mitt vitenskapsteoretiske perspektiv er sosialkonstruktivisme. Utvalget består av *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen, Skaperglede, engasjement og utforskertrang- Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning og Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10* (Kunnskapsdepartementet, 2016, 2017, 2019).

Bakgrunnen for studien er uklarheten i måten estetiske læreprosesser beskrives i utdanningspolitiske dokumenter og forskning. Uklarhetene ligger i om det forstås innenfor en formal estetikkforståelse, der form, innhold og kunst er nødvendige karakteristikk. Eller forstått som det estetiske ved erkjennelsen uten formale krav, i retning en pragmatisk estetikkforståelse. Et teoretisk poeng i studien er at erkjennelsesorienteringen og kunstorienteringen bidrar med en ny måte å forstå estetiske læreprosesser på.

Det konkluderes med at både den erkjennelsesorienterte og den kunstorienterte tilnærmingen til estetiske læreprosesser vises i dokumentene. Med unntak av *Overordnet del* nevnes estetiske læreprosesser eksplisitt. Drøftingen viser at estetiske læreprosesser ikke prioriteres og at begrepet fremstår som noe utvannet på grunn av upresise formuleringer i samtlige dokumenter.

## **Abstract**

This qualitative study discusses aesthetic learning processes as a term in a selection of educational policy documents based on the following topic of inquiry: *Aesthetic learning processes in elementary school can be understood as both; i) a theory of learning and the aesthetics of knowledge and understanding, and as ii) a theory of production and reception of art and culture. How do these ways of understanding aesthetic learning processes show themselves in a selection of documents from the educational policy discourse regarding elementary school?* The study is based on the analysis of the difference between *aesthetic learning processes oriented towards knowledge and understanding*, and *aesthetic learning processes oriented towards art production and reception*. The method used in the study is discourse analysis, where I discuss findings from documents with elementary school as their scope.

The discussion takes place in the light of theory and research on aesthetic learning processes, with contributions from Hansjörg Hohr, Helene Illeris, Benny D. Austring and Merete Sørensen, and *Rapport om estetiske læreprosesser i grunnskolelærerutdanningene- helhetlig integrert og forskningsbasert* (Austring & Sørensen, 2006; By et al., 2020; Hohr, 2004, 2013, 2015; Hohr & Pedersen, 1996; Illeris, 2012). My research is conducted within a social constructivist perspective. The selection of documents is as follows *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen, Skaperglede, engasjement og utforskertrang- Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning og Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10* (Kunnskapsdepartementet, 2016, 2017, 2019).

The background of the study is the ambiguity in the way that aesthetic learning processes is described in educational policy documents and research. This ambiguity lies in whether the term is understood within formal aesthetics, where form, content and art are necessary characteristics. A theoretical point in this study is that *aesthetic learning processes oriented towards knowledge and understanding*, and *aesthetic learning processes oriented towards art production and reception* contributes with a new way of understanding aesthetic learning processes.

The conclusion is that both ways of understanding aesthetic learning processes show themselves in the documents. Except for *Overordnet del*, aesthetic learning processes are mentioned explicitly. The discussion shows that aesthetic learning processes are diluted because of unprecise formulations in all documents.

# Innholdsfortegnelse

<b>Innholdsfortegnelse.....</b>	<b>V</b>
<b>1 Innledning.....</b>	<b>1</b>
<b>2 Teori.....</b>	<b>5</b>
2.1 <i>Estetikk og pedagogikk</i> .....	5
2.1.1 Kunst og sansning.....	5
2.1.2 En utvidet forståelse.....	6
2.1.3 Kunst eller hverdageestetikk.....	10
2.2 <i>Estetiske læreprosesser</i> .....	14
2.2.1 Nyere forskning og teori.....	15
2.2.2 Et paradigmeskifte.....	17
2.2.3 Rapport om estetiske læreprosesser i GLU.....	20
2.2.4 Hansjörg Hohr.....	24
2.2.4.1 Følelsen, opplevelsen og analysen.....	25
2.2.4.2 Skole uten sanselighet?.....	28
2.2.4.3 Den estetiske erkjennelse.....	31
2.2.4.4 Kunst og estetisk oppdragelse.....	33
2.2.4.5 Oppsummering Hohr.....	38
2.2.5 Helene Illeris.....	40
2.2.5.1 Det performative nivå.....	40
2.2.5.2 Oppsummering Illeris.....	44
2.2.6 Oppsummering teori.....	46
<b>3 Metode.....</b>	<b>49</b>
3.1 <i>Dokumentanalyse</i> .....	49
3.1.1 Diskursanalyse.....	50
3.1.2 Fortolkning og analysestrategi.....	51
3.1.3 Kontekst og begrunnelse for utvalg.....	53
3.2 <i>Vitenskapsteoretisk tilnærming</i> .....	55
3.2.1 Sosialkonstruktivisme.....	55
3.3 <i>Etiske betraktninger</i> .....	56
3.4 <i>Reliabilitet og validitet</i> .....	57
<b>4 Presentasjon av dokumenter og dokumentlandskapet.....</b>	<b>59</b>

4.1	<i>Fagfornyelsen</i> .....	59
4.2	<i>Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen</i> .....	60
4.3	<i>Skaperglede, engasjement og utforskertrang. Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning</i> .....	61
4.4	<i>Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningen</i> .....	62
<b>5</b>	<b>Fremlegg og drøfting av funn</b> .....	<b>65</b>
5.1	<i>Overordnet del- verdier og prinsipper for opplæringen</i> .....	65
5.1.1	Drøfting av funn fra opplæringens verdigrunnlag .....	65
5.1.2	Drøfting av funn fra prinsipper for læring, utvikling og danning.....	70
5.1.3	Oppsummering .....	72
5.2	<i>Skaperglede, engasjement og utforskertrang- praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning</i> .....	73
5.2.1	Drøfting av funn .....	73
5.2.2	Oppsummering.....	86
5.3	<i>Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10</i> .....	88
5.3.1	Drøfting av funn .....	88
5.3.2	Oppsummering.....	90
<b>6</b>	<b>Avslutning</b> .....	<b>91</b>
	<b>Referanseliste</b> .....	<b>95</b>

## Figurliste

Figur 1: Gjengivelse av Hansjörg Hohrs figur av de tre erfaringsformer (Hohr & Pedersen, 1996).....	26
Figur 2: Gjengivelse av Helene Illeris' fremstilling av det epistemologiske nivå (Illeris, 2012). .....	41
Figur 3: Gjengivelse av Helene Illeris' fremstilling av det didaktiske nivå (Illeris, 2012).....	41
Figur 4: Helene Illeris' fremstilling av det performative nivå (Illeris, 2012). .....	44
Figur 5: Gjengivelse av den strukturelle modellen fra rapporten Estetiske læringsprosesser i grunnskolelærerutdanningene- helhetlig, integrert og forskningsbasert? (By et al., 2020). ....	55
Figur 6: Illustrasjon av ny modell for læreplaner fra Meld. St. 28 (2015-2016) Fag - Fordypning-Forståelse-En fornyelse av Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2015)..	60
Forsidebilde: Hågen M. Kristiansen, <i>Shuteye Sandbox</i> . Fargeblyant og vannfarge på papir. 70x100 cm, 2021.	





## Forord

Min tid som pedagogikkstudent er snart forbi. Det har vært en fornøyelse og et privilegium å få fordype seg i et tema som står mitt hjerte nært. Min tid som evig student er kanskje også forbi. Min 5 årige kunstutdannelse ledet meg til å finne tekst og performance som mitt nedslagsfelt. Men å stå alene i kunsten var ikke den rette vei, og tilfeldighetene ledet meg dermed til pedagogikk. Her fant jeg min indre nødvendighet, med den kunstfaglige bakgrunnen som fundament. Da jeg oppdaget at den estetiske dimensjon omsluttet det jeg var opptatt av, også i pedagogikken, var det ingen vei tilbake.

Jeg vil først og fremst takke min mor som er det vakreste menneske jeg har møtt, og som pushet meg til å ta sjanser og leve livet til det fulle. Du er dypt savnet. Så vil jeg takke min mormor som ba meg om å gjøre noe annet enn å stå med hodet i en vaskebøtte som henne. Du er familiens bauta og din styrke og godhet overgår alt og alle. Jeg vil takke min søster for at du har troen på meg i alle mine påfunn, og for din styrke og lekenhet. Jeg vil takke pappa for at du ba meg om å finne min egen vei, og for den styrken og tryggheten du er for meg. Takk til mor-Brit for støtten og brevvekslingen i alle år, jeg savner deg. Takk til pappa-Geir for ditt gode humør og lekne sinn, du er en inspirasjon. Takk til alle venner og familie som har vært der for meg og som inspirerer meg.

Spesielt takk til min samboer Knut-Geir, som har vært der for meg i tykt og tynt. Du er min trygge havn, min kjære, og jeg hadde aldri klart dette uten deg. Takk til barna våre Willum og Eiril som er de vakreste menneskene som fins og som inspirerer meg hver dag til lek og undring.

Takk til min veileder Joakim Berg Larsen og biveileder Jens Breivik for god veiledning og fine samtaler. Dere har vist stort engasjement i mitt arbeide og vært uvurderlig i hele prosessen.

Susanne Sakariassen

Tromsø, 18. mai 2021



# 1 Innledning

Denne studien drøfter betydningen 'estetiske læreprosesser' har i norsk utdanningspolitisk diskurs ut fra et analytisk skille mellom *den erkjennelsesorienterte* og *den kunstorienterte* forståelsen av begrepet.

Problemstillingen er som følger:

Estetiske læreprosesser i grunnskolen kan forstås som både:

- i) en teori om læring og det estetiske ved erkjennelsesprosessen og som
- ii) en teori om produksjon og resepsjon av kunst og kultur

Hvordan viser disse forståelsene av estetiske læreprosesser seg i et utvalg dokumenter fra den utdanningspolitiske diskursen som gjelder grunnskolen?

Metoden for studien er diskursanalyse, der jeg drøfter funn fra dokumenter med grunnskolen som virkningsområde. Drøftingen skjer i lys av teori og forskning rundt estetiske læreprosesser, med bidrag fra Hansjörg Hohr, Helene Illeris, Bennyé D. Austring og Merete Sørensen, og en ny rapport om estetiske læreprosesser i grunnskolelærerutdanningene (Austring & Sørensen, 2006; By et al., 2020; Hohr, 2004, 2013, 2015; Hohr & Pedersen, 1996; Illeris, 2012). Mitt vitenskapsteoretiske perspektiv er sosialkonstruktivistisk (Ringdal, 2013). Dokumentutvalget består av *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen, Skaperglede, engasjement og utforskertrang- Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning* og *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10* (Kunnskapsdepartementet, 2016, 2017, 2019).

Flere forskere har studert estetiske læreprosesser i kjølvannet av diskusjoner om forholdet mellom pedagogikk og estetikk (Se for eksempel By et al., 2020; Hohr, 2015; Illeris, 2012; Johansen, 2018). Min problemstilling har oppstått ut ifra denne diskursen. Estetiske læreprosesser relateres ofte til kunst eller estetisk aktivitet, men det har også en annen side som har med erkjennelse og danning<sup>1</sup> å gjøre (Hohr, 2004, 2013, 2015; Hohr & Pedersen,

---

<sup>1</sup> Jeg bruker danning og dannelse om hverandre i teksten for å beskrive danning forstått som livslang læring og utvikling samt det å bli et subjekt i en kultur (Straume, 2013).

1996; Illeris, 2012). Pedagogikk innebærer ofte en slags forutsigbarhet, begrepslig klarhet og søker noe felles, mens estetikk ofte forstås som noe uforutsigbart, subjektivt og uklart (Johansen, 2018). Det er en spenning mellom de to tradisjonene som gir grobunn for en interessant diskusjon om hvordan estetiske læreprosesser bør forstås.

Bakgrunnen for valg av tema er mine egne erfaringer som kunstner, og fra jobb i skole, barnehage og kulturskole. Jeg startet arbeidet med å undersøke statusen til og betydningen av estetiske læreprosesser og kreativitet i norsk grunnskole i min bacheloroppgave (Sakariassen, 2018). Den gang støttet jeg meg til forståelsen av estetiske læreprosesser som; den estetiske læremåte forstått som estetisk mediering av våre inntrykk av verden gjennom estetiske formuttrykk (Austring & Sørensen, 2006), en forståelse som går i retning produksjon av kunst og kultur i skolen.

Etter å ha fordypet meg videre i teori og forskning rundt begrepet og fenomenet estetiske læreprosesser har jeg bitt meg merke i noen uklarheter i måten det beskrives på. Uklarhetene ligger i om begrepet skal forstås som erkjennelsesorientert og/eller kunstorientert. Altså om det må forstås innenfor en formal estetikkforståelse, der form, innhold og kunst er nødvendige karakteristikk, eller om det kan forstås som det estetiske ved erkjennelsen uten formale krav, i tråd med pragmatisk estetikkforståelse. Disse uklarhetene er utgangspunktet for denne studien.

Det analytiske skillet mellom den *erkjennelsesorienterte* og den *kunstorienterte* forståelsen av estetiske læreprosesser har fungert som et analytisk verktøy. Det vil si at de to orienteringene har vært gode begreper å tenke med gjennom hele analyseprosessen. De er ikke nødvendigvis noe som eksisterer i grunnskolens virkelighet, men fungerer som en måte å strukturere de teoretiske perspektivene på i en diskursanalyse. Erkjennelse i denne sammenheng forstås som et begrep for læringens og erfaringens mål, og rommer både en sanselig, kroppslig, emosjonell og kognitiv dimensjon (Austring & Sørensen, 2006, s. 216; Hohn, 2013). Den kunstorienterte tilnærmingen forstås som produksjon og resepsjon av kunst og kultur, der form, innhold og praktiske og estetiske fag inngår (Hohn, 2015; Illeris, 2012).

Mitt teoretiske rammeverk består hovedsakelig av nyere teori og forskning fra en skandinavisk kontekst (Austring & Sørensen, 2006; Hohn, 2004, 2013, 2015; Hohn & Pedersen, 1996; Illeris, 2012). Det trekkes linjer fra den amerikanske pragmatismen og John Dewey i enkelte teorier, det er derfor relevant å gjøre rede for deler av denne tradisjonen

(Hohr, 2004; Straume, 2013). I tillegg vil jeg synliggjøre noe av historien og tradisjonen rundt forståelsen av estetikk som begrep og vitenskap. Her trekker jeg inn tyske idealister som Kant, Hegel, Baumgarten og Schiller, for å vise til estetisk teori som har påvirket forståelsen av estetiske læreprosesser i dag (Austring & Sørensen, 2006; Bale, 2009; Kant, 1995). Jeg befinner meg likevel hovedsakelig innenfor den skandinaviske konteksten av teori og forskning på feltet.

Rapporten til Kunnskapsdepartementet; *Estetiske læringsprosesser i grunnskolelærerutdanningene- helhetlig, integrert og forskningsbasert?* representerer nyere forskning som undersøker hvordan det arbeides med estetiske læreprosesser i grunnskolelærerutdanningene (By et al., 2020). Utvalget er bedt om å kartlegge hvordan det arbeides med estetiske læreprosesser i GLU<sup>2</sup>, identifisere og eventuelt bidra til å videreutvikle gode arbeidsmåter, samt å bidra til å spre relevante erfaringer og kompetanse lærerutdanningsmiljøene imellom (ibid). Konklusjonen er at estetiske læreprosesser er lite integrert i grunnskolelærerutdanningene. Hovedanbefalingen er dermed å videreutvikle arbeidet med estetiske læreprosesser som sikrer at området er helhetlig og integrert, har progresjon og sammenheng og bygger på forskning. Det anbefales en rekke tiltak knyttet til økonomi, organisering og innhold for å nå dette.

Hansjörg Hohr er en sentral aktør og er derfor viktig i det teoretiske rammeverket. Hohrs bidrag har påvirket måten estetiske læreprosesser har blitt forstått på og begrepets utvikling siden 90-tallet. Helene Illeris bidrar med et perspektiv som tar tak i noen utfordringer med begrepet, og trekker det i en ny retning som gjør det mer relevant for skole og lærerutdanning i dag (Illeris, 2012). Hun foretar en kritisk gjennomgang av Hansjörg Hohr og Kristian Pedersens bok *Perspektiver på æstetiske læreprocesser* (1996), som videre har påvirket mitt utvalg av litteratur.

Et teoretisk formål med studien er å løsrive estetiske læreprosesser fra den formale estetikkforståelsen, for så å utvikle forståelsen rundt de erkjennelsesmessige aspektene ved begrepet, der sansning, tenkning og det kroppslige og relasjonelle danner grunnlaget. Jeg vil skape større klarhet ved å introdusere det analytiske skillet mellom den kunstorienterte og den

---

<sup>2</sup> Jeg forkorter grunnskolelærerutdanning (-ene) enkelte steder i teksten med GLU.

erkjennelsesorienterte tilnærmingen til estetiske læreprosesser. Dette har videre potensiale til å skape klarhet i hvordan begrepet anvendes i teori og praksis.

Innledningsvis skal jeg gjøre rede for ulike tradisjoner innenfor estetisk teori som har vært med på å legge grunnlaget for forståelsen av estetiske læreprosesser i dag. Det vil gi et overordnet blikk på den brede forståelsen av estetikk jeg opererer med i studien, til forskjell fra en snever, kunst og resepsjonsorientert forståelse av estetikk. Videre gjør jeg rede for nyere forskning og teori, og går videre til det teoretiske rammeverket med bidrag av Høhr og Illeris.

Etter teorigjennomgangen beskriver jeg diskursanalyse som metode ut fra et sosialkonstruktivistisk ståsted. I metodekapitlet viser jeg til studiens analytiske strategi samt begrunnelse for utvalg av dokumenter. Videre presenterer jeg dokumentene og dokumentlandskapet før jeg går over til fremlegg og drøfting av funn.

## 2 Teori

### 2.1 Estetikk og pedagogikk

#### 2.1.1 Kunst og sansning

Estetikk forstått som a) begrenset til en deskriptiv og analytisk tilgang til kunstverdenen, eller som b) vår sanselige måte å være i verden på, kan beskrives som utgangspunktet for diskusjonen om forholdet mellom pedagogikk og estetikk. Estetikk har i akademisk sammenheng utviklet seg til å fungere som en analytisk disiplin, analyse av kunstverkets formale egenskaper og om skjønnhet, smak og harmoni. Samtidig er grensene mellom kunst og mer hverdagslige estetiske frembringelser blitt mer flytende i dag (Bale, 2009, s. 13). Estetisk teori spenner fra det tradisjonelle til det grenseoverskridende, fra kunstvitenskap til teorier om sanselig erfaring, fra produksjon og resepsjon av kunst til handlinger og objekter i hverdagen, fra kunstnerisk praksis til design og håndverk. Det meste av det vi gjør og omgir oss med i løpet av livet, involverer på en eller annen måte den estetiske dimensjon. Barn og unge møter estetiske utfordringer hjemme, på skolen og i fritiden, som for eksempel sosiale medier, mote, formkrav til kroppen og subkulturell tilhørighet. Formulering fra Store norske leksikon viser at estetikk kan forstås som kunstvitenskap, som produksjon og resepsjon av kunst, eller som sansning;

Estetikk er tradisjonelt det område av filosofien som undersøker grunnlaget og lovene for det skjønn i kunsten og naturen. Begrepet brukes også om de oppfatninger og metoder som gjør seg gjeldende hos en kunstner eller håndverker i arbeid, eller når man bedømmer sanseinntrykk fra kunst, natur, ting, omgivelser, atmosfære, og så videre i forhold til skjønnhet. Estetikk i vid forstand reflekterer over vår sanselige måte å være i verden på (Tjønneland, 2021).

Den etymologiske betydningen kommer fra nylatin *aesthetica* og fra gresk *aisthesis* som vil si «den kunnskap som kommer gjennom sansene», eller *sansekunnskap* ("Estetikk," u.å.; Tjønneland, 2021). Begrepet handler om det sanselige, og er en del av grunnlaget til kunstfilosofi som disiplin, og brukes i praktisk og teoretisk betydning i forbindelse med kunsthistorie, litteratur, musikk og teater (Bale, 2009, s. 10). Den grunnleggende betydningen går i retning av sansning og sanselig erkjennelse på den ene siden, og i retning av kunstvitenskap samt produksjon og bedømmelse av kunst og sanseinntrykk på den andre siden. Definisjoner og ulike forståelser av estetikk spenner svært bredt og kan være vanskelig å få grep om.

Siden 90-tallet har det vært større oppmerksomhet rundt estetiske læreprosesser i skolen og hva det har å si for skolens praksis og for barn og unges utvikling, læring og danning (Hohr & Pedersen, 1996; Illeris, 2012). Særlig oppmerksomhet har de estetiske fag fått på grunn av marginaliseringen av slike fag i læreplaner og lærerutdanningen (Brekke & Willbergh, 2014). Estetiske fag og estetiske tilnærminger til fag er satt på agendaen i større grad i utdanningssammenheng de siste fem årene (By et al., 2020; Karlsen & Bjørnstad, 2019; Kunnskapsdepartementet, 2019). Mitt teoretiske rammeverk tar utgangspunkt i ulike estetikkforståelser. Det er derfor på sin plass å gi en liten gjennomgang av ulike tradisjoner innen estetisk teori før jeg går videre til teorier om estetiske læreprosesser. Hovedpoenget med å gjøre rede for estetikkens utvikling er å vise til hvilke tradisjoner som har påvirket forståelsen av estetiske læreprosesser i dag.

### **2.1.2 En utvidet forståelse**

Helene Illeris introduserer oss for en måte å se på forholdet mellom estetikk og pedagogikk i artikkelen *Aesthetic Learning Processes for the 21st Century: Epistemology, Didactics, Performance* (Illeris, 2012). Illeris er professor ved Universitetet i Agder, Institutt for visuelle og sceniske fag. Hun går tilbake til tyske idealister som Baumgarten, Kant, Schiller og Hegel for å vise til estetikkens opprinnelse. Kant og Hegel definerte estetikk på forskjellige måter med helt ulike roller i menneskelig kognisjon (Illeris, 2012, s. 10). Kant oppfattet estetikk som en selvstendig eksisterende form av rasjonalitet, nemlig den interesseløse bedømmelse av skjønnhet (ibid). Hegel definerte estetikk som menneskets erfaring av kunst, og at estetisk erfaring er en viktig del av menneskets *Bildung* eller danning (ibid).

Fra opplysningstiden vokste interessen for kunsten og kunstneren frem og gjorde at kunst nærmest ble synonymt med estetikk (Austring & Sørensen, 2006). Opprinnelig hadde det estetiske med menneskets erkjennelse og danning å gjøre. Illeris refererer til dette skillet ved å drøfte analytisk og pragmatisk estetikk opp mot hverandre.<sup>3</sup> Hun vil vise hvordan den formale analytiske estetikkforståelsen, representert av Kant, skaper et gap mellom kunsten og livet (Illeris, 2012, s. 10). Med dette hevder hun at en pragmatisk estetikkforståelse er å foretrekke i utdanningssammenheng, på grunn av sitt søkelys på *Bildung*/danning (ibid). Formal estetikk er her forstått som synet på den estetiske erfaring som en særegen kunnskapsform, relatert til

---

<sup>3</sup> Distinksjonen mellom analytisk estetikk representert av Kant og pragmatisk estetikk representert av Hegel er Illeris sitt analytiske skille, noe jeg er usikker på om er en god fremstilling.



kunst og *det skjønne*. Pragmatisk estetikk er mer på linje med Hegel hvor den estetiske erfaring sees som en kilde til et godt liv. I det følgende vil jeg gjøre rede for noen sentrale skikkelser som historisk sett har vært med på å legge grunnlaget for estetikken fra opplysningstiden til slik vi kjenner den i dag. Dette vil være med på å vise hvilke tradisjoner som har påvirket estetikk forstått i retning erkjennelses- og danningsteori på en side og i retning kunst på den andre siden.

Alexander Gottlieb Baumgarten (1714-62) refereres til som grunnleggeren av estetikk som vitenskap. Han ga estetikken status på 1700-tallet som et begrep for en særlig måte for mennesket å erkjenne verden på, som var på lik linje med den rasjonelle og logiske erkjennelsen (Austring & Sørensen, 2006, s. 12). For Baumgarten var estetikk; «vitenskapen om den sanselige erkjennelse» og vil si «å kunne kombinere et mangfold av sanseinntrykk til et hele, enten det gjelder ord eller bilder» (Bale, 2009, s. 10-11). Den estetiske erkjennelsen har egenverdi og skal ikke underordnes begrepsmessig erkjennelse. Baumgartens forståelse av estetisk erfaringsdannelse var at den; «[...] følger sine egne love og rummer en særlig form for sensitiv erfaring. Det sensitive, det følelsesmessige, er netop det, der adskiller den æstetiske erkendelse fra den logiske erkendelse» (Austring & Sørensen, 2006, s. 20). Baumgarten dannet grunnlaget for den retningen av estetikk som vil løfte den sanselige og følelsesmessige erkjennelsen opp til samme nivå som den logiske eller begrepslige erkjennelsen. I delen om estetiske læreprosesser går jeg nærmere inn på det sanselige og følelsesmessige som sentrale elementer i estetikk som en teori om læring og danning.

Immanuel Kant (1724-1804) var på sin side opptatt av betingelsene for erkjennelse overhodet. Hans estetikkforståelse kan sees på som formal estetikk, på grunn av sitt søkelys på detaljene i den estetiske erfaring og bedømmelsen av kunst. Formalismen retter oppmerksomheten mot formen og detaljene i erfaringen, og formen og detaljene i kunstverket. Ifølge Kant kan kunsten bare vurderes på sine egne premisser, som igjen avdekker førebegrepslige betingelser for erkjennelsen og den estetiske dimensjon ved subjektiviteten (Kant, 1995). Denne vurderingsevnen, eller dømmekraften, kalles for smak, som evnen til å dømme om det skjønne i kunsten. Estetikk hos Kant er en måte å bruke dømmekraften på som kjennetegnes blant annet av velbehag (Bale, 2009, s. 11). I likhet med fornuften er dømmekraften en del av menneskets grunnleggende evner, og når det gjelder estetisk erfaring, er det den formen for dømmekraft som kalles reflekterende som er viktig ifølge Kant. (Bale, 2009, s. 69). Evnen til å dømme reflekterende ved hjelp av estetiske dommer er smak, og smak er evnen til å bedømme en gjenstand eller en forestillingsmåte gjennom et interesseløst velbehag (Kant,

1995, s. 79). Velbehag oppstår når det er et fritt spill mellom forestillingsevnen og fornuften (Kant, 1995, s. 27). Interesseløst vil si at en smaksdom ikke er ren, om den som foretar smaksdommen har en interesse i gjenstanden som bedømmes, en må være likegyldig til gjenstanden. Det vil si at smaksdommen ikke må begrunnes ut ifra begjær eller det fornøyelige, men kun ut fra det som behager uten noen form for ytre behov eller tvang (Kant, 1995, s. 78).

Danningen kan legge til rette for opparbeidelse av evnen til en reflekterende dømmekraft i møte med verden, en evne til å bedømme uten å påvirkes av egne behov og lyster (Austring & Sørensen, 2006, s. 21). Det estetiske ligger ikke i tingene eller i verden, men i menneskets egen opplevelse og erkjennelse (ibid). Smaken og det skjønne er av subjektiv og følelsesmessig verdi, samtidig at det for Kant er av allmenn gyldighet. Fordi det må være et fritt spill mellom forestillingsevnen og fornuften, en overensstemmelse mellom følelser og fornuft, bør en estetisk dom være gyldig for enhver ifølge Kant (Kant, 1995, s. 27). Dette er et tilsynelatende paradoks i Kants teori, at en på samme tid har en subjektiv sensibilitet og et kriterium om allmenngyldighet i den estetiske erfaring (ibid).

Hos Georg Friedrich Wilhelm Hegel (1770-1831) ble estetikken innsnevret til kunstfilosofi (Bale, 2009, s. 11). For ham har mennesket behov for kunst og behov for å ta til seg og produsere kunstverk, som videre gjør det mulig for mennesket både å betrakte og å erkjenne hva det har i seg (ibid). Hegels kunstfilosofi setter søkelys på det sanselige i kunstverkets form, farge og klang, og et viktig poeng er at i det skjønne opphører motsetningene mellom form og innhold i; «den absolutte ideens sanselige skinn» (ibid). Hegel er opptatt av det dialektiske, opplevelsesmessige og utviklingspotensialet i den estetiske erfaring på en side, og det sanne ved det skjønne i kunsten (Austring & Sørensen, 2006, s. 22). Kunstens skjønnhet er når de åndelige ideenes sannhet og sanselige form formidles i kunstverket (ibid). Hegel beskriver dermed kunsten som en vei til sann erkjennelse.

Johan C. F. Schiller (1759-1805) var dikter og filosof og så estetikken som en filosofi om kunsten, hvor kunstens rolle etisk sett var å tjene menneskenes frigjøring (Austring & Sørensen, 2006, s. 21). I Schillers verk *Menneskets estetiske oppdragelse i en rekke brev* (1795) var estetikkenes erkjennelsesteoretiske funksjon nedtonet til fordel for dens etiske potensiale og begrepet estetisk oppdragelse (ibid). Hans sentrale idé om danning var at det estetiske forsoner og forener menneskets fysiske og åndelige side, følelser og fornuft (Straume, 2013, s. 160). «I det estetiske forsones kravet om tilfredsstillelsen av individuelle

behov med kravet om lydighet for fellesskapets lover: Menneskets frihet oppstår i det estetiske» (ibid). Utviklingen av den fysiske og åndelige siden er bare meningsfull når man klarer å forene de i en helhet i det estetiske ifølge Schiller. Det estetiske består av lek og kunst hvor vi finner og utformer vår identitet. Schillers idé om danning setter den estetiske oppdragelsen i sentrum, der individet kan få utvikle sitt følelsesliv og danne grunnlaget for det moralske liv.

Hegels estetikkforståelse er både kunstorientert og erkjennelsesorientert, der kunsten beskrives som en vei til erkjennelse. Baumgartens estetikkforståelse er erkjennelsesorientert med oppmerksomheten på sansningen og følelsenes betydning for erkjennelsen. Kants estetikk er både erkjennelsesorientert og kunstorientert, der interesseløs bedømmelse av kunst er en vei til erkjennelse. Hos Schiller er estetikk forstått som en del av oppdragelsen, der kunstens rolle er å tjene menneskets frigjøring, ved å forene individuelle behov med fellesskapets verdier og normer. Felles for alle tradisjonene er at de anser estetikken som en av flere synsvinkler man kan betrakte og erkjenne verden ut fra, altså erkjennelsesorientert (Austring & Sørensen, 2006, s. 25). Samtidig ser man et skille mellom estetikk som en teori om kunst, smak og det skjønne på den ene siden, og estetikk som en teori om danning og erkjennelse på den andre siden.

Disse skillene i den filosofiske estetikken legger grunnlaget i Helene Illeris sin artikkel *Aesthetic learning processes for the 21st century: epistemology, didactics and performance* (2012). Hun begrenser analysen til å se på hva som skiller den analytiske og den pragmatiske estetikken. Den analytiske estetikken har som mål å dekonstruere komponentene av den estetiske erfaringen som en unik kognisjonsform relatert til kunst og skjønnhet (Illeris, 2012, s. 10). Den pragmatiske estetikken forstår estetisk erfaring som en form for danning, med et mål om å forstå hvordan den estetiske erfaringen kan forbedre livskvaliteten. Dette er ikke nødvendigvis en god inndeling fordi de ulike tradisjonene har en del overlappende karakteristikk. Både Kant og Hegel har en formal estetikkforståelse med oppmerksomheten rettet mot kunstverkets egenskaper. Schillers estetikk er kunstorientert uten å være opptatt av formkrav til kunsten. Hans teori er mer erkjennelsesorientert med oppmerksomheten rettet mot danning og oppdragelse. Baumgartens teori er også erkjennelsesorientert, der følelser og sansning sees som like viktig som det begrepelige ved erkjennelsesprosessen. Poenget mitt er at Hegel ikke nødvendigvis er den beste motsetningen til Kants formalisme. Schiller eller Baumgarten gir et litt mer nyansert bilde av skillet mellom analytisk og pragmatisk estetikk.

Illeris trekker frem ulike retninger innen det angloamerikanske feltet der det finnes idéer som støtter pragmatisk estetikk på den ene siden, med søkelys på demokrati, engasjement og kulturell deltakelse. På den andre siden et mer fagspesifikt felt for utdanning innen visuell kunst med en analytisk tilnærming til estetikk, som har satt søkelys på produksjon og resepsjon av ren form. Et viktig poeng for Illeris er at denne formale estetikkforståelsen har vært med på å skape et skille mellom kunsten og livet med for mye søkelys på form, farge og komposisjon. Den formale forestillingen om estetikk fremmer et ahistorisk og apolitisk perspektiv ifølge Illeris, med referanse til Kevin Tavin (Illeris, 2012, s. 11; Tavin, 2007). Det skapes et gap mellom kunsten og livet med overdreven oppmerksomhet på form og innhold. Illeris finner dette i Høhr og Pedersens beskrivelser av estetiske læreprosesser og etterlyser en revisjon av begrepet. Estetikk som en teori om kunst, smak og det skjønne er ikke alltid forenelig med pedagogikk. Estetikk forstått som en teori om danning og erkjennelse kan komme tettere opp mot estetiske læreprosesser som en teori om læring.

Videre går jeg nærmere inn på hva disse ulike perspektivene har å si for forståelsen av estetikk i dag, og hvordan dette kan trekkes videre inn i teori om læring, utvikling og danning.

### **2.1.3 Kunst eller hverdageestetikk**

Bennyé D. Austring og Merete Sørensen opererer med en forståelse av estetikk som er med på å beskrive forholdet mellom estetikk og pedagogikk. Austring er forsker, prosjektleder og konsulent og Sørensen er dosent ved Center for Pædagogik i Roskilde. I boken *Æstetik og læring: en grundbog om æstetiske læreprocesser* problematiserer de den gjengse oppfatningen av estetikk som læren om det skjønne, smak og erkjennelse gjennom sansene (Austring & Sørensen, 2006, s. 44). De hevder at estetikk som læren om det skjønne og noe som behager våre sanser er uheldig, fordi det skjønne er uforenlig med begrepets hverdagsspråklige betydning samt diskusjonen om hva som er *det gode liv*. Estetikk vurderes ikke lenger ut ifra gudommelige kriterier eller hva som er et godt liv, men mer i retning av markedsøkonomien, kulturpolitikken og kunstinstitusjonen (Austring & Sørensen, 2006, s. 47). Forfatterne ser definisjonen av hverdageestetikk som upresis og for individuelt preget, når den settes i sammenheng med *smak* forstått hverdagsspråklig som det som behager våre sanser. Estetikk definert som erkjennelse gjennom sansene, er en for bred og upresis beskrivelse, fordi dette er et aspekt ved all erfaringsbasert erkjennelse (ibid).

Deres definisjon av estetikk er som følger; «Æstetik er sanselig symbolsk form, der rummer en fortolkning af os selv og verden, og som kan kommunisere fra, til og om følelser»

(Austring & Sørensen, 2006, s. 68). Definisjonen springer altså ut fra forståelsen av estetikk som sanselig erkjennelse supplert med symbolsk form. Det er gjennom sanselig symbolsk form vi kan fortolke våre opplevelser og kommunisere om oss selv og verden. Sanselig symbolsk form sees som et felles begrep for lek, kunst og skapende aktiviteter. Det symbolske aspektet er et formaspekt, der formen rommer merbetydning/innhold som del av et kommunikasjonssystem (ibid, s. 48). Symbolsk form er altså forstått som formspråklig, der symbolets innhold kommuniseres gjennom et bestemt formspråklig medium. Forfatterne knytter symbolsk form til kunst og til hverdagestetiske former som musikk og mote.

Forfatterne vil fremme en forståelse av estetikk som et redskap til kognitiv erkjennelse. Redskap kan i denne sammenhengen forstås som særegne ferdigheter eller metoder, men det handler om mer enn bare selve produksjonen, virksomheten eller aktiviteten. Det har å gjøre med tilegnelsen av en særlig følelsesmessig og kroppslig forankret kunnskap (Austring & Sørensen, 2006, s. 81). Her forstås estetikk som en teori om sanselig symbolsk form og erkjennelse, der estetiske læreprosesser er en kunnskapsprosess og en måte å begripe verden på. Forfatterne hevder at det estetiske representerer en kvalitativ verdensoppfattelse, som gir livet mening og helhet (ibid). Det er dermed snakk om å kunne tilegne seg en estetisk innstilling som igjen kan bidra til, og gi tilgang til denne særlige følelsesmessige og kroppslige erkjennelsesformen. Sanselig symbolsk form er forstått som en særlig type formspråk, en del av kulturelt kodete kommunikasjonssystemer som kunstneriske uttrykksformer, symbolsk lek, ritualer og iscenesettelse (Austring & Sørensen, 2006, s. 69). Dermed tolker jeg denne beskrivelsen av estetikk forstått som en teori om kunst og kultur, og som estetikk forstått som en teori om danning og erkjennelse.

Slik jeg tolker Austring og Sørensens forståelse av estetikk beskrives det som en særegen kunnskapsprosess på en side, og som den praksisen som må gjennomføres for at denne prosessen skal finne sted på en annen side. Dermed er det viktig å vise til hva forfatterne mener denne estetiske virksomheten går ut på. *Estetisk virksomhet* kjennetegnes ved at man fordyper seg i en skapende prosess hvor man omformer sine personlige inntrykk av tilværelsen til estetiske uttrykk (Austring & Sørensen, 2006, s. 69). Estetisk virksomhet kan dermed skilles fra rent praktisk virksomhet. I begge tilfeller skapes det, men i den praktiske virksomheten gjennomfører man tekniske handlinger som å blande ingredienser til en bolledeig. Da er det ikke nødvendigvis snakk om estetisk virksomhet hvor man skaper et personlig uttrykk, det er en virksomhet som skaper et produkt. Estetisk virksomhet er et begrep som beskriver hvordan estetikk i sammenheng med læring, utvikling og danning, ikke

nødvendigvis trenger å ha sine røtter i kunstverden eller i de estetiske fagområdenes tradisjoner. Det finnes flere virksomheter som kan kjennetegnes som estetiske, hvor den følelsesmessige og kroppslige forankrede kunnskapen blir til. Dette skal jeg gå nærmere inn på i neste kapittel hvor jeg beskriver Hansjörg Hohrs teori om estetiske læreprosesser.

Ifølge Austring og Sørensen vil estetisk virksomhet resultere i en *estetisk opplevelse* som innebærer enten a) et sanselig inntrykk av et estetisk uttrykk som kunst, musikk eller arkitektur som setter i gang en følelsesmessig reaksjon i oss, eller b) en sanselig eller følelsesmessig opplevelse man får ved å arbeide skapende med å uttrykke seg gjennom symbolsk form (ibid). «Fælles for alle typer af æstetiske oplevelser er, at de altid er såvel kontekstuelle som subjektive og afhængige af de personlige, følelsesmæssige reaktioner og erkendelsesprocesser, som symboldannelsen sætter i gang» (Austring & Sørensen, 2006, s. 70). Dette beskriver estetiske opplevelser som noe man kan; a) oppnå i møte med ulike estetiske uttrykk, eller b) oppnå gjennom skapende arbeid. Det at en estetisk opplevelse kjennetegnes ved å være avhengig av kontekst og subjektive faktorer, gjør at en sannsynligvis kan oppnå estetiske opplevelser i flere settinger og virksomheter enn de som helt åpenbart kjennetegnes som estetisk. Austring og Sørensens beskrivelse av estetikk som en teori om produksjon og resepsjon av kunst og kultur er tydelig i beskrivelsen av sanselig symbolsk form og estetisk opplevelse, men koblingen til estetikk som en teori om danning og erkjennelse er ikke like tydelig.

Det finnes en bredere forståelse av estetikk og estetiske læreprosesser som kan være med på å skape en annen kobling mellom estetikk og pedagogikk. Spørsmålet er om det finnes en estetisk dimensjon ved all læring. En videreføring av Deweys teori om at alle erfaringer innebærer en estetisk erfaring, og at det er i det estetiske at man oppnår en helhet i erfaringen. Jeg anerkjenner den kunstfaglige siden av saken, men vil bidra til utviklingen av idéen om estetikk som en teori om læring med fokus på det estetiske ved erkjennelsesprosessen. Austring og Sørensens forståelse har en tilknytning til formaspektet ved estetiske læreprosesser, det vil si at den kunstorienterte tilnærmingen står sterkt sammen med deler av den erkjennelsesorienterte tilnærmingen. Jeg vil argumentere for estetiske læreprosesser som erkjennelsesorientert ut ifra en pragmatisk forståelse av estetikk. Måten begrepet estetiske læreprosesser forstås påvirkes av om man har en kunstorientert eller en erkjennelsesorientert forståelse av estetikk.

Forholdet mellom estetikk og pedagogikk kan forklares med utgangspunkt i at estetikk ikke nødvendigvis innebærer kunst. «Kunst er former for æstetisk praksis, vel vidende at kunst også kan forstås som alle former for forsøg på at skabe «meningsfulde» utsagn om virkeligheten. Men enhver form for pædagogik bør have en æstetisk dimension» (Morsing, 2018, s. 85). Dette er et sitat fra lektor i idéhistorie ved Aarhus Universitet, Ole Morsings artikkel *Kunsten at gøre pædagogikken æstetisk*. Morsing er opptatt av å presisere at estetikk ikke bør identifiseres med kunst når pedagogikk er på dagsordenen. Det vil si at kunsten ikke definerer estetikken, men at estetikken kan si oss noe om kunst. Dette tolker jeg som en invitasjon til å se estetikken gjennom en bredere linse når det kommer til læring, utvikling og danning. Morsing etterspør en forståelse av estetikk og pedagogikk i sammenheng, som ikke bare styres av smak og behag eller et bestemt formål (Johansen, 2018, s. 87). Jeg forstår dette som at det er snakk om estetiske læreprosesser hvor selve prosessen og erkjennelsen er et mål i seg selv, og hvor den estetiske virksomheten innebærer en særlig åpenhet for å oppdage nye sammenhenger og for utvikling og endring. Altså en estetikkforståelse som samler både det subjektive identitetsarbeidet og en mer målrettet verdensoppfattelse.

Det er nødvendig å vise hvor skillet går mellom estetikk og kunst i denne sammenhengen, fordi det teoretiske rammeverket trekker i retning av hverdagesestetikk. Både kunst og det hverdagesestetiske er en del av den estetiske dimensjon, men det er viktig å skjelne mellom symbolikken i de to (Austring & Sørensen, 2006, s. 71). Hverdagesestetikken går mer under den kulturelle symbolikken, mens kunsten fungerer som en særlig symbolsk form. Ifølge Austring og Sørensen er ikke all symbolikk estetisk og ikke all estetikk er kunst. Å være kunstner er følgelig å ha høyt utviklede og spesialiserte ferdigheter, som et produkt av kreativitet og håndverksmessige evner, og som viser seg i mesterlig beherskelse av en uttrykksform (ibid). Dermed kan man se på kunstneren som representant for eliten innen estetikk, eller på kunstverket som høyverdig objekt eller produkt.

Hverdagesestetikk faller ofte utenfor estetikk forstått som kunst. Jeg påpeker dette fordi det er et viktig moment gjennom hele studien, at estetikk ikke er synonymt med kunst, og dermed at fokuset ligger på å diskutere estetiseringen av hverdagen/samfunnet og barn og unges estetiske utfordringer i hverdagen. Estetiseringen av samfunnet vil si at forbrukssfæren tar stadig større plass i våre liv, hvor særlig barn og unge opplever estetiske utfordringer gjennom sosiale medier når det gjelder utseende og livsstil. Morsing poengterer at masseproduksjon og opplevelsesøkonomi har blitt styrende, som igjen har ført til estetiseringen av hele virkeligheten; «Alt skal have en aura af noget værdifuldt» (Morsing, 2018, s. 86). Dermed er

det desto vanskeligere å skille mellom kunsten og livet. Kunsten har en egenverdi, og bør ikke falle innunder markedsøkonomien. Hverdagesestetikken er allestedsværende og bør inngå i pedagogisk refleksjon. Det samme bør kunsten, men den pedagogiske refleksjonen rundt kunst skiller seg noe fra den om hverdagesestetiske utfordringer.

Nå har jeg vist til noen teorier og tradisjoner innenfor estetisk teori, og skissert opp estetikkforståelsen som jeg tar med meg videre i studien. På den ene siden estetikk som en teori om produksjon og resepsjon av kunst og kultur og på den andre siden som en teori om erkjennelse og danning. Førstnevnte beveger seg innenfor en kunstvitenskapelig tradisjon, og den andre innenfor hverdagesestetikken. I det neste skal jeg med utgangspunkt i Helene Illeris sin kritikk av det skandinaviske begrepet estetiske læreprosesser, gi en begrepsavklaring og redegjørelse for mitt teoretiske rammeverk. Først gir jeg et overblikk på nyere forskning og teori før jeg går videre til beskrivelser og tolkninger av bidrag fra Høhr og Illeris.

## 2.2 Estetiske læreprosesser

I artikkelen *Aesthetic Learning Processes for the 21st century: Epistemology, Didactics, Performance* beskriver og analyserer Helene Illeris det skandinaviske begrepet *estetiske læreprosesser* fra et kritisk og konstruktivistisk perspektiv (Illeris, 2012, s. 10). Her nevnes begreper som oftere brukes i den angloamerikanske forskningen: «aesthetic conciousness», «aesthetic processes» og «aesthetic modes of knowing» (ibid). Estetiske læreprosesser som begrep har spesifikt blitt utviklet innen skandinavisk forskning. I denne sammenheng presenterer hun Hansjörg Høhr og Kristian Pedersens bok *Perspektiver på æstetiske læreprosesser* (Høhr & Pedersen, 1996). Boken sees på som en klassiker innen lærerutdanningen i Danmark, og definerer estetiske læreprosesser på et *epistemologisk nivå* og på et *didaktisk nivå*. Illeris argumenterer for et tredje nivå, det *performative nivå*, som hun hevder vil gjøre estetiske læreprosesser mer relevant for skole og lærerutdanning

For å kunne analysere begrepet estetiske læreprosesser skisserer Illeris opp landskapet for estetikk, som vi har sett på i forrige kapittel. I tillegg viser hun til at da idéen om estetikk som en dimensjon tilknyttet læring og kunnskap ble til i Skandinavia på 90-tallet med viktige bidrag av blant andre Hansjörg Høhr og Lars Løvlie. Illeris beskriver Høhr og Løvlies teorier i retning av estetikk som en teori om læring, og som et paradigmeskifte mot en mer kunnskapsbasert tilnærming til estetikk og pedagogikk, relatert til en opplevelsesmessig, prosessorientert form for kognisjon (Illeris, 2012, s. 11). Forgjengeren for mye av forskningen på estetiske læreprosesser på denne tiden var Høhr og Pedersens bok.



Begrepet estetiske læreprosesser rommer en dobbel betydning som både innhold (eller aktivitet/produksjon) og prosess. Man kan dermed se på estetiske læreprosesser som et mål eller en virksomhet på den ene siden, og som erkjennelsesprosess på den andre siden. Begge betydningene hører hjemme i en estetisk læreprosess, men om man lar den ene dominere taper man dynamikken mellom de to. Dette er en diskusjon rundt de praktiske og tekniske tilnærmingene til estetiske læreprosesser, hvor det estetiske ved de ytre handlingene og produktene gjøres viktig, i motsetning til estetiske læreprosesser som en teori om læring, hvor det estetiske ved erkjennelsesprosessen gjøres viktig.

Begrepet estetisk sikter til den estetiske dimensjon som vi har sett kan være mangetydig. Teorier om estetiske læreprosesser forholder seg ofte til ulike tradisjoner og måter å forstå begrepet på. I tillegg har jeg vist til et analytisk skille mellom estetiske læreprosesser som i) en teori om det estetiske ved erkjennelsen, og som ii) en teori om produksjon og resepsjon av kunst og kultur. Det analytiske skillet mellom den kunstorienterte og den erkjennelsesorienterte tilnærmingen til estetiske læreprosesser kan være med på å gi mer innsikt i hva som er på spill om man lar den ene eller andre dominere i utdanningstenkning.

I det følgende skal jeg vise litt av landskapet for teori om estetiske læreprosesser, før jeg går videre til mitt teoretiske rammeverk. Det foregår noen viktige og interessante diskusjoner omkring hva som kjennetegner en estetisk læreprosess og hvordan dette legges vekt på i grunnskolen, samt hvordan dette skal kunne fungere i praksis.

### **2.2.1 Nyere forskning og teori**

Det har kommet en rekke utgivelser siden tusenårsskiftet som eksplisitt tar for seg estetiske læreprosesser eller forholdet mellom estetikk og pedagogikk på det skandinaviske feltet.

Bertil Sundin, en svensk forsker innen musikkpedagogikk og musikkpsykologi, tar med sin utgivelse *Estetik och pedagogik- i dynamisk balans?* for seg hvordan forståelsen av estetikk og estetisk danning har forandret seg i takt med samfunnsutviklingen (Sundin, 2003).

Hovedfokuset i boken ligger på estetiske problemstillinger innen de ulike kunstformene samt dagens estetiserte samfunn. Sundin har et kunstfaglig perspektiv på estetikk og pedagogikk og vil argumentere for å reaktualisere det skjønne i kunsten.

I 2009 kom antologien *Estetiska lärprocesser- upplevelser, praktiker och kunskapsformer* med redaktørene Fredrik Lindstrand og Staffan Selander. Boken undersøker hvilke estetiske kvaliteter som kan oppdages i ulike læreprosesser. Den diskuterer estetiske opplevelser i møte

med kunst og hva kunstnerisk aktivitet og kunstpedagogikk kan bety i dag, samt estetikk og kunnskapsformer ut ifra ulike epistemologiske perspektiver (Lindstrand & Selander, 2009). Formålet her er å presentere et kunnskapssyn som kan fremme estetiske og kunstneriske læreprosesser som like viktige, på lik linje med andre mer vitenskapelige læreprosesser som de praktiske kunnskapstradisjonenes kunnskapssyn (ibid).

Kirsten Fink-Jensen og Anne Maj Nielsen har redigert artikkelsamlingen *Æstetiske læreprosesser- i teori og praksis* (Fink-Jensen & Nielsen, 2009). Målet med antologien er å inspirere undervisere til å overveie sanselige og estetiske muligheter i deres arbeid. Estetiske læreprosesser betraktes her som et element som kan inngå i alle fag ikke bare i kunstfaglig sammenheng. Estetiske læreprosesser er når det tas utgangspunkt i sanselige dimensjoner i interaksjon med materielle gjenstander eller i sosiale begivenheter. Antologien presenterer en bred forståelse av estetikk og estetiske læreprosesser som; «sanselige og æstetiske opplevelser i forskjellige fag» (ibid).

Videre har vi den nyere antologien *Æstetik og pædagogik* redigert av Martin Blok Johansen, lektor ved VIA University College (Johansen, 2018). Antologien har bidrag fra blant annet Hansjörg Hohr og Helene Illeris som er sentrale i mitt teoretiske rammeverk. Artikkene i boken undersøker forholdet mellom estetikk og pedagogikk, og bidrar med ulike perspektiver til en kritisk diskusjon rundt dette forholdet.

I norsk sammenheng er det utgitt en antologi med tittelen: *Skaperglede, engasjement og utforskertrang- nye perspektiver på estetiske og tverrfaglige undervisningsmetoder som redskap i pedagogisk virksomhet* (Karlsen & Bjørnstad, 2019). Boken beskriver ulike tilnæringer til hvordan lærere kan skape engasjement og utforskertrang hos elevene. Tittelen er inspirert av opplæringslovens § 1-1 som sier at vi skal la elevene utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang. Antologien støtter seg til idéen om at elevene skal utvikle kompetanse innenfor kreativitet og teknologisk innovasjon gjennom opplæringen (Karlsen & Bjørnstad, 2019, s. 17). Boken diskuterer på den ene siden utfordringer rundt fremtidskompetanser eller *21st century skills*, og på den andre siden lærings- og dannelsorienterte perspektiver, samt trivsel og motivasjon. Boken har et allmenndidaktisk tilsnitt for å vise hvordan alle lærere og lærerutdannere har muligheten og ansvaret for å innlemme tverrfaglige og estetiske praksiser i klasserommet. Det argumenteres for alternative undervisningsformer, menneskelig kreativitet og nyskaping. Antologien er dermed med på å understøtte og diskutere idéene og innholdet i de nye læreplanene.

### 2.2.2 Et paradigmeskifte

Synet på estetisk virksomhet som en særlig læringsmåte er en relativt ny utvikling i pedagogisk og didaktisk tenkning i Skandinavia, og begrepet ble introdusert av teoretikere som Kirsten Drotner, Kristian Pedersen og Hansjörg Hohr på 90-tallet (Austring & Sørensen, 2006, s. 77). Denne nye måten å forstå estetikk og læring på representerer et paradigmeskifte sammenlignet med den tradisjonelt reformpedagogiske forståelsen av estetiske fag og estetisk virksomhet i skolen.

Reformpedagogisk tenkning spiller fortsatt en stor rolle i grunnskolen i dag når det gjelder estetiske uttrykksformer som didaktisk redskap. Men denne tradisjonen er med på å understøtte et estetikk-syn som knytter det estetiske til noe rent fagdidaktisk, kun som et lystbetont element eller teknisk redskap i skolehverdagen. Estetiske læreprosesser kjennetegnes i dag også som en generell tilnærming til læring. Ikke bare som en måte å utvikle særlige ferdigheter på men også som tilegnelse av følelsesmessig og kroppslig forankret kunnskap (Austring & Sørensen, 2006, s. 81). Som vi har sett med blant annet Baumgartens estetiske teori i forrige del er ikke tanken om det estetiske som en egen erkjennelsesvei noe nytt. Men det er ikke tilstrekkelig å beskrive denne særlige erkjennelsesformen kun ut ifra teori om kunst eller sanselig erfaring. Det er nødvendig å vise hvilken rolle estetikk har når den knyttes til læring og utvikling/pedagogikk.

Estetiske læreprosesser er en integrert del av oppdragelsen, og Austring og Sørensen forstår dette som følger: «en læringsmåte, hvorved man via æstetisk mediering omsætter sine indtryk af verden til æstetiske formudtryk for herigennem at kunne reflektere over og kommunisere om sig selv og verden» (Austring & Sørensen, 2006, s. 202). De forstår altså en estetisk læreprosess som en utviklings- og læreprosess man kan åpne seg for og fokusere på gjennom estetisk virksomhet; «for herigennem at erhverve sig en kropslig forankret og følelsesmæssigt tonet forståelse» (ibid). Det særegne ved en estetisk læreprosess er at den tar for seg det subjektive og hvordan verden oppleves og føles for den enkelte og for fellesskapet. Den kunnskapen man kan utvikle i en slik prosess er en kroppslig forankret kunnskap om en selv og verden.

Austring og Sørensen opererer med en teori om læring med inspirasjon fra Hansjörg Hohr. Det er en holistisk og sosialiseringsteoretisk tilnærming til læring som består av tre læremåter som er gjensidig avhengig av hverandre. Sosialiseringsteori studerer prosessene som danner individet, og som medfører en utvikling av de kompetanser som skal til for å kunne mestre

deltakelse i samfunnet individet er en del av (Brønsted, 2015). *Den empiriske læremåte* forstås som den kroppslige erfaringen og det sansende møtet med verden, hvor barnet opparbeider en taus, kroppslig, sanselig og følelsesmessig kunnskap i et samspill mellom sine disposisjoner og de sosiokulturelle samspillmuligheter (Austring & Sørensen, 2006, s. 90). *Den estetiske læremåte* dreier seg om å fortolke og bearbeide inntrykk av verden og omformulere disse til estetisk medierte uttrykk. Kunnskapen barnet utvikler i en estetisk læreprosess er kroppslig forankret og følelsesmessig betont og handler om den enkeltes forhold til seg selv og verden, en kunnskap forfatterne med Hohr kaller for subjekt-i-verden-kunnskap (Austring & Sørensen, 2006, s. 101). *Den diskursive læremåte* utvikles i samspill med omgivelsene og i takt med barnets språkforståelse. Kunnskapen som oppnås her er abstrakt og skjer i en analytisk tilnærming til virkeligheten, og den utvikles i samspill med de øvrige læremåter på den ene siden og med diskursive samspillmuligheter på den andre siden.

Både Austring og Sørensens teori Hohrs teori er inspirert av John Dewey og hans betoning av barnets egen fasinasjon av og trang til å utfolde seg estetisk i aktiv handling. Ikke bare som et pedagogisk redskap, men som selve forutsetningen for dets læring og utvikling (Austring & Sørensen, 2006; Hohr, 2004). Det er viktig å vise til Dewey når det gjelder estetiske læreprosesser fordi man kan se spor av reformpedagogikkens idealer i utdanningstenkning i dag. Reformpedagogikken er en antiautoritær orientert pedagogisk retning som karakteriseres av å være prosjektorientert og barnesentrert med fokus på barnets medbestemmelse og skapende evner (Austring & Sørensen, 2006, s. 219; Tjeldvoll, 2021).

Dewey tanker har påvirket læreplanarbeid i Norge etter 2. verdenskrig. Hans filosofi er en teori om danning (*Education*), og danning for Dewey er erfaring og prosess som drives av undersøkelser og eksperimenter (Straume, 2013, s. 253). I *Democracy and education* (1916) beskriver Dewey demokratiet som en livsform som styres av håpet om å bedre menneskenes livsvilkår i institusjoner som familie, skole og yrkesliv, og at pedagogisk tenkning bør dreie seg om danning til demokrati (ibid). I tillegg er *erfaring* en sentral del av Deweys teori. Erfaringer er det som gjør at læreprosesser fungerer, og dermed må individenes erfaringer anerkjennes for å kunne beskrive det som skjer i skolen (Eisner, 1991, s. 99). Erfaringsbegrepet til Dewey betyr aktiv og våken samhandling med verden (Bale, 2009, s. 17). En helhetlig erfaring skjer dermed når interaksjonen mellom livet og det vi omgir oss med transformeres til deltakelse og kommunikasjon (ibid). Når dette skjer er det en balanse mellom det Dewey kaller *doing* (handling, noe vi gjør) og *undergoing* (påvirkning, noe vi

gjennomgår), som vil si at aktiv deltakelse i verden er en forutsetning for å gjøre en erfaring (ibid).

I tillegg har Dewey kommet med et viktig bidrag til estetikken med verket *Art as Experience* (1934). Her kan man se at erfaringen har en sentral plass, og at det er i kunsten og leken at erfaringen fullbyrdes (Straume, 2013, s. 261). Den estetiske erfaring er ifølge Dewey den skjønnne opplevelsen i aktiviteten. Den estetiske erfaring er det fullendte samspill mellom gjøremåte og innhold, form og stoff, og er et kjennetegn ved alle erfaringer. Det vil si at teoretikeren, forskeren, håndverkeren og idrettsutøveren kan ha en estetisk erfaring i opplevelsen av sin aktivitet (ibid). En viktig del av Deweys teori om den estetiske erfaring er å se den i sammenheng med alle erfaringer, ikke bare isolert til kunst (Bale, 2009, s. 17).

Den reformpedagogiske tradisjonen spiller fortsatt en rolle i utdanningstenkning i dag, ved at estetisk aktivitet har vært, og er en del av barnehagen og skolens praksis. Det er estetikkforståelsen som deler av denne tradisjonen bringer videre som er i endring. I tillegg skaper utdanningspolitiske endringer behov for oppdatert forskning på estetiske læreprosesser (Austring & Sørensen, 2006; By et al., 2020). Flere forskere mener at estetisk virksomhet har blitt marginalisert i pedagogisk sammenheng siden 90-tallet, på grunn av en utbredt holdning om at det estetiske representerer noe overfladisk og overflødig (Austring & Sørensen, 2006, s. 81). Sammenlignet med dette er de senere tiårenes forskning på estetikk og estetiske læreprosesser banebrytende nytenkning, der estetiske læreprosesser forstås som en vei til kognitiv erkjennelse (ibid). Estetiske læreprosesser forstås her som en uerstattelig erkjennelsesprosess, ikke som redskap til å utvikle særlige ferdigheter. Paradigmeskiftet innebærer altså et skifte fra en rent kunstorientert tilnærming til estetiske læreprosesser, over til å gjøre den erkjennelsesorienterte tilnærmingen like viktig.

Videre gjør jeg rede for en rapport om estetiske læreprosesser i grunnskolelærerutdanningene som er en del av det jeg har funnet av nyere forskning som direkte diskuterer begrepet estetiske læreprosesser.<sup>4</sup> Den er viktig å ha med fordi den viser til hva som blir gjort i lærerutdanningene og hva som trengs for å videreutvikle gode arbeidsmåter og kompetanse om estetiske læreprosesser. I tillegg sees den i sammenheng med og analyserer innhold fra

---

<sup>4</sup> Rapporten og andre kilder bruker estetiske *læringsprosesser*, jeg bruker estetiske *læreprosesser* der jeg omtaler begrepet utenom i sitater og titler.

*Overordnet del- verdier og prinsipper for opplæringen og Skaperglede, engasjement og utforskertrang- praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning.*

### **2.2.3 Rapport om estetiske læreprosesser i GLU**

Kunnskapsdepartementet ba i desember 2018 et utvalg om å undersøke hvordan det arbeides med estetiske læreprosesser i grunnskolelærerutdanningene. Dette på bakgrunn av at innhold i overordnet del av læreplanverket knytter estetiske uttrykksformer og estetisk utfoldelse til elevenes utvikling og danning. Rapporten *Estetiske læringsprosesser i grunnskolelærerutdanningene- helhetlig, integrert og forskningsbasert?* ble kunngjort 24. juni 2020, og regjeringen vil med dette bidra til å realisere målsetninger i forskrifter for grunnskolelærerutdanningene og overordnet del av læreplanverket når det gjelder estetiske perspektiver. Utvalget ble bedt om å a) kartlegge hvordan det arbeides med estetiske læreprosesser i grunnskolelærerutdanningene i dag, b) identifisere og eventuelt bidra til å videreutvikle gode arbeidsmåter og c) bidra til å spre relevante erfaringer og kompetanse lærerutdanningsmiljøene imellom (By et al., 2020, s. 6).

Utvalget består av Inger-Åshild By som representerer kroppsøvingfaget og Norges Idrettshøgskole, Asle Holthe fra Høgskulen på Vestlandet representerer faget mat og helse og UHR (Universitets- og høgskolerådet), Catrine Lie er lektor i kunst og håndverk fra Flåstad ungdomsskole, Jostein Sandven representerer faget design, kunst og håndverk ved universitetet i Sørøst-Norge, Ingeborg Lunde Vestad fra faget musikk ved Høgskolen i Innlandet og Ingvild M. Birkeland er sekretær representerer drama og teater ved Universitetet i Sørøst-Norge (ibid).

Kartleggingen er en del av regjeringens arbeid for å styrke kvaliteten i grunnskolelærerutdanningene, og mandatet må sees i sammenheng med strategien *Skaperglede, engasjement og utforskertrang*. Andre dokumenter som utvalget ser som sentrale i forbindelse med estetiske læreprosesser er *Det muliges kunst: Råd til kulturministeren og kunnskapsministeren* fra 2014, *Arts and cultural education in Norway* fra 2012 og *Praktiske og estetiske fag og lærerutdanning* fra 2011. Denne kartleggingen har et smalere mandat enn rapportene nevnt ovenfor. Det er et viktig poeng for min studie at det fokuseres eksplisitt på estetiske læreprosesser.

Utvalget refererer til Helene Illeris sin redegjørelse av begrepet estetiske læreprosesser som; prosesser hvor det eksperimenterende, sansebaserte og det symbolske vektlegges (By et al.,

2020, s. 14). «Det kan synes som om det er bred enighet om at estetiske læringsprosesser er sammensatte prosesser som ikke gir entydige svar, og at de kan sies å representere et utvidet kunnskapssyn hvor relasjonelle, emosjonelle, kognitive, praktiske, skapende, sanselige og refleksive momenter aktiviseres på en gang» (ibid). Videre fremheves forståelsen av at det eksisterer en estetisk dimensjon ved alle skolefag med et sitat fra strategien *Skaperglede, engasjement og utforskertrang*; «måter å lære og utvikle seg på, og om kultur, språk- og identitetsutvikling, formidling, uttrykksformer og kommunikasjon, opplevelser, bevegelse og sansning» (Kunnskapsdepartementet, 2019). De ulike beskrivelsene ovenfor er med på å understøtte den erkjennelsesorienterte tilnærmingen til estetiske læreprosesser, der sansning, det relasjonelle, emosjonelle og kognitive er viktige karakteristikk.

Et viktig poeng i rapporten er at de estetiske fagene har arbeidsmåter, metoder og prosesser som kan bidra til læring i andre fag og til elevenes danning og utvikling. Samtidig påpekes faren for en instrumentell bruk eller overfladiske beskrivelser av de estetiske fagene i rapporten; «hvor formålet kan synes å være mer rettet mot læring i andre fag og en teknisk en-til-en-verdi og ensidig tilfredsstillelse av samfunnets nyttekra» (By et al., 2020, s. 19). Ifølge utvalget kan man se på denne faren som at verdien av den estetiske dimensjonen kan bli overskygget på den ene siden, eller som en profesjonalisering og anerkjennelse av de estetiske fagenes innhold og metoder på den andre siden.

Utvalget har gjort en kartlegging av beskrivelser av estetiske læreprosesser og dimensjoner i relevante forskrifter og retningslinjer for å se hvilke føringer som ligger eksplisitt eller implisitt i disse dokumentene. I tillegg har de gjennomført en uformell spørreundersøkelse som ble sendt til alle som tilbyr grunnskolelærerutdanning og som er representert i UHR-Lærerutdanning på det aktuelle tidspunktet (By et al., 2020, s. 7). Det ble også gjennomført møter med de seks av de samme institusjonene for å få et nærmere innblikk i deres arbeid.

I tilnærmingen til begrepet estetikk har utvalget satt søkelys på *det estetiske, estetisk dimensjon, estetiske fag, lek, det kreative og dybdelæring*. Søkeordene som ble benyttet var; *emosjon(er)(ell), erkjenne, estetikk, estetisk, kreativ, kunst, kultur, lek/leik, skap(e), oppleve, prosess (læreprosess og læringsprosess) og sans(elig)* (By et al., 2020, s. 21). Det ble videre vurdert om noen av ordene kunne knyttes til estetiske læringsprosesser eller dimensjoner.

Utvalgets strukturelle forståelse er med utgangspunkt i John I. Goodlads (Goodlad, 1979) dimensjoner som er delt inn i tre nivåer: *ideologiske planer, formelle planer og*

*oppfattede/gjennomførte planer* (By et al., 2020, s. 20). Det er ikke hensiktsmessig å ramse opp alle dokumentene, men utvalget har laget en oversiktlig inndeling av dokumentene som det er verdt å få med. Utredninger, meldinger og innstillinger til Stortinget og strategidokumenter betegnes som *ideologiske planer* (By et al., 2020, s. 7). Dette er dokumenter som redegjør for aktuelle saker som regjeringen har drøftet med Stortinget eller strategier for videre arbeid (ibid). I utvalget ser vi blant annet; NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*, Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet* samt Kunnskapsdepartementets strategiplan *Skaperglede, engasjement og utforskertrang. Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning*.

Videre er det gjort et utvalg av forskrifter, nasjonale retningslinjer og program-/studieplaner for grunnskolelærerutdanningene. Forskrifter og nasjonale retningslinjer tilhører kategorien *formelle planer*, som vil si at de beskriver rettigheter og plikter i GLU og grunnopplæringen. Forskrifter og retningslinjer skal gi tydelige føringer for arbeidet med GLU, slik at program- og studieplaner hører under denne kategorien. Utvalget her er *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7, 5-10*, og *Forskrift om rammeplan for samisk grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7 og 5-10* (By et al., 2020, s. 8-9). I tillegg har vi *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 1-7 og 5-10* samt *generell del, samisk 1 og 2* og *Duodji/duodje/duedtie for samisk trinn 1-7 og 5-10* (ibid). Under lover, forskrifter og planer for grunnskolen finner jeg *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*, *Forskrift til opplæringsloven*, *Overordnet del-verdier og prinsipper for grunnopplæringen* samt *Læreplaner i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20 og LK 20S)* (By et al., 2020, s. 9).

Hovedspørsmålet i spørreundersøkelsen var, *hvordan sikrer dere at alle studenter får opplæring i estetiske læringsprosesser?* I tillegg til mer konkretiserende spørsmål om emneplaner, årsplaner, semesterplaner, organisering av undervisningen, pensumlitteratur, vurdering, eventuelle forskergrupper som kan knyttes til estetiske læreprosesser og eksempler på undervisningsopplegg (By et al., 2020, s. 10). I møtene med institusjonene ble det lagt vekt på å få innblikk i hvordan arbeidet med estetiske læreprosesser var operasjonalisert på ulike nivåer i de ulike programmene.

Utvalget vurderer at rapporten vil kunne fungere som verktøy for å spre relevante erfaringer og inspirere til videre arbeid, samt å sette estetiske læreprosesser på dagsorden. På nasjonalt



nivå fremhever utvalget § 2 under ferdigheter i læringsutbyttebeskrivelsen i forskrift til lærerutdanningene hvor det står at kandidaten; «- kan skape inkluderende og helsefremmende læringsmiljøer som bidrar til gode faglige, sosiale og estetiske læringsprosesser» (Kunnskapsdepartementet, 2016). Utvalget mener det er grunn til å endre formuleringen slik at den viser at estetiske læreprosesser bidrar til inkluderende og helsefremmende miljøer (By et al., 2020, s. 24). Videre anbefales det en gjennomgang av de nasjonale retningslinjene for å se om estetiske læreprosesser kan formuleres mer eksplisitt for å sikre at studentene får kunnskaper og ferdigheter til å anvende estetiske læreprosesser etter endt utdanning. Det vises til kartleggingen av overordnet del og læreplaner for fag og at; «Estetiske læringsprosesser kan sies å ha en tydelig plass i grunnskolens overordnede styringsdokumenter» (By et al., 2020, s. 78). På grunnlag av denne konklusjonen mener utvalget at det bør være bedre sammenheng mellom retningslinjene og skolens overordnede styringsdokumenter.

På lokalt nivå finner utvalget store ulikheter mellom institusjonene når det gjelder organisering, tiltak og innhold, som kan skyldes manglende økonomi, strukturelle forhold og menneskelige ressurser (By et al., 2020, s. 78). Her stiller utvalget spørsmål om studentene da får et systematisk og tilstrekkelig tilbud og om det når alle studenter. Utvalgets anbefaling er at det bør gjøres en gjennomgang av innhold, økonomi og organisatoriske forhold; «slik at alle studenter sikres opplæring i estetiske læreprosesser» (ibid). Estetiske læreprosesser er lite utviklet i program-/studieplaner, og det anbefales å ta en gjennomgang av disse med tanke på en mer eksplisitt inkludering av estetiske læreprosesser.

Det er i tillegg lite eller ingen pensumlitteratur knyttet til opplæringen i estetiske læreprosesser ved institusjonene. Utvalget lurer på om det har å gjøre med den praktiske tilnærmingen til estetiske læreprosesser og at det dermed ikke er særlig teoriforankret og/eller forskningsbasert. Institusjonenes tiltak rundt estetiske læreprosesser virker innslagspreget. Det vil si at andre kulturinstitusjoner inviteres inn til engangstiltak. Utvalget mener tiltakene/innslagene bør settes i en større teoretisk sammenheng og innarbeides i den utdanningsmessige helheten for å skape mer betydningsfulle erfaringer (By et al., 2020, s. 79). «Kartleggingen viser at estetiske uttrykksformer, arbeidsmåter og metoder brukes ved alle institusjonene [...]» og utvalget ser dette som et positivt funn med tanke på de praktiske og estetiske fagenes bidrag til læring i andre fag (ibid).

Utvalget konkluderer med at estetiske læreprosesser er lite integrert i grunnskolelærerutdanningen, og anbefaler «å videreutvikle arbeidet med estetiske

læringsprosesser som sikrer at området er helhetlig og integrert, har progresjon og sammenheng og bygger på forskning» (By et al., 2020, s. 80). Det anbefales en rekke tiltak for å nå dette målet; a) Økonomi: midler må settes av til forskning på estetiske læreprosesser, b) Organisering: sikre at alle GLU-studenter får opplæring i estetiske læreprosesser uavhengig av hvor de studerer, sikre fagmiljøer som styrker bevissthet, kunnskap og ferdigheter knyttet til estetiske læreprosesser og sikre tydeligere inkludering av estetiske læreprosesser i studieprogrammene, pensum og vurdering, c) Innhold: beskrivelsene av estetiske læreprosesser bør formuleres tydeligere i forskrifter, nasjonale retningslinjer og program-/studieplaner, for å sikre at alle studenter får opplæring i bruk av estetiske læreprosesser og at studentene får et faglig grunnlag for å inngå i profesjonsfelleskap og samarbeid med kulturelle, kunstneriske og vitenskapelige institusjoner (ibid).

Rapporten gir en god oversikt over hvordan det jobbes med estetiske læreprosesser i lærerutdanningene. Utvalget mener at resultatene viser at estetiske læreprosesser ikke er tilstrekkelig integrert i styringsdokumenter rettet mot GLU, og at bidragene ofte stammer fra de praktiske og estetiske fagenes arbeidsmåter og metoder. Derfor anbefales det at estetiske læreprosesser må inkluderes mer eksplisitt i de aktuelle dokumentene, for å sikre at alle GLU-studenter får opplæring i bruk og forståelse av estetiske læreprosesser basert på teori og forskning. Det at formuleringene er upresise viser at det er behov for mer forskning og større bevissthet rundt estetiske læreprosesser. Det at metoder og prinsipper fra praktiske og estetiske fag i stor grad blir brukt, viser at det er et kunstfaglig fokus i innføring og bruk av estetiske læreprosesser i lærerutdanningene.

Videre skal jeg gjøre rede for estetiske læreprosesser som begrep og fenomen med utgangspunkt i Hansjörg Hohrs teorier.

#### **2.2.4 Hansjörg Hohn**

Mitt forskningsprosjekt springer ut av idéen om en videreutvikling av estetiske læreprosesser som begrep, fra Illeris sin artikkel *Aesthetic Learning Processes for the 21st Century: Epistemology, Didactics, Performance* (Illeris, 2012). Hohn er viktig i denne studien fordi Illeris tar utgangspunkt i Hohn og Pedersens bok om estetiske læreprosesser i sin analyse. Derfor skal jeg videre se nærmere på denne fremstillingen og gjøre noen egne tolkninger av innholdet. Hansjörg Hohn er professor emeritus ved Universitetet i Oslo og Kristian Pedersen (1935-2002) var tidligere lektor og dr. philos. ved Danmarks pædagogiske universitet.

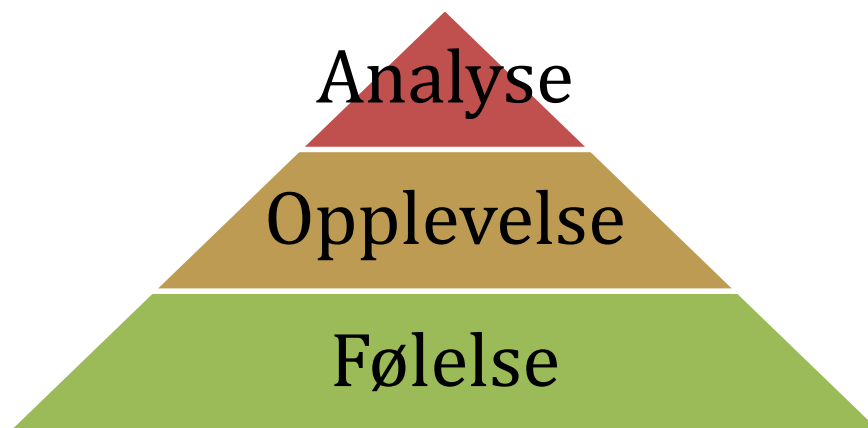
#### 2.2.4.1 Følelsen, opplevelsen og analysen

Fokuset i Hohr og Pedersens bok er ikke på fagene eller de lærende, men på hva som skjer eller bør skje i estetiske læreprosesser- forstått som barn og unges interaksjon med estetiske kulturuttrykk (Hohr & Pedersen, 1996, s. 6). Bokens hensikt er å bidra med et sosialiseringsteoretisk perspektiv på grunnskolens praktiske og estetiske fag og deres dannelsesmessige verdi. I tillegg vil de komme på sporet av hva den estetiske dimensjon kan bidra med i tverrfaglig og faglig undervisning med tanke på allsidig utvikling og dannelse. Det er altså både fokus på estetiske læreprosesser som fagdidaktisk prinsipp og kunst og kultur på den ene siden, og som læring og erkjennelse, danning og allmenndidaktisk prinsipp på den andre siden. Hohr har bidratt med bokens første del som tar for seg kjennetegn ved den estetiske kunnskapen og undersøker betingelser ved erkjennelsen som gjør den estetiske kunnskapsform nødvendig (Hohr & Pedersen, 1996, s. 7). Pedersen bidrar med bokens andre del og viser til hvordan billedarbeid må forstås som en lære- og dannelsesprosess som gir spesielle erkjennelsesmuligheter og styres av spesielle erkjennelsesinteresser (Hohr & Pedersen, 1996, s. 8).

Hohr vil argumentere for den estetiske dimensjon ved dannelsen og utvikle argumenter for en erkjennelsesteoretisk legitimering av estetikk (ibid). Det hele innledes med en kritikk av skolens sterke helning mot begrepslig læring og at den estetiske dimensjon dermed blir underkjent. Det presiseres også at det estetiske ikke bare er avgrenset til kunsten, men en grunnleggende del av den menneskeskapte verden. Et viktig poeng for Hohr er at den rådende estetikkforståelsen i 1996 skaper et skille mellom tanker og følelser, eller mellom det rasjonelle og objektive i motsetning til det irrasjonelle og subjektive. Dermed havner følelser under tanker i et sosialt hierarki (ibid).

Med utgangspunkt i denne kritikken er estetikkforståelsen som presenteres i boken basert på tre erfaringsformer som bygger på hverandre. Hohr presenterer et system av tre erfaringsformer som supplerer hverandre i sosialiseringen. Den grunnleggende erfaringsformen er *følelsen*: «[...]en førbevidst og førsymbolsk erfaringsform, hvor sansning og emotion oppstår og kommer til uttrykk i sensomotoriske operationer og aktiviteter» (Hohr & Pedersen, 1996, s. 16-17). Hohrs forståelse av følelsen er i forlengelse av Alfred Lorenzers begrep *bestemt interaksjonsform*, som betegner den grunnleggende psykiske funksjon som blir til i en førsymbolsk interaksjon mellom individ og verden. Følelsen er altså sosialt bestemt og oppstår og formes av interaksjonen. Som vist i figur 1 skiller Hohr mellom følelsen, opplevelsen og analysen. En kritisk bemerkning til modellen er at den har en

hierarkisk utforming som får analysen til å fremstå som mer verdifull enn opplevelsen og følelsen.



Figur 1: Gjengivelse av Hansjörg Hohrs figur av de tre erfaringsformer (Hohr & Pedersen, 1996).

Følelsen har en dynamisk side og en kognitiv side. Det dynamiske kaller Hohr emosjon, og det kognitive kaller han det fornemmende eller sansende aspekt, som videre karakteriserer *individ i verden erfaring* der mennesket føler verden i interaksjon med den (Hohr & Pedersen, 1996, s. 18). Det vil si at følelsen er en førsymbolisk erfaringsform som fletter sammen emosjon og kognisjon. Denne forståelsen av følelse er ulik den vi har i dagligtalen. Den kjennetegnes ved: a) et handlende individ som føler verden, b) følelse som kulturell kategori, c) som rasjonell erfaringsform (erkjennelse ved sensomotoriske aktiviteter) og d) som kunnskapsform og emosjoner (ibid).

Det motsatte av følelsen er *analysen* som baseres på begreper, stabile betydninger og det diskursive språket. Denne erfaringsformen innebærer å løse verden opp i deler og analysere den ut ifra dens enkeltfenomener (Hohr & Pedersen, 1996, s. 19). Den blir til når barnet forbinder sine erfaringer, altså følelsene, med språkssystemets abstrakte betydninger.

Mellom følelse og analyse finner Hohr *opplevelsen* som den tredje erfaringsform. «Den innebærer en helhedspræget og kompleks, symbolsk formidlet erkendelsesform, som formuleres gjennom formarbejde» (Hohr & Pedersen, 1996, s. 20). Her kan man trekke linjer fra Dewey og den estetiske erfaring. I likhet med Dewey forstår Hohr opplevelsen som der hvor man opplever en helhetlig eller fullendt erfaring. Her veves emosjoner, fakta og normer sammen til en helhet, som videre formidles gjennom bevisst formarbeid. Formuttrykk kan være alt fra tekst og hverdagestetiske gjenstander og handlinger, til kunstneriske uttrykk.

Mye av det følelsesmessige forblir ubevisst, men all symbolsk formidlet kunnskap springer ut fra følelsen; «I mødet med kulturens sanselige symbolsystemer utvikler barnet følelser videre til bevidst opplevelse, som desuden er grundlaget for analytisk tænkning» (Hohr & Pedersen, 1996, s. 21).

Hohr karakteriserer det estetiske med utgangspunkt i fire teser. Tese 1) sier at det estetiske er skapt og tilsiktet form med kommunikasjonshensikt (Hohr & Pedersen, 1996, s. 22-23). Hohr mener at denne avgrensningen gjør det mulig å skape et kunnskapsperspektiv på det estetiske. Dette er en vid forståelse av form som omfatter visuelle, auditive, taktile, motoriske og språklige forarbeider (lek, sang, film, musikk og litteratur). Tese 2) sier at skapt og tilsiktet form er uttrykk for tanke, som vil si at når formuttrykket formulerer en tanke er det snakk om et sanselig symbol. Tese 3) sier at tilsiktet form kan uttrykke det usigelige, som vil si at tanker og kunnskaper som det kan være vanskelig å sette ord på, kan formuleres i en tilsiktet form. Tese 4) sier at det usigelige kan forklares med a) kognitive og sosio-emosjonelle forhold eller b) egenskaper ved erkjennelsens gjenstand. Til sammen utgjør a) og b) de psykososiale betingelsene for erkjennelsen. Å skape mening og sammenheng er den mest grunnleggende funksjon ved det estetiske ifølge Hohr. Det vil si at grunnleggende innsikter skapes i opplevelsen, ikke bare på det abstrakte og analytiske plan; «Oplevelsen tager vare på denne samtidighed af at høre til, være del af og være adskilt fra verden» (Hohr & Pedersen, 1996, s. 25). Opplevelsevnen er viktig for menneskets behov for å se seg selv adskilt fra verden og som en del av verden, for å kunne handle målrettet i verden og for at livet skal ha mening.

Pedersen skildrer kunstnerisk virksomhet i lys av Hohrs kunnskapsperspektiv på estetiske læreprosesser. Han beskriver en estetisk læreprosess som det kvalitative forholdet mellom menneske og verden, hvor mennesket får kunnskap ved bruk av sansene, følelsene, forestillingsevnen og fantasien (Hohr & Pedersen, 1996, s. 88). På samme tid får mennesket kunnskap ved å bruke kollektive, estetiske kulturformer (ibid). Den særlige holdningen en inntar i kunstnerisk arbeid, er kontakt med tilværelsen gjennom sansene, følelsene og tankene, som videre gir oss tilgang til vårt eksistensielle forhold til verden. Pedersen vil karakterisere den kunstneriske erkjennelse som en erkjennelsesform som medieres av kunstens symboler (Hohr & Pedersen, 1996, s. 51). Fordelen med dette er at kunstens symboler kan fremstille personlig innhold i et kollektivt formspråk. Denne billedspråklige handlingen uttrykker sansning, kognisjon og persepsjon gjennom bruk av billedspråk. Her kan vi tilegne oss kunnskaper om det menneskelige sanse-, følelses- og tankeliv, og om dette livets forhold til seg selv og verden (Hohr & Pedersen, 1996, s. 64). Ifølge Pedersen handler den estetiske

dannelse i billedkunst om sansekunnskap som tilegnes gjennom bruk av billedlig språk og tilegnelse av billedlig kunnskap. Han vil fremme en fagdidaktikk som forholder seg til en tematikk av eksistensiell betydning for barn og unge, som tar inspirasjon både fra fortidens og samtidens billedkunst, og som behandler eksistensielle temaer (Hohr & Pedersen, 1996, s. 89). Estetisk dannelse er ut ifra dette forstått som viktig for identitetsskapelse med tydelige røtter i kunsthistorien i tillegg til et søkelys på nyskapning.

Hohr og Pedersen viser hvordan estetiske læreprosesser fungerer som erkjennelses- og dannelsesprosesser i skolen. De viser også at estetiske læreprosesser har en tilhørighet med de praktiske og estetiske fagene og interaksjon med kunst og kultur. Det fremmes en teori om estetikk og pedagogikk som gir noen gode innganger til hvordan det kan jobbe og tenke rundt estetiske læreprosesser, både som et kunstfaglig prinsipp og som et tverrfaglig prinsipp. I neste del skal jeg se nærmere på et annet bidrag av Hansjörg Hohr hvor han går litt dypere inn i idéen om estetiske læreprosesser i læreplananalyse av L97.

#### **2.2.4.2 Skole uten sanselighet?**

I etterkant av *Perspektiver på æstetiske læreprosesser* som kom ut i 1996 har Hohr kommet med en lang rekke bidrag til diskursen om estetiske læreprosesser. Jeg vil videre gjøre rede for et utvalg av disse som er relevant for min studie. I 2004 kom antologien *Det ustyrlige klasserommet: om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen* med fokus på reform 97 (Imsen, 2004). Her bidrar Hohr med artikkelen *Skole uten sanselighet? Det estetiske i grunnskolens læreplan L97* hvor hensikten er å undersøke hvilken plass og rolle det estetiske har i grunnskolens nye læreplan (Hohr, 2004). Hohr tar utgangspunkt i den estetiske erfaring og begrepet *uttrykk* i sin analyse. Estetiske læreprosesser brukes ikke eksplisitt her, men vi kan gjenfinne *opplevelsen* fra forrige kapittel, samt det estetiske.

Hohr viser til den tiltagende estetiseringen av samfunnet, med tanke på blant annet forbrukssfæren hvor vi kan uttrykke vår livsstil og identitet ved hjelp av blant annet mote og interiør, eller formkrav til menneskekroppen. Han viser også til den erkjennelsesteoretiske oppmerksomheten det estetiske har fått siden opplysningstiden og frem til i dag. Hohr kaller dette for en estetisk vending hvor den estetiske erfaring blir forstått som et mulighetsrom for utvikling og forandring; «I dag fremstår den estetiske erfaringen av verden som en selvstendig og muligens privilegert erfaringsform» (Hohr, 2004, s. 97). Det Hohr forstår med privilegert er at den estetiske erfaring er en annerledes og selvstendig erfaringsform, som kan bidra til utviklingen av en estetisk innstilling eller estetisk handlingskompetanse.

Et viktig poeng for Hohn er de dannelsessteoretiske konsekvensene av dette, at det estetiske spiller en avgjørende rolle i dannelsen av vår identitet og våre moralske prinsipper og verdier. Uten estetisk kommunikasjon er dannelse utenkelig, hevder Hohn; «Estetisk kommunikasjon skaper grunnlaget for opplevelsen av verden og dermed for en sammenhengende og meningsfull erfaring» (Hohn, 2004, s. 97-98). Opplevelsen kontrasteres med begrepslig arbeid, på samme måte som vi har sett i forrige del om følelsen, opplevelsen og analysen. Det er med opplevelsen at vi kan oppnå en helhetlig erfaring. Med begreper gjør vi naturen til et objekt, mens i opplevelsen får vi mulighet til å erfare oss selv som en del av den. Det estetiske bør være et kriterium for god undervisning hevder Hohn.

Hohn analyserer læreplanens generelle del og planer i natur- og miljøfag, kunst og håndverk, heimkunnskap, samfunnsfag og norsk. Han tar inspirasjon fra Deweys verk *Art as experience* og hans begrep *expression* som Hohn oversetter til *uttrykk*. Hohn utvider Deweys definisjon med å definere uttrykk som en *betydningsfull struktur*, en struktur som kommuniserer en betydning, tanke eller en idé (Hohn, 2004, s. 98). Denne kommunikasjonen er det Hohn kaller for *estetisk kommunikasjon*. Dette kan utarte seg i seks ulike strukturer: *gestiske strukturer* som hverdagsopptreden og iscenesettelse, *visuelle strukturer* som mat, bilder, mote og arkitektur, *akustiske strukturer* som musikk og språklyd, *smaks- og luktstrukturer* som måltider og hygiene, *tekststrukturer* som aviser og skjønnlitteratur og *blandede strukturer* som lek, teater og film (Hohn, 2004, s. 99). Samlet defineres disse som: «[...]en ytring som er formet og som kan beskrives med hensyn til stil, komposisjon eller iscenesettelse» (ibid, s. 99). En kritisk innvending her er at dette kan være en beskrivelse av all slags kommunikasjon, men det Hohn vil frem til er at disse strukturene, i tillegg til sine relasjonelle og kommunikative aspekter, har en form og et innhold som gjør de estetiske. Disse meningsfulle strukturene er aspekter ved elevenes estetiske utfordringer i hverdagen.

I tillegg til estetisk kommunikasjon og uttrykk, er erfaringsformen *opplevelse* sentral i en betydningsfull struktur. Ved å sammenligne det å *oppleve verden* med å *begripe verden* viser Hohn til to former for bevisst erfaring. «Opplevelsen gir en fortettet, intensivert, helhetlig erfaring som integrerer sansemessige, emosjonelle, etiske og systemiske kvaliteter. Begreper, derimot, abstraherer fra verden og forenkler den, løfter ting ut av sammenhengen, skiller dem fra andre ting og klassifiserer dem» (ibid, s. 99). Her kan vi se utviklingen fra motsetningsforholdet mellom følelse og analyse fra forrige del. Opplevelsen oppstår i dette mellomrommet som en helhetlig erfaringsform som inkluderer både empiriske, diskursive og etiske aspekter.

Hohrs mål med analysen er å vise hvordan begrepet uttrykk kan anvendes på utvalgte deler av L97. Han vil finne ut om det finnes noen eksplisitt anerkjennelse av 'uttrykk' som kritisk kraft i tenkningen, og som medium til å artikulere følelser med. Han kritiserer den formale estetikken for å fokusere for mye på evner og det lystbetonte, og ikke på erfaring av verden (Hohr, 2004, s. 102). Hohr spør også om elevene er kroppsløse personer, når skolens fysiske struktur og dramaturgiske aspekter blir utelatt i læreplanen. Dette er estetiske spørsmål og handler om å gripe oppmerksomheten, konsentrere oppmerksomheten, tilrettelegge for samarbeid, skape flyt og rytme, etc.

I sin analyse av naturfag finner Hohr at det er et stort fokus på naturvitenskapelige aspekter med formuleringer som utforske, observere, samle, sammenligne, sortere, beskrive og eksperimentere (Hohr, 2004, s. 106). Han finner lite bevis for det estetiske i naturfag, med unntak av en del som beskriver naturopplevelser i sammenheng med fantasi, skaperevne og utforskning. Hohr mener det bør fremmes en mer kroppslig-estetisk tilnærming til naturfag hvor man gjennom opplevelsen erfarer å være en del av naturen og hva dette har å si emosjonelt og etisk (ibid). Det kroppslig-estetiske har å gjøre med den innsikten at all erfaring bygger på og utvikler seg fra en grunnleggende kropp-i-verden-erfaring. Altså en fenomenologisk tilgang til naturen i tillegg til det objektive blikk på naturen. I tillegg bør naturfagundervisningen fremme kunstens presentasjon av naturen ifølge Hohr.

Videre i kunst og håndverk frykter Hohr et for ensidig fokus på kunsttradisjonen, kunstvitenskap og kunstkritikk (Hohr, 2004). Det vil si for mye rettet mot produksjon og produkt samt den formale og analytiske estetikkforståelsen. Det konstateres at fagets orientering mot kunsttradisjonen nærmest er enerådende. Han trekker frem funn i læreplanen som *visuell kompetanse* og *evne til problemløsning*, og ser disse i positiv sammenheng med begrepet *uttrykk*. Men det er overveiende mye søkelys på kunsttradisjonen og for lite på hverdagens estetiske utfordringer. Hohr mener hverdagesestetikken bør være et viktig område i kunst og håndverk, fordi man da kan jobbe med utfordringer knyttet til estetiseringen i hverdagen. Eksempler som trekkes frem er urimelige formkrav til kroppen og vareestetikken som barn og unge påvirkes av i økende grad.

Analysen viser at heimkunnskap er blitt avestetisert ved at de estetiske utfordringene tilknyttet måltidets ritualer er tilsidesatt, til fordel for bordskikk og de rent tekniske sidene ved matlagning (Hohr, 2004, s. 111-112).



I samfunnsfag finner Hohn et fnugg av det estetiske hvor elevene skal kunne arbeide og samtale om inntrykk og opplevelser de har fra blant annet tegneserier, tv og data (Hohn, 2004, s. 113).

I norskfaget finner Hohn at det er et våkent blikk for samspillet mellom resepsjon og produksjon og mellom opplevelse og refleksjon. Norskfaget beskrives som et kommunikasjonsfag hvor tekststrukturer har en sentral rolle som medium for opplevelser (Hohn, 2004, s. 114-116). Hohn fremhever at det er svært positivt at norskfaget har en sentral stilling i grunnskolen, på grunn av sin naturlige estetiske karakter.

Hohns resultater viser at læreplanen befinner seg i et spenningsfelt mellom system og livsverden. Hohn konkluderer med at fraværet av det estetiske er et gjennomgående og slående trekk i læreplanen. Han avslutter med å gå tilbake til estetiseringen av hverdagen og hvordan å overse dette samt moderne erkjennelsesteori i læreplanen er et kunststykke. Dette underkjenner den estetiske erfaringen av verden som en selvstendig og privilegert erfaringsform med tilhørende dannelsesteoretiske konsekvenser (Hohn, 2004, s. 116).

Min studie har slektskap med denne artikkelen som viser interessante funn når det gjelder det estetiske i L97. Her går Hohn grundigere til verks i sin beskrivelse av hva som kan betegnes som estetiske læreprosesser, med 'opplevelse' og 'uttrykk' som nøkkelbegreper. Estetisk kommunikasjon beskrives som ulike hverdagesestetiske utfordringer og uttrykk, og dette beskriver hvordan ulike aktiviteter og erfaringer har en form og et innhold som gjør de estetiske, og at dette igjen har konsekvenser for dannelsen og identitetsutviklingen hos barn og unge. Ifølge Hohn innebærer 'opplevelse' en anerkjennelse av 'uttrykket' som kritisk kraft i tenkningen, med følelser og kropp i sentrum for erfaring av verden. Videre argumenterer han for at det estetiske innebærer noe mer enn det lystbetonte og særlige evner og ferdigheter. Det innebærer også anerkjennelse av kroppens betydning i skolehverdagen.

Videre viser jeg til en artikkel av Hohn som sier oss mer om de dannelsesmessige konsekvensene av estetisk aktivitet.

#### **2.2.4.3 Den estetiske erkjennelse**

I artikkelen *Den estetiske erkjennelsen* fra antologien *Kunstpædagogikk og kunnskapsutvikling* vil Hohn løfte det estetiske inn i sentrum av den pedagogiske refleksjonen (Hohn, 2013). Han knytter det estetiske til danningsteori og definerer det estetiske som et *betydningsfullt mønster*, som vil si produksjon og resepsjon av formaspektet ved ytringer. I analysen av L97

benytter Hohr begrepet *uttrykk* som beskrives som en *betydningsfull struktur* som videre begrunnes med utgangspunkt i Deweys begrep *expression*. Begrepene ser ut til å ligne, men det er først her at Alfred Lorenzers teori blir nevnt.

Hohr hevder at skolen ofte representerer begrepsmessige forståelsesformer og at *estetisk aktivitet* har blitt lagt til kunstfaglige institusjoner eller estetiske fag. Hohr introduserer altså estetisk aktivitet forstått som produksjon og resepsjon av formuttrykk og at: «I samspill mellom individets erfaring og formuttrykket oppstår ny erfaring og innsikt i verden» (Hohr, 2013, s. 220). Det handler fortsatt om en symbolteoretisk definisjon av det estetiske, med inspirasjon fra filosofer som Susanne K. Langer, John Dewey, George H. Mead og Ernst Cassirer. *Mønster* refererer til det fysiske fenomenet, og *betydningsfullt* referer til mønsterets kulturelle og mentale betydning. Det estetiske i læringsammenheng kjennetegnes på den ene siden som viktig for erkjennelsen og det sosiale, og på den andre siden som en formgivende aktivitet.

Inspirert av Alfred Lorenzers sanselige symbolikk definerer Hohr det estetiske som en *symbolsk aktivitet* som benytter seg av en bestemt symboltype, som for eksempel bevegelse i dans, lydmonstre eller billedarbeid (Hohr, 2013, s. 221). Alle fag i grunnskolen rommer et formaspekt i følge Hohr. I heimkunnskap handler det om mat som kommunikasjonssystem, i naturfag om det sanselige ved naturen, i matematikk om lek med symbolsystemet, i religion om fortellinger og riter osv.

Hohr spør hva det er vi får innsikt i når vi erfarer estetisk og henviser til pragmatismens grunnleggende perspektiv, at kunnskap blir til i interaksjon med verden. Kunnskap handler dermed om selve aktiviteten og om relasjonen mellom individ og verden (Hohr, 2013, s. 222). Hohr kaller dette for relasjonelt og interaksjonelt, at vi på den ene siden har selve formaktiviteten, og på den andre siden det kognitive perspektivet, hvor man ser at selve erkjennelsesprosessen har noe estetisk ved seg.

Igjen ser vi at opplevelsen som erfaringsform oppstår i den estetiske aktiviteten: «I opplevelsen kommer vi til oss selv som bevisste relasjoner til verden» (Hohr, 2013, s. 223). Dette handler om emosjonelle innsikter eller *følelse* som vi har sett i *Perspektiver på æstetiske læreprosesser*. Opplevelsen har sitt grunnlag i følelsen, og formaktiviteten er et verktøy for å kunne oppleve eller bevisstgjøre våre emosjoner.

Ved siden av emosjonelle og instrumentelle aspekter, som vi har sett i forrige avsnitt, rommer opplevelsen også normative og etiske aspekter som er knyttet til en relasjon. Opplevelsens normative funksjon er å forstå, som en refleksjon over og en bekreftelse av fellesskapet og dets verdier (Hohr, 2013). I tillegg fremhever Hohr opplevelsens sanselige aspekter. Han mener det blir meningsløst å analysere og måle verdens fenomener uten at det er forankret i opplevelsen av disse situasjoners sanselige kvaliteter. Det vil si at en viktig del av det estetiske er å utforske verdens sanselige strukturer, og at dette leder til en helhetlig opplevelse.

Hohr ser opplevelsen som en pedagogisk oppgave og utfordring (Hohr, 2013, s. 231). Evnene til opplevelse er et resultat av en dannelsingsprosess og av forutgående estetiske aktiviteter. Her kommer det kunstneriske perspektivet inn. Den estetiske erkjennelsen handler om kunstnerisk bearbeidelse av eksistensielle og sosiale spørsmål, av hverdagserfaringer. Den tar for seg systemiske, emosjonelle og etiske aspekter ved et forhold. På den ene siden har vi et kunstnerisk eller kulturelt uttrykk og på den andre siden har vi en refleksjonsdybde og en opplevelse. «[...] opplevelsen konstituerer selve personligheten og mennesket som moralsk vesen. I opplevelsen kommer vi til oss selv som bevisste relasjoner til hverandre og til verden som sådan» (Hohr, 2013, s. 232).

Hohr hevder til slutt at opplevelsen bør være dreiepunktet og gyldighetskriterium for all aktivitet i skolen. Det vil si at vår handlingskompetanse bør finne sitt grunnlag i opplevelsen av meningsfulle handlinger. Utfordringen blir da hvordan elevens opplevelse i hverdagen kan forbindes med skolens begrepsarbeid (ibid).

I det neste skal jeg gjøre rede for et arbeid av Hohr som diskuterer forholdet mellom kunst og estetisk oppdragelse. Denne artikkelen gir en klarere distinksjon mellom den kunstfaglige tradisjonen og estetikk som erkjennelsesteori.

#### **2.2.4.4 Kunst og estetisk oppdragelse**

I artikkelen *Kunst og estetisk oppdragelse* tar Hohr utgangspunkt i begrepet *presentativ symbolikk* fra filosofen Susanne K. Langer, og analyserer forskjellene mellom estetisk kommunikasjon i kunst versus estetisk kommunikasjon i estetisk oppdragelse. «Den estetiske kommunikasjon er mediert av en presentativ symbolikk, mens kunst er en særskilt estetisk kommunikasjon, som utforsker verden» (Hohr, 2015, s. 1).

Hohr definerer *estetisk oppdragelse* som barnas innføring i *estetisk kommunikasjon*, og samtidig barns transformativ tilegnelse av dens betydning i *opplevelsen*. Estetisk oppdragelse har konsekvenser for det sosiale, våre handlinger og erkjennelsen. Det estetiske oppdragelsen favner videre enn formidling, produksjon og resepsjon av kunst, men at det berører alle sider ved hverdagen, måten å kle seg på, å bo på, å omgås hverandre på (ibid).

Kunst og oppdragelse opererer med ulike gyldighetskriterier, ved at kunsten utvider den *kulturelle opplevelshorisonen*, mens oppdragelsen tar sikte på å utvide *den individuelle*. På grunn av dette skillet mener Hohr at kunsten ikke uten videre kan legitimere pedagogisk innhold, der individet og sosialiseringen står sentralt. Det må begrunnes ut ifra hvorvidt innholdet i kunsten har verdi for barnas erfaring og fremtid, samt på hvilken måte innholdet knyttes til barnas erfaringer (ibid). Det er altså ikke kunsten eller kunstnerens oppgave å være pedagogisk, men det er pedagogens oppgave å formidle kunst til barn og unge på en måte som gjør det relevant og interessant for deres erfaringer.

Hohrs hensikt er å differensiere barns estetiske aktiviteter på en pedagogisk relevant måte, samt å avgrense *kunstnerisk aktivitet* fra *estetisk aktivitet*, og *estetisk kunnskapsproduksjon* (kunst) fra *kunnskapstilegnelse* (estetisk oppdragelse) (Hohr, 2015, s. 2). Han vil presentere en alternativ forståelse av estetisk og kunstnerisk aktivitet hvor de hverdageestetiske valgene som barn blir konfrontert med fremmes. Hverdageestetikken ser ut til å sprengte den kunstteoretiske rammen. Hohr mener å se tendenser til at viktige pedagogiske skiller viskes ut når det gjelder det estetiske i skolen, og ser dermed ut til å jobbe innenfor et lignende analytisk skille som jeg presenterer i min problemstilling. Det rettes et kritisk blikk mot måten estetikk og pedagogikk sees i relasjon til hverandre.

Hohr nærmer seg kunstbegrepet ved hjelp av termen *presentativ symbolikk* fra Susanne K. Langers verk *Philosophy in a new key: a study in the symbolism of reason, rite and art* fra 1942. *Presentativ* vil si at symbolikken fremfører sitt innhold gjennom form, i et helhetlig uttrykk og uten å formulere en påstand (ibid). *Presentativ symbolikk* defineres som betydningsfull form som vil si tilsiktet form, som medierer en meddelelse og en erfaring, og er knyttet til kulturell og mental betydning. Det vil si at det presentative symbolet medierer både tanker og emosjoner. Hohr anvender stadig nye begreper for å beskrive symbolikk. Her er *presentativ symbolikk* definert som en betydningsfull form. Det de ulike begrepene for symbolikk og form har til felles er at det er snakk om tilsiktet og mediert form. Altså en bred forståelse av det estetiske ved kommunikasjon og læring.

Ifølge Hohn er det presentative et kjennetegn ved en ytring og ikke en ytring i seg selv, det er aspektet ved en ytring som gjør det mulig å artikulere det usigelige (Hohn, 2015, s. 3). Her kontrasteres det presentative med det diskursive. Presentativ symbolikk kan kommunisere det subtile og komplekse ved sosiale og emosjonelle forhold, mens det diskursive har en mer konkret form og kommuniserer mer nøyaktig og forenklet (ibid). Eksempler her kan være kroppsspråk, ansiktsuttrykk og gester, samt subtil symbolikk i et kunstverk eller formarbeid.

Kommunikasjon mediert av presentativ symbolikk er det Hohn kaller for *estetisk kommunikasjon*, som igjen er opphav til *opplevelsen* som jeg har presentert i de andre beskrivelsene av Hohns teori. Opplevelsen skiller seg fra begreper fordi den har både et subjektivt og et objektivt aspekt, og dermed er den relasjonell fordi den blir til i personens møte med sin verden (Hohn, 2015, s. 4). For subjektet binder den sammen handling, kommunikasjon, emosjon og kognisjon. Dette er en vid definisjon av estetisk kommunikasjon og kan påvirke oppdragelse og undervisning på ulike måter. Et viktig poeng er at opplevelsesevnen kan oppøves: «Det handler med andre ord om å utvikle elevenes evne til opplevelse og til å foreta estetiske valg i hverdagen» (Hohn, 2015, s. 4-5). Disse estetiske valgene har blant annet å gjøre med kroppens bevegelser og utforming samt klesstil og subkulturell tilhørighet. Altså en sterk tilknytning til identitet og danning.

I opplevelsen oppstår erfaringer som vi kan sette form på ved estetisk kommunikasjon. Dette er den siden ved det estetiske som kan relateres til oppdragelse og undervisning. På den andre siden har vi kunsten som er en egen forskningsdisiplin og en egen profesjon. Kunsten medieres av presentativ symbolikk og skiller seg dermed fra vitenskapen som medieres begrepslig og analytisk ifølge Hohn. Kunsten representeres av et relativt selvstendig system av kunstnere, gallerier, fagtidsskrifter, kritikere, kuratorer og museer (Hohn, 2015, s. 6). Den kan formulere en allmenn erfaring som andre kan kjenne seg igjen i og oppdage i seg selv. Den er altså uavhengig av kunstnerens kjønn, alder og sosial klasse, og er ikke nødvendigvis en refleksjon av kunstnerens meninger eller forutsetninger (ibid). Det er ikke dermed sagt at det subjektive ikke har betydning i kunsten. Kunstnerens erfaringer er selvsagt utgangspunktet for kunsten, men trenger ikke å skinne igjennom i verket. Den presentative symbolikken i kunsten har å gjøre med den symbolikken som i hvert enkelt verk kan uttrykke komplekse og subtile erfaringer som igjen kan tolkes på ulike måter.

Med inspirasjon fra Friedrich Schillers kunstanalyser og Goethes symbolbegrep beskriver Hohn hvordan kunsten kan skape en syntese mellom det objektive og det subjektive (Hohn,

2015, s. 6-7). At kunsten kan forene det faktiske og det ideale, med teoretiske grep om faktiske forhold på den ene siden, og utvikling av bærekraftige idealer om et godt liv og samfunn på den andre siden.

Kunst er en spontan livsytring, en i seg selv meningsfull aktivitet som beriker våre liv, fornyer vår opplevelse av verden og gir oss nye perspektiver på våre handlinger. Ut fra det er oppdragelsen og undervisningens første oppgave å føre barna inn i denne verden slik at de kan bli delaktige i dette arbeidet og utvide sine erfaringsmuligheter (Hohr, 2015, s. 8).

Hohr mener at kunsten har egenverdi og krever skolering og mangeårig øvelse. Skolens oppgave blir dermed å føre barna inn i kunstens verden og tradisjon slik at de kan velge å jobbe med kunst og erfare på nye måter, som vi ser fra sitatet ovenfor (Hohr, 2015, s. 6). Han viser her hvor skillene går mellom kunstvitenskap og estetiske læreprosesser. Vi har på den ene siden estetiske fag som retter seg mot produksjon og resepsjon av kunst. På den andre siden det estetiske ved all erfaring og erkjennelse. Estetiske læreprosesser kan dermed forstås både i retning kunst som meningsfull aktivitet, og som det estetiske i læreprosessen.

På den kunstorienterte siden er det snakk om spesifikke formspråk som fornyer vår opplevelse av verden, der erfaringer medieres gjennom estetisk kommunikasjon. På den erkjennelsesorienterte siden handler det om å lære seg å oppleve verden på en bestemt måte, der erfaringen eller erkjennelsen oppstår, selve opplevelsen. Den erkjennelsesorienterte beskriver det å utvikle elevenes evne til opplevelse og til å foreta estetiske valg i hverdagen når det gjelder identitetsutvikling, danning og relasjonsbygging.

Samtidig er Hohr inne på det jeg vil argumentere for som sentralt når en skal snakke om estetiske læreprosesser i skolen. Nemlig at evnen til å oppleve må læres og har en viktig sammenheng med barn og unges identitetsutvikling og danning. Opplevelsen har med dømmekraft å gjøre, å opparbeide en evne til å fungere innenfor gitte rammer, men med mulighet for å la det subjektive møte det objektive. Slik som Schiller beskriver spenningsforholdet mellom det faktiske og det ideale i litteraturen, kan man se en overføringsverdi til hva som foregår i en estetisk læreprosess. Det åpnes opp for en mer åpen, filosofisk og kritisk tilnærming til fagstoffet. Denne tilnærmingen trenger ikke ha en kobling til kunst eller estetiske formspråk, men kan fungere på egenhånd i alle læreprosesser. Det har en nær tilknytning til vår sanselige og kroppslige måte å være i verden på og den modus vi opererer ut ifra.

Hohr mener at kunsten ikke bør ta pedagogiske hensyn. Dette er et viktig poeng og noe som viser hvordan kunsten er en sfære som skiller seg fra den pedagogiske. Det vil si at innføring i kunst er en pedagogisk oppgave og ikke en kunstnerisk oppgave. Det er ikke kunstnerens oppgave å formidle tydelige og klare budskap gjennom kunsten. Pedagogens oppgave blir dermed å finne måter å knytte kunsten til barnas erfaringer.

Pedagogikkens allmenndannende oppgave kan ikke være å utdanne barn til kunstnere, men å åpne barns erfaringsmuligheter for den estetiske dimensjonen slik at de kan utvikle, differensiere og kritisere sine opplevelser. Kunsten kan være en måte å åpne verden for barna på, samtidig må en holde fast ved at barns estetiske utfordringer gjelder mestringen av hverdagen og ikke bare den kunstneriske utforskningen (Hohr, 2015, s. 10).

Hohr påpeker hvordan barn ikke nødvendigvis er kunstnere, men at dette ikke utelukker de fra kunstnerisk aktivitet. «Selvsagt kan barn arbeide med estetisk utforskning uten å være kunstnere på samme måte som de kan arbeide med vitenskapelig forskning uten å være vitenskapsfolk» (Hohr, 2015, s. 9). Som vi har sett tidligere er det viktig for Hohr å fremme det estetiske ved alle fag i grunnskolen, og at dette må prioriteres i større grad og på mer lik linje som de konkrete og målbare mål.

Et av målene for Hohr er å vise hvordan pedagogikken og kunsten er selvstendige sfærer. Men samtidig sammenfaller deres oppgaver på noen punkter, og her siterer Hohr Schiller fra *Om naiv og sentimental diktning og om det ophøjede* fra 1952, som sier at: «[...]å tørre å forestille seg bedre, mer rettferdige og hensynsfulle måter å leve sammen på og finne veier fra det ene til det andre» (Hohr, 2015, s. 10). Her beskriver kanskje Hohr noe av essensen i det estetiske i skolesammenheng, at det har å gjøre med en helhetstenkning å gjøre. Opplevelsesevnen handler om å kunne finne mening i alt, og om hvordan denne innstillingen påvirker barn og unges relasjon til seg selv og verden.

Hohr konkluderer med at kunst kan skape større klarhet i barns erfaringer og er forenlig med pedagogiske aktiviteter og mål. Den kunstfaglige siden av saken handler altså om å føre barna inn i kunstens verden, og det er her kunsten kan møte pedagogikken på en forsvarlig måte. På oppdragelsen og undervisningens side har vi estetiske aktiviteter hvor barna oppøver sin opplevelsesevne og kan mediere følelser og erfaringer ved presentativ symbolikk. Dette kan beskrives som at pedagogikken låner fra kunsten, når den beveger seg inn i den estetiske dimensjon.

#### 2.2.4.5 Oppsummering Hohr

Jeg kan se en utvikling i Hohrs teori om estetiske læreprosesser, samtidig som han holder fast ved noen aspekter som hele tiden er med på å karakterisere det hele. Han tar ofte utgangspunkt i *det estetiske* som karakteriseres som *formaktivitet* eller *estetisk aktivitet*, som igjen *uttrykker det usigelige, tanker og følelser* ved det *sanselige symbol* i *estetisk kommunikasjon*. Det ovennevnte er opphavet til *opplevelsen* og *individ-i-verden-erfaring*.

I utvalget finner jeg både kritikk av og støtte til den formale estetikkforståelsen. Kritikken ligger i at det estetiske ikke bare skal forstås som kunst og særlige evner, men også som en særlig innstilling til å hankses med hverdagens estetiske utfordringer. Hohr befinner seg altså på en middevei mellom den kunstorienterte og den erkjennelsesorienterte forståelsen av estetiske læreprosesser. Jeg ser at han tar inspirasjon fra Kants mer formale estetikkforståelse, i måten *form* står som sentralt i hans beskrivelser av estetiske læreprosesser. *Opplevelsen* kan sammenlignes med dømmekraft hos Kant, ved at den representerer en forbindelse mellom følelsen og analysen, slik dømmekraften beskrives som et spill mellom forestillingsevnen og fornuften.

På en annen side ser jeg tydelige spor fra en mer pragmatisk estetikkforståelse når sansning, det kroppslige, kommunikasjon og det relasjonelle kommer inn i beskrivelsene. Pragmatisk estetikk ser estetisk erfaring som en prosess som bidrar til elevenes erkjennelse og danning (Illeris, 2012). Den erkjennelsesorienterte siden som representeres av bidrag fra Baumgarten, Kant, Hegel og Dewey skinner tydelig igjennom. Hohr er eksplisitt inspirert av Dewey i måten han beskriver det estetiske med oppmerksomheten rettet mot estetisk aktivitet, altså estetiske handlinger og estetisk innhold. Jeg finner likheter med Baumgartens estetikkforståelse der sansning og følelser er sentralt, samt Hegels estetikk som det sanselige møte med kunst og dannelsingspotensialet i dette.

Hohr introduserer oss for en avansert erkjennelsesteoretisk tilnærming til det estetiske ved læring og utvikling, som favner bredere enn min studie. Derfor har jeg gjort et utvalg av de begrepene og aspektene som er relevant å ta med videre inn i analysen.

Først og fremst tar jeg med meg *følelsen*, der sansning, emosjoner, det kroppslige og det relasjonelle står sentralt. Følelsen er en førsymbolsk erfaringsform som fletter sammen emosjon og kognisjon. Sammen-flettingen av emosjon og kognisjon kalles for *individ-i-verden-erfaring*, der mennesket føler verden i interaksjon med den.



Deretter kommer *opplevelsen* som binder sammen kognisjon, handling, følelse og kommunikasjon. Opplevelsen er symbolsk formidlet i formarbeid og estetiske valg i hverdagen står sentralt. Opplevelsevnen kan oppøves og innebærer å finne mening i alt, og den påvirker identitetsutviklingen og dannelsesprosessen, samt retter oppmerksomheten mot kroppen og iscenesettelse.

*Uttrykk* fungerer til å uttrykke følelser og tanker og som en kritisk kraft. Det handler om kroppslig iscenesettelse og uttrykk samt det å hankses med estetiseringen av hverdagen. *Estetisk kommunikasjon* uttrykkes via en rekke formede ytringer som; gestiske, visuelle, smaks- og lukt, tekst og blandede strukturer.

Jeg ser *kunst og kultur* som en samlebetegnelse for en rekke begreper fra Hohrs teorier. «Å utvide den kulturelle opplevelshorisont» og drive kunstnerisk arbeid/aktivitet/utforskning representerer produksjon og resepsjon av kulturuttrykk. Dette påvirkes av kunstens symboler/billedspråk og kunsttradisjonen. Gjennom kunst kan elever uttrykke og bearbeide eksistensielle og sosiale spørsmål - hverdags erfaringer som sansning, følelser og tanker. Kunstformidling er en særlig pedagogisk oppgave der estetisk kunnskapsproduksjon og kunstens egenverdi fremmes.

Mest sentralt har vi *opplevelsen* som rommer alle aspektene ved en estetisk læreprosess. Opplevelsen fungerer både som en erkjennelsesorientert og som kunstorientert. Denne forståelsen av opplevelse skiller seg fra den vi bruker i dagligtale, og jeg vil dermed ikke tolke funn i datamaterialet av ordet oppleve (-lse), i retning Hohrs beskrivelser.

Formalismen i Hohrs teori skaper noen problemer når man vil innlemme følelser og det subjektive med produksjon og resepsjon av formuttrykk. Det vil si at det er noen uklarheter om hvorvidt estetiske læreprosesser kan forstås som noe annet enn formgivning eller kunst og kultur. Jeg tolker det slik at hans forståelse av det estetiske i læringssammenheng hele tiden befinner seg i et spenningsfelt mellom de erkjennelsesmessige aspektene, og formaspektene. Selv om han viser til tydelige skiller mellom kunst og estetisk oppdragelse, så er det allikevel en helning mot en formal estetikkforståelse som synes å ligge til grunn for det hele.

Formaktivitet har en instrumentell verdi, et middel til et mål. Følelsen og opplevelsen i erkjennelsesprosessen har egenverdi. Jeg tolker det som at opplevelse har slektskap med filosofi eller kritisk tenkning, en evne til å nærme seg fenomener på en måte som gir rom for

undring og nye perspektiver. En estetisk innstilling som gir evnen til estetisk dømmekraft i møte med estetiske utfordringer i hverdagen. Et interessant spørsmål er da om det er mulig å opparbeide opplevelsesevnen uten formaktivitet.

Videre går jeg inn i Helene Illeris sitt bidrag til diskursen om estetiske læreprosesser. Hun introduserer oss for noen kritiske innvendinger mot begrepet, og vil bidra til en utvikling av hvordan estetiske læreprosesser forstås og brukes i dag. Høhr viser til estetiseringen av samfunnet, og videre til at anerkjennelse av kroppen er viktig for læring. Illeris trekker oss videre i denne retningen med sitt performative nivå, hvor den formale estetikkforståelsen erstattes med en konstruktivistisk og relasjonell tilnærming.

## **2.2.5 Helene Illeris**

### **2.2.5.1 Det performative nivå**

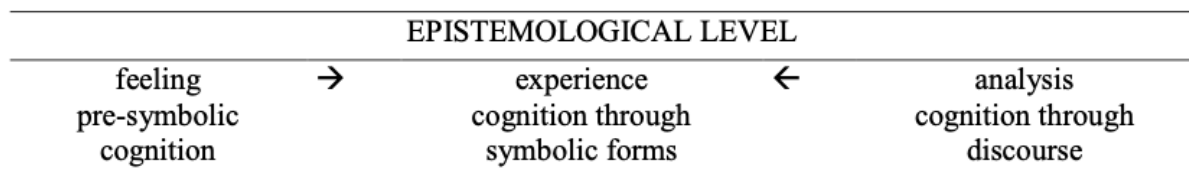
Jeg har tatt utgangspunkt i Helene Illeris sin kritikk av estetiske læreprosesser som begrep. Hun er ikke ute etter å forkaste allerede etablerte idéer om estetiske læreprosesser, men vil bidra med et perspektiv som tar tak i noen utfordringer og gjør begrepet mer relevant for skole og lærerutdanning i dag (Illeris, 2012). I sin analyse deler Illeris *Perspektiver på æstetiske læreprosesser* av Høhr og Pedersen inn i to deler. Den første delen, der Høhr presenterer sin teori om estetisk erkjennelse, refereres til som det *epistemologiske nivå*. Den andre delen av boken forfattet av Kristian Pedersen, refereres til som det *didaktiske nivå*, på grunn av sitt søkelys på formgivning og estetiske fag.

På det epistemologiske nivået sees estetikk på som en kunnskapsform som er avgrenset til å bestå av *følelse, opplevelse og analyse* (Høhr & Pedersen, 1996). Som jeg har vært inne på i redegjørelsen av boken er følelse definert som en førsymbolsk erkjennelsesform basert på sansende aktiviteter og handlinger. Følelsen er også basert på en interaksjon mellom det tenkende individ og samfunnet rundt. Følelsens motsetning er analysen som kobles til diskursiv symbolikk og en analytisk tilnærming til fenomener. Opplevelsen er den tredje erkjennelsesform som er særlig knyttet til estetisk erkjennelse. Ifølge Høhr kan opplevelsen binde sammen følelsen og analysen.

Kritikken til Illeris retter seg mot Høhrs fokus på produksjon og resepsjon av kunstneriske uttrykk, og at han definerer opplevelsen som en erkjennelsesform som kan kommuniseres gjennom symbolsk form (Illeris, 2012, s. 12). Hun mener her at det er problematisk at estetiske læreprosesser kun forbindes med en begrenset type symbolske former relatert til

kunst, og at andre kulturelle uttrykk blir ekskludert. Her sikter hun til påvirkningen barn og unge møter i hverdagen og at det bør være et poeng å inkludere dette i en teori om estetikk som kunnskapsform. Jeg har vist at Hohrs teori, etter *Pærspektiver på æstetiske læreprosesser*, går mer i retning av å anerkjenne barn og unges hverdagsestetiske utfordringer. Likevel har Illeris et poeng i det at Hohr stadig vender seg til kunst og formgivning i sine beskrivelser av estetiske læreprosesser.

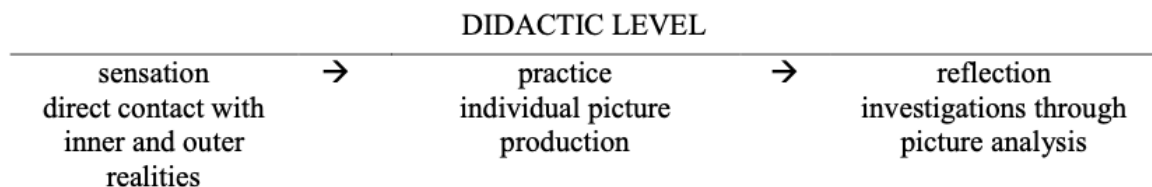
Nedenfor viser jeg Illeris sin fremstilling av det epistemologiske nivå. Følelsen er en førsymbolisk erkjennelsesform, opplevelsen er erkjennelse gjennom symbolisk form og analyse er diskursiv erkjennelse.



*Figure 1. Experience ties feeling and analysis together.*

*Figur 2: Gjengivelse av Helene Illeris' fremstilling av det epistemologiske nivå (Illeris, 2012).*

Pedersens del av boken binder sammen Hohrs epistemologiske teori og de estetiske fagenes metoder. Det didaktiske nivået kjennetegnes ved at produksjon og resepsjon av kunst stimulerer til opplevelser eller erfaring. Følelsen har å gjøre med den kroppslige og sanselige forbindelsen med den ytre og indre verden. Analysens rolle er å gjøre rede for og reflektere rundt hva som har foregått i den estetiske produksjonen og resepsjonen. Illeris fremhever at denne måten å forstå læring innenfor visuell kunst har hatt en stor påvirkning på måten man jobber ved lærerutdanningen i estetiske fag i Danmark (Illeris, 2012, s. 13). Nivået beskriver en didaktisk progresjon fra sansning i billedproduksjon til den diskursive kommunikasjonen i etterkant. Figur 2 viser Illeris sin fremstilling av det didaktiske nivå.



*Figure 2. Epistemological concepts translated into a linear didactic progression.*

*Figur 3: Gjengivelse av Helene Illeris' fremstilling av det didaktiske nivå (Illeris, 2012).*

Hohr og Pedersens teori om estetiske læreprosesser har hatt og har fortsatt en sentral rolle i skandinavisk lærerutdanning, spesielt innen visuelle kunstoffag. Teorien følger pragmatismens

idé om estetikk hvor den estetiske erfaringen er en prosess som bidrar betydelig til elevenes konstruksjon av kunnskap og danning. Allikevel mener Illeris at teoriene er moden for en kritisk gjennomgang ut i fra tre punkter: a) det har ikke vært noen særlig grad av kritisk debatt rundt begrepene *sansning* og *refleksjon* og hvordan de kan bety ulike ting innen ulike kontekster, b) sammenhengen mellom *opplevelse* og *symbolsk form* er problematisk når symbolsk form er begrenset til tradisjonelle kategorier innen kunsten (dette ekskluderer for eksempel reklame og mote, som er en stor del av barn og unges estetiske erfaringer daglig), c) ut ifra et konstruktivistisk perspektiv er skillene mellom *umedierte*, *symbolsk medierte* og *analytiske* erkjennelsesformer basert på noen problematiske antakelser (Illeris, 2012, s. 14).

Det første kritiske holdepunktet begrunner Illeris med at sansning og refleksjon har blitt brukt til å beskrive estetiske læreprosesser uten nærmere beskrivelser av hvordan disse vil fungere ulikt på henholdsvis det epistemologiske og det didaktiske nivå. Det andre punktet har å gjøre med det Illeris mener er overdreven oppmerksomhet på den formale estetikkforståelsen. Punkt tre begrunnes med at å skille mellom tre erfaringsformer strider med et konstruktivistisk perspektiv på læring, der alle erfaringsformer beskrives som kulturelt og sosialt mediert. Det vil si at idéen om det førsymbolske som umedierte erfaringer som kan representeres av symbolsk form, støtter essensialistiske antakelser om indre og ytre realiteter.

Illeris foreslår et supplement til de to foregående nivåene, nemlig det performative nivå; «Hvor den lærendes strategiske valg av relasjonsformer blir betraktet som en aktiv del av læreprosessen» (Illeris, 2012, s. 15, egen oversettelse). Dette nivået innebærer subjektivering, posisjonering og performance. *Subjektivering* er muligheten til å finne seg selv. Begrepet er hentet fra Thomas Ziehes tekster som refererer til dagens unge som mer kulturelt frigjort fordi de har større mulighet til å velge livsstil, jobb, seksualitet, smak og identitet i motsetning til tidligere generasjoner (Illeris, 2012, s. 15). Dette har gitt grobunn for nye bevissthetsformer blant unge i vestlig kultur. Det er snakk om den økende individualismen i samfunnet, kontra forskjeller bestemt av sosiale faktorer som hos generasjonene før. Ziehe sier at for mange i vår kultur er den indre verden den som er mest virkelig, mens alt annet er mer eller mindre noe som føles påtvungent (ibid).

Subjektivering for Ziehe definerer den økte tendensen hos barn og unge til å la sine egne preferanser dominere interaksjonsformene de deltar i. Når følelser sees gjennom et subjektiveringsfilter, kan det hele bli redusert til spørsmålet om personlig relevans; Appellerer dette til meg? (ibid). Dette kan være med på å overskygge følelsen av direkte kontakt med

virkeligheten, og idéen om den umedierte erkjennelsen som basis for formgivning. Subjektivisering er altså en form for selvopptatthet som er en utfordring man må ta i betraktning når det er snakk om estetiske læreprosesser. Samtidig er subjektivisering et mer nyansert begrep ved at sees i sammenheng med å finne seg selv, altså som en viktig del av identitetsutviklingen og dannelsesprosessen.

Posisjonering vil si å forsøke å unnsnippe fastlåste forestillinger om ens egen identitet. En desentrering eller en mulighet for å trå ut av en selv og gjøre vurderinger om ens egen identitet. Illeris ser på dette som relasjonelt bestemte muligheter. Man kan bare posisjonere seg eller bli posisjonert i en kontekst og i relasjon til andre posisjoner, posisjoner er sosiale produkter som en kan leke seg med (Illeris, 2012, s. 16). Som pedagogisk begrep, handler posisjonering om å få og skape et handlingsrom, som videre utfordrer det ved subjektiveringen som låser den lærende til begrensende selvopptatthet. (ibid).

Illeris trekker inn Hohrs idé om at det bare er ved å se seg selv som løsrevet fra verden, gjennom vurdering av posisjoneringsmuligheter, at man kan posisjonere seg på nye måter, *subjekt-i-verden-kunnskap* som jeg har vist til tidligere. I tillegg til å gå analytisk til verks gjennom refleksjon som på det epistemologiske og didaktiske nivå, trengs det også en aktiv identitetsbygging som igjen krever handlingsmuligheter.

Illeris gir et eksempel på hvordan en kan snu om på spørsmålet om meningen i et kunstverk, til spørsmålet om hvordan en kan handle i relasjon til verket. Da bli spørsmålet eleven må stille seg i møtet med kunstverket; hvilke posisjoneringsmuligheter gir dette meg? Dette er inspirert av relasjonell estetikk, som er en motstand mot idéen om kunstverket som selvstendig objekt, og som arbeidet til et geni som kan tolkes og kritiseres. Relasjonell estetikk oppsto på 70-tallet og handlet om å iscenesette relasjoner og nye former av engasjement (Illeris, 2012, s. 16). Her erstattes observasjon med deltakelse, og verkets funksjon er å utfordre deltakerens «vanlige» måte å observere på ved å iscenesette nye former for engasjement (ibid). Dermed blir deltakeren nødt til å foreta noen valg i relasjon til verket, altså en aktiv handling versus passiv observasjon. Dette beskrives som performative iscenesettelser, der den relasjonelle estetikken åpner et mulighetsrom for kreativ posisjonering, som igjen skiller seg fra den observerende rollen tradisjonelt kjent fra kunstsfæren og estetiske fag (ibid).

En slik performativ tilnærming til estetiske læreprosesser utfordrer skillet mellom sansning, praksis og refleksjon. Dette kaller Illeris for aktiv posisjonering som didaktisk strategi, hvor et dobbelt-blikk engasjeres og man både sanser, handler og ser en selv handle. Med en performativ tilnærming kan eleven oppfatte, foreta valg og se seg selv handle i en og samme prosess. Det man da gjør er å forlate den tradisjonelle diskursive tolkningen av et uttrykk til fordel for en mer aktiv testing av posisjoneringsmuligheter. Subjektivisering, posisjonering og performance er begreper som kan være med på å utfordre idéen om selvet som en indre kjerne, som har direkte kontakt med virkeligheten og som når som helst kan uttrykkes gjennom presentativ symbolikk (Illeris, 2012, s. 17).

Det performative nivå er et forslag til hvordan vi kan bruke nyere teori om kultur, identitet og kunst for å perspektivere og utfordre de tradisjonelle idéene som fortsatt dominerer når det er snakk om estetiske læreprosesser i skolen og lærerutdanning (Illeris, 2012, s. 17). Forslaget til Illeris går altså ut på at ulike iscenesettelser av relasjonelle muligheter i pedagogisk arbeid kan tilfredsstille både behovet for å relatere til en selv, og behovet for å bryte subjektiveringen ved å teste ut ulike posisjoneringsstrategier. Under vises figuren av det performative nivå, der pilene peker utover fra performance, som illustrerer disse to mulighetene for å finne seg selv på den ene siden, og nye posisjoneringsmuligheter på den andre siden. Figur 4 viser Illeris sin fremstilling av det performative nivå.

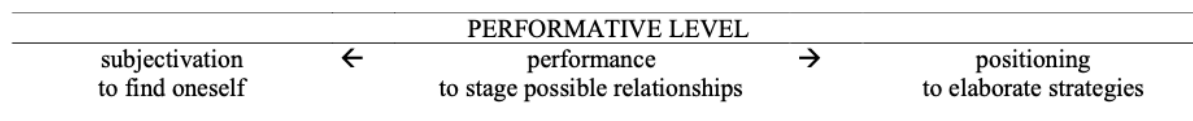


Figure 3. Comparison of all three levels: Epistemological, Didactic, and Performative.

Figur 4: Helene Illeris' fremstilling av det performative nivå (Illeris, 2012).

### 2.2.5.2 Oppsummering Illeris

For å oppsummere vil jeg trekke frem det jeg ser som sentralt å ta med videre inn i analysen i denne sammenhengen. Illeris formulerer noen kritiske momenter ved forståelsen av estetiske læreprosesser som er sentrale for denne studien. Veien videre blir å diskutere hvordan man kan konkretisere og operasjonalisere begrepet slik at det kan forstås og anvendes på en god måte i så vel teori som praksis. Illeris foreslår at vi bør bevege oss videre fra idéen om estetiske læreprosesser som har dominert siden 90-tallet. Idéen om det estetiske som sansning og formgivning trenger en oppfriskning for å kunne fungere i skole og lærerutdanning i dag.

Estetiske læreprosesser som begrep har fortsatt merkbar tilknytning til kunsten, i den formale estetikkforståelsen hos Hohn og det performative og relasjonelle hos Illeris. Denne tilknytningen gjør at det er mulig å plassere estetiske læreprosesser innenfor en fagspesifikk ramme og innenfor en tverrfaglig ramme. Estetiske læreprosesser er både erkjennelsesorientert og kunstorientert. Ved å fjerne formaspektet ved det hele skaper Illeris en forståelse av estetiske læreprosesser som en teori om læring. Det estetiske blir et kjennetegn ved selve læreprosessen, både indre og ytre aspekter.

Illeris' begrep om det performative nivå, slik jeg tolker det, er at de relasjonelle aspektene ved læring kan hjelpe oss å overkomme noen hindringer som ligger i møtet mellom lærer og elev, mellom elev og fagstoff samt mellom elev og samfunn. Hindringene ligger i idéen om selvet som en indre kjerne som kan uttrykkes i symbolsk form, og at overdreven subjektivering kan føre til selvopptatthet som står i veien for interaksjonsformene i klasserommet. Ved å iscenesette ulike relasjoner skaper man et mulighetsrom for kritiske og filosofiske dialoger som peker både utover og innover når det gjelder elevenes erkjennelsesprosesser. De kritiske og filosofiske aspektene trakk jeg frem i oppsummeringen av Hohn, som viktig for den estetiske innstilling og dømmekraft. Det samme gjelder for det performative, med iscenesettelser av mulige relasjoner til en selv, andre og verden, rettes fokuset vekk fra formaktivitet og produkt, og over på den estetiske læreprosessen sin egenverdi.

Jeg er delvis enig i Illeris' kritikk av Hohns teori når det gjelder medieringen av erfaring eller følelse. Dette er deler av erfaringen som ikke nødvendigvis lar seg destillere til noe utvendig, som i det hele tatt kan kommuniseres. Men slik jeg tolker Hohn, er estetisk kommunikasjon i kunst og oppdragelse noe dypere enn å kunne gjøre sine følelser og tanker utvendige produkter. Det har å gjøre med en evne til å se seg selv i relasjon til en større helhet, som består av både konkrete og diffuse signaler og fenomener. Opplevelsesevnen gjør at vi kan danne vår egen stemme og å gjøre klokere valg i hverdagen. Det som er uklart når man leser Hohn er møtet mellom den formale estetikkforståelsen og hverdagesestetikken. Det ser ut som at overføringsverdien av de estetiske fagenes metoder og prinsipper står sterkt, ved siden av den erkjennelsesteoretiske forståelsen av estetiske læreprosesser.

Videre gir jeg en oppsummering av mitt teoretiske rammeverk som jeg tar med meg inn i analysen.

## 2.2.6 Oppsummering teori

Begrepet estetiske læreprosesser kan beskrive som det å lære ved hjelp av eller innenfor kunstens rammer på den ene siden, og det estetiske ved selve erkjennelsesprosessen på den andre siden. Når det er snakk om det estetiske ved læreprosessen vil det si å opparbeide seg en estetisk innstilling og dømmekraft som fordrer anerkjennelse av det kroppslige, emosjonelle og relasjonelle. Estetiske læreprosesser som kunstorientert vil si å få innføring i produksjon og resepsjon av kunst og kultur, rettet mot formgivning og symbolsk form. I tillegg ser jeg en del elementer som er kjennetegn ved begge tilnærmingene, blant annet opplevelsen, det relasjonelle, sansning, tenkning, følelser, estetisk aktivitet, symbolsk form og uttrykk.

Jeg tolker Illeris sin analyse av begrepet estetiske læreprosesser som at det eksisterer flere diskurser innenfor det estetiske i læringsammenheng. Illeris sin fremstilling av det epistemologiske, det didaktiske og det performative nivå viser til tre retninger som er verdt å ta med i betraktning når man skal studere estetiske læreprosesser som begrep.

Det epistemologiske nivå er beskrevet ut ifra Hohrs forståelse av estetiske læreprosesser med inspirasjon fra symbolteori, kognitiv læringsteori, sosialiseringsteori og pragmatismen. Det kan beskrives som erfaringsbasert læring hvor sansning/følelse, opplevelse og kognisjon opptrer i samspill. De mest sentrale begrepene fra denne erkjennelsesteoretiske tilnærmingen er; *opplevelse, følelse, sansning, kognisjon/tenkning* (sett i sammenheng med de øvrige begrepene), *analyse og diskurs* (kontrasterende til følelsen), *uttrykk* og *symbolsk form*.

Felles for det epistemologiske og didaktiske nivå er *estetisk aktivitet*. På det epistemologiske nivå forstått som å gjøre tanker og idéer utvendig gjennom symbolsk form eller estetisk kommunikasjon. På det didaktiske nivå forstått som individuell formgivning eller produksjon og resepsjon av kunst. Videre har jeg vist at Hohl skiller mellom kunst og estetisk oppdragelse, hvor kunst handler om *estetisk kunnskapsproduksjon* (det didaktiske nivå) og estetisk oppdragelse handler om *kunnskapstilegnelse* (det epistemologiske nivå). Kunst er forstått som et særlig fagområde og estetisk oppdragelse er forstått som et allment prinsipp for erkjennelse og danning.

Det didaktiske nivå er beskrevet ut ifra Pedersens forståelse av estetiske læreprosesser i estetiske fag, med det epistemologiske nivå som et bakteppe. Nivået er altså av fagdidaktisk art i retning kunstpedagogikk og kunstvitenskap. Sentrale begreper her er; *sansning*,



*estetisk/kunstnerisk aktivitet/produksjon, og analyse/resepsjon av kunst/bilde.* Illeris ser dette nivået som en lineær modell av den didaktiske progresjonen ut ifra det epistemologiske nivå.

Illeris' kritikk retter seg mot at det er for sterk helning mot formuttrykk og symbolsk form forstått som kunst. Dette har jeg også kommet frem til i gjennomgangen av litteratur fra Høhr, hvor estetisk aktivitet og formuttrykk/symbolsk form er gjennomgående begreper. På en annen side så ser man at det estetiske trekkes i retning av hverdagsestetikk og barn og unges estetiske utfordringer i hverdagen. Altså en bredere estetikkforståelse enn den formale, mer i retning det kroppslig-estetiske og estetisk-etiske. Danning kommer inn under det estetisk-etiske, forstått som dannelsen av vår identitet og våre moralske prinsipper og verdier. Sansning og kropp kommer inn under det kroppslig-estetiske, forstått som måten mennesket påvirkes av og påvirker sine omgivelser med tanke på blant annet det romlige, dialog, affekter, relasjoner og iscenesettelse.

Det performative nivå er med på å trekke estetiske læreprosesser lenger i retning det estetisk-etiske og det kroppslig-estetiske. På dette nivået fremmes de relasjonelle aspektene ved estetiske læreprosesser som viktig for identitetsskapingen og erkjennelsesprosessen. Den performative tilnærmingen til estetiske læreprosesser anerkjenner begrensninger og hindringer som finnes i elevenes relasjon til seg selv, verden og andre mennesker. Det åpner opp et større mulighetsrom for å henses med elevenes estetiske utfordringer i hverdagen, som blir et stadig viktigere element i barn og unges tilværelse. I likhet med Illeris er jeg opptatt av å løsrive det estetiske fra den formale estetikkforståelsen i læringssammenheng, samt å utvikle forståelsen av de erkjennelsesteoretiske aspektene ved sansning og tenkning, det kroppslige og det relasjonelle.

På det performative nivå er estetiske læreprosesser forstått som et dynamisk forhold mellom posisjonering og subjektivering, et kritisk og filosofisk mulighetsrom for iscenesettelse av mulige relasjoner til seg selv, andre og verden. Sansning er dermed forstått som bevisstgjøring av de affektive sidene ved læreprosessen, ikke en direkte empirisk tilgang til den indre eller ytre virkelighet. Refleksjon er forstått som å tre ut av seg selv ved å innta en kritisk distanse, en aktiv posisjonering. Sansning, handling og refleksjon sees som en helhet, eller som et nett av relasjoner som inngår i identitetsutviklingen.



## 3 Metode

### 3.1 Dokumentanalyse

Metodevalget for denne studien er bestemt av problemstillingen som spør hvordan den erkjennelsesorienterte og den kunstorienterte tilnærmingen til estetiske læreprosesser viser seg i et utvalg utdanningspolitiske dokumenter som gjelder grunnskolen. Dermed er dokumentanalyse den overordnede metoden for datainnsamling og analyse.

Problemstillingen skisserer et analytisk skille som betyr at jeg anvender to forståelser av estetiske læreprosesser i analysen av utvalget, som stammer fra mitt teoretiske rammeverk av nyere forskning og teori på feltet. Først og fremst har jeg funnet frem til hvor i dokumentene estetiske læreprosesser eksplisitt nevnes. Dernest har jeg funnet beslektede begreper og sammenhenger som kunne være relevant i analyse og drøfting av funn. Nøkkelbegreper som stammer fra problemstillingen, er 'estetisk'/'estetiske' og 'kunst og kultur'. I drøftingen gjør jeg tolkninger som setter innholdet i dokumentet i sammenheng med begreper fra det teoretiske rammeverket.

Ordet *dokument* kan både assosieres med lukkede kilder som dagbøker og brev, eller med offentlige kilder som stortingsmeldinger og årsrapporter (Thagaard, 2013, s. 59). I denne studien benytter jeg meg av offentlige kilder som forteller noe om verdier og retningslinjer som ligger til grunn for grunnopplæringen. Fordelen med å bruke slike dokumenter er at de foreligger uten min medvirkning som forsker, de er lett tilgjengelig og det er ikke de samme etiske begrensningene som ved bruk av private dokumenter (ibid). En ulempe ved dokumentanalyse er at tekstene ikke er intendert som forskningsmateriale, og at de kan gi et for ensidig bilde av saken (Cohen, Manion & Morrison, 2007, s. 201). Dermed er det viktig å studere dokumentene i den aktuelle konteksten de inngår i, med tanke på hva hensikten er. Dokumenter er sosiale produkter og må derfor granskes og tolkes (ibid). Konteksten er viktig å ta med i betraktning fordi forfatterne kan ha valgt bort visse detaljer, og dokumentet kan være ment for et annet formål eller publikum (ibid).

Siden 90-tallet har det foregått en debatt om at samfunnsvitenskapen må vende seg vekk fra den naturvitenskapelige jakten på allmenne årsakssammenhenger. Debatten refereres til som *den språklige vendingen*, som retter søkelyset på den fortolkende vitenskapstradisjonen, gjennom tolkning av aktører, deres livsverden, ideer og intensjon (Bratberg, 2017, s. 18). Denne vendingen retter oppmerksomheten mot innsikt gjennom tolkning, der forskeren søker

å forstå aktørene og deres kontekst. Vendingen preges av sosialkonstruktivismen, som ser den sosiale verden som grunnleggende subjektiv og som avhengig av å tolkes for å forstås (ibid). Dermed er det videre viktig å forstå; «hvordan bestemte virkelighetsoppfatninger skapes, opprettholdes og bestrides gjennom språk» (Bratberg, 2017, s. 19). Med en diskursanalytisk tilnærming er dette forstått som at meningsdannelse er kollektivt, og formidles og forandres gjennom språk (ibid).

I denne studien benytter jeg meg av diskursanalyse som metode med et sosialkonstruktivistisk perspektiv på kunnskap og læring. I det neste gjør jeg nærmere rede for metode og vitenskapsteoretisk ståsted for min studie.

### **3.1.1 Diskursanalyse**

Denne studien går ut på å tolke tekster i lys av et gitt teoretisk rammeverk. Siden tolkningen står helt sentralt vil jeg beskrive teknikken som diskursanalyse. Jeg er ute etter å finne hvilken mening som ilegges estetiske læreprosesser i et utvalg styringsdokumenter. «Språket er [...] med på å skape virkeligheten gjennom måten vi forstår våre omgivelser på. Og i neste instans ligger oppfatningene til grunn for handling [...]» (Bratberg, 2017, s. 33). Det vil si at måten estetiske læreprosesser beskrives i disse dokumentene er med på å påvirke praksis. Formuleringene fastlegger hvordan begrepet skal forstås, og kan dermed legge noen begrensninger på hvordan det brukes i virkeligheten.

I en diskursanalyse er det viktig å trekke frem noen kollektive virkelighetsoppfatninger som danner grunnlaget for en bestemt diskurs. Disse bygger igjen på et sett av idéer som kan være av deskriptiv og av normativ art (Bratberg, 2017, s. 34). Den utdanningspolitiske diskursen har et grunnlag av normative idéer som sier noe om hva som er verdifullt å prioritere i grunnopplæringen. I tillegg er den bygget på noen deskriptive idéer om hvilke konsekvenser som følger av ulike praksiser. En diskursanalyse er ute etter å analysere brytninger mellom ulike oppfatninger, og hvordan disse slipes mot hverandre gjennom språk, som åpner for diskusjon av indre spenninger som igjen kan føre til gradvise dynamiske endringer (ibid). Med denne metoden ser en på mening som grunnlag for handling; at diskurser fungerer som etablerte verdsett som legger avgjørende premisser for hvordan vi forstår verden omkring oss (Bratberg, 2017, s. 35).

Analyse av diskurs dreier seg altså om; analyse av språkbruk i en samfunnsmessig kontekst, med søkelys på hvordan idéer og begreper i den aktuelle konteksten er med på å forme den

samfunnsmessige virkeligheten (ibid, s. 37). Formålet er å avdekke kognitive og normative rammer som ligger til grunn for og gir retning til en diskurs. I denne sammenhengen vil det si at jeg vil analysere deler av rammen som ligger til grunn for estetiske læreprosesser i grunnskolen. Altså hva slags idéer om estetiske læreprosesser som fremmes i de ulike dokumentene sett i lys av det teoretiske rammeverket.

### **3.1.2 Fortolkning og analysestrategi**

I tekstanalyse vil ikke analysen gi et endelig ubestridelig svar. Det vil si at tolkninger hele tiden avløses av nye tolkninger (Bratberg, 2017, s. 38). I skjønnlitterær analyse vil forskeren gjøre nærlesning av teksten, og perspektivet er vendt innover mot verket. I en diskursanalyse søker forskeren utover fra teksten, mot andre tekster og kollektive og kognitive strukturer som gir teksten mening og som muliggjør handling (ibid). Det antas at mening skapes gjennom språk, dermed er analysen rettet mot hvordan bestemte representasjoner av virkeligheten skapes, opprettholdes og utfordres.

Analysen forener teori og metode på den måten at den bygger på noen teoretiske antagelser, samtidig som at det benyttes konkrete teknikker for kvalitativ analyse (ibid). I tillegg rettes oppmerksomheten mot diskursens implikasjoner, forstått som den samfunnsanalyserende delen av metoden. Det vil si at et viktig poeng er å peke på diskursens sosiale konsekvenser; hvordan oppfatninger og praksiser rundt estetiske læreprosesser vil kunne se ut i praksis. Dette handler ikke om å beskrive konkret praksis utenfor dokumentene, men om å rette et kritisk søkelys mot kjeden der språket påvirker våre handlinger. En oppfølgende studie kunne være å studere konkrete konsekvenser av måten estetiske læreprosesser forstås, men i denne sammenhengen vil jeg peke ut noen indikasjoner på hvordan oppfatningene vil kunne påvirke praksis.

Tolkningsprosessen har avdekket ulike diskurser av betydning når det gjelder oppfatninger av estetiske læreprosesser. Det finnes altså interne motsetninger og friksjon på det aktuelle området. Denne friksjonen er også motivasjonen bak studien, ved at jeg har bitt meg merke i noen interessante gnisninger i nyere forskning og teori. Illeris sin diskusjon av Hohr og Pedersens beskrivelser av estetiske læreprosesser avdekker noen uklarheter, som igjen retter oppmerksomheten på ulike diskurser på fagfeltet. Disse kan beskrives som konkurrerende diskurser som i ulik grad påvirker betydningen av estetiske læreprosesser i teori og praksis.

Det lar seg ikke nødvendigvis gjøre å komme frem til hvor styrende en diskurs er for aktørene i grunnskolen. Denne diskursanalysen vil belyse hvordan estetiske læreprosesser forstås og inkluderes i deler av den utdanningspolitiske diskursen. Den utdanningspolitiske diskursen rammer inn og organiserer det som skjer i grunnopplæringen. Når det gjelder estetiske læreprosesser finnes det ulike diskurser som vil være med på å påvirke måten begrepet forstås og inkluderes i utdanningspolitiske dokumenter. Det analytiske skillet i min problemstilling, og det teoretiske rammeverket representerer rammeverket for diskursen om estetiske læreprosesser. Utvalget av dokumenter representerer den utdanningspolitiske diskursen. Analysen går dermed ut på å drøfte meningsdannelsen som finner sted i brytningene mellom diskursene, både mellom teori og metode, samt innad i teorien og innad i dokumentene. «Hvordan endringer i og mellom rådende diskurser etablerer politiske mulighetsrom er blant annet det diskursanalysen søker å undersøke» (Bratberg, 2017, s. 42).

Målet er å finne ut av om estetiske læreprosesser er en integrert del av den utdanningspolitiske diskursen, og i så fall, hvilken forståelse av begrepet som råder. Ordsiftet formes og former virkeligheten. Med den nyetablerte *Fagfornyelsen* ser jeg det derfor som viktig å se nærmere på hvordan estetiske læreprosesser prioriteres og beskrives i de utdanningspolitiske styringsdokumentene, sett i lys av nyere teori og forskning.

«Diskursanalyse er forankret i et kritisk perspektiv på meningsdannelse. Det innebærer at vi legger til grunn at interesser og preferanser ikke er objektivt gitt, men skapes gjennom måten vi kollektivt gir mening til oss selv, våre vilkår og omgivelser» (Bratberg, 2017, s. 43). Med et kritisk blikk vil dette foregå ved å drøfte hvilke interesser diskursene tjener, å stille spørsmål ved etablerte oppfatninger fra et kritisk-analytisk ståsted. Analysen og drøftingen av funn vil dermed vise hvordan bestemte oppfatninger får råde.

Denne tilnærmingen kalles for *kritisk diskursanalyse*, der Norman Fairclough står som en sentral teoretiker (Bratberg, 2017, s. 52). Hans tilnærming går ut på å undersøke forholdet mellom språkbruk og sosial praksis, for videre å kunne avdekke hvordan bestemte diskursers dominans bidrar til å opprettholde bestemte praksiser (ibid). I denne sammenheng vil det si at jeg vil undersøke forholdet mellom ulike forståelser av estetiske læreprosesser og den utdanningspolitiske diskursen. Det er søkelys på forholdet mellom teksten, hvordan den leses og tolkes, og hva slags oppfatninger og idealer den understøtter eller utfordrer. Spørsmålet er hvordan den erkjennelsesorientert og den kunstorientert tilnærming til estetiske læreprosesser skinner igjennom dokumentene.

### 3.1.3 Kontekst og begrunnelse for utvalg

For å kunne svare på problemstillingen er det nødvendig for meg å finne frem til noen dokumenter som er sentral og representativ for det jeg vil undersøke. Jeg vil undersøke hvordan estetiske læreprosesser blir forstått i norsk grunnskole. Dette handler om hvilke forutsetninger lærere og skoleledere har, fra læreplaner og rammeplaner for å kunne inkludere estetiske læreprosesser i sitt arbeid.

Å beskrive dokumentene vil si å sette de inn i en kontekst. Innholdet i dokumentene snakker ikke for seg selv. Det vil si at dokumenter er situerte produkter. Ved å kontekstualisere dokumentene kan man forstå dokumentet i sammenheng med den institusjonelle eller sosiale praksisen det inngår i. For å kunne forstå utdanningspolitiske styringsdokumenter er jeg nødt til å ta med konteksten inn i tolkningsarbeidet (Cohen et al., 2007, s. 207). Jeg må presentere dokumentene ved å fortelle litt om: hvor de kommer fra, hvem som har utformet de, hvem de er myntet på og hva som er hensikten (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 31). Dokumenter knytter steder sammen, og de kan påvirke forhold langt unna. Man kan tenke på dokumentanalyse som å gjøre feltarbeid. Jo mer tid vi tilbringer i et dokument og aktivt stiller spørsmål til det vi ser, vil vi etter hvert bli kjent og interessante analyser trer frem (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 36-37). Mange institusjoner er dokumentskapt steder hvor dokumentarbeidet former hverdagen og stedets rytme. Skolen som institusjon er et delvis dokumentskapt sted, der forskrifter og planer legger mye av grunnlaget for det som skjer der.

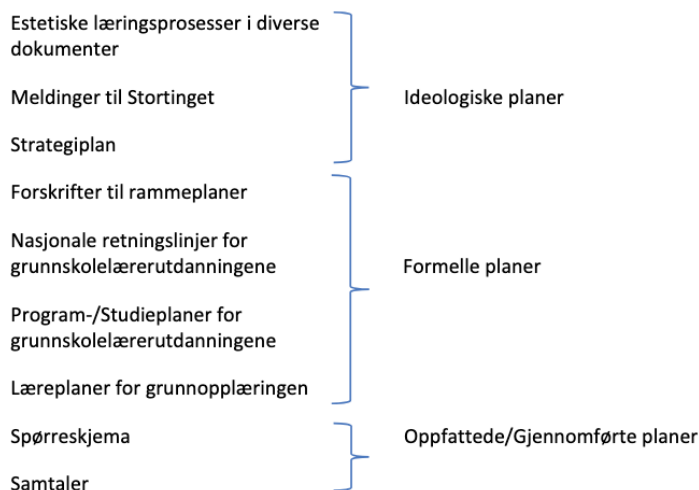
Dokumenter er noe rent tekstlig og diskursivt, men også noe «tinglig», noe materielt, altså særegne gjenstander (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 16). Dette er en utvidet forståelse av dokumenter som understreker praksisen som dokumentene er opphav til og hvordan de inngår i større prosesser, systemer, apparater og institusjoner. Da kan man nærme seg dokumenter som et type *sted*, et empirisk felt, der ulike handlinger utspiller seg (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 17). Man kan undersøke hvordan mange dokumenter til sammen utgjør institusjonelle praksisfelt og hvordan disse endres underveis. Eller undersøke dokumenter som verktøy eller som aktive i stadig bevegelser mellom ulike aktører, situasjoner og kontekster. Det handler om å studere dokumenter som en form for praksis i seg selv, altså det dokumenter kan gjøre og muliggjøre, det handler om å studere det ulike aktører gjør med dokumenter, og det handler om å studere dokumenter som del av et større praksisfelt (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 17). De er ikke bare tekst med tekstlige virkemidler, men også materielle gjenstander, de er ting, som det arbeides på og med, og som kan bli satt i bevegelse og slik få virkning på andre

ting og steder utenfor seg selv (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 19). Men det er også en annen form for materialitet i det at ting, natur og samfunnsfenomener forflyttes inn i og blir satt inn i dokumentform. De blir til dokument- og tekstgjorte fenomener.

Utvalgsriteriene i en kvalitativ undersøkelse sikrer transparens. Det vil si at jeg skaper innsyn i forskningsprosessen ved å vise min refleksivitet rundt utvalget og min forforståelse eller bakgrunn. Utdanningspolitiske styringsdokumenter finnes det rikelig av, og det er derfor blitt gjort et lite utvalg av et omfattende nettverk av relevante dokumenter. Problemstillingen gir en analytisk tilgang til forståelsen av estetiske læreprosesser i skolen. Derfor ser jeg det som sentralt å undersøke et uvalgt av nyere dokumenter når det gjelder grunnskolen, grunnskolelærerutdanningen og det estetiske i grunnskolen. *Overordnet del og Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningen for trinn 5-10* er forskrifter som representerer innhold i grunnskolen og grunnskolelærerutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2016, 2017). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang- praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning* er representativ for studiens tema fordi den retter seg mot det estetiske i grunnskolen.

Hadde det vært en komparativ analyse av ulike læreplaner eller utviklingen av begrepet over tid i læreplaner ville utvalget sett annerledes ut. Mitt utvalg er basert på den kontemporære statusen til estetiske læreprosesser i skolen. Derfor falt valget på den nye overordnede delen, rammeplan for GLU og strategiplanen. Nedenfor i figur 5 viser jeg til en oversikt som sier noe om den strukturelle forståelsen av de ulike dokumentene. Oversikten er fra rapport om *Estetiske læringsprosesser i grunnskolelærerutdanningene- helhetlig, integrert og forskningsbasert?*, som er basert på John I. Goodlands nivåer av læreplanutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2020a, s. 20). Dette er en god illustrasjon på landskapet for utvalget mitt. Strategiplanen kommer under *idéer eller ideologiske planer* som ikke er manifestert i forskrifter. *Overordnet del* kommer innunder *formelle planer* som er forskrifter og planer som det er gitt føringer om i forskriftene for grunnskolelærerutdanningene. Mitt utvalg inkluderer ikke oppfattede eller gjennomførte planer, som i tilfellet ville vært dokumentasjon av praksis, intervjuer eller spørreundersøkelse.





**Figur 1.1 Oversikt med utgangspunkt i Goodlads nivåtenkning.**

*Figur 5: Gjengivelse av den strukturelle modellen fra rapporten Estetiske læringsprosesser i grunnskolelærerutdanningene- helhetlig, integrert og forskningsbasert? (By et al., 2020).*

Jeg kunne valgt å ta med utredninger og rapporter for å belyse utviklingsprosessen til de nye læreplanene. Men dette er ikke en del av problemstillingen og er derfor ikke relevant. Ny overordnet del og planer for fag har tredd i kraft og er gjeldende for innholdet i skolen sammen med rammeplan for GLU. Det finnes flere utredninger og rapporter om praktiske og estetiske fag, men strategiplanen forholder seg til temaet på et mer generelt grunnlag hvor både fagspesifikt innhold og estetiske læreprosesser som kunst- og erkjennelsesorientert er inkludert.

## 3.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming

### 3.2.1 Sosialkonstruktivisme

Sosialkonstruktivisme er en vitenskapsteoretisk retning som tar utgangspunkt i tesen om at kunnskap er sosialt konstruert. Det er særlig søkelys på språket og måten vi snakker sammen om verden og tingene, og at dette konstruerer virkeligheten. «Selvet er således en fortælling, der er skabt af de sociale relationer selvet indgår i, mens viden om psykiske forhold skabes af et sprogspil, som en given gruppe benytter for at tale om noget» (Fink-Jensen & Nielsen, 2009, s. 182). Det vil si at språket benyttes for å skape endringer i virkeligheten. Språk er her forstått i bred betydning både som tale- og skriftspråk, kroppsspråk, bilder og symboler i tillegg til selve måten vi lager forbindelser og forståelser mellom ting. Altså formspråk som vi erkjenner og uttrykker oss gjennom (ibid).

Estetikk forstått under dette er inspirert av relasjonell estetikk som ser på menneskelige relasjoner og den sosiale kontekst som et symbolsk rom (ibid). En utvidet forståelse av form som rommer mer enn formalismens krav om produksjon og resepsjon av ren form. Her er symbolsk form forstått innenfor en bredere ramme, hvor det hverdagesestetiske også har sin naturlige plass.

Sosialkonstruktivismen er basert på ideen om at den sosiale virkeligheten er konstruert og gjenskapes gjennom handlinger og interaksjon mellom mennesker (Ringdal, 2013, s. 43). I denne studien inntar jeg det perspektivet at idéer og begreper, organisasjoner og politiske institusjoner er sosiale konstruksjoner (ibid). Det vil si at jeg ser på den utdanningspolitiske diskursen som konstruert av mennesker og språk, og at dette gir rom for forandring. Idéen om estetiske læreprosessen innenfor en formalistisk estetikkforståelse er sosialt konstruert, og ikke basert på at det nødvendigvis må være slik. Idéen om estetiske læreprosesser som rent kunstorientert opprettholdes av sosiale konstruksjoner i utdanningspolitikken og i det hverdagsspråklige. Jeg benytter dette perspektivet for å peke på noen uklarheter i måten estetiske læreprosesser beskrives i forskning og utdanningspolitiske dokumenter.

«Det konstruktivistiske perspektivet retter oppmerksomheten mot idéer og ideologiser, mot kunnskapsgrunnlag, mot felles oppfatninger av årsaker og om hva som er mulig» (Ringdal, 2013, s. 43). Sosialkonstruktivismen er et kunnskapssyn, der man er opptatt av hvordan vi oppfatter verden istedenfor hvordan verden virkelig er. Det betyr ikke at den virkelige verden ikke finnes, men at våre oppfatninger styrer måten vi forstår verden på. En fare ved den konstruktivistiske epistemologien er relativisme, som innebærer troen på at all kunnskap er konstruksjon. Altså en fare for å konkludere med at alle sannheter er relative og kulturavhengige (ibid). En fordel med sosialkonstruktivisme er at den kan skjerpe vår kritiske sans overfor etablerte «sannheter». For denne studien vil denne fordelene innebære at det analytiske skillet i problemstillingen kan gi et kritisk blikk på måten estetiske læreprosesser beskrives i utdanningspolitiske dokumenter. Jeg kan avdekke noen uklarheter som bidrar til å reproducere idéen om estetiske læreprosesser som kunstorientert.

### **3.3 Etske betraktninger**

I en diskursanalyse går de etske betraktningene ut på å sikre transparens, ved å underbygge de tolkningene en gjør og gi konkret informasjon om gangen i analyseprosessen. Det er også viktig å være oppmerksom på egne fordommer og bias i utvalget av dokumenter og i

analyseprosessen. Tekstutvalget består ikke av private tekster eller tekster med sensitive opplysninger, i så tilfelle måtte jeg ha vært ekstra varsom med tanke på etiske problemstillinger i dokumentanalysen (Duedahl & Jacobsen, 2010, s. 74). Selv om jeg benytter meg av offentlige dokumenter og andre kilder som er tilgjengelig uten samtykke fra forfatter, så gjelder det å være redelig og respektfullt når jeg bruker og gjengir kildene på.

### **3.4 Reliabilitet og validitet**

I en kvalitativ diskursanalyse er det ikke relevant å snakke om indre og ytre validitet, eller generalisering og operasjonisering. Men som Bratberg (2017, s. 63) beskriver, er det snakk om en bredere forståelse av validitet. Studiens holdbarhet kan sikres ved høy grad av transparens. Det vil si at det hele tiden skal komme tydelig frem hvordan jeg har lest og analysert tekstene og dokumentene. I tillegg må jeg vise til konkrete funn og eksempler som underbygger argumentasjonen og viser leseren mest mulig eksakt hva som er gjort.

Det samme prinsippet gjelder for studiens reliabilitet eller etterprøvbarehet. Man må opprettholde gjennomsiktigheten i arbeidet for at leseren og andre forskere skal kunne komme frem til et lignende resultat. Men problemet her ligger i hvilke tekster studien bygger på, om hvilket kriterium jeg støtter meg til i utvalget av tekster. Mulighetene er uendelige når utvalget er helt tilfeldig. Men hvis det kommer tydelig frem hvilke kriterier jeg har forholdt meg til i utvelgelsen kan dette sikre mer transparens (Bratberg, 2017, s. 63-64). I og med at det finnes noen sentrale tekster i utdanningspolitisk sammenheng som styrer innholdet i grunnskolen vil dette gi noen føringer og innskrenke mulighetene noe. Når det gjelder teoridelen vil begrepene jeg opererer med og klarhet i mine erfaringer og forforståelse være med på å sette noen rammer for utvalget.

I en diskursanalyse er det relevant å snakke om kildekritikk i sammenheng med reliabilitet. Dette går ut på om kildene er oppriktige og relevante i sammenheng med problemstillingen, og om kilden er det den gir seg ut for å være (Duedahl & Jacobsen, 2010, s. 59). Dette er særlig relevant når man gjør internettsøk hvor det ofte kan dukke opp kilder som ikke inneholder riktig informasjon basert på teori eller forskning. For å videre sikre kvaliteten på materialet man skal jobbe med er det viktig å se på representativiteten til dokumentene. Spørsmålet er da om det utvalget jeg har gjort ut ifra temaet er representativt for å kunne svare på problemstillingen (Duedahl & Jacobsen, 2010, s. 67).

Undersøkelsens reliabilitet kan vurderes ut ifra kildenes kvalitet samt dataens pålitelighet. Ett av utvalgskriteriene er derfor å vurdere om dokumentene fungerer som primærkilder.

Forskrifter, læreplaner og rammeplaner er pålitelige kilder fordi de er formelle planer som er vedtatt som styringsdokumenter for innholdet i grunnskolen. De er også offentlige kilder som har gjennomgått en omfattende og grundig prosess før endelig vedtak og ikrafttredelse.

Strategiplanen er en ideologisk plan som formidler noen idéer om praktisk og estetisk innhold i skole, barnehage og lærerutdanning og har derfor en lavere pålitelighet. Det vil si at den har lavere status enn dokumenter som faktisk styrer innholdet i grunnskolen.

I neste kapittel skal jeg presentere dokumentutvalget og dokumentlandskapet som vil være med på å danne et bilde av kildenes pålitelighet som primærkilder.

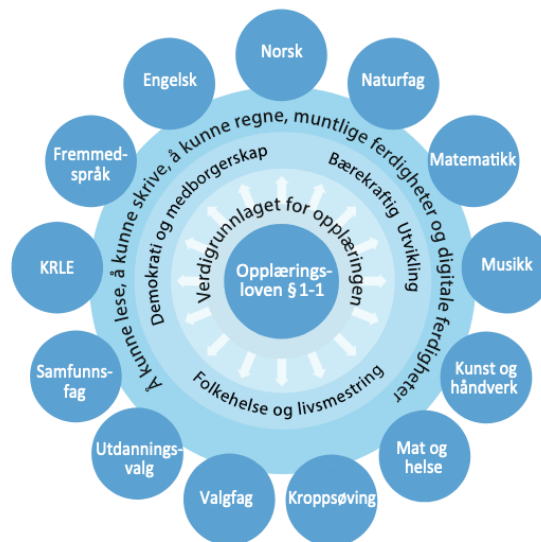
## 4 Presentasjon av dokumenter og dokumentlandskapet

### 4.1 Fagfornyelsen

Fagfornyelsen tredde i kraft høsten 2020. Innholdet i fagene ble nytt og *Overordnet verdier og prinsipper for grunnopplæringen* erstatter *Generell del* av læreplanverket.

Fornyelsen av læreplanverket LK06 er begrunnet i evalueringen av Kunnskapsløftet og Ludvigsen-utvalgets NOU-er (Karlsen & Bjørnstad, 2019, s. 10). Fornyelsen ble foreslått i Meld. St. 28 (2015-2016) *Fag -Fordypning-Forståelse-En fornyelse av Kunnskapsløftet* og ble behandlet av stortinget i Innst. 19 S (2016-2017) (Kunnskapsdepartementet, 2015; Stortinget, 2016). I Meld. St. 28 (2015-2016) står det at fagene skal fornyes for å gi elevene mer dybdelæring og bedre forståelse, samt å gi skolens brede dannelsesoppdrag en tydeligere plass i skolehverdagen (Kunnskapsdepartementet, 2015).

Tre tverrfaglige temaer innlemmes i læreplanene: *bærekraftig utvikling, demokrati og medborgerskap og folkehelse og livsmestring*. Disse er ikke selvstendige fag, men samfunnsaktuelle temaer som inngår i læreplaner for fag der de er relevant for kompetansene for faget. Læreplaner for fag har fått ny struktur som består av; a) Om faget: fagets relevans og sentrale verdier, kjerneelementer, tverrfaglige tema og grunnleggende ferdigheter, b) Kompetansemål og vurdering og c) Vurderingsordning (Utdanningsdirektoratet, 2020). Nedenfor vises en modell over de ulike elementene som styrer innhold og arbeid med norsk grunnskole. Opplæringsloven og *Overordnet del* fungerer som forskrifter og sier noe om de generelle verdiene og prinsippene som ligger til grunn for opplæringen. Videre har vi de tverrfaglige temaene som nevnt ovenfor, og grunnleggende ferdigheter; å kunne lese, skrive og regne, muntlige og digitale ferdigheter. I det ytterste feltet vises fagene som inngår i de nye læreplanene.



Figur 6: Illustrasjon av ny modell for læreplaner fra Meld. St. 28 (2015-2016) Fag -Fordypning-Forståelse-En fornyelse av Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2015).

## 4.2 Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen

«Den overordnede delen beskriver det grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis i hele grunnopplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). Det vil si at dette dokumentet kan si meg noe generelt om de overordnede prinsippene og verdiene som skal ligge til grunn i skolen. *Overordnet del* skal være representativt for alle fag og hele grunnopplæringen.

Konteksten for dette dokumentet er altså grunnskole og videregående opplæring. Intensjonen er at dette grunnsynet skal prege planlegging, gjennomføring og utvikling av grunnopplæringen. Dermed er målgruppen for dokumentet lærere, instruktører assistenter, skoleledere, skoleeiere samt andre yrkesgrupper i skolen og lærebedrifter. Lærerutdanningene skal også bygge på *Overordnet del* samt andre gjeldende deler av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017).

«Den overordnede delen har status som forskrift sammen med resten av læreplanverket, og må leses i lys av opplæringsloven og annet relevant regelverk som gjelder for opplæringen i skole og lærebedrift» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2). Overordnet del hører dermed til under nivået for *formelle planer* siden det er en forskrift som gir føringer for innholdet i grunnopplæringen (By et al., 2020).

Formålsparagrafen §1-1 fra opplæringsloven er eksplisitt nevnt i overordnet del, og er derfor ikke en del av utvalget. Både formålsparagrafen og *Overordnet del* sier noe om verdiene og

prinsippene som ligger til grunn for grunnopplæringens praksis og er derfor relevant for denne undersøkelsen av hvordan estetiske læreprosesser blir forstått. *Overordnet del* beskriver opplæringens verdigrunnlag, prinsipper for læring, utvikling og danning samt prinsipper for skolens praksis.

I det neste gir jeg en beskrivelse av strategiplanen fra utvalget og dens betydning for studien.

### **4.3 Skaperglede, engasjement og utforskertrang. Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning.**

*Skaperglede, engasjement og utforskertrang- praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning* er et strategidokument, som sier oss noe om hvordan de praktiske og estetiske fagene og praktisk og estetisk innhold kan styrkes i barnehagen og skolen, samt styrking av praktisk estetisk kompetanse hos lærere (Kunnskapsdepartementet, 2019). I tillegg vil den fremme en satsning på praktiske og estetiske arbeidsformer i alle fag og betydningen av estetiske læreprosesser. Dette dokumentet kan være med på å danne et bilde av hvilke idéer som er under utvikling og som vil kunne være med på å påvirke utdanningspolitikken og grunnopplæringens innhold fremover.

Strategien retter seg mot arbeid i de praktiske og estetiske fagområdene *kunst, kultur og kreativitet og kropp, bevegelse, mat og helse* i barnehagen og fagene *musikk, kunst og håndverk, kroppsøving og mat og helse* i skolen samt de praktiske og estetiske fagene i lærerutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Praktisk og estetisk innhold skal bidra til skapende og innovative ferdigheter både i fagområdene og som arbeidsform i alle fagområder. Det kan bidra til barn og unges sosiale kompetanse, mestring og fremme god psykisk og fysisk helse. Innholdet knyttes også til lek, sosial og kulturell anerkjennelse samt språkutvikling. «Strategien løfter frem fagene og fagområdenes muligheter og egenverdi. Den understreker også betydningen av estetiske læringsprosesser og praktiske arbeidsformer i alle fag» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5).

En av ambisjonene med strategien er å peke ut en retning for å bidra i arbeidet som allerede er satt i gang med å styrke de praktiske og estetiske fagområdene og arbeidsformene i barnehage og skole. Den viser også til noen nye virkemidler for å styrke fagene og lærernes kompetanse og profesjonsfelleskap i fagene, noe mangelen på beskrives som en tydelig utfordring på feltet.

Dokumentet gir et innblikk i statusen for praktiske og estetiske fag og fagområder i skolen og viser til opplæringsloven og LK06 (som var gjeldende læreplanverk når strategien ble utarbeidet). De praktiske og estetiske fagene er en samlebetegnelse for fagene musikk, kunst og håndverk, kroppsøving og mat og helse. Og i det samiske læreplanverket er kunst og håndverk erstattet med faget duodji som er tradisjonelt samisk håndverk (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8).

Strategien er relevant for undersøkelsen fordi den retter seg direkte inn mot temaet. Dette er et strategidokument og hører dermed ikke til under formelle eller gjennomførte planer som faktisk ligger til grunn for skolens praksis. Den er ikke manifestert i forskrifter, og er dermed en ideologisk plan som formidler noen idéer rundt mulige handlingsalternativer og utviklingspotensialer når det gjelder praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanningen (By et al., 2020, s. 20). Altså et prosjekt som sier noe om regjeringens ambisjoner på dette feltet.

Videre beskriver jeg *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningen for trinn 5-10* og dens relevans for min studie. Deretter går jeg over til fremlegg og drøfting av funn fra samtlige dokumenter.

#### **4.4 Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningen**

*Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10* gjelder for universiteter og høyskoler som tilbyr denne utdanningen. Grunnskolelærerutdanningen for trinn 5-10 er en mastergradsutdanning som skal kvalifisere for tilsetning i undervisningsstilling i grunnskolen og skal bygge på opplæringsloven og gjeldende læreplaner for grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 1). «Forskriftens formål er å sikre at lærerutdanningsinstitusjonene tilbyr en integrert, profesjonsrettet grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10, basert på forskning og erfaringskunnskap. [...] skal kjennetegnes av høy faglig kvalitet, av helhet og sammenheng mellom fag, fagdidaktikk, pedagogikk og praksisstudier og av nært samspill med profesjonsfeltet og samfunnet skolen er en del av» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 1). Videre skal utdanningen ruste for profesjonell utvikling og kvalifisere studentene til å videreutvikle skolen som en arena for dannelse og læring i et demokratisk og mangfoldig samfunn.



I tillegg til virkeområde og formål inneholder forskriften en læringsutbyttebeskrivelse, utdypning av utdanningens innhold og struktur, programplan og nasjonale retningslinjer, nasjonale deleksamener, fritaksbestemmelser og ikrafttredelse og overgangsregler (ibid).

Denne forskriften sier oss noe om hva som ligger til grunn for lærerutdanningen og hva det intenderte læringsutbyttet er. Læringsutbyttebeskrivelsen skal være i tråd med Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring, nivå 7 (ibid). Forskriften gir føringer på innholdet i grunnskolelærerutdanningen for trinn 5-10 og er derfor en *formell plan* og hører til på formelle nivået i den strukturelle oversikten (By et al., 2020, s. 20). Jeg har ikke tatt med alle forskrifter om rammeplan for GLU fordi de har den samme formuleringen av estetiske læreprosesser.



## 5 Fremlegg og drøfting av funn

Sentrale begreper fra problemstillingen er utgangspunktet for datainnsamlingen og analysen. Det viktigste nøkkelbegrepet er *estetiske læreprosesser/læringsprosesser*. Videre er det to grener med nøkkelbegreper hvor jeg på den ene siden har sett etter *estetisk* og *estetiske*, og på den andre siden *kunst* og *kultur*. Problemstillingen bestemte dermed retningen i startfasen av analysearbeidet.

Deretter ble analysen ledet inn i de delene av dokumentet hvor disse begrepene befinner seg. Her måtte jeg starte arbeidet med å lete etter beslektede begreper og temaer i lys av teorien, som kunne hjelpe meg å finne hvilken forståelse av estetiske læreprosesser som gjelder. Går det i retningen av i) erkjennelsesorientert; som en teori om det estetiske ved erkjennelsen, eller i retning ii) kunstorientert, som produksjon og resepsjon av kunst og kultur?

Det er viktig å fastslå hvilken forståelse av kultur jeg opererer med. I problemstillingen er kultur satt i sammenheng med kunst, så derfor vil kultur i denne sammenhengen være forstått som kulturuttrykk i tilknytning til kunst. Derfor er *kultur* alene eller i sammenhenger som ikke kan relateres til kunst eller det estetiske ikke tatt med i analysen.

### 5.1 Overordnet del- verdier og prinsipper for opplæringen

Nøkkelbegrepet *estetiske læreprosesser/læringsprosesser* forekommer ikke i *Overordnet del*. Derfor har jeg tatt utgangspunkt i *estetisk/estetiske* og *kunst og kultur*. Analysen har ledet til funn av beslektede begreper og fraser, som jeg vil gi en oppsummering av etter drøftingen.

#### 5.1.1 Drøfting av funn fra opplæringens verdigrunnlag

Under innledningen til *1. Opplæringens verdigrunnlag* finner jeg *kultur* og *kulturarv* i avsnittet om det samiske i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). Jeg tolker det slik at kultur her er ment som grunnlaget for elevenes opplæring i den samiske kulturen og den materielle og immaterielle kulturarven. Den materielle kulturarven er tilknyttet kunst og håndverkstradisjonen i det samiske, som for eksempel *duodji/duodje/duedtie* som nevnes i samme setning. Dette kan forstås som den kunstorienterte tilnærmingen til estetiske læreprosesser.

Under *1.3 Kritisk tenkning og etisk bevissthet* finner jeg *kunstnerisk arbeid*; «Kritisk tenkning og etisk bevissthet er både en forutsetning for og en del av det å lære i mange ulike sammenhenger, og bidrar til at elevene utvikler god dømmekraft. Praktisk yrkesutøvelse og

**kunstnerisk arbeid** krever også evne til å reflektere og gjøre vurderinger»

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6, egen uthevelse). *Kunstnerisk arbeid* hører til under nøkkelbegrepet *kunst og kultur*.

Her tolker jeg de to setningene i sammenheng fordi de står i et eget avsnitt i dokumentet. Det ser ut til at 'dømmekraft' blir forstått som evne til å reflektere og gjøre vurderinger, ut ifra kritisk tenkning og etisk bevissthet. Dømmekraft sees videre i sammenheng med kunstnerisk arbeid. Kunstnerisk arbeid ser jeg som en del av den kunstorienterte tilnærmingen til estetiske læreprosesser. Som jeg har nevnt i teoridelen ser jeg estetiske læreprosesser som det å opparbeide seg en estetisk innstilling som bidrar til estetisk dømmekraft. Jeg tolker dette funnet innenfor den kunstorienterte retningen, med Hohr som sier at kunst handler om estetisk kunnskapsproduksjon, og med Pedersen som sier at kunsten fungerer som bearbeidelse av eksistensielle og sosiale spørsmål i hverdagen (Hohr, 2015; Hohr & Pedersen, 1996). Ifølge Hohr forutsetter kunstnerisk arbeid mangeårig øvelse for å kunne reflektere kritisk i arbeidet. Kunstnerisk arbeid fremstår som utvannet og tatt ut av kontekst. Allikevel er det positivt at kunstnerisk arbeid settes i relasjon til kritisk tenkning og etisk bevissthet.

I 1.4 *Skaperglede, engasjement og utforskertrang* finner jeg *estetiske* og *kunst og kultur*. Når jeg leser denne delen som helhet så er det 'å skape' og 'kreative evner' det som dominerer, og alle disse begrepene kan tolkes inn i estetiske læreprosesser. Jeg velger å sette søkelys på nøkkelbegrepene og setningene de befinner seg i, selv om det dukker opp mange relevante sammenhenger som 'dybdeløring' og 'kreativitet'. Jeg ser 'det skapende' som representativt for det estetiske i *Overordnet del*, altså begrepet 'skape' i ulike variasjoner som uttrykk for den estetiske dimensjon.

Under del 1.4 av opplæringens verdigrunnlag; *Skaperglede, engasjement og utforskertrang* finner jeg nøkkelordet *estetiske*; «Elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, **estetiske uttrykksformer** og praktiske aktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6, egen uthevelse). Her knyttes det estetiske til 'sansning og tenkning', det 'å uttrykke seg' og til 'praktiske aktiviteter'.

'Uttrykk' fungerer som Hohrs nøkkelbegrep i hans analyse av LK97, og defineres som å uttrykke en idé eller tanke gjennom estetisk kommunikasjon (Hohr, 2004). Uttrykket kan, ifølge Hohr, kommuniseres gjennom ulike strukturer som er knyttet til hverdagestetiske elementer som gester, visuelle inntrykk, måltider, tekst, og lek. Estetisk kommunikasjon er

videre en del av estetisk oppdragelse på den ene siden, og en særskilt form for estetisk kommunikasjon i kunst på den andre siden. Estetiske uttrykksformer kan på den ene siden høre hjemme innenfor den kunstorienterte retningen med produksjon og resepsjon av kunst, eller på den andre siden den erkjennelsesorienterte retningen hvor det estetiske kan være et kjennetegn ved flere hverdagslige uttrykk og inntrykk. 'Praktiske aktiviteter' tolker jeg i denne sammenhengen som den praktiske delen av praktiske og estetiske fag og innhold i skolen. Altså mer i retning av rent praktiske handlinger i for eksempel naturfag eller kunst og håndverk.

Setningen innledes med å sette 'sansning og tenkning' i sammenheng. 'Sansning' er en del av den grunnleggende betydningen av estetikk som sanselig symbolsk form eller sansekunnskap. Denne tilnærmingen kan jeg for eksempel se hos Pedersen som ser på kunst og formgivning som en tilgang til menneskelig sansning og tenkning (Hohr & Pedersen, 1996). Videre etterlyser Illeris en klarere formulering av sansning, og retter søkelyset på hva sansningen egentlig representerer i Hohr og Pedersens teori, og hvorfor sanselig symbolsk form er så sterkt knyttet til kunst og ikke andre kulturelle/hverdagesestetiske uttrykk (Illeris, 2012). Ifølge Hohr er *Følelsen* sansning og handling i verden samt tenkning og erkjennelse (Hohr & Pedersen, 1996). *Individ i verden erfaring* hos Hohr er når mennesket føler verden i interaksjon med den, og han viser til kroppen som en viktig del av erfaringen av verden (ibid). En skole uten sanselighet betyr ifølge Hohr, at kroppens betydning for læring blir forbigått. *Opplevelsen* binder sammen følelser, kognisjon, handling og kommunikasjon ifølge Hohr. 'Sansning og tenkning' kan altså knyttes til estetiske læreprosesser både forstått som kunstorientert og som erkjennelsesorientert. 'Uttrykk' og bearbeidelse av hverdagserfaringer som elevene får tilgang til gjennom 'sansning', følelser og 'tanker'.

Setningen inneholder altså begge forståelsene av estetiske læreprosesser. Den sier noe om sansning og tenkning i sammenheng, som kan relateres til den erkjennelsesorienterte tilnærmingen til estetiske læreprosesser. Den sier noe som kan relateres til praktiske- og estetiske fag, kunst eller til praktiske- og estetiske aktiviteter i undervisningen, som kjennetegner den kunstorienterte tilnærmingen. Men det er ikke sikkert sansning er godt nok beskrevet i relasjon til det estetiske. Austring og Sørensen har oversatt det sanselige og følelsen til det empiriske nivå, som vår empiriske tilgang til verden (Austring & Sørensen, 2006). Altså kan sansning også forstås som den rent empiriske tilgangen vi har til verden.

Del 1.4. sier at: «Skolen skal la elevene **utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang**, og la dem få **erfaring med å se muligheter og omsette ideer til handling**» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6, egen uthevelse). Det hele innledes med å vise til barnas medfødte nysgjerrighet og ønske om å oppdage og skape. Skaperglede, engasjement og utforskertrang kan man spore tilbake til Dewey og hans søkelys på at barnets trang til å utfolde seg estetisk i aktiv handling bør ligge til grunn for læring og utvikling (Austring & Sørensen, 2006). Å se muligheter og å omsette idéer til handling kan også relateres til Hohrs idé om opplevelsen, hvor fakta og emosjoner sees i en helhet som videre kan formidles gjennom bevisst formarbeid (Hohr & Pedersen, 1996). Samtidig kan begrepene jeg finner her fungere som et generelt verdigrunnlag, utenfor den estetiske dimensjon.

**Kunst og kultur** omfatter mange skapende og kreative fagområder, som påvirker både våre fysiske omgivelser og samfunnsutviklingen. Vår **estetiske sans** utvikles i møte med ulike **kulturelle uttrykk**, og de bidrar til å løfte fram nye perspektiver. **Kunst- og kulturuttrykk** har også betydning for den enkeltes personlige utvikling. **Kulturelle opplevelser** har en egenverdi, og elevene skal få oppleve et variert spekter av **kulturuttrykk** gjennom sin tid i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6-7).

I sitatet ovenfor ser jeg at en stor del av 1. 4. er viet til det estetiske som *kunst og kultur*, som videre knyttes til skapende og kreative fagområder. Dette avsnittet tolker jeg som en beskrivelse av estetiske fag og yrker, deres innhold og implikasjoner for individet og samfunnet. I denne sammenhengen ser jeg kultur definert som visse fagområder eller som et særlig innhold, altså kunst, musikk og litteratur.

Setning med den 'estetiske sans' og 'kulturelle uttrykk' kan tolkes i retning av det estetiske som kunstvitenskap hvor den 'estetiske sans' skal utvikles i møte med 'kunst- og kulturuttrykk'. Det at møter med disse uttrykkene har betydning for den enkeltes personlige utvikling og opplevelse er en del av estetiske læreprosesser forstått i den kunstorienterte retning (Hohr, 2015; Hohr & Pedersen, 1996). Hovedvekten ligger altså på opplevelse av kunst og kultur. Eksempler på slike opplevelser kan være at læreren bruker kunst- og kulturuttrykk i undervisningen, besøk på museum/galleri, konserter, teater, danseforestillinger eller opplegg med den kulturelle skolesekken. Ifølge Hohr kan den kulturelle opplevelshorisont utvides i møtet med kulturuttrykk (Hohr, 2015).

Samtidig finner jeg nøkkelordet *estetiske* i den 'estetiske sans', som jeg tolker som det jeg kaller estetisk innstilling eller dømmekraft, som igjen er viktig for elevenes identitetsutvikling

i møte med estetiske utfordringer i hverdagen. Kulturelle uttrykk og kulturelle opplevelser trenger ikke nødvendigvis å være tilknyttet kunsten. Både Hohn og Illeris etterlyser en tilnærming til estetiske læreprosesser som innebærer det brede spekteret av kulturelle uttrykk som barn og unge konfronteres med daglig (Hohn, 2004; Illeris, 2012). Opplevelsessevnen kan oppøves i møtet med estetiske utfordringer i hverdagen (Hohn, 2004). Det vil si at setningen kan tolkes som at det må tas høyde for den estetiske dimensjon som ikke er kunst.

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 **skaperkrefter** gjennom hele grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7, egen utheving).

Siste avsnitt i 1. 4. setter 'skapende læringsprosesser' inn i et større perspektiv som vises i sitatet ovenfor. Jeg ser 'det skapende' i *Overordnet del* som representativt for den estetiske dimensjon. 'Vitebegjær og skaperkraft (-er)' settes i sammenheng og kan tolkes inn i forståelsen av en estetisk læreprosess som erkjennelsesorientert, og som kunstorientert.

Her trekker jeg paralleller til Deweys teori om barnets trang til å utfolde seg estetisk som en forutsetning for læring og utvikling. Deres vitebegjær og skaperkraft skal stimuleres på den ene siden og skaperkreftene skal få sitt utløp på den andre siden, som en forutsetning for danning og identitetsutvikling (Austriug & Sørensen, 2006). En klar kobling til Deweys fokus på aktiviteter som grunnlag for all læring. I *Den estetiske erkjennelsen* trekker Hohn på Deweys beskrivelser av den estetiske erfaring, der kunnskap blir til i den estetiske aktiviteten (Hohn, 2013).

'Danning og identitetsutvikling' ser jeg i sammenheng med flere aspekter ved Hohns beskrivelser. I *Perspektiver på æstetiske læreprosesser* er hensikten å bidra med et perspektiv på den dannelsesmessige verdien av estetiske læreprosesser. I *Skole uten sanselighet?* (Hohn, 2004) diskuterer han hva estetiseringen av samfunnet har å si for barn og unges identitetsutvikling. Hohn forstår opplevelsessevnen som et resultat av estetisk oppdragelse og som resultat av en dannelsingsprosess (Hohn, 2013, 2015). Både estetisk oppdragelse og dannelsingsprosessen forutsetter estetisk aktivitet (ibid). Hos Illeris kan man knytte subjektivering og posisjonering til identitetsutviklingen, hvor aktiv posisjonering og bevisstgjøring av selvet står som sentrale elementer i læreprosessen (Illeris, 2012). Illeris beskriver Hohn og Pedersens teori om estetiske læreprosesser som en del av den pragmatiske

estetikkforståelsen (Illeris, 2012). Herunder forstås estetiske læreprosesser som et betydelig bidrag til kunnskapsutviklingen og danning/Bildung (ibid).

### **5.1.2 Drøfting av funn fra prinsipper for læring, utvikling og danning**

*Estetisk* finner jeg under 2. *Prinsipper for læring, utvikling og danning*. «Elevene dannes i møte med andre og gjennom fysisk og **estetisk utfoldelse** som fremmer bevegelsesglede og mestring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8, egen uthevelse). I denne setningen knyttes estetisk utfoldelse først og fremst til *danning*, deretter til noe *relasjonelt*, deretter til *fysisk utfoldelse*, så videre til *bevegelsesglede* og *mestring*.

Det estetiske kommer altså under kategorien læring, utvikling og danning. Dette støttes av Pedersen og Høhr som argumenterer for grunnskolens praktisk-estetiske fag og deres dannelsesmessige verdi, samt hva estetiske læreprosesser kan bidra med i tverrfaglig og faglig undervisning, med tanke på allsidig utvikling og dannelse (Høhr & Pedersen, 1996).

‘Det fysiske’ og ‘bevegelsesglede’ har koblinger til kroppen og det kroppslige. Høhr etterlyser anerkjennelse av det kroppslige og sanselige i LK97, og kobler disse aspektene til skolens fysiske struktur og dramaturgiske aspekter (Høhr, 2004). I utdraget ovenfor ser jeg at det ligger føringer på at det kroppslige må anerkjennes i skolen, og det kan tenkes at det er ment i retningen av kroppøving, dans og fri lek. Det performative nivået til Illeris setter søkelyset på det relasjonelle, og at iscenesettelser fremmer kritiske og filosofiske diskusjoner rundt egen identitet og nåtidige og fremtidige perspektiver (Illeris, 2012). Fysisk struktur, dramaturgi og dialog nevnes ikke, men kan tolkes inn ut ifra min brede forståelse av estetiske læreprosesser. Setningen innledes også med et relasjonelt aspekt; «Elevene dannes i møte med andre[...]» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Men det relasjonelle utbroderes ikke noe videre i denne delen annet enn at danning skjer ved selvstendig arbeid og ved samarbeid med andre.

Setningen setter mange elementer i sammenheng, som igjen gir et veldig stort tolkningsrom. Jeg forholder meg til mitt teoretiske bakteppe, og mener at det er mulig å gå ett hakk videre med det fysiske/kroppslige. Det er ikke anledning til å gå nærmere inn på mestring i skolen i denne sammenheng, selv om dette er en interessant kobling å granske nærmere.

‘Danning’ defineres som en livslang prosess: «[...]som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Definisjonen av danning viser trekk av demokratiske og allmenndannende idealer,



som viser påvirkning fra blant annet Deweys verk *Democracy and Education* (Straume, 2013).

Videre beskrives 'danning' som det; «[...]å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Dette kan man settes i sammenheng med subjekt-i-verden-kunnskap hos Hohr, og hvordan estetiske læreprosesser er med på å fremme det estetiske som en viktig kunnskapsprosess (Austling & Sørensen, 2006). I tillegg ser jeg paralleller mellom utdraget ovenfor og det performative nivå hos Illeris. Det performative er av relasjonell karakter, hvor relasjonene mellom menneskene, materialene, kunnskapen og verden anerkjennes som viktige i læring, utvikling og danning. Videre kan denne sammenhengen mellom estetiske læreprosesser og danning kobles til identitetsutvikling. Det å forstå seg selv, andre og verden vil jeg si er en sentral del av barn og unges estetiske utfordringer i hverdagen, som jeg ser både hos Hohr og Illeris.

I selve definisjonen av danning ser vi at nøkkelbegrepene 'kunst og kultur' dukker opp: «Danning skjer når elevene får kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, **kunst og kultur**, og religion og livssyn» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8, egen uthevelse). Setningen tolker jeg som en oppramsing, og ser derfor ikke alle feltene som ramses opp i sammenheng. Det at elevene skal få kunnskap om og innsikt i kunst og kultur tolker jeg som et element av den estetiske dimensjon som går på opplevelse av kunst og innføring i kunst- og kultur historie (Hohr, 2015; Hohr & Pedersen, 1996). Her sees altså estetiske læreprosesser som 'kunst og kultur' i sammenheng med skolens prinsipper for læring, utvikling og danning. 'Kunnskap om og innsikt i kunst og kultur' skal bidra til elevenes 'danningsprosess'. Dette utdraget er direkte relevant for den kunstorienterte delen av estetiske læreprosesser. Her er det de estetiske fagenes særlige prinsipper og metoder som vil være gjeldende i for eksempel opplevelse av kunst, innføring i kunsthistorie og estetisk undervisning med kunstfaglig innhold eller aktiviteter.

«Danning skjer også gjennom **opplevelser og praktiske utfordringer** i undervisningen og skolehverdagen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8, egen uthevelse). Her kan man trekke paralleller til Hohrs forståelse av 'opplevelsen' som en helhetlig og kompleks, symbolsk formidlet erkjennelsesform, som formuleres gjennom formarbeid (Hohr & Pedersen, 1996). Hohrs forståelse av 'opplevelsen' er nok tykkere enn slik det er ment her, men det er allikevel interessant å gjøre en kobling. Det kan være snakk om kulturelle opplevelser som jeg har drøftet i utdraget fra 1.4., altså kulturelle innslag i undervisningen. 'Praktiske utfordringer'

kan tolkes som noe som peker i retning praktiske fag eller praktiske aspekter ved alle fag, og kan beskrive både det kroppslige/sanselige, det performative og formgivning.

### 5.1.3 Oppsummering

*Estetiske læreprosesser* nevnes ikke eksplisitt i Overordnet del, men det betyr ikke at det estetiske er fullstendig forbigått. Etter å ha søkt opp og funnet frem til hvor i Overordnet del jeg kunne finne nøkkelbegrepene a) *estetisk* og *estetiske* og b) *kunst og kultur* har jeg kommet frem til en del begreper og fraser som står i sammenheng med nøkkelbegrepene i dokumentet. Analysen har foregått i lys av begreper fra det teoretiske rammeverket og har dermed påvirket funn av begreper og fraser som er viktig å ta med i analysen i tillegg til nøkkelbegrepene.

I 1. *Opplæringens verdigrunnlag er kultur og kulturarv* tilknyttet det samiske i skolen og duodji som er tradisjonelt samisk kunst-håndverk. *Kunstnerisk arbeid* er en del av 1.3 *Kritisk tenkning og etisk bevissthet*. Begge funnene er altså innenfor estetiske læreprosesser forstått som *kunst og kultur*.

I 1.4 *Skaperglede, engasjement og utforskertrang* fant jeg *estetiske* og *kunst og kultur*. Nøkkelbegrepet *estetisk* er tilknyttet *uttrykksformer* og kommer i samme setning som *sansning, tenkning* og *praktiske aktiviteter*.

I tillegg har selve tittelen på delkapitlet relevante begreper; *skaperglede, engasjement* og *utforskertrang*. Disse trenger ikke å forstås som en del av den estetiske dimensjon, men i siste avsnitt ser jeg en kobling mellom beskrivelsen av *skapende læringsprosesser* i et større perspektiv, og estetiske læreprosesser. Her finner jeg *danning, identitetsutvikling, vitebegjær* og *skaperkraft*, og *skaperkrefter* som relevant ut ifra teori og konteksten i dokumentet.

Videre under 1.4 fant jeg *kunst og kultur, estetisk sans, kultur-/kulturelle uttrykk, kunst- og kulturuttrykk* og *kulturelle opplevelser*. Nøkkelbegreper og begreper som er relevant i lys av teori og konteksten i dokumentet. *Estetisk sans* kobler jeg til *estetisk innstilling/dømmekraft*.

I 2. *Prinsipper for læring, utvikling og danning* fant jeg *estetisk utfoldelse*. Videre fant jeg andre eller beslektede begreper og fraser som ble relevant å ta med i analysen fordi de har tilknytning til teorien; «dannes i møte med andre» settes i sammenheng med *danning* og *det relasjonelle/performative*. I beskrivelsen av *danning* ser jeg en kobling til *subjekt-i-verden-kunnskap*. Jeg ser en kobling mellom *det fysiske* og *bevegelsesglede* til det *kroppslige/sanselige* og *performative*.

I del 2. fant jeg også at elevene skal få innsikt i og kunnskap om *kunst og kultur*, og at danning skjer gjennom *opplevelser* og *praktiske utfordringer*.

## 5.2 Skaperglede, engasjement og utforskertrang- praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning.

Siden min studie handler om estetiske læreprosesser i skolen, har jeg valgt å ikke beskrive funn når det gjelder barnehagens praktiske og estetiske innhold. Dette kunne dannet et grunnlag for å undersøke forskjeller mellom barnehage og skole når det gjelder estetiske læreprosesser. I tillegg går jeg ikke inn i materialet som omhandler valgfag, kulturskolen, kroppsøving, musikk og mat og helse fordi dette går utenfor rammen av studien og vil bli for omfattende. Dybdelæring omtales også i sammenheng med estetiske læreprosesser, men dette blir ikke drøftet fordi det går utenfor studiens rekkevidde.

*Estetiske læringsprosesser* nevnes gjennomgående i strategiplanen, som betyr at dokumentet er direkte relevant for problemstillingens hovedtema. *Kunst og kultur* og *estetisk/estetiske* nevnes også gjennomgående i dokumentet, som vil si at nøkkelbegrepene også er sentrale i dokumentet. Tittelen og temaet på strategiplanen forteller meg at *skape (-r/-ende/-rglede)* samt *praktisk og estetisk* er gjennomgående begreper. Fokuset er på de praktiske og estetiske fagene og arbeidsformene, altså både på det fagspesifikke og på det tverrfaglige.

I det neste presenterer jeg drøfting av funn fra strategiplanen. Etter drøftingen gir jeg en oppsummering som viser hvilke beslektede begreper og fraser jeg har kommet frem til ved hjelp av det teoretiske rammeverket.

### 5.2.1 Drøfting av funn

Strategiplanens tittel tar utgangspunkt i formålsparagrafen i *Opplæringsloven* og *Overordnet del 1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang*. I drøftingen av 1.4 i *Overordnet del* fant jeg det estetiske i sammenheng med å uttrykke seg, sansning og tenkning samt praktiske aktiviteter. I utdraget fra strategiplanens innledning nedenfor finner jeg mye av den samme forståelsen;

Kreative og skapende evner og ferdigheter er en berikelse for den enkelte og for samfunnet. De er grunnelementene i all innovasjon og utvikling. Å **oppleve kunst- og kulturuttrykk** og få delta i fysiske, praktiske og **estetiske prosesser** har stor betydning for alle. Gjennom skapende og engasjerende virksomhet, lek og utforskning, bevegelse og fysisk aktivitet, **kunst og kultur** utvider vi vår forståelse av oss selv og det samfunnet vi lever i. Dette er godt forankret i

verdigrunnlaget i barnehage, skole og lærerutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4, egen uthevelse).

Utdraget ovenfor viser at både 'kunst og kultur' og 'estetiske prosesser' fremheves som viktig. Det settes søkelys på hva dette har å si for identitetsutviklingen og våre holdninger og verdier. 'Kunst og kultur' kobles til 'forståelsen av en selv og samfunnet'. Pedersen hevder at kunsten kan uttrykke og bearbeide eksistensielle og sosiale spørsmål (Hohr & Pedersen, 1996). Hohr fremmer kunstens egenverdi, og at kunstformidling kan skape større klarhet i barnas erfaringer, at kunsten kan være en måte å åpne verden for barna på (Hohr, 2015).

I drøftingen av *Overordnet del* fant jeg 'det skapende' som representativt for det estetiske. Det samme gjelder for strategiplanen der jeg finner 'det skapende' som sentralt. 'Skapende og kreative evner og ferdigheter' knyttes til 'innovasjon og utvikling', og en instrumentell verdi. Her ser jeg en dobbelthet; først fremmes innovasjon og utvikling og deretter fremmes den estetiske dimensjonenes egenverdi. Dette kan sammenlignes med den instrumentelle verdien til formaktiviteten hos Hohr, hvor formaktiviteten forstås som et verktøy til å bevisstgjøre og oppleve emosjoner (Hohr, 2013). Den sterke helningen mot formaspektet og produkt skaper en fare for instrumentell bruk av de estetiske fagenes metoder og prinsipper. Det vil si en fare for at den estetiske læreprosessens egenverdi blir forbigått, til fordel for evner og ferdigheter som kan berike vårt samfunn.

'Opplevelse av kunst- og kulturuttrykk' handler om resepsjon av kunst og kultur, enten i klasserommet eller opplegg utenfor skolen. Jeg tolker ikke 'opplevelse' i denne sammenhengen i lys av Hohrs forståelse, men hans diskusjon rundt kunstens egenverdi og kunstformidling er relevant. Formidling av kunst og kultur til barn og unge er en viktig pedagogisk oppgave ifølge Hohr (Hohr, 2015). I tillegg ser han estetisk aktivitet og kommunikasjon som en del av estetisk kunnskapsproduksjon når det gjelder kunst i skolen (ibid). Ifølge Pedersen er produksjon og resepsjon av kulturuttrykk med på å utvide den kulturelle opplevelshorisont, som igjen er en tilgang til kunsttradisjonen og menneskelig sansning, følelser og tanker (Hohr & Pedersen, 1996). Et eksempel Illeris bruker for å illustrere det performative nivå er at elevene blir bedt om å handle i relasjon til et kunstverk. Elevene blir bedt om å finne hvilke posisjoneringsmuligheter verket gir, og dermed skapes en kritisk distanse til verket som ren form, som et mulighetsrom for aktiv handling og dialog (Illeris, 2012).

‘Fysiske’, ‘praktiske’ og ‘estetiske prosesser’ fremmes som viktig for barn og unge, og kan knyttes opp mot estetiske fag, så vel som det relasjonelle, kroppslige og sanselige ved estetiske læreprosesser.

Kreativt og skapende arbeid, både i de praktiske og **estetiske** fagene og som arbeidsform i alle fagområder, bidrar til å gi barn og unge skapende og innovative ferdigheter. **Estetiske opplevelser**, naturopplevelser og fysisk utfoldelse bidrar til å gi dem bevegelsesglede og til å skape identitet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4).

I utdraget ovenfor settes de ‘praktiske og estetiske fagene og arbeidsformene’ i sammenheng med ‘skapende og innovative ferdigheter’, som igjen kan kobles til faren for instrumentell bruk av de praktiske og estetiske fagene og arbeidsformene. Det at praktiske og estetiske arbeidsformer hele tiden inkluderes i beskrivelsene, er med på å anerkjenne de estetiske læreprosessenes tverrfaglige potensiale, i tillegg til å være et fagspesifikt fenomen. Rapporten om estetiske læreprosesser GLU viser at det ikke er tydelige nok formuleringer eller prioriteringer av estetiske læreprosesser i sitt dokumentutvalg, sammenlignet med de praktiske og estetiske fagenes arbeidsformer. Som jeg har vist til i de ulike forståelsene av estetiske læreprosesser, så ser jeg noen uklarheter som gjør det vanskelig å skille forståelsen av estetiske læreprosesser som kunstorientert på en side, og som erkjennelsesorientert på den andre siden. Strategiplanen og rapporten er dermed med på å bekrefte denne tvetydigheten og behovet for forskning og nye formuleringer av estetiske læreprosesser.

‘Estetiske opplevelser’ tolker jeg i lys av Hohrs forståelse av opplevelsen. Hahr beskriver at opplevelsen binder sammen kognisjon, handling, følelse og kommunikasjon, som igjen bidrar til identitetsutviklingen og danning (Hahr, 2004; Hahr & Pedersen, 1996). Opplevelsesevnen kan oppøves i relasjon til estetiske valg i hverdagen og i relasjon til kunst, og den er en forbindelse til følelsen og individ-i-verden-erfaring, å føle verden i interaksjon med den (Hahr & Pedersen, 1996). På det performative nivå vil en estetisk opplevelse være forbundet med iscenesettelse av mulige relasjoner til seg selv, andre og verden. Et mulighetsrom i sjiktet mellom subjektivering og posisjonering (Illeris, 2012). Estetiske opplevelser kan dermed både stå i relasjon til den kunstorienterte og den erkjennelsesorienterte estetiske læreprosessene.

‘De praktiske og estetiske fagene’ blir beskrevet som av særlig praktisk karakter og med forankring i ulike akademiske disipliner (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Kroppsøving og musikk blir inngående beskrevet. ‘Kunst og håndverk’ og mat og helse beskrives i samme setning; «I kunst og håndverk og mat og helse blir elevene kjent med verktøy og materialer,

og de får oppleve hva det innebærer å ha en idé eller ta utgangspunkt i en oppskrift eller instruksjon for så å selv skape et produkt» (ibid). 'Kunst og håndverk' beskrives altså som praktisk, teknisk og skapende. Måten kunst og håndverk er vannet ut med mat og helse får det hele til å fremstå utydelig. Fagene beskrives som særlig teknisk og produktorientert, og i mindre grad som viktig for erkjennelse og danning.

'De praktiske og estetiske fagene' fremmes som viktig for tverrfaglighet i skolen med potensiale til å etablere god klasseledelse og gode læreprosesser;

De praktiske og **estetiske** fagene gir en praktisk og **kroppslig** tilnærming til begrepslæring og forståelse. [...] [...] stimulerer elevene til å reflektere, **oppleve, uttrykke seg**, forstå samfunnet vi lever i, og utfordre samfunnsdebatten. Fagene har egenverdi som dannelsesfag. I tverrfaglig og kulturskapende arbeid i skolen må ikke de praktiske og **estetiske** fagene reduseres til å være instrumenter for å oppnå læring eller trivsel i andre fag (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10).

I utdraget ovenfor understreker strategien de aktuelle fagenes egenverdi og fremhever at fagene bidrar på en unik måte i skolen og ikke bare som redskaper til å skape trivsel og læring; «De praktiske og estetiske fagene utgjør ressurser for å utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger, både kognitivt og kroppslig» (ibid). Det advares mot å redusere fagene til å være avbrekk fra det faglige og som et middel til læringsmål i andre fag. Faren for instrumentell bruk av de praktiske og estetiske fagene er et viktig poeng i rapporten *Estetiske læringsprosesser i grunnskolelærerutdanningene*, og her konkluderes det med at estetiske læreprosesser ikke er godt nok integrert i grunnskolelærerutdanningene (By et al., 2020). Rapporten viser at estetiske læreprosesser blir forstått i overkant i den kunstorienterte retningen, og at det trengs mer forskning, bedre organisering og tydeligere formuleringer for å fremme de estetiske læreprosessenes egenverdi (ibid).

De praktiske og estetiske fagenes egenverdi er samtidig viktig, og i utdraget fremmes de som 'dannelsesfag'. De praktiske og estetiske fagene kobles også til det 'å oppleve'. Hohr hevder at opplevelsen er et resultat av en dannelsingsprosess og av forutgående estetisk aktivitet (Hohr, 2013). Et viktig poeng i Hohr og Pedersens bok er å argumentere for de estetiske fagenes særlige dannelsesmessige verdi (Hohr & Pedersen, 1996).

I utdraget nevnes 'det kroppslige' i sammenheng med læring i de praktiske og estetiske fagene. Austring og Sørensen beskriver kunnskapen barnet utvikler i en estetisk læreprosess som kroppslig forankret og følelsesmessig betont og at det handler om den enkeltes forhold til seg selv og verden, en kunnskap forfatterne med Hohr kaller for subjekt-i-verden-kunnskap

(Austring & Sørensen, 2006). Videre i Hohrs analyse av L97 fremmes det kroppslige og sanselige som viktig for opplevelsen og uttrykk i møtet med estetiske utfordringer i hverdagen (Hohr, 2004). Både Hohr og Austring og Sørensen vil fremme det kroppslige ved estetiske læreprosesser. Og i utdraget fra strategiplanen ser jeg at 'det kroppslige' kobles til en del av de samme elementene i en læreprosess, nemlig kunnskap ('begrepslæring og forståelse'), det å uttrykke seg, opplevelse og subjekt-i-verden-kunnskap ('forstå samfunnet vi lever i').

Grunnskolelærerutdanningene for trinn 1-7 og 5-10, praktisk-pedagogisk utdanning og treårig faglærerutdanning i praktiske og estetiske fag kvalifiserer for undervisning i ett eller flere praktiske og estetiske fag. Studentene har større mulighet til å velge disse fagene nå enn tidligere og det tilbys masterfordypning i kroppsøving, kunst og håndverk, mat og helse og musikk. «Rammeplanen stiller krav til at alle kandidater kan bruke varierte undervisningsmetoder og legge til rette for estetiske læringsprosesser» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 15). Her refereres det til *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10* som jeg skal drøfte senere, hvor 'estetiske læreprosesser' nevnes eksplisitt, ikke tilknyttet praktiske og estetiske fag, men til generelle ferdigheter i læringsutbyttebeskrivelsen (Kunnskapsdepartementet, 2016).

I dag har vi en desentralisert kompetanseordning for skolen som skal gi kommuner og fylkeskommuner handlingsrom til selv å drive kompetanseutvikling og kvalitetsutvikling i skolen og finne løsninger tilpasset lokale behov (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 16). Her er det snakk om blant annet etterutdanning av lærere som kan gi muligheter for etterutdanningstiltak innenfor de praktiske og estetiske fagområdene og fagene. Siden det er opp til skoleeierne selv om de vil prioritere disse fagene, vil strategien bidra med å synliggjøre behovet for og nytteverdien av å satse på de praktiske og estetiske fagområdene og fagene (ibid). Det er satt av øremerkede midler årlig siden skoleåret 2017/18 til videreutdanning i de praktiske og estetiske fagene, og siden 2015 er det mulig for lærere å ta spesialistutdanning i praktiske og estetiske fag (ibid).

Mål 1 for strategien er 'å styrke de praktiske og estetiske fagene i skolen'. Et av målene i fagfornyelsen er å styrke de praktiske og estetiske fagene, etter at det i Meld. St. 28 (2015.2016) ble etterlyst større bevissthet om og satsning på disse fagene (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 19). I stortingsmeldingen vektlegges dybdelæring og reduksjon i fagenes omfang.

«Praktiske og estetiske arbeidsmetoder og erfaringslæring legger til rette for dybdelæring og kan gi elevene en forståelse av hvordan fagene henger sammen» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 19). I sitatet ovenfor ser vi at i tillegg til fagenes egenverdi fremmes også fagenes tverrfaglige potensialer. Strategien beskriver fagfornyelsens søkelys på at alle fag skal bli mer praktiske og utforskende. Dette tolker jeg som en anerkjennelse av estetiske læreprosesser, men samtidig ser jeg faren for en instrumentell bruk av de praktiske og estetiske fagene. Det er positivt at det kobles til dybdelæring og tverrfaglighet, som viser at estetiske læreprosesser er viktig for kunnskapstilegnelsen på tvers av fag.

Det epistemologiske nivået har jeg beskrevet som erfaringsbasert læring, der sansning/følelse, opplevelse og kognisjon opptrer i samspill (Illeris, 2012). Det performative nivå kjennetegnes som relasjonelt, der sansning, handling og refleksjon sees som en helhet (ibid). Sitatet i avsnittet ovenfor viser at 'estetiske arbeidsmetoder' og 'erfaringslæring' er forbundet med relasjoner mellom fag og dybdelæring. Den erkjennelsesorienterte tilnærmingen til estetiske læreprosesser med de to ovennevnte nivåene beskriver mye av det samme. Både Høhr og Illeris vil fremme dette perspektivet der allsidig utvikling, kunnskapsutvikling og dannelse står sentralt (Høhr, 2015; Høhr & Pedersen, 1996; Illeris, 2012).

Regjeringen vil også styrke de praktiske og håndverksmessige sidene av duodji og kunst og håndverk gjennom fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 19). Kjerneelementene i forslaget til de nye læreplanene i fagene er håndverksferdigheter, kunst- og designprosesser, visuell kommunikasjon og kulturforståelse. I fornyelsen av kunst og håndverk har kunsthistorie og den teoretiske tilnærmingen til faget fått mindre plass. Det legges mer vekt på at elevene skal jobbe praktisk og skapende, der den teoretiske forståelsen danner et utgangspunkt for problemløsning (ibid). Her ser jeg en sammenheng med Høhrs analyse av L97, hvor han fant et overveiende søkelys på kunsttradisjonen, og lite anerkjennelse av estetiske utfordringer i hverdagen i kunst og håndverk (Høhr, 2004).

Videre skal det legges til rette for at elevene kan stille spørsmål ved sin samtid og visualisere alternativer samt samarbeid på tvers av fag gjennom for eksempel bærekraftprosjekter knyttet til gjenbruk og teknologi (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 20). Bærekraft er en stor del av fornyelsen av faget duodji som bygger på et bærekraftig naturgrunnlag, som kan skape bevisste holdninger til miljø og samfunn.



De praktiske og estetiske fagene har ingen eksamensordning i grunnskolen og sluttvurderingen er standpunkt karakteren. Det har vært en utprøving av eksamen i fagene og resultatene viser at eksamen er et tiltak som vil styrke fagene ut ifra registrerte holdningsendringer hos elever, lærere og skoleledere (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 22). Forslag til eksamensformer i fagene vil sendes på høring etter fastsettelsen høsten 2019 og skal besluttes før læreplanene iverksetter. Vurderingsordningene i de praktiske og estetiske fagene er fortsatt i form av standpunkt vurdering, ingen eksamen (Utdanningsdirektoratet, 2019a, 2019b).

Under strategiens mål 1 kommer en vurdering av hvilke tiltak som kan bidra til å synliggjøre fagenes og fagområdenes rolle i opplæringen. Her trekkes *Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen (KKS)* frem som en viktig aktør som har i oppgave å bidra til engasjement og økt interesse for opplæring i kunst- og kulturfag (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 23). *KKS* har en stor ressursbase hvor de formidler og utvikler støtte- og veiledningsmateriell for fagene. Videre er *SEILET* et tiltak som samler medlems- og interesseorganisasjonene som jobber for å styrke kunst- og kulturfagene i skolen. *SEILET* foreslår blant annet å utarbeide veiledningsmateriell som kan hjelpe skolene med å knytte praktiske og estetiske fag og arbeidsformer bedre opp mot intensjonene i læreplanverket (ibid).

Strategiens mål 2 er 'å styrke det praktiske og estetiske innholdet i barnehagen og skolen'. Dette målet kan settes i sammenheng med den erkjennelsesorienterte tilnærmingen til estetiske læreprosesser.

Praktisk og **estetisk** virksomhet i barnehage og skole er ikke begrenset til fag og fagområder. Det handler også om måter å lære og utvikle seg på, og om kultur, språk- og identitetsutvikling, formidling, **uttryksformer** og kommunikasjon, **opplevelser**, bevegelse og **sansning**. Dette er viktige elementer i barnehagens og skolens praksis som bidrar til barn og unges danning og utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 24, egen uthevelse).

Utdraget ovenfor viser anerkjennelse for det estetiske som noe mer enn begrenset til estetiske fag og fagområder. Strategiplanen bruker 'praktisk og estetisk innhold' for å beskrive det jeg mener er den ene siden av estetiske læreprosesser. Det fremstår upresist at både 'praktisk og estetisk innhold' og 'estetiske læringsprosesser' brukes i strategien om det jeg tolker som det samme. 'Praktisk og estetisk innhold' kan forstås som både kunstorientert og erkjennelsesorientert, og dermed blir det upresise formuleringer når begrepene brukes om hverandre.

Jeg finner mange likhetstrekk ved utdraget ovenfor og estetiske læreprosesser forstått som erkjennelsesorientert. Først og fremst skal 'praktisk og estetisk innhold/virkosomhet' bidra til barn og unges 'danning og utdanning', og fremmes som viktig i identitetsutviklingen gjennom 'uttrykksformer', 'opplevelser' og 'sansning'. Høhr ser på uttrykk som en sentral del av estetiske læreprosesser, forstått som estetisk kommunikasjon hvor man kan uttrykke følelser og tanker gjennom gestiske, visuelle, smaks- og lukt, tekst og blandede strukturer (Høhr, 2004). Uttrykket er også en kritisk kraft i møtet med estetiseringen av hverdagen ifølge Høhr. Videre knytter han sansning til følelsen, og beskriver dette som at individet føler verden i interaksjon med den (Høhr & Pedersen, 1996). Opplevelsen binder sammen kognisjon, handling, følelse og kommunikasjon, og skaper en helhetlig erfaring som bidrar til identitetsutviklingen og danning (ibid).

Illeris støtter også denne tilnærmingen, men beskriver det hele i en mer kritisk og relasjonell retning. Estetiske læreprosesser som et kritisk og filosofisk mulighetsrom for iscenesettelse av mulige relasjoner til en selv, andre og verden (Illeris, 2012). På det performative nivå anerkes identitetsutviklingens sentrale plass i en estetisk læreprosess i større grad enn formaspektet ved estetisk virksomhet.

I sammenheng med mål 2 henvises det til *1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang* og delen om *2. Prinsipper for læring, utvikling og danning i Overordnet del- verdier og prinsipper for opplæringen* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det fremheves at *Overordnet del* skal ligge til grunn for de nye læreplanene og prege fagene. Den nye læreplanen skal synliggjøre sammenhenger mellom fagene, og verdigrunnlaget fra den overordnede delen skal skinne igjennom i beskrivelser av verdier og prinsipper i fagene. Som jeg har vist nevnes ikke estetiske læreprosesser eksplisitt i den overordnede delen, men nøkkelbegrepene og beslektede begreper brukes i beskrivelser av den estetiske dimensjon.

Det vises videre til skolens dannelsoppdrag og utdanningsoppdrag og at disse oppdragene er gjensidig avhengig av hverandre. I sammenheng med dette skal det være en balanse mellom kreative læringsformer og metodisk handlingsrom for lærere; «Gjennom fagfornyelsen skal regjeringen sikre at det er lærernes ansvar og faglige skjønn som avgjør hvilke metoder og virkemidler som skal tas i bruk i undervisningen for å nå kompetansemål og oppfylle skolens generelle samfunnsmandat» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 25). Det skal altså ikke legges for sterke føringer på lærernes valg av undervisningsmetoder og arbeidsmåter for å sikre elevene god nok tilpasset opplæring. Dette krever at lærerne har kompetanse til å bruke et

bredt spekter læringsaktiviteter og til å variere undervisningen for å fremme motivasjon og læringsglede i klasserommet. Det er positivt at det rettes oppmerksomhet mot kompetanseheving når det gjelder praktisk og estetisk undervisning. Allikevel finner jeg en sterk kobling til instrumentell bruk av praktiske og estetiske metoder og virkemidler for å nå kompetansemål og som trivselselement. Kompetansen bør både handle om kreative læringsformer på en side og hva den estetiske læreprosessen har å si for elevens identitetsutvikling og dannelse på den andre siden. En annen fare er at, hvis lærerne ikke har kompetanse om betingelsene rundt estetiske læreprosesser som både kunst- og erkjennelsesorientert, kan det føre til en videreføring av den kunstorienterte tilnærmingen.

Det blir mer satsning på digital teknologi og skapende og utforskende aktivitet i de nye læreplanene, som gir nye muligheter for skapende og kreativ virksomhet både i de praktiske og estetiske fagene og i øvrige fag. Elevene kan for eksempel skape musikk eller visuelle 'kunstverk' gjennom programmering. Å skape animasjoner og roboter er en inngang til å lage algoritmer og 'uttrykk' gjennom programmering i matematikkfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 26). Programmering er et spesifikt kompetansemål i naturfag og matematikk, men har et stort potensial for skapende og kreative aktiviteter på tvers av fag, som også er et av læreplanenes nye fokusområder. Derfor er det viktig at lærere i de praktiske og estetiske fagene er med på arbeidet med å heve den profesjonsfaglige digitale kompetansen slik at digitale læremidler, programvare og utstyr er relevant for dette fagområdet også. Vekten på kreativitet, det skapende og det utforskende åpner opp for å inkludere innovasjon og entreprenørskap i flere fag (ibid).

«En kompetansepakke som skal ta for seg teknologi, programmering og algoritmisk tenkning, er under planlegging, og den skal også ta for seg praktiske og estetiske læringsprosesser» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 27). Her nevnes 'estetiske læringsprosesser' eksplisitt i sammenheng med 'digital kompetanse' i de praktiske og estetiske fag samt som noe tverrfaglig. Det kobles til kompetansemål, innovasjon og entreprenørskap, altså som et middel til å nå mål om teknologisk utvikling. I tillegg kobles det til 'kunst', 'det å uttrykke seg' og kreativitet. Altså kan tilnærmingen til estetiske læreprosesser innenfor det digitale være både kunst- og erkjennelsesorientert. Digital teknologi er et medium til å skape musikk og kunst på en side, og et medium til å eksperimentere og lære gjennom på en annen side.

Det argumenteres for at de 'praktiske og estetiske fagene' i grunnskolen legger et viktig grunnlag for videre opplæring og studier på høyere nivå. Fordi halvparten av elevene fra

ungdomstrinnet velger yrkesfag i videregående opplæring må det bidra til at elevene i grunnskolen får kunnskap, ferdigheter og erfaring med innhold og arbeidsformer som avspeiler de mange retningene og mulighetene i den videregående opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 28). En begrensning som trekkes frem i strategien, fra blant annet rapporten *Det muliges kunst* fra 2014 (Kunnskapsdepartementet, 2014), er at undervisningen i fagene blir for lite praktisk på grunn av manglende utstyr og tilpassede rom. Oppmerksomheten rettes mot at ressursmangel kan stå i veien for estetiske fag ved enkelte skoler. Her er det søkelys på de praktiske og materielle sidene ved undervisningen, og at det trengs bedre fasiliteter for å legge til rette for mer praktisk undervisning. Det fremheves at det er viktig for elevene å oppleve kunstfagenes egenverdi, slik at de kan se på dette som et reelt valg av studieretning på videregående. Jeg tolker dette som både anerkjennelse av den kunstorienterte og den erkjennelsesorienterte tilnærmingen til estetiske læreprosesser i estetiske fag.

Viktigheten av fysisk aktivitet for barn og unge trekkes frem som et satsningsområde i strategien. Regjeringen vil etablere satsningen *Barn og unge i bevegelse* med tiltak og støttemateriell som kan hjelpe kommuner med å øke fysisk aktivitet i barnehage, SFO og skole (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 29). «Satsningen skal også bidra til å fremme variert og tilpasset opplæring og praktiske og estetiske læringsprosesser i alle skolens fag» (ibid). Satsningen blir nærmere beskrevet i Meld. St. (2018-2019) *Folkehelsemeldinga-Gode liv i eit trygt samfunn* som inneholder regjeringens mål og strategier for en ny handlingsplan for fysisk aktivitet. Koblingen mellom 'fysisk aktivitet' og 'estetiske læringsprosesser' kan i denne sammenhengen tolkes i retning av at kroppslig erfaring bør anerkjennes i alle læreprosesser, og i retning metoder og arbeidsmåter fra praktiske og estetiske fag. Altså både kunst- og erkjennelsesorientert.

Ovenfor nevnes 'estetiske læringsprosesser' eksplisitt i forbindelse med 'fysisk aktivitet', som igjen har en kobling til det kroppslig-estetiske. Høhr etterlyser mer fokus på det kroppslige og sansning i sin analyse av L97, og at dette retter oppmerksomheten mot skolens fysiske miljø, iscenesettelse og kropp-i-verden-erfaring (Høhr, 2004). Det kroppslig-estetiske forstått som erfaringer basert på sansning og følelsen, som kan uttrykkes gjennom estetisk kommunikasjon (ibid). Det performative innebærer også et fysisk aspekt ved at sansning og handling står sentralt og sees i sammenheng med refleksjon og erkjennelse (Illeris, 2012).

Mål 3 i strategien er 'å styrke den praktiske og estetiske kompetansen og profesjonsfellesskapet i barnehage og skole'.

Det bør legges bedre til rette for at lærerne får utviklet sin faglige kompetanse på praktiske og **estetiske** fagområder i barnehage og skole, og at de får tilgang til faglige samarbeidsarenaer (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 30).

Kommunene har tilgang til videreutdanning for lærere, lærerspesialistpilotingen og regional og desentralisert ordning for kompetanseutvikling for å heve lærernes kompetanse. Her må det gjøres lokale prioriteringer for å nå målet om økt praktisk og estetisk kompetanse og profesjonsfellesskap i skole og barnehage (ibid).

I utdraget ovenfor nevnes ikke 'estetiske læreprosesser' eksplisitt, men 'praktisk og estetisk kompetanse og profesjonsfellesskap'. I rapporten *Estetiske læringsprosesser i grunnskolelærerutdanningene* anbefales det at estetiske læreprosesser inkluderes mer eksplisitt i styringsdokumenter rettet mot GLU (By et al., 2020). Estetiske læreprosesser kommer som et eget punkt under Mål 3, men kunne med fordel vært inkludert som et overordnet begrep i strategiplanen. Strategien benytter 'praktisk og estetisk innhold og arbeidsmåter', som kan gjøre enkelte beskrivelser vage, som igjen begrenser plassen til estetiske læreprosesser.

I rapporten om estetiske læringsprosesser i GLU presenteres en rekke anbefalinger som vil være med på å styrke mål 3 i strategiplanen (By et al., 2020). Anbefalingene er at a) det må settes av midler til forskning på 'estetiske læreprosesser', b) sikre at alle GLU studenter får opplæring i 'estetiske læreprosesser' og c) beskrivelsene av 'estetiske læreprosesser' bør formuleres tydeligere i styringsdokumenter rettet mot GLU (ibid). Disse anbefalingene dreier seg om å skape fagmiljøer som øker bevissthet, kunnskap og ferdigheter knyttet til estetiske læreprosesser (ibid). Dette er tiltak som kan bidra til at GLU-studentene har faglig grunnlag for å inngå i profesjonsfellesskap og kan samarbeide med kulturelle, kunstneriske og vitenskapelige institusjoner (ibid).

«Det er en utfordring at rundt halvparten av lærerne som underviser i de praktiske og estetiske fagene, mangler formell kompetanse» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 30). Derfor er ordningene som nevnt ovenfor viktig i arbeidet med kompetansehevingen, og videreutdanning prioriteres fortsatt gjennom øremerkede midler. Strategien påpeker at det er hensiktsmessig å fortsette støtten til slike tiltak fremfor å innføre kompetansekrav for undervisere i de praktiske

og estetiske fagene. Kompetanseheving i praktiske og estetiske fag vil være med på å øke bevisstheten om fagenes egenverdi, samt å bidra til et løft i kunnskap og ferdigheter blant grunnskolelærere.

Regjeringen har bestemt at masterutdanning skal være hovedmodellen for norsk skolerettet lærerutdanning; «Lærerutdanning på masternivå i praktiske og estetiske fag vil styrke utviklingen av fagene og løfte undervisningskvaliteten» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 31). Nå er det seks ulike høyskoler og universiteter som har fått tilskudd til å starte opp masterutdanning innen praktiske og estetiske fag (Kunnskapsdepartementet, 2020b).

Studiestedene skal kunne gi undervisning i dans, design, kunst og håndverk, drama og teater, kroppsøving og idrettsfag, mat og helse og musikk. Rammeplanutvalget for lærerutdanning i praktiske og estetiske fag mener at faglærerutdanning, i tillegg til masterutdanning i disse fagene, vil bidra til at den lærerfaglige kompetansen på feltet får større bredde og dybde, samt å styrke det tverrfaglige samarbeidet mellom fagene i grunnskolen (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 32).

Videre skal det satses på 'estetiske læringsprosesser' i lærerutdanningene og strategien viser til *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningen* som beskriver at de som tar grunnskolelærerutdanningen skal kunne; «-skape inkluderende og helsefremmende læringsmiljøer som bidrar til gode faglige, sosiale og estetiske læringsprosesser» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 32). Utvalget for rapporten om estetiske læreprosesser i GLU mener det er grunn til å endre formuleringen, slik at den viser at estetiske læreprosesser bidrar til inkluderende og helsefremmende miljøer (By et al., 2020). Min vurdering er at estetiske læreprosesser bør formuleres slik at dens egenverdi vises mer tydelig. Estetiske læreprosesser bidrar til inkludering og er helsefremmende med tanke på de relasjonelle, fysiske og emosjonelle aspektene. Allikevel synes ikke dette som det mest sentrale i beskrivelsen av begrepet. Formuleringen kunne med fordel gjort en tydeligere kobling til både den kunstorienterte og den erkjennelsesorienterte tilnærmingen til estetiske læreprosesser.

Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningene omtaler 'estetiske læringsprosesser' slik; «Studenten må oppøve kreativitet, evne til å skape, samhandle, reflektere og kommunisere, ved hjelp av estetiske virkemidler og verktøy. Studenten skal kunne legge til rette for kreativ læring gjennom ulike estetiske uttrykk, formidling og framføringer som er med på å utvikle selvtillit og identitet hos elevene.» (ibid). Rapporten om estetiske læreprosesser i GLU anbefales at det gjøres en gjennomgang av de nasjonale retningslinjene

for å se om estetiske læreprosesser kan formuleres mer eksplisitt for å sikre at studentene får kunnskaper og ferdigheter til å anvende estetiske læreprosesser etter endt utdanning (By et al., 2020). Formuleringen har rettet søkelyset på den kunstorienterte tilnærmingen til estetiske læreprosesser, og mindre søkelys på den erkjennelsesorienterte. Beskrivelsen er upresis og sier ikke nødvendigvis så mye om egenverdien ved slike læreprosesser.

Et tilleggsoppdrag for rammeplanutvalget for masterutdanningen i praktiske og estetiske fag er å utrede hvordan universiteter og høyskoler jobber med estetiske læreprosesser i grunnskolelærerutdanningene (ibid). Dette arbeidet ble rapportert til departementet 24. juni 2020 i rapporten til Kunnskapsdepartementet: *Estetiske læringsprosesser i grunnskolelærerutdanningene: helhetlig, integrert og forskningsbasert?* (By et al., 2020).

Mål 4 i strategien er å 'bedre rekrutteringen av lærere med praktisk og estetisk fagkompetanse'. Dette er viktig med tanke på at halvparten av lærere som underviser i praktiske og estetiske fag i grunnskolen mangler formell kompetanse. Strategien viser til at studentenes valg av fag i lærerutdanningen må møte barnehagens og skolens behov. Statistikk viser at det er en positiv utvikling for praktiske og estetiske fag med over en dobling av studiepoeng avlagt i disse fagene samlet i 2018 sammenlignet med 2005 (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 34). For å få enda flere til å velge dette fagområdet i lærerutdanningen er det viktig at det tilbys en attraktiv lærerutdanning i praktiske og estetiske fag.

Til sist viser strategien til et pågående prosjekt der 'kunst, kultur for barn og unge' er et sentralt tema. Strategien refererer til en stortingsmelding som nettopp har blitt lagt frem; *Meld. St. 18 (2020-2021) Oppleve, skape, dele- kunst og kultur for, med og av barn og unge* som omhandler 'barne- og ungdomskultur'. Sentrale temaer i meldingen er 'kulturskolen' og 'den kulturelle skolesekken' (DKS) (Kulturdepartementet, 2021). «Meldingen skal medvirke til å heve statusen og kvaliteten på kunst og kultur som skapes for og formidles til barn og unge» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 41). Denne stortingsmeldingen kan relateres til Hohrs beskrivelser av kunst, kunstformidling og estetisk kunnskapsproduksjon (Hohr, 2015). Illeris sitt performative nivå viser også hvordan opplevelse av kunst og kultur kan foregå i aktiv handling, der sansning, handling og refleksjon sees i sammenheng i resepsjon av kunst. Stortingsmeldingen har en kunstorientert tilnærming til estetiske læreprosesser, og vil være med på å fremme og øke kvaliteten på kunstformidling rettet mot barn og unge.

Videre gir jeg en oppsummering av drøftingen av funn fra strategiplanen før jeg går videre til drøfting av funn i *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10*.

### 5.2.2 Oppsummering

Analysen av strategiplanen har hatt en litt løsere form enn analysen av *Overordnet del*. Dette er på grunn av at nøkkelbegrepene benyttes gjennomgående i hele dokumentet, slik at jeg har måttet ta noen valg når det gjelder hvilke funn som er mest relevant for studien. Drøftingen gir et overordnet blikk på innholdet i dokumentet, samtidig med at oppmerksomheten er rettet mot 'estetiske læreprosesser' og nøkkelbegrepene; 'estetisk'/'estetiske' og 'kunst og kultur'.

I første del av drøftingen fant jeg 'oppleve kunst og kulturuttrykk', 'estetiske prosesser' og 'kunst og kultur'. Kunst og kultur drøftet jeg i sammenheng med Pedersens beskrivelser av resepsjon av kunst, der kunsten kan være uttrykk for og bearbeide eksistensielle og sosiale spørsmål. Jeg koblet det også til Hohrs fokus på kunstens egenverdi og at kunst kan skape større klarhet i barns erfaringer.

Jeg fant 'det skapende' som representativt for det estetiske i både strategiplanen og *Overordnet del* i, i tillegg til 'kreativitet' og 'det praktiske og estetiske'. Her retter jeg oppmerksomhet mot faren for instrumentell bruk av de praktiske og estetiske fagenes metoder og prinsipper som et middel til mål verdi. Den estetiske dimensjonens egenverdi synes forbigått til fordel for skolens fokus på innovasjon og markedstenkning.

'Opplevelse av kunst og kultur' tolket jeg som kunstorientert og drøftet dette opp mot Hohn og Pedersens søkelys på hva kunstformidling har å si for den kulturelle opplevelshorisont. Jeg trakk også inn det performative nivå hvor posisjonering fungerer som en didaktisk strategi i kunstformidling til barn og unge.

Videre fant jeg 'estetiske opplevelser' som jeg koblet opp mot Hohrs opplevelse som viktig for identitetsutviklingen og danning samt det performative nivå og iscenesettelsen av mulige relasjoner. 'Estetiske fag og arbeidsformer' blir omtalt i sammenheng med skapende og innovative ferdigheter, der jeg tolker inn faren for instrumentell bruk av fagene og metodene på en side, og det tverrfaglige potensialet på den andre siden.

'Kunst og håndverk' beskrives som overdrevent praktisk og teknisk, samt som en viktig del av forberedelse til valg av studieretning på videregående. Når det gjelder de 'praktiske og estetiske fagene', fremmes deres tverrfaglige potensialet og egenverdi. Fagene kobles til 'det



kroppslige', 'opplevelse', det 'å uttrykke seg' og som 'dannelsesfag', som jeg videre tolker i sammenheng med Hohrs erkjennelsesorienterte tilnærming til estetiske læreprosesser. Det advares også her mot en instrumentell bruk av fagene for å oppnå læring og trivsel i andre fag, som videre støttes av rapporten om estetiske læreprosesser i GLU.

Mål 1 i strategien er *å styrke de praktiske og estetiske fagene i skolen*. Her gjentar jeg den instrumentelle faren som nevnt tidligere. Det er positivt at 'estetiske læreprosesser' nevnes eksplisitt og at fagenes 'tverrfaglighet' og 'erfaringsbasert læring' fremmes som viktig. Dette målet ser jeg i sammenheng med Hohn og Illeris sine beskrivelser av allsidig utvikling, kunnskapsutvikling og danning som et resultat av estetiske læreprosesser i de estetiske fagene.

Mål 2 i strategien er *å styrke praktisk og estetisk innhold i skole og barnehage*. Her anerkjennes det estetiske som noe mer enn begrenset til estetiske fag. Målet tolker jeg innenfor den erkjennelsesorienterte tilnærmingen til estetiske læreprosesser, der 'danning', 'sansning', 'opplevelser' og 'uttrykksformer' er sentrale begreper. Både Hohn og Illeris omtaler estetiske læreprosesser som viktig for identitetsutviklingen og danning, der forskjellene ligger mellom beskrivelsen av opplevelsen og det performative. Jeg ser det som upresist å bruke 'estetiske arbeidsformer' og innhold istedenfor 'estetiske læreprosesser' som overordnet begrep ved siden av praktiske og estetiske fag.

Videre omtales 'digital teknologi' i sammenheng med 'estetiske læreprosesser', både kunstorientert og erkjennelsesorientert. Programmering beskrives som en mulighet til å skape kunst og musikk på en side, og som medium til eksperimentering og læring på tvers av fag på en annen side.

Mål 3 i strategien er *å styrke den praktiske og estetiske kompetansen og profesjonsfellesskapet i barnehage og skole*. Her kunne estetiske læreprosesser også med fordel fungert som et mer overordnet begrep slik som i mål 2. Dette målet ser jeg i sammenheng med rapporten og estetiske læreprosesser i GLU, der det anbefales å sette av midler til forskning til, mer opplæring i samt bedre formuleringer av estetiske læreprosesser i styringsdokumenter for GLU. Strategien anbefaler kompetanseheving og viser til utviklingen som allerede er i gang med tanke på faglærerutdanning i praktiske og estetiske fag.

Strategien beskriver satsninger på 'fysisk aktivitet' som sees i sammenheng med 'estetiske læreprosesser'. Det er en positiv kobling og støtter den erkjennelsesorienterte tilnærmingen,

der sansning, kropp, fysisk miljø og iscenesettelse er sentrale momenter. Jeg drøfter dette opp mot Hohrs beskrivelser av det kroppslig-estetiske og Illeris beskrivelse av det performative nivå.

Videre siteres formuleringer om estetiske læreprosesser fra *Forskrift om rammeplan for GLU* og *Nasjonale retningslinjer for GLU*. Her støtter jeg meg til rapport om estetiske læreprosesser i GLU som anbefaler bedre formuleringer av estetiske læreprosesser i styringsdokumenter rettet mot GLU. Formuleringene fremstår som upresis og utvannet.

Mål 4 i strategien er å *bedre rekrutteringen av lærere med praktisk og estetisk fagkompetanse*. Det vises til en positiv utvikling i avlagte studiepoeng i disse fagene i 2018 sammenlignet med 2005. For å rekruttere flere til faglærerutdanningene anbefales det å gjøre disse mer attraktive ved å heve utdanningen til masternivå, og at lærerutdanningene prioriterer denne fagretningen.

Til slutt vises det til kulturmeldingen som er en kunstorientert tilnærming til estetiske læreprosesser. Denne fremmer og vil øke kvaliteten på kunstformidling rettet mot barn og unge.

## **5.3 Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10.**

### **5.3.1 Drøfting av funn**

I rammeplan for GLU nevnes 'estetiske læringsprosesser' eksplisitt i delen om ferdigheter i læringsutbyttebeskrivelsen:

-kan skape inkluderende og helsefremmende læringsmiljøer som bidrar til gode faglige, sosiale og **estetiske læringsprosesser** (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 2, egen uthevelse).

Estetiske læreprosesser sees altså i sammenheng med et inkluderende og helsefremmende læringsmiljø. Læringsmiljøet skal bidra til 'gode faglige, sosiale og estetiske læreprosesser', altså tre ulike aspekter ved det som skjer i en undervisningssituasjon. Studenten skal altså opparbeide seg ferdigheter til å skape slike læringsmiljøer. 'Estetisk' eller 'estetiske' nevnes ikke flere steder i rammeplanen.

I *Rapport om estetiske læreprosesser i GLU* anbefales det å snu om på formuleringen, slik at det vises at estetiske læreprosesser kan bidra til inkluderende og helsefremmende miljøer (By et al., 2020). Slik den er nå kan den leses som at inkluderende og helsefremmende

læringsmiljøer er en forutsetning for estetiske læreprosesser. Utvalget for rapporten mener at estetiske læreprosesser kan bidra til inkluderende og helsefremmende læringsmiljøer (ibid). Det samme har jeg vært inne på i drøftingen av strategiplanen, at det relasjonelle, fysiske og emosjonelle ved estetiske læreprosesser støtter en slik beskrivelse. Allikevel fremstår formuleringen som upresis, og kunne med fordel blitt omformulert for å vise mer av egenverdien ved estetiske læreprosesser. Utvalget for rapporten anbefaler å gjøre formuleringen mer entydig, spesielt med tanke på at denne læringsutbyttebeskrivelsen legger føringer for hva alle lærerstudenter skal kunne ved gjennomført utdanning (ibid).

Videre funn som er relevant i denne sammenhengen finner jeg i neste punkt under ferdigheter. 'Å bruke varierte undervisningsmetoder' kan relateres til estetiske læreprosesser fordi det åpner opp for andre læreprosesser enn de som er tradisjonelt tilknyttet de ulike fagene. Dette kan også innebære å bruke metoder og prinsipper fra estetiske fag. I neste punkt under ferdigheter vises en nærmere beskrivelse av 'varierte undervisningsmetoder': «- kan vurdere og bruke relevante læremidler, digitale verktøy og ressurser i opplæringen, og gi elevene opplæring i digitale ferdigheter» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 2).

'Digitale verktøy og ressurser' er noe det skal fokuseres mer på gjennom for eksempel programmering i skolen, som igjen er et læringsmedium som skal fungere på tvers av fag. I strategiplanen rettes det oppmerksomhet mot 'digitale verktøy' og at 'programmering' kan fungere både som et medium for å skape kunst og musikk, og som et medium for eksperimentering og læring på tvers av fag (Kunnskapsdepartementet, 2019). Altså er programmering en fin inngang til begge orienteringene innenfor estetiske læreprosesser.

Under generell kompetanse i læringsutbyttebeskrivelsen finner jeg et punkt som sier noe om 'kulturlivet' i opplæringen: «- kan bidra i innovasjonsprosesser knyttet til skolens virksomhet og legge til rette for at lokalt arbeids-, samfunns- og kulturliv involveres i opplæringa.» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 3). Lokalt kulturliv er et bredt felt og kan ha å gjøre med alt fra idrett til kulturskolen. I denne sammenhengen vil det være mest naturlig å knytte det opp mot kunst og kultur-sektoren. Da er det snakk om besøk fra eller til kulturskolen, opplegg fra den kulturelle skolesekken, besøk på museum, galleri, teater, konserter eller festivaler. Det kan være snakk om å innhente kompetanse og ressurser til undervisning. Et eksempel fra Tromsøs lokale kulturliv er Tvibit, som er et produksjons- og kompetansesenter for kultur og kreativ virksomhet, hvor unge mennesker kan komme inn og utvikle egne ideer (Tvibit, 2021). Her har de verksteder og kurs innen blant annet dans, fotografi, tegning og film.

### 5.3.2 Oppsummering

Drøftingen av *Forskrift om rammeplan for GLU for trinn 5-10* viser at 'estetiske læreprosesser' nevnes eksplisitt, men at formuleringen rundt begrepet er upresis. Den beskriver ikke særlige karakteristikk ved estetiske læreprosesser, men knytter bare begrepet opp mot 'helsefremmende og inkluderende læringsmiljøer'.

Videre har det dukket opp beslektede begreper som kan relateres til estetiske læreprosesser, som 'digitale verktøy og ressurser' som drøftes i sammenheng med rapport om estetiske læreprosesser i GLU, samt 'kulturlivet' som drøftes i sammenheng med lokalt kulturliv i Tromsø.

## 6 Avslutning

Jeg vil videre nøste sammen funn fra drøftingen av dokumentene og vise hvordan disse har hjulpet meg å svare på problemstillingen.

Estetiske læreprosesser i grunnskolen kan forstås som både:

- i) en teori om læring og det estetiske ved erkjennelsesprosessen og som
- ii) en teori om produksjon og resepsjon av kunst og kultur

Hvordan viser disse forståelsene av estetiske læreprosesser seg i et utvalg dokumenter fra den utdanningspolitiske diskursen som gjelder grunnskolen?

Målet med min teoretiske fordypning har vært å få klarhet i estetiske læreprosesser som begrep ved hjelp av det analytiske skillet mellom *den kunstorienterte* og *den erkjennelsesorienterte* tilnærmingen til estetiske læreprosesser. I lys av det teoretiske rammeverket har jeg gjort en dokumentanalyse av *Overordnet del- verdier og prinsipper for opplæringen, Skaperglede, engasjement og utforskertrang- Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning* og *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningen for trinn 5-10* (Kunnskapsdepartementet, 2016, 2017, 2019).

I analysen har jeg anvendt 'estetiske læreprosesser', 'kunst og kultur' og 'estetisk'/'estetiske' som nøkkelbegreper. Med utgangspunkt i Illeris og Høhr har jeg utvidet begrepsrammeverket med begreper fra deres respektive tekster. Fra Høhr har jeg anvendt 'opplevelse', 'følelse', 'uttrykk', 'estetisk kommunikasjon', 'individ-i-verden-erfaring' og 'kunstformidling'. Fra Illeris har jeg anvendt 'det relasjonelle' og hennes forståelse av 'sansning', 'handling' og 'refleksjon'. I tillegg har jeg anvendt Pedersens begreper 'kunstnerisk aktivitet' og hans idé om kunst som en måte 'å uttrykke og bearbeide eksistensielle og sosiale spørsmål'. Fellestrekk ved alle teoriene er at det rettes oppmerksomhet mot estetiske læreprosessers egenverdi og hva det har å si for identitetsutviklingen og danning. *Kunstorienterte estetiske læreprosesser* og *erkjennelsesorienterte estetiske læreprosesser* har fungert som overordnede begreper for å danne klarhet i begrepene ovenfor, og som en rød tråd gjennom drøftingen av funn.

Analysen av *Overordnet del* har vist at 'estetiske læreprosesser' ikke er inkludert i verdier og prinsipper for grunnopplæringen. En sentral tolkning her var at 'det skapende' representerer det estetiske. Både den kunstorienterte og den erkjennelsesorienterte tilnærmingen til estetiske læreprosesser viser seg i dokumentet. På den kunstorienterte siden fant jeg 'kunstnerisk arbeid', 'kunst og kultur', 'estetiske uttrykksformer', 'kultur-/kulturelle uttrykk', 'kunst- og kulturuttrykk' og 'kulturelle opplevelser'. På den erkjennelsesorienterte siden fant jeg 'estetiske uttrykksformer', 'sansning og tenkning' og 'praktiske aktiviteter', 'skapende læringsprosesser', 'danning', 'identitetsutvikling', 'vitebegjær', 'skaperkraft', 'estetisk sans', 'estetisk utfoldelse', 'det relasjonelle', 'det fysiske', 'opplevelser' og 'bevegelsesglede'.

Drøftingen av funn viser at *Overordnet del* har formuleringer som støtter begge forståelsene av estetiske læreprosesser. Den inkluderer det estetiske, men bruker andre begreper og formuleringer enn det teoretiske rammeverket for denne studien, som 'det skapende' og 'kreativitet'. Jeg fant koblinger til Hohrs begreper om det estetiske og estetiske læreprosesser, samt Illeris sitt perspektiv med det relasjonelle og performative. Estetiske læreprosesser kunne med fordel vært nevnt eksplisitt i *Overordnet del*, for å vise at estetiske læreprosesser prioriteres i skolens verdier og prinsipper. Man kan se spor av begge orienteringene, men det er vanskelig å konkludere i en bestemt retning da estetiske temaer eksplisitt tas opp i liten grad. 'Danning' er et sentralt begrep i dokumentet, og er et sentralt begrep hos både Hohn og Illeris. Koblingen mellom estetiske læreprosesser, danning og identitetsutvikling er et positivt funn med tanke på å fremme den erkjennelsesorienterte tilnærmingen til estetiske læreprosesser.

Drøftingen av funn fra *Skaperglede, engasjement og utforskertrang* viser 'det skapende' som representativt for det estetiske, slik som i *Overordnet del*. Et viktig funn er den instrumentelle faren ved bruk av de praktiske og estetiske fagenes metoder og prinsipper. Selv om strategien advarer mot denne instrumentelle bruken, så beskrives de praktiske og estetiske fagenes tverrfaglige potensiale gjennomgående i dokumentet. Allikevel anerkjennes det estetiske som noe mer enn kunstfagdidaktikk og kunstresepsjon. Et annet viktig funn i strategiplanen er at 'estetiske læreprosesser' kunne vært brukt som et overordnet begrep istedenfor 'praktisk og estetisk innhold'. Dette er med på å begrense beskrivelsene av estetiske læreprosesser til å være basert på de praktiske og estetiske fagenes metoder og prinsipper. Formuleringer av estetiske læreprosesser fremstår som utvannet og upresise, når oppmerksomheten er rettet mest mot praktisk og estetisk innhold.

Jeg fant koblinger til både Hohr og Illeris sine forståelser av estetiske læreprosesser; strategien støtter altså både den kunstorienterte og den erkjennelsesorienterte tilnærmingen til estetiske læreprosesser. Positive funn når det gjelder den erkjennelsesorienterte tilnærmingen er at 'danning', 'det kroppslige', 'sansning' og 'opplevelse' kan tolkes inn i deler av strategiplanen.

I *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10* nevnes 'estetiske læreprosesser' eksplisitt. Formuleringen begrepet opptrer i er upresis og kunne med fordel blitt omformulert for å vise estetiske læreprosessers egenverdi, som videre støttes av utvalget for *Rapport om estetiske læreprosesser i GLU* (By et al., 2020). Videre funn i rammeplanen er 'digitale verktøy og ressurser' som er både en kunst- og erkjennelsesorientert tilnærming til estetiske læreprosesser, og 'kulturliv' som er en mer kunstorientert retning. Rammeplanen viser altså begge orienteringene, men det estetiske er en begrenset del av dokumentet.

Jeg konkluderer med at estetiske læreprosesser forstås som både i) en teori om læring og det estetiske ved erkjennelsen, og som ii) produksjon og resepsjon av kunst og kultur, i de utvalgte dokumentene. Konklusjonen gjøres med forbehold. Analysen viser at begrepet ikke eksplisitt inkluderes i *Overordnet del* og at begrepet fremstår noe utvannet på grunn av upresise formuleringer i samtlige dokumenter.

Utover konklusjonen er det analytiske skillet mellom *den kunstorienterte* og *den erkjennelsesorienterte* forståelsen av estetiske læreprosesser et viktig teoretisk poeng. De to begrepene har fungert som en rød tråd i denne studien, men vil kunne fungere som et analytisk verktøy for andre forskere. Det er ikke en uttømmende beskrivelse av estetiske læreprosesser, men er en måte å få klarhet i begrepene på i en analyseprosess. Måten man forstår estetiske læreprosesser på i den ene eller andre retningen har betydning for måten man tolker teori og empiri. De kan fungere som en avgrensning eller som et kritisk verktøy, og for å opprettholde dynamikken mellom de to retningene. Begge hører hjemme i en estetisk læreprosess, og derfor er det viktig at en ikke lar den ene retningen dominere i utdanningstenkning.





## Referanseliste

- Asdal, K. & Reinertsen, H. (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse: En praksisorientert metode*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Austring, B. D. & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring: Grundbog om æstetiske læreprocesser*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bale, K. (2009). *Estetikk : en innføring*. Oslo: Pax.
- Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Brekke, B. & Willbergh, I. (2014). Frihet, fantasi og utfoldelse: En studie av estetiske arbeidsformer i lærerutdanningene. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 3. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/frihet-fantasi-og-utfoldelse-en-studie-av-estetiske-arbeidsformer-i-larerutdanningene/>
- Brønsted, C. (2015). *Pædagogik- introduktion til pædagogens grundfaglighed* D. T. Gravesen (Red.) 2.1 *Hvad betyder socialisering?* Hentet fra <https://paedagogik.systime.dk/?id=422>
- By, I.-Å., Holthe, A., Lie, C., Sandven, J., Vestad, I. L. & Birkeland, I. M. (2020). *Estetiske læringsprosesser i grunnskolelærerutdanningene- Helhetlig, integrert og forskningsbasert? Rapport til Kunnskapsdepartementet, 24. juni 2020*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/ea18f23415a14c8faaf7bc869022afc2/estetiske-laringsprosesser-i-grunnskolelærerutdanningene.pdf>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods In Education* (6 utg.). London: Routledge.
- Duedahl, P. & Jacobsen, M. H. (2010). *Introduktion til dokumentanalyse-metodeserie for social- og sundhedsvidenskaberne, bind 2*. Odense M: Syddansk Universitetsforlag.
- Eisner, E. W. (1991). *The enlghetened eye- qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillian Publishing Company.
- Estetikk. (u.å.). I *Wikipedia*. Hentet 02.03.2021 fra <https://no.wikipedia.org/wiki/Estetikk>
- Fink-Jensen, K. & Nielsen, A. M. (Red.). (2009). *Æstetiske læreprocesser- i teori og praksis*. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Hohr, H. (2004). Skole uten sanelighet? Det estetiske i grunnskolens læreplan L97. I G. Imsen (Red.), *Det ustyrilige klasserommet: om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen* (s. 97-118). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hohr, H. (2013). Den estetiske erkjennelsen. I A. L. Østern, G. Stavik-Karlsen & E. Angelo (Red.), *Kunstpædagogikk og kunnskapsutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hohr, H. (2015). Kunst og estetisk oppdragelse. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1, 1-11. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v1.113>
- Hohr, H. & Pedersen, K. (1996). *Perspektiver på æstetiske læreprocesser*. Danmark: Dansklærerforeningen.
- Illeris, H. (2012). Aesthetic learning processes for the 21st century: Epistemology, didactics, performance. *Journal of the International Society for Teacher Education*, 16(1), 10-19. Hentet fra [https://isfte.org/wp-content/uploads/2015/07/JISTE\\_16.1\\_2012.pdf#page=10](https://isfte.org/wp-content/uploads/2015/07/JISTE_16.1_2012.pdf#page=10)
- Imsen, G. (2004). Det ustyrilige klasserommet: om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen. *Oslo: Universitetsforlaget*.
- Johansen, M. B. (Red.). (2018). *Æstetik og pædagogik*. København: Akademisk Forlag.
- Kant, I. (1995). *Kritikk av dømmekraften* (E. Hammer, Overs.). Oslo: Pax Forlag AS.

- Karlsen, K. H. & Bjørnstad, G. B. (Red.). (2019). *Skaperglede, engasjement og utforskertang- nye perspektiver på estetiske og tverrfaglige undervisningsmetoder som redskap i pedagogisk virksomhet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kulturdepartementet. (2021). *Meld. St. 18 (2020-2021) Oppleve, skape, dele-Kunst og kultur for, med og av barn og unge*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20202021/id2839455/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Det muliges kunst-Råd til kulturministeren og kunnskapsministeren fra ekspergruppet for kunst og kultur i utdanningen*. Oslo: Kulturdepartementet og Kunnskapsdepartementet. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/kudkd\\_det\\_muliges\\_kunst\\_f4398b\\_lenket.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/kudkd_det_muliges_kunst_f4398b_lenket.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Meld. St. 28(2015-2016) Fag-Fordypning-Forståelse-En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-861>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del-verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2017-09-01-1332>.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang. Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/c8bbb637891443fea7971ba8e936bca4/skaperglede-engasjement--og-utforskertrang.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2020a). *Estetiske læringsprosesser i grunnskolelærerutdanningene*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/estetiske-laringsprosesser-i-grunnskolelærerutdanningene/id2722136/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020b). *Her blir det femårig lærerutdanning i praktiske og estetiske fag*. Hentet 26.03.2021. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/her-blir-det-femårig-lærerutdanning-i-praktiske-og-estetiske-fag/id2770631/>
- Lindstrand, F. & Selander, S. (Red.). (2009). *Estetiske læringsprosesser- opplevelser, praktiker og kunnskapsformer*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Morsing, O. (2018). *Kunsten at gjøre pedagogikken æstetisk*. I M. B. Johansen (Red.), *Æstetik og pedagogik* (s. 77-95). København: Akademisk Forlag.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold- Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode, 3. utgave*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sakariassen, S. (2018). *Prosjektoppgave PED-2002* (Bachelor i pedagogikk). Tromsø: UIT Norges Arktiske Universitet.
- Stortinget. (2016). *Innstilling fra kirke-, og utdannings- og forskningskomiteen om Fag-Fordypning-Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Hentet fra <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/2016-2017/inns-201617-019s/?all=true>
- Straume, I. S. (Red.). (2013). *Danningens filosofihistorie*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sundin, B. (2003). *Æstetik og pedagogik- i dynamisk balans?* Stockholm: Mareld.
- Tavin, K. (2007). *Eyes wide shut: the use and uselessness of the discourse of aesthetics in art education*. *Art Education*, 60(2), 40-45. <https://doi.org/10.1080/00043125.2007.11651635>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse- en innføring i kvalitativ metode* (4 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Tjeldvoll, A. (2021, 27. januar). Reformpedagogikk. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/reformpedagogikk>
- Tjønneland, E. (2021). Estetikk. I *Store norske leksikon*. Hentet 02.03.2021 fra <https://snl.no/estetikk>
- Tvibit. (2021). Om Tvibit. Hentet 15.05.2021 fra <https://tvibit.net/om-tvibit>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Vurderingsordning: Kunst og håndverk (KHV01-02)*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/khv01-02/vurderingsordning>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Vurderingsordning: Mat og helse (MHE01-02)*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/mhe01-02/vurderingsordning>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Hva er fagfornyelsen? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>





