



Adresse Fossveien 24
0551 Oslo
Norge

Telefon (+47) 22 99 55 00

Post Postboks 6853
St. Olavs plass
N-0130

Faktura Postboks 386
Alnabru
0614 Oslo

Org.no. 977027233
Giro 8276 0100265

Paulo Sergio Fernandes Dos Santos

Den estetiske dimensjonen i skolen
Hvordan bruke kreative estetiske læringsstrategier for å styrke undervisnings- og læringsprosessen

PPU – Dans
Dans 2017

KHIODA
Kunsthøgskolen i Oslo,
Digitalt Arkiv

www.khioda.no
khioda@khio.no

Publikasjoner som arkiveres/publiseres i KHIODA reguleres av Lov om opphavsrett til åndsverk.

Opphavsmannen beholder opphavsretten til materialet i KHIODA, men gir brukerne tillatelse til å sitere fra verket, samt videreformidle det til andre, i henhold til åndsverkslovens regler. En forutsetning er at navn på utgiver og opphavsmann angis.

Kommersiell bruk av verket er ikke tillatt uten etter skriftlig avtale med opphavsmannen.

DEN ESTETISKE DIMENSJONEN I SKOLEN

Hvordan bruke kreative estetiske læringsstrategier for å styrke undervisnings- og læringsprosessen

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|-----------|
| Innledning | 3 |
| Didaktiske problemstillinger i skolen | 3 |
| Mitt Case og analyse: to innganger til læring | 5 |
| Kart over det didaktiske landskapet | 5 |
| Inngang 1: | 6 |
| Vurdering av Resultatet (visning) fra Inngang 1 | 6 |
| Kartlegging av problemstillingen | 7 |
| Inngang 2 | 7 |
| Vurdering av Resultatet (visning) Inngang 2 | 7 |
| Refleksjon over forskjellene mellom undervisningssituasjonene | 8 |
| Estetiske læreprosesser | 10 |
| Rammer for læring | 12 |
| Konklusjon | 13 |
| Litteraturliste | 14 |

Estetiske dimensjonen i skolen

- hvordan bruke kreative estetiske læringsstrategier for å styrke undervisnings- og læringsprosessen

Innledning

Jeg er lærerstudent i praktisk pedagogisk utdanning i dans ved Kunsthøgskolen i Oslo og i 5 uker våren 2017 var jeg praksislærer ved Lillestrøm videregående skole. Mitt ansvarsområde der var følgende fag: Dans for musikkstudenter i første klasse, Moderne-Samtidsdans for andre klasse og Dansekomposisjon og koreografi for tredje klasse. Jeg vil her ta utgangspunkt i erfaringene fra å undervise sistnevnte fag som mitt case i denne oppgaven som bygger på to ulike didaktiske innganger til faget, som jeg benevner Inngang 1 og Inngang 2. Jeg vil knytte mine erfaringer og refleksjoner rundt disse to situasjonene til tematisk å se på forhold knyttet til den estetiske dimensjonen i skolen - som fordrer opplevelse, erfaring og kritikk (refleksjon). I min praksisperiode vektla jeg særlig det kreative og skapende knyttet til komposisjon i faget Dansekomposisjon og koreografi. Jeg vil med denne oppgaven å gjøre en didaktisk analyse av denne læringsprosessen, for så å reflektere over hvorfor og hvordan skoler bedre kan bruke kreative estetiske læringsstrategier for å styrke undervisningen og læreprosessen i bevegelse og komposisjon.

Didaktiske problemstillinger i skolen

Ifølge Kitt Lyngsnes og Marit Rismark i boka *Didaktisk arbeid* omhandler didaktikk

spørsmål knyttet til tenkning om og planlegging og gjennomføring av undervisning og læring. Didaktikk er et område der det er mange ulike oppfatninger og prioriteringer. Det finnes ikke en sannhet om hva som er den beste måten å undervise på, hva elevene bør lære på skolen for å bli gagnlege samfunnsmedlemmer, eller hvordan en lærer mest effektiv (Lyngsnes, 2015, s. 39).

Når vi driver med planlegging av undervisning – didaktisk arbeid – pleier vi i tradisjonell didaktisk tenkning å forholde oss til tre pedagogiske spørsmål: Hva skal vi undervise, hvordan skal vi gjøre det, og hvem skal det undervises til? Med andre ord, for å forstå hvordan læring fungerer eller finner sted må vi tenke gjennom relasjonen mellom HVA (lærestoffet/faginnholdet), HVORDAN (arbeidsmetode/læreren), og til HVEM (eleven), det som kalles den didaktiske trekanten (Lyngsnes, 2015, s. 25). Dette fordi læring alltid skjer i samspill mellom innhold, metode og den lærende – den eller de som skal lære noe. For å skape forutsetninger for læring må vi derfor ha kunnskap om hva som kjennetegner ulike grupper av mennesker, for eksempel i ulike alderstrinn, så vel som samfunnet de lever i, hvis

skolens oppgave skal være å forberede de unge til å ta del i samfunnet og bygge framtida. Det fordrer at vi lærere kan identifisere og forstå grunntrekk og strukturer ved det samfunnet vi lever for å kunne skape læring. Dagens norske samfunn er preget av en hurtig informasjonsflyt hvor informasjon oppdateres og utdateres raskt. Hvor vår forståelse av “kulturtilhørighet, samlivsformer, verdier og kommunikasjonsmåter” er i en konstant tilstand av redefinering: Det som var sant i går er ikke nødvendigvis sant i dag (Lyngsnes, 2015, s. 10). Som sosiologene Beck, Giddens og Lash påpeker: ”The future looks less like the past like never before” (Beck, Giddens & Lash, i Lyngsnes, 2015, s. 11). Denne situasjonen påvirker oss mennesker og gjør at kunnskap formes, korrigeres og fornyer seg hele tiden. Dette er en problematikk som Lyngnes og Rismark diskuterer i boka *Didaktisk arbeid*, ved å vise til hvordan barn og unge i vårt senmoderne samfunn opererer på mange arenaer og behersker mange identiteter (Lyngsnes, 2015, s. 11). Dette forholdet gjør ”rammene og forutsetningene for skolens og lærernes arbeid annerledes” enn tidligere.

Lærernes oppgave er ikke lenger bare å formidle kunnskap, ... som for eksempel gangetabellen, historiske fakta og Newtons og Arkimedes lover. I tillegg til at slik kunnskap skal læres, har skolen også en utfordring knyttet til den enorme tilgangen på informasjon som elevene har. Elevenes konstruksjon av kunnskap involverer blant annet at de lærer seg å bearbeide, analysere, kvalitetssikre og kritisk vurdere informasjon de innhenter. Elever i dag har mye kunnskap, de kan finne informasjon via kanaler som lærer kanskje ikke har kjennskap til. Arbeidsformer i skolen vil dermed også dreie seg om å innhente informasjon, bearbeide den og presentere resultatet. Selve læringsprosessen bli da viktig (ibid.).

Det krever derfor mye innsikt av en lærer for å skape gode rammer for læring. Som Lyngsnes og Rismark også indikerer i teksten ovenfor ligger det en utfordring i at lærerne ikke nødvendigvis har samme fortrolighet og kjennskap til de informasjonskanaler som deres elever turnerer med største selvfølgelighet i dag. Det skaper generasjonsforskjeller som gjør at lærerne har andre referanser og forståelsesrammer og opplever samfunnet annerledes enn hvordan mange barn og unge i dagens skole gjør det. Slike forskjeller kan bidra til å forsterke hva mange skoleforskere, som den danske professor Aud Berggraf Sæbø ved Universitetet i Stavanger, prosjektleder for prosjektet Drama, kreativitet og estetiske læreprosesser, ser som et stort samfunnsproblem, nemlig:

at mange ikke fullfører videregående opplæring i dag. De siste års forskning viser at elever trives sosialt, men ikke faglig på skolen. Undervisningsformene oppleves som ensidige, elevene føler at de blir lite motivert og inspirert og et større fokus på nye undervisningsformer og læringsprosesser er nødvendig for at skolen skal inspirere mer” (Jacobsen, 2007).

Utfordringen er derfor hvordan vi lærere kan lykkes med å få elevene til å forholde seg til læringsinnholdet i skolen, bedre treffe elevenes forutsetninger og motivasjon for å lære i denne, vår senmoderne tid. For å få det til tror jeg at arbeidsmetodene i skolen må spille mer på lag med elevenes erfaringsdimensjon og slik kontinuerlig reformeres, korrigeres og

fornyes. Som jeg vil vise i denne oppgaven kan dette blant annet innebære utforskning og utprøving av kreative og estetiske undervisningsmetoder.

Interessen for estetiske læreprosesser har fått fornyet aktualitet fordi det kan bidra som metode til å fremme bedre læringsmuligheter gjennom å bygge på elevenes sanseopplevelser, skapende arbeid og refleksjon. Jeg vil i denne oppgaven forsøke å belyse dette, hvordan estetiske læreprosesser kan bidra, jfr. Jensen (2013) og Sæbø (1998), ved å vise til mine to ulike undervisningserfaringer fra Lillestrøm videregående skole. I følge læreplanen er kompetansemålene for faget Dansekomposisjon og koreografi:

utforske og anvende et bevegelsesvokabular med vekt på rom og relasjoner, utføre enkle løft; skape en koreografi med et selvvalgt utgangspunkt og kunne skille mellom form, stil, teknikk og innhold i et koreografisk uttrykk; begrunne kunstneriske valg i egen koreografisk formgivning; vurdere egen og andres koreografi; samt anvende digitale verktøy i arbeid med komposisjon og koreografi (Udir.no, 2006, s. 6).

Uten å gå videre inn på den didaktiske relasjonsmodellen eller detaljer knyttet til læreplaner og kompetansemål,¹ vil jeg her først og fremst gjennom en Case analyse av min komposisjonsbaserte undervisning i faget Dansekomposisjon og koreografi se her på forhold knyttet til den estetiske læreprosessen; hvordan arbeidsmetoder påvirket undervisningsform, prosess og resultat.

Mitt Case og analyse: to innganger til læring

Kart over det didaktiske landskapet

Jeg skulle undervise 11 studenter fra 3. Trinn i videregående i det estetiske faget Dansekomposisjon og koreografi som inngår i faget Danseperspektiv 2. Elevene kjente allerede til emnet som bygde på koreografen Rudolf von Labans bevegelsesanalyse og begreper. Jeg ville fokusere på hans forståelse av tid og dynamikk. Hans teori og definisjon av begrepet tid har kort fortalt to hovedformer: raskt og langsomt. Jeg ønsket å legge vekt på at tid handler om hastighet og det i seg selv varierer. For å bruke et eksempel, et lyntog og en bil kjører ikke like fort, men likevel kan begge, hvis sett i en bestemt sammenheng anses å kjøre fort. Hvis du sammenligner disse to med en hest som løper fritt 'in the open' kan vi også si, at selv om at hesten ikke løper like fort som toget og bilen, så kan den også løpe fort. Tid kan både måles (metrisk) og subjektivt oppleves i forhold til andre faktorer, enten som langsommere eller raskere, og varierer derfor dynamisk.

De to undervisningssituasjonene jeg her vil reflektere over hadde samme innhold, men ulik arbeidsmetode: to forskjellige innganger for å nå samme mål. I det første tilfellet vektla jeg å formidle læringsinnholdet gjennom samtale og skapende arbeid, men med mindre vekt på

¹ For mer informasjon om den didaktiske relasjonsmodellen, se for eksempel, Lyngsnes, 2015, s. 84-87.

elevenes refleksjon. I det andre tilfellet, i stedet for å *formidle* læringsinnholdet, valgte jeg å tilrettelegge for at elevene fikk oppleve emnet gjennom sansene, skapende arbeid og kritikk/refleksjon i dialog og samspill med meg og hverandre underveis i prosessen.

Inngang 1:

Den første gangen jeg underviste i Labans bevegelsesanalyse bestemte jeg for å gi elevene en overordna formidling av hans teorier. Selv om elevene allerede hadde gått igjennom dette med en annen lærer, hadde jeg blitt bedt om å ta opp stoffet på nytt, da det så ut som at elevene ikke hadde klart å etablere noe forhold til Labans teorier om komposisjon arbeid. Jeg hadde tatt denne utfordringen og startet min første dag med en plan for å snakke om Labans bevegelsesanalyse og da med et fokus på begrepene tid og rom. Jeg hadde bestemt meg for å begynne med å hente inn kunnskap hos elevene for å få en oversikt over hvor mye de kunne om emnet. Jeg åpnet derfor med å spørre om hva de visste om Laban og hans bevegelsesanalyse. De nevner de sentrale begrepene som forbindes med hans analyse som: Tid, Rom, og Kraft, osv. De husket mange begreper og det viste seg at de kunne ganske mye teori, inkludert når jeg spurte dem om hva de visste om begrepet tid. De foreslo at tid for eksempel kunne handle om stakkato, stillstand, og å være rask, noe jeg så på som lovende. Jeg tenkte de var på rett spor, for de visste at opplevelsen av tid i seg selv kan variere, i uttrykk og form. Jeg spurte derfor elevene om de kunne utforske disse variantene. Det sa de seg villig til og jeg ba dem derfor å ta utgangspunkt i en bevegelsesfrase, en liten solo, de hadde laget tidligere på dagen med meg. De videre rammene var at de først skulle utforske disse ulike variantene av tid, for så re-koreografere bevegelsesfrasen de hadde laget tidligere ut på grunnlag av dette. For så til slutt vise resultatet til hverandre og til meg, så vi kunne gi tilbakemeldinger og reflektere over de valgene som hadde blitt gjort.

Vurdering av Resultatet (visning) fra Inngang 1

Da elevene viser resultatene av oppgaven, hadde de alle noe til felles: Alle viste en liten koreografi som inneholdt få eller ingen dynamiske variasjoner – ikke en gang sakte eller fort. Bevegelseskvaliteten var flat. Min første reaksjon var følelsen av å ha feilet som lærer, fordi jeg hadde særlig brukt mye krefter på å formidle Labans begrep tid og hadde snakket mye om hva tid og hastighet og ulike former for tid kan være. Før jeg så gikk mer pedagogisk til verks og begynte å vurdere elevforutsetningen og min egen inngang til lærestoffet. For til tross for at elevene hadde gått gjennom temaet før og kunne formidle hva Labans analyse innebar og kjente til terminologien så greide de altså ikke å anvende dette i praksis. Spørsmålet ble hvorfor denne innsikten ikke kunne sees i deres koreografier? Hvorfor var det som de ikke hadde noen forståelse for tid og dynamikk?

Jeg forsto raskt at jeg måtte gjøre noe annerledes. På grunn av at det var tidlig i praksisperioden min, og jeg hadde bommet litt på tidsdisponering, så hadde det ikke blitt tid til å snakke med elevene om hva de hadde gjort. Jeg gikk derfor hjem og tenkte på hvordan jeg skulle få elevene til å forstå lærestoffet bedre neste gang.

Kartlegging av problemstillingen

Elevene kan snakke om innholdet men ikke anvende det i praksis. De trenger med andre ord en annen pedagogisk inngang til temaet som skaper kreative rammer for å fremme læring der de får en erfaring med lærestoffet gjennom opplevelse, skapende arbeid og refleksjon (jf. Sæbø, 1998, s. 400-418).

Inngang 2

Jeg møtte elevene igjen to dager senere. Jeg ville da gjenta emnet fra sist undervisningstime, men denne gangen ville jeg forsøke å hente ut kunnskapen elevene hadde ved å få de til å oppleve idéene som lå i begrepene tid og dynamikk. Det ved hjelp av veiledning og forberede for skapende arbeid og refleksjon.

Undervisningen begynner med at jeg plasserer meg selv midt i rommet og ber elevene å plassere seg foran meg som tilskuere. Jeg starter kort og godt med å si: "Jeg har en bevegelses frase og det er dere som skal kontrollere den." Jeg spurte om de kjente til videokassetter og DVD spillere, om de hadde sett en fjernkontroll og visste hvilke knapper den har. De svarte bekreftende på alt. Videre spurte jeg hva de ville gjort hvis de så på en video og ville manipulere den, for eksempel hvis de ville gå på do underveis i filmen. Elevene svarte at de da ville trykke på stopp. Jeg forklarte at dette er en måte å manipulere videoen på og spurte videre om hva de ville gjøre hvis det var noe de ville se på nytt? Elevene svarte at de da ville spole tilbake. Jeg spurte videre om det var variasjoner i måten man kan spole tilbake på? Elevene svarte at en kan spole tilbake i ulike hastigheter, enten fire eller åtte og til og med seksten ganger så fort. Deretter sa jeg - ok, nå har dere fjernkontrollen og jeg er filmen. Jeg gjør min bevegelses frase og dere får bestemme over den (de har fjernkontrollen på meg). Elevene begynte raskt å rope ut kommandoer til meg, som "stopp," "gange fire fremover", "stopp", "gange to bakover". Vi begynte altså å leke med disse variasjonene samt tilføye nye kommandoer som for eksempel "slow motion bakover", "rewind gange fire", "åtte", "seksten", "stop", "pause". Etter dette spurte jeg elevene om de nå forsto hva det innebar å jobbe med tid i forhold til et bevegelses materiale og de svarte "ja, selvfølgelig!". Det neste jeg gjorde var at jeg delte elevene inn i duetter, så de kunne manipulere hverandre innenfor de samme ramme -funksjonene med fjernkontroll. Den ene hadde en bevegelse frase og den andre manipulerte frasen. Etter å ha utforsket denne rammen skulle de koreografere det materialet de hadde laget tidligere, og med tid som parameter. For så å vise resultatet til slutt for resten av gruppen. De fikk altså først leke og utforske begrepene, deretter måtte ta valg, og til slutt vise for hverandre og gi tilbakemeldinger. Min rolle var å veilede prosessen og bidra med spørsmål.

Vurdering av Resultatet (visning) Inngang 2

Denne gangen var alle soloene dynamisk sett rike, og ikke minst var alle helt ulike. Elevene virket svært engasjerte, noe som kom til uttrykk ved at de var veldig aktive i timen og bidro med mange innspill i refleksjonsdelen. I sum kan en si at i Inngang 2 ble forutsetningene for

den estetiske dimensjonen knyttet til opplevelse, erfaring og kritikk ivaretatt som didaktiske komponenter i undervisningen.

Alle sammen fikk vist det de gjorde og jeg ledet samtalen mellom visningen av soloene. Jeg spurte dem om hva var det som var annerledes i frasen denne gangen hvis vi sammenligner med det de hadde vist siste gang. Jeg ba elevene videre om å kartlegge hvordan variasjonen i dansen så ut denne gangen og til sist åpnet jeg rom for læring ved å spørre elevene om de kunne komme med nye forslag.

Refleksjon over forskjellene mellom undervisningssituasjonene

Jeg innså ut fra denne erfaringen med de to inngangene til å undervise at jeg hadde prøvd å overføre lærestoffet til elevene på samme måte som jeg selv hadde opplevd som student. Jeg forsto på den måten hvordan valg av læringsmetoder ofte lever videre mer i form enn i innhold. Hvordan vi lett har en tendens til først og fremst overføre formen på læringsmetoder og hvordan vi selv har lært et stoff, mens innholdet og hvordan vi overfører stoffet til ny kontekst blir oversett. Med andre ord, vi reprodusere formen på undervisningen, men glemmer å ta hensyn til elevforutsetningen og hvordan bruke stoffet i ny kontekst. Denne observasjonen knytter også an til hva jeg beskriver innledningsvis om problematikken rundt didaktisk arbeid og arbeidsmåter i skolen i dag.

Læreprosessen er, som den kjente pedagogiske filosofen John Dewey understreker, kontekstuell og undervisningen må derfor knyttes til noe elevene selv kan eller har erfart fra før (Dysthe, 2001 s. 145.). Sveinung Vaage utdyper hva Dewey mener slik:

Erfaringar finn stad i det som Dewey kalla situasjonar. Ein situasjon blir for Dewey “the basic unit of experience.” Situasjonar er møtepunktet mellom individ, mellom individ og ting, mellom individ og samfunn. Sjølv når eit menneske bygger luftslott, er det i samspel med fantasikonstruksjonar. For barn kan situasjonar, i tillegg til heile den sosiale ramma, omfatta utstyr, bøker, apparat og leiker. Mennesket lever i ei rekke situasjoner, en kan ikkje skilja situasjon og samspel frå kvarandre. Dette er bakgrunnen for å seia at erfaring og læring er situert, det er prosessar som må forståast kontekstuellt (Vaage, i Dyste, 2001 s. 145).

Blant annet de faktorene som påvirket negativt resultatet i Inngang I var at jeg underviste lærestoffet løsrevet fra konteksten og uten å ta i betraktning elevforutsetningene. Så selv om både jeg som lærer og elevene klarte å relatere til innholdet verbalt, så ble ikke lærestoffet omsatt til en kontekstuell praktisk handling.

Lena Anderson (2014) i sin bachelor oppgave “Å uttrykke seg gjennom dans – en viktig ferdighet i grunnskolen i dag?” referer til Ella Ursin Steen (1998) som hevder at: “vi må gå varsomt frem når vi beskriver, forklarer eller forsøker å forstå dansen ved hjelp av ord. Vi risikerer at noe vesentlig ved dansen unnslipper, hvis vi tenker at vi skal forstå dansen gjennom begrep eller teorier” (Andersen, 2014, s. 9).

Bygd på min erfaring fra Inngang I vil jeg også hevde at det ikke bare er et spørsmål om teoretisering av dansen vi står overfor, men at problemet like gjerne kan ligge i valget av strategi for læring. Hvor utfordringen i undervise dansekompisisjon og koreografi er at formidlingen lett kan miste sin relevans fordi den ikke skaper reelle erfaringer, men hvor lærestoffet enten forblir uforløste begreper eller løsrevne bevegelsesfraser. Utfordringen handler med andre ord om valg av arbeidsmetode som er tilpasset lærestoffet, skape læringsstrategier som elevene kan relatere til.

I Inngang 1 var mitt valg av arbeidsmetode feilslått for å tilrettelegge for en relevant læringsstrategi for faget Dansekompisisjon og koreografi, men ut fra den erfaringen jeg gjorde fant jeg som pedagog samtidig fram til en ny måte til å møte elevene på, som resulterte i det jeg kaller Inngang 2. Her skiftet jeg mitt pedagogiske utgangspunkt til å ha fokus på innholdet og sette elevforutsetninger og læringsaktivitet i sentrum. For eksempel som demonstrert i oppgaven med fjernkontrollen som en arbeidsmetode for å undervise om begrepet tid og dynamikk. Gjennom denne ble elevenes egen interesse og motivasjon for å lære gjort mer sentral. Min rolle som lærer ble her mer lik en veileder i læreprosessen. Det handlet om å hente ut kunnskap fra elevene samtidig som at jeg som lærer også overførte ferdigheter til elevene ved at læringsaktiviteter bygget ut fra elevenes egne erfaringer og på den måten kobles til deres grunnleggende motivasjon.

På den måten kan en si at jeg foretok et skift fra en mer formidlingspedagogisk eller tradisjonalistisk tilnærming, til en mer erfaringspedagogisk eller progressivistisk tilnærming, (jfr. Bowen & Hobson, 1983, s. 15, i Lyngsnes og Rismark, 2015, s.41). I følge Lyngsnes og Rismark kjennetegnes en formidlingspedagogisk tilnærming ved at størst vekt legges på faginnhold og formidling i undervisningen, hvor lærerens aktive rolle og oppgave i undervisningssituasjon med å formidle kunnskap står sentrum. En erfaringspedagogisk tilnærming derimot vil legge størst vekt på elevene, deres forutsetninger og læringsaktivitet, og hvor fokuset vil ligge på relasjonen innhold-elev og erfaringslæring (Lyngsnes, 2015, s.40-41, 47).

I mitt eget case opplevde jeg selv å stå i spennet mellom disse to pedagogiske tilnærmingene og deres grunnsyn. Fra Inngang 1 med en mer formidlingspedagogisk tilnærming for å undervise Labans bevegelsesanalyse i faget dansekompisisjon og koreografi, til tross for at noe av innholdet også var erfaringsbasert, viste denne tilnærmingen seg å være lite funksjonell for å bidra til læring om komposisjon. Læring i dansekompisisjon forutsetter kanskje mer enn noe annet en holistisk tilnærming til læring.

I følge kompetansemålene satt for faget Dansekompisisjon og koreografi i læreplanen så skal eleven både kunne skape egen koreografi og reflektere rundt sine og andres kunstnerisk valg (jfr., Udir.no, 2006, s. 6). Ut fra min praksiserfaring og case analyse forutsetter disse kompetansemålene at de tre estetiske komponentene, estetisk opplevelse, estetisk praksis og estetisk kritikk, forenes i en aktiv estetisk erfaring, som Sæbø tydelig poengterer i sin diskusjon om den estetiske dimensjonen (jfr. Sæbø, 1998, s. 417). Hennes tanker om den estetiske dimensjonen i estetiske læreprosesser tydeliggjør for meg viktigheten av å legge til rette for slike prosesser og en erfaringsbasert undervisning som vektlegger det kreative ved å oppleve, skape og reflektere gjennom utveksling og dialog.

Estetiske læreprosesser

Estetiske læreprosesser kjennetegnes ved at de, som Heidi Haraldsen oppsummerer, er:

autentiske og personlige, og tar utgangspunkt i et opplevelsesbasert og levd perspektiv der læring foregår «i» og «gjennom» elevenes estetiske erfaringer med å utøve, skape og vurdere. Estetiske læreprosesser fungerer godt for å opparbeide kreativ kompetanse hos elever; evne til å utforske og skape, være fleksibel og kunne samarbeide, samt evne til å jobbe både prosess- og produktbasert. Estetiske læreprosesser virker motiverende gjennom stor grad av eierskap, frihet og medbestemmelse og ved å ta utgangspunkt i elevenes kompetanse, samt gjennom å stille strenge krav til elevenes innsats og læring (Haraldsen, 2016, s. 22).

Sett i forhold til en vanlig skolehverdag beskrives derfor ofte slike estetiske læreprosesser som annerledes og erfaringsbaserte måter å jobbe på. Læringen vil her være mer praktisk og kreativt innrettet, og stille elevene overfor mange flere valg og muligheter til å komme med innspill enn tradisjonell klasseromsundervisning. En sier ofte at elevene lærer med «hele seg» fra et levd og kroppslig perspektiv ved at slik læring skjer gjennom ulike «læringshandlinger» som appellerer til utforskning og kreativ problemløsning og har en kroppslig og sanselig inngang til undervisning (Haraldsen, 2016, s. 25). Estetikk kan defineres som sansekunnskap, eller som en generell teori om sansning og opplevelse, og «i en vid forstand reflekterer over vår sanselige måte å være i verden på.»²

Med andre ord, estetiske læreprosesser er erfaringsbaserte og går ut fra kroppen og sansene. Dette innebærer at eleven ikke bare skal bli fortalt men også oppleve lærestoffet. Slik som for eksempel i den erfaringsbaserte tilnærmingen elevene opplevde i mitt case Inngang 2 med fjernkontrollen. Estetiske læreprosesser er således basert på et erfaringsbasert pedagogisk syn, slik en finner det hos for eksempel den amerikanske pragmatiske filosofen John Dewey, og innsikt fra estetisk filosofi og kunstteori, som blant annet fenomenologisk tenkning, jfr. Merleau-Ponty (1994). Sistnevnte tar i følge Haraldsen utgangspunkt i et syn på læring som ”baserer seg på erfaring og handling og kroppen er verdifull inngang til helhetlig læring (bevisst og ubevisst kunnskap)” (Haraldsen, 2006, s. 13). Estetiske læreprosesser handler om å oppleve kunnskap gjennom alle sansene og bruke denne på nytt ved å skape, for så å reflektere over og kritisere det du har skapt til å konstruere kunnskap. For ved å reflektere så må en finne ord og sammenhenger til det en har opplevd og gjennom det konstrueres kunnskap. Estetiske læreprosesser er derfor undervisning som baserer seg på opplevelse og utøvelse, skapende arbeid og refleksjon. I boken *Drama - et kunstfag* utdyper Sæbø hvorfor slike estetiske læreprosesser er viktige og hva de kan by på:

² Filosofiprofessor Eivind Tjønneland i <https://snl.no/estetikk> (nedlastet 10.05.2017).

Estetiske opplevelser vekker følelser i oss. Dersom disse følelsene kommer til uttrykk er det som ulike verbale eller ikke verbale vurderinger av hvordan vi intellektuelt har oppfattet opplevelsen. Det som følelsene vurderer er en gitt situasjons betydning for personen, subjektet, og de handlingsmuligheter som er til rådighet der og da. Følelsene blir da en del av enhver erkjennelse, og er veiledende for erkjennelsen. På denne bakgrunn er skillet mellom en estetisk og en ikke-estetisk opplevelse kunstig, og har vært til stor skade for kunstfagene. Det har alt for lenge vært skapt en kunstig motsetning mellom kunstfagene og skolens andre fag. Elevene lærer og skrive, lese og regne primært fordi de skal dra nytte av, og bruke kunnskapen sin. Samtidig som de opplever gleden av å skrive, lese og regne skal de også lære av det som de leser, skriver og regner. Hvorfor skal det være annerledes for kunstfagene? Hvis kunstfagene kun skal oppleves for sin egen skyld, og ikke for elevenes utvikling og læring, havner de i en håpløs hygge- og avkobling tilværelse, i stedet for å være tilkoblet og til berikelse for elevenes totale læring og erkjennelse (Sæbø, 1998, s. 409).

Sæbøs utdypelse underbygger min påstand om at kunstfagenes metoder kan være gode innganger til læring også i andre fag. Men som Sæbø understreker bør kunstfagene også bidra til elevenes totale læring og erkjennelse, som min erfaring fra Inngang 2 med fjernkontrollen viste meg. Der skapte jeg en ramme hvor den estetiske dimensjonen bidro til en læringssituasjon hvor de lærte om tid og dynamikk, samtidig som de lærte et nytt komposisjonsredskap. Elevene forsto med en gang konseptet jeg lanserte og det på en kreative måte. For å parafrasere Sæbø i avsnittet ovenfor, så lærte de noe om koreografisk håndverk og bevegelsesanalyse som kunnskap de kunne dra nytte av og reflektere over, samtidig som de opplevde gleden over å anvende denne kunnskapen. I dette møtetpunktet ligger den estetiske dimensjonen i undervisningssituasjonen.

Til tross for at begge mine to case eksempler i denne oppgaven er estetiske tilnærminger til emnet Dansekomposisjon og koreografi, mislykkes jeg ikke desto mindre i det første eksemplet med å skape en situasjon for læring. En estetisk tilnærming til emnet var ikke alene nok. Opplegget må også evne å produsere en erfaring i elevene gjennom at de både får oppleve (utøve), skape og reflektere, noe som jeg derimot lykkes med i eksempel to. I ettertid ser jeg at den første og mislykkede inngangen imidlertid la forutsetningene for at jeg skulle lykkes å komme fram til den andre inngangen til emnet.

Dewey definerer erfaring som et resultat av en interaksjon mellom et individ og verden, som starter med at individet aktivt handler, men i samme bevegelse opplever denne handlingens virke tilbake på seg selv. Dette mønsteret med handling og påvirkning gjentar seg inntil en ny gjensidig tilpassning mellom selvet og objektet finner sted (Dewey, 2005, s.45). Gjennom dette blir det tydelig at erfaring har både et aktivt og et mottakende moment - eller opplevende og skapende som Sæbø beskriver det. Det er også tydelig at Dewey ser på erfaring som vekst, gjennom at en tilpasning har funnet sted.³

³ Men Dewey presiserer også at erfaring ikke utelukkende kan sees som læring, "The belief that all genuine education comes about through experience does not mean that all experiences are genuinely or equally educative" (Dewey, 1997, s. 25). Det er underviserens oppgave å

Selv om mitt primære mål var å legge rammer for en undervisningssituasjon som gjorde at elevene fikk skape og bruke tilegnet kunnskap ved å rekonstruere tidligere erfaringer på en ny måte og reflektere over dette, og på den måten skape læring. For som Sæbø understreker: “Estetiske erfaringer vektlegger betydningen av skapende handlinger og praksis” (Sæbø, 1998, s. 413). Og det er her forskjellen mellom å “bare” løse en matteoppgave ligger, for selv om det å løse en matteoppgave er en praktisk inngang til læring så ligger fokuset like fullt på å bevise en gitt løsning. I en skapende tilnærming finnes det ingen gitt fasit i samme grad.

Rammer for læring

Det er likevel veldig viktig med rammer - noe som også reflekteres i kunstpedagogikkens opptatthet av estetiske rammer. Fjernkontroll-oppgaven er et eksempel på en slik ramme som la noen tydelige forutsetninger for arbeidet, selv om målene knyttet til selve det koreografiske resultatet og komposisjonsfaget forble åpent. Men fordi dette faget i seg selv er åpent så er det desto viktigere å skape rammer, for å unngå at læringssituasjonen bli for diffus, både for lærer og elever. I oppgavene jeg brukte så valgte jeg ut ett eller et lite antall parametere. For eksempel styrte fjernkontroll-oppgaven både hastigheten og retningen på materialet (hvorvidt de gjorde det forlengs eller baklengs). Jeg tror det er veldig viktig med rammer for at elevene skal lære. Dette var også en av de tingene jeg oppdaget med den første inngangen min, at blir det for mange valg får ikke elevene mulighet til å gå i dybden med konseptet sitt. Jeg forsto derfor at alle slags oppgaver må inneholde intelligente rammer. Estetiske læreprosesser handler ikke bare om å være kreativ, men også hvordan kreativitet kan brukes som middel for å skape læring på en annen måte enn det kunst gjør i seg selv.

Om jeg igjen sammenligner de to inngangene jeg har vist til i denne oppgaven, så er det åpenbart at jeg i inngang 1 og 2 benytter to ulike metoder - i det første tilfellet formidler jeg lærestoffet, mens i den andre inngangen går jeg rett til handling. Det fordi rammene er mer definerte i inngang to, og jeg går inn i en rolle som veileder heller enn formidler. På den måten må elevene selv oppdage et svar, de får gjøre istedenfor å lytte, og dette gjør elevene aktive - de er med og oppdager lærestoffet selv. Det skjer også mye mer refleksjon i elevene ved inngang to, den første dagen bare satt de der uten å si noe. Det var først når jeg spurte dem om noe at de svarte. Men dette kan også komme av at det var min første dag i praksis, jeg var nervøs, visste ikke helt hva jeg skulle si, og jeg fikk dårlig tid på slutten av klassen til refleksjon. Men da jeg sa til elevene at jeg syntes det var lite variasjon i materialet de viste, og spurte om de kunne fortelle meg hva de kunne gjort annerledes, så var det ingen som sa noe. Dagen etter, med inngang to, da var det mye mer snakking, de var veldig engasjerte. Jeg greier ikke huske alt vi snakket om denne dagen, men jeg husker at opplevelsen satte i gang mange tanker. En av dem var hvorvidt en teoriorientert inngang til bevegelse som en finner hos Laban også gjør at undervisningen i dansekompisjjon og koreografi blir mer formidlingsbasert enn forankret i en kroppslig praksis og erfaring. Jeg mener ikke at en

sørge for at erfaringen fører til mer enn en umiddelbar tilfredsstillelse, altså at den har gode fremtidige konsekvenser, med andre ord, kan føre til mer vekst gjennom fremtidige erfaringer (Dewey, 1997, s. 27). Her kommer altså behovet for didaktiske overveininger inn.

teoribasert inngang til dans i seg selv står i veien for en erfaringsbasert undervisning. Men når lærerne formidler for mye og elevene erfarer for lite, blir resultatet lett at kunnskapen forblir verbal for elevene, men uten at de kan anvende dem i sin egen praksis.

For å illustrere denne problemstillingen vil jeg dele en personlig erfaring fra undervisningen i Laban som jeg selv opplevde som student. Vi ble fortalt om de grunnleggende begrepene til Laban, for eksempel knyttet til tid, med raske og langsomme bevegelser, for så å bli bedt om å improvisere fritt med dette materialet som ramme. Vi fikk altså oppleve kvalitetene, men uten å gå videre til å skape noe koreografisk med de, bruke dem på en ny måte, eller reflektere over hva vi hadde gjort eller erfart. Like fullt, til forskjell hva jeg selv underviste i inngang 1, der jeg først og fremst formidlet prinsippene verbalt til elevene før de fikk bruke dem skapende, var dette en praktisk inngang til læring, vi fikk tross alt prøve ut prinsippene og oppleve dem på kroppen. Men på grunn av at både det skapende koreografiske arbeidet og refleksjonen uteble kan heller ikke denne læringssituasjonen fullt ut kalles en erfaringsbasert undervisning.

Dette i kontrast til min erfaring fra MA studiet i koreografi. Der var all undervisning erfaringsbasert. Du har klasser, lærer teorier, får oppgaver, og så lager en forestilling som en viser frem, og avsluttet med å reflektere over det en har laget. Det var gøy og inspirerende og jeg lærte utrolig mye gjennom programmets estetiske læreprosesser og erfaringsbaserte undervisning. Mine erfaringer med estetiske læreprosesser, både som elev og lærer, resonnerer slik sett med hva Dewey argumenterer for i boka *Art as Experience* (1934), i følge Sveinung Vaage, nemlig at

det estetiske inngår som del av kvardagserfaringane våre og ikke må forståast som eit eige felt som ligg utanfor dagleglivet. Han argumenterer for ein kontinuitet mellom vitenskap, kunst og kvardagserfaringar. Estetisk erfaring er prega av heilskap, av å være umiddelbar, av refleksivitet, av temporalitet, av ekspressivitet og kontingens. Desse dimensjonane og aspekta ved erfaring har relevans for å forstå læringsprosessar på meir heilskaplege måtar (Vaage, i Dysthe s.147).

Konklusjon

Denne oppgaven har handlet om valget av læringsstrategier og læreprosesser. Jeg begynte oppgaven med å begrunne hvorfor læringsstrategier og læreprosessen bør fornyes for at skolen bedre skal kunne relatere til elevene som går der og deres virkelighetsopplevelse. Ved hjelp av egne erfaringer som eksempel har jeg prøvd å belyse hva som må til for at dette skal oppnås. Jeg la særlig vekt på hvordan arbeidsprosessen i det estetiske faget

Dansekompisisjon og koreografi kan støttes av den estetiske dimensjonen, som handler om at elevene skal erfare innholdet gjennom sansene, skape utforske og anvende det de lærer i ny sammenheng for å kunne konstruere kunnskap ved å reflektere. Min påstand er at om vi satser på slike strategier har skolen et potensiale til å styrke motivasjon til elevene.

Litteraturliste

Andersen, L. (2014). *Å uttrykke seg gjennom dans – en viktig ferdighet i grunnskolen i dag?* Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier. Oslo, Høgskolen i Oslo og Akershus. Nedlastet 10.05.2017 fra: https://fagarkivet.hioa.no/nb/a-uttrykke-seg-gjennom-dans-en-viktig-ferdighet-i-grunnskolen-i-dag/asset/dspace:3189/Andersen_Lena.pdf

Dewey, J. (1997). *Experience and Education*. New York: Touchstone.

Dewey, J. (2005). *Art as Experience*. New York: Penguin Group.

Dysthe, O., Red. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Otta, Abstrakt forlag.

Haraldsen, H. (2016). “Estetiske læreprosesser”. Powerpoint presentasjon våren 2016 for PPU ved Kunsthøgskolen i Oslo, 25 slides.

Jacobsen, S. E. (2007). "Skolen må inspirere mer." Nedlastet 10.05. 2017, fra http://www.forskningsradet.no/prognett-praksisfou/Artikkel/Skolen_ma_inspirere_mer/1224698005187?lang=no.

Jensen, M. (2013). *Estetiske læreprosesser i skole, kulturskole og barnehage*. Trondheim, Akademika forlag.

Lyngsnes, K. and M. Rismark (2015). *Didaktisk arbeid*. 3. utgave, 2. opplag. Oslo, Gyldendal Akademisk.

Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo, Pax.

Sæbø, A. B. (1998). *Drama - et kunstfag. Den kunstfaglige dramaprosessen i undervisning, læring og erkjennelse*. Otta, Tano - Aschehoug.

UDIR. (2006). *Læreplan i dans i perspektiv - programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for dans (DAN3-01)*. Gjelder fra 01.08.2006. Nedlastet 10.05.2016: <https://www.udir.no/kl06/DAN3-01/Hele/Kompetansemaal/dans-i-perspektiv-2>

Vaage, S. (2001). “Perspektivtaking, rekonstruksjon av erfaring og kreative læreprosesser: George Herbert Mead og John Dewey om læring” i Dysthe, O. (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 129-149). Otta, Abstrakt forlag.