



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

Liv-Ellen Haugland Kahrs
Estetiske læringsprosesser i den kulturelle skolesekken

PPU - Teater
Avdeling Dans 2020

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.

Kunsthøgskolen i Oslo, avdeling dans
Lærerutdanning

Utdanning: Praktisk- pedagogisk utdanning
Eksamenstype: Skriftlig hjemmeeksamen
Emnekode: PPDPE / PPTFD
Emnenavn/fag: Pedagogikk og fagdidaktikk

Kandidatnummer: 20205

Merknad: Besvarelsen skal merkes med kandidatnummer, ikke navn.

Dato for innlevering: **20.05. 2020 kl. 09.00**

ESTETISKE LÆRINGSPROSESSER I DEN KULTURELLE SKOLESEKKEN

“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”

(Inga Marte Thorkildsen siterer læreplanverket, kulturtanken.no).

INNHold

Innledning

Hoveddel

1.0 Den Kulturelle skolesekkens formål

1.1 Programmering DKS

1.2 Estetiske læreprosesser

1.2.1 Erfaringsbasert læringsprosess

1.2.2 Læring gjennom kroppslig opplevelse

1.2.3 Situert læring

1.2.4 Estetisk kompetanse

1.3 Problemområder i DKS kunst – pedagogikk

2.0 «Help!» - konsertforslag til Den kulturelle skolesekken

2.1 «Help!» som opplevelsesbasert estetisk læring

2.2 «Help!» som opplevelsesbasert estetisk læring som inkluderer før- og etterarbeid

2.3 «Help!» som erfarings- og opplevelsesbasert estetisk læring med kreativt verksted

3.0 Empiri

4.0 Drøfting

4.1 Aktiv mottaker

4.2 Å oppleve

4.3 Å oppleve etter læring OM

4.4 Å vurdere

4.5 Læreplan

4.6 Å utøve

4.7 Å skape

4.8 SKUP – Oslo Skolen DKS

AVSLUTNING

REFERANSER

INNLEDNING

Å studere PPU teater har ikke bare gjort meg mer bevisst kunstneren i klasserommet, men også gjort meg mer nysgjerrig på om jeg kan bruke kunsten min mer pedagogisk. Det er naturlig å se på Den kulturelle skolesekken (DKS) når jeg går inn i dette temaet. Den kulturelle skolesekken skal sørge for at alle elever får et profesjonelt kunst- og kulturtilbud av høy kvalitet, samtidig som innholdet i DKS skal medvirke til å realisere skolens mål (læreplanverket og ulike læreplaner) (St.meld.8 2007). Som en forkjemper av fri kunst lurer jeg på om kunst og pedagogikk er forenelig, om fokus på læring går på bekostning av kunstnerisk kvalitet. Jeg er utøvende skuespiller og sanger som utdanner meg til teaterpedagog, og øker min pedagogiske kompetanse for å bygge en bro mellom kunsten og de unge. Så hvordan kan jeg bruke min pedagogiske kompetanse til å tilrettelegge et scenekunsttilbud for barn og unge i DKS uten at det går på bekostning av høy kunstnerisk kvalitet? Kan jeg gjøre om en allerede eksisterende Beatles jazz-konsert til et godt DKS-tilbud med godt begrunnede estetiske læringsprosesser? Problemstillingen min blir derfor:

Hvordan kan ulike tilnærminger (kunstnerisk, pedagogisk, form) til et DKS-prosjekt bidra til forskjellige estetiske læringsprosesser hos elevene og hvilket tilbud er mest relevant for DKS-programmerere og kulturkontakter?

I dette arbeide ser jeg på tre ulike gjennomføringsformer for et scenekunsttilbud, der et alternativ ivaretar at elevene skal oppleve kunst på høyt nivå og får være aktive tilskuere. I det andre tilbudet presenterer jeg en form der skolen har fått tilsendt undervisningsmateriale som kan knyttes til læreplan og for- og etterarbeid. Det tredje alternativet er et kreativt verksted med fokus på identitetsbygging og fri vilje gjennom teaterleker og dans. Jeg skal redegjøre for DKS og presenterer ulike former for estetisk læring. Videre legger jeg frem en case, tre ulike DKS-tilbud basert på konsertopplevelsen «Help!». De tre ulike versjonene er lagt opp som ringer i vann, så det neste tilbudet er en videreutvikling av det forrige, for å integrere flere former for estetisk erfaring. Jeg skal også trekke frem forskning jeg har gjort blant DKS-produsenter og kulturkontakter og til slutt vil jeg drøfte teori, praksis og empiri opp mot problemstillingen min.

HOVEDDEL

1.1 Den kulturelle skolesekkens formål

Den kulturelle skolesekken er en unik og faktisk radikal ordning som skal, i følge st. meld.8 (2007): sikre at barn og unge får oppleve og gjøre seg kjent med kunst- og kulturuttrykk. Ordningen omfavner profesjonelle prosjekter innenfor de seks kulturuttrykkene: film, kulturarv, litteratur, musikk, scenekunst og visuell kunst og skal være av høy kvalitet. DKS er et samarbeidsprosjekt mellom kultur- og opplæringssektoren og alle landets fylkeskommuner og har vært en del av regjeringens kulturpolitiske satsing siden 2001. Til å begynne med var kulturtilbudet rettet mot grunnskoleelevene, men etterhvert ble også videregående skole og barnehager tatt inn i ordningen. Alle barn og unge skal få tilgang til kunst- og kulturopplevelser og mulighet til å uttrykke seg gjennom kunst og kultur uavhengig av kjønn, geografiske-, sosiale- og økonomiske forskjeller (st.meld.8, 2007).

Kulturtanken - Den kulturelle skolesekken Norge har siden 2016 hatt det nasjonale ansvaret for ordningen og fungerer som koordinerende instans for utvikling av kvalitet og samarbeid i ordningen, samt skal bidra til at tilbudene samspiller med skolens læreplaner, og til å utvikle felles forståelse og engasjement mellom kunst-, kultur- og skolesektor. DKS finansieres av overskudd fra spillemidler (Norsk Tipping) og det er Kulturtanken som har ansvaret for å distribuere disse midlene til fylkeskommunene og direktetekommunene (kulturtanken.no). Dette overskuddet var i 2019 på 289 millioner kroner (denkulturelleskolesekken.no).

I Stortingsmelding 8. (2007) «kulturell skulesekk for framtida» er de overordnede målene for DKS formulert slik:

- å medverke til at elevar i skulen får eit profesjonelt kunst- og kulturtilbod
- å leggje til rette for at elevar i skulen lettare skal få tilgang til, gjere seg kjende med og utvikle forståing for kunst- og kulturuttrykk av alle slag
- å medverke til å utvikle ei heilskapleg innlemming av kunstnarlege og kulturelle uttrykk i realiseringa av skulen sine læringsmål.

Det nevnes også flere steder at det vektlegges høy kunstnerisk kvalitet: «Kvalitet er eit avgjerande kriterium for at eit kulturiltak skal verte prioritert i den statlege kulturpolitikken» (St.meld.8 s.11). Det oppgis at det er vanskelig å gi et kriterium for kvalitet, men at diskusjonen er viktig både i kultur- og opplæringssektoren. Dette kommer jeg tilbake til. Videre i st.meld.8 (2007) står det også

«Måla med og prinsippa til Den kulturelle skulesekken skal ta omsyn til og tilpasse seg læreplanverket for Kunnskapsløftet. Kunstnarar og kulturarbeidarar skal ikkje gå inn i skulen og erstatte lærarane, men vere kunst- og kulturarbeidarar fullt og heilt.»

Hva er å være kulturarbeider fullt og helt, og når blir et kulturtilbud for pedagogisk? Og hvem har i så fall ansvar for å knytte tilbudet til læreplan?

Å gi alle skolebarn en kulturell skulesekk er en helt fantastisk ordning, og særegen i internasjonal forstand. Elevene får et godt og variert tilbud av ulike kunst- og kulturtilbud og et mål er at de øker sin estetiske kompetanse. Men har vi et felles vokabular for estetiske læringsprosesser som fører til denne kompetansen?

1.1.2 Programmering DKS

Utvelgelse av program i DKS gjøres gjennom ulike prosesser og varierer også i fylkeskommunene og kommuner etter hva de har resurser til. Noen operer med kunstneriske råd, noen søker ekstern kunstnerisk veiledning, noen fylkeskommuner produserer også selv. Fylkeskommunene har koordinatorene og produsenter som ivaretar de ulike kunstformene, og ressursene på dette varierer også fra distrikt til distrikt. Noen fylkeskommuner setter også opp elevjury som er med på å plukke ut forestillinger og konserter. I grunnskolen er noen tilbud fra DKS fastlagt, og skolene må legge til rette for at elevene på 1.-10. trinn får delta på disse faste produksjonene. Gjennom fast program sikrer man at elevene får møtt alle kunstuttrykk i løpet av grunnskolen (kulturtanken.no). Fast program er likevel ikke forskriftsbelagt og dette kommer jeg tilbake til i drøftingen. I denne oppgaven forholder jeg meg kun til scenekunst- og konserttilbud. Kulturtanken skriver i sitt Strategidokument (2018-2019) at:

“Scenekunst er dans, opera og teater. Det kan også være drama og musikk, smått eller stort, med mange eller få utøvere. Scenekunsten rommer så mye. Gjennom Den kulturelle skulesekken vil elevene få oppleve scenekunst i svært ulik drakt og uttrykk, men med opplevelser som setter avtrykk”.

Så vil jeg i slutten av dette arbeidet se om noen av mine DKS-kontakter hypotetisk sett kunne programmert et av mine tilbud for Den kulturelle skolesekken. Rommer det nok og tror de at de estetiske opplevelsene vil sette avtrykk?

1.2 Estetiske læringsprosesser

Å knytte læring opp til estetikk kan oppleves diffust og udefinert. Men estetikk har ifølge Aud B. Sæbø to definisjoner. Den ene er læren om den kunnskapen som kommer til oss gjennom sansene. Ordet har sin opprinnelse i det greske ordet *aestetike*. Den andre betydningen er at estetikk er læren om det skjønne, forstått som kunsten, med opprinnelse fra vitenskapelig estetisk filosofi etablert på 1700-tallet (Sæbø, 1998). Vi må også kunne skille estetikk fra kunst som “bevisst skapes eller fremføres med den intensjonen om å gi en estetisk opplevelse” (Haraldsen, 2015, 2020). Jeg mener at i disse beskrivelsene kan vi speile elevens og kunstformidlers funksjon i Den kulturelle Skolesekken. Som Sæbø sier det; vi (elevene) skal via sanseapparatet ta til oss kunnskap og *lære* av dette (kunsten). Derfor mener jeg det er naturlig å prate om estetiske læring i forbindelse med Den kulturelle skolesekken, som til og med i sitt eget navn bærer *kultur* og *skole*.

Læring er prosessen når erfaringer forårsaker permanent forandring i kunnskap, holdninger eller atferd (Woolfolk 2014 s.158). Hvordan vi lærer avhenger bla. av hvem vi er som individer, subjektiv persepsjon, ytre påvirkninger som læreren vår, skolen, sosiale forhold og indre motivasjon. Vi benytter altså ytre og indre påvirkninger for å *tilegne oss* og å *delta* i kunnskap (Lyngsnes og Rismark 2018).

Hva innebærer å *delta*? Med kropp eller sinn eller begge deler? La oss se på dualismen, som splitter mennesket i to: kropp og sjel. Der sjel handler om det abstrakte og det kognitive, som kontrollerer kroppen vår når vi gjør (handler). Hjernen (sjelen) er senter for rasjonell, logisk, tenkeevne og kognitiv intelligens. Dette kan vi betegne som rasjonalitet (fornuft) fanget opp i **teori**. Kropp er styrt av drifter, og knyttes til seksualitet og det som er skittent. Kropp er følelsesbetont, handlende og det intuitive. Den bør temmes og kontrolleres av sjelen (fornuften) i klassisk dualisme. Dette betegner vi som **praksis**. Dualisme skiller altså mellom teori og praksis, der teori har høyere verdi for kunnskap og læring enn praksis (Haraldsen, 2014). Den naturvitenskapelige filosofi ser på mennesket slik; primært som et materielt vesen og ekskluderer det følelsesmessige fra erkjennelsen og mener sannheten finnes i det materielle - konkret og direkte sansbar virkelighet (Sæbø 1998). Dualisme i et pedagogisk syn har snever kunnskaps- og læringsforståelse samt en mål- og kontrollbasert didaktikk, som

er vitenskapelig rettet, resultatorientert, og som forstår kunnskap, ferdigheter og holdninger som oppsplittet (Haraldsen, 2014). Vi kan også kalle dette instrumentalistisk forankret pedagogikk. En kontrast og opposisjon til instrumentalistisk og dualistisk pedagogikk finner vi gjennom det holistiske tankesettet i kunstpedagogikken. Haraldsen (2014) skriver at kunnskapen i kunstoffag blir sett på som unik, nettopp fordi den forener menneskenes tre grunnleggende erkjennelsesveier; *følelse, opplevelse og analyse*, noe som Hansjörg Hohr eksemplifiserer i den holistiske erkjennelsesmodellen. Hohr mener at kroppen er ens fremste verktøy til å forstå sitt forhold til verden og skape sin identitet og at opplevelsen er selve kjernen i menneskets erkjennende arbeid (Haraldsen, 2014). I den holistiske erkjennelsesmodellen er alle sidene av trekanten innganger til forståelse av verden; gjennom opplevelse (det sansemessige), gjennom følelser (det indre emosjoner) og analyse (det kognitive). Her vektlegges bred og mangefasettert kunnskaps- og læringsforståelse og en prosess og relasjonsorientert didaktikk der helhetlig og integrert læring vektet og er selve kjernen i læringsprosessen. Det blir dermed mer profesjonsrettet med en interaksjon mellom praksis og teori. Begrepet om estetiske opplevelser og erfaringer er etablert på grunn av nye paradigmer innen kunstpedagogikkens filosofi som er sprunget ut av kritikk mot dualismen og den vitenskapssentrerte pedagogikken. Heidi Haraldsen (2015, s.) beskriver estetiske læringsprosesser slik:

“Estetiske læreprosesser 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, 2015.)

1.2.1 Erfaringsbasert læringsprosess

Ideen om barnets behov for læring gjennom handling kalles erfaringslæring eller aktivitetspedagogikk, og ble belyst av de progressive reformpedagogene innen pragmatismen (Sæbø, 1998). Denne pedagogisk-filosofiske retningen kalles også *eksperimentalisme* og *instrumentalisme* (Øzerk, 2006). Erfaringspedagogikk slik jeg forstår det, er slik at aktivitet og praksis må bearbeides og reflekteres over før det omdannes til praksisteori. Dette skjer

gjennom den kroppslige og sanselige ytre vei (kroppslig erfaring) + den indre vei (kognitiv refleksjon). Dette har sterke paralleller til Vygotsky som innen sosiokulturell læringsteori knytter læring fra det sosiale rom, språk og kommunikasjon (i stedet for kropp) med den indre vei. Dette kommer jeg tilbake til under *situert læring*. Den amerikanske reform- og kunstpedagogen John Dewey (1859-1852), er en av de mest kjente skikkelsene innen pragmatismen og er mannen bak uttrykket «learning by doing» som er beskrivende for erfaringsteori (Øzerk, 2006). Men det er viktig å forstå at begrepet mangler noe av det Dewey mente var mest essensielt ved en læringsprosess; *refleksjon*. «Learning by doing and reflection» blir den riktige beskrivelsen på hans læringssyn som var at «læring kommer gjennom erfaring» og «problemløsning». For med refleksjon har du mulighet til å rekonstruere erfaringen og «løse problemet».

«Kunst er ikke kunst før noen erfarer den» sa Dewey og skrev i 1934 boken «Art as experience» der han utforsker *estetisk erfaring* grundig (Ofstedal, 2011). Ofstedal (2011) skriver at Dewey argumenterer for at kunst og estetisk erfaring bare kan forstås ut fra erfaring generelt, da estetisk kvalitet kjennetegner enhver (emfatisk) erfaring. Dewey skiller nemlig mellom erfaringer som et generelt fenomen og *en* erfaring som en spesiell erfaring. *En* erfaring (emfatisk) vil være forandrende på både subjektet som erfarer og dets omgivelser og vi vil huske det som noe spesielt og betydningsfullt (Ofstedal, 2011). Jeg forstår det slik at estetisk erfaring krever et aktivt sanseapparat og at betrakteren behersker å trekke ut det meningsbærende i opplevelsen. Ifølge Waterhouse (2011) må betrakteren skape en helhet. “Det er en aktiv handling som i opplevelsen av f. eks et kunstverk vil si at betrakteren gjør en skapende handling gjennom sin estetiske erfaring” (Waterhouse, 2011, s.5). Med dette forstår jeg det slik at elevene kan fortsatt gjøre seg en estetisk erfaring uten å være fysisk deltagende, fordi den indre handlingen (forutsatt at de behersker) er å bruke sanseapparatet og sette i sammenheng med noe større.

John Dewey var en anti-dualist og ville ikke skille mellom sjel og kropp, intellekt og følelser, å vite og å gjøre. Han ville ha *begge deler og litt til* (Øzerk, 2006). Der den tradisjonelle pedagogikken la vekt på innhold og resultat, tok Dewey tak i elevenes aktive deltagelse, der handling og refleksjon vektet, der han forener teori og praksis i en vekselvirkende prosess. Elevene skulle utforske, eksperimentere og oppdage, og dermed ble elevaktive arbeidsmåter grunnsteiner i hans *problemløsningsmetode*. Denne metoden er basert på Deweys idé om å styrke menneskets skapende evner, evnen til samarbeid og å løse problemer (Øzerk, 2006).

1.2.2 Læring gjennom kroppslig opplevelse

Uttrykket «Vi *har* ikke kropp, vi *er* kropp» blir ofte knyttet til Merleau-Ponty som sa at «rather than a mind *and* a body, we *are* mind *with* body» (Merleau-Ponty, 2004, s.56). Når vi kommer til verden som babyer kommuniserer, sanser og føler vi før vi er kognitivt tilstede og som voksne må vi leve og virke før vi kan tenke og reflektere. Innenfor både filosofi og pedagogikk har fenomenologien, særlig gjennom Merleau-Ponty (1908–1961) sin filosofi, stått i front for etableringen av et kroppslig paradigme (Haraldsen 2014). Fenomenologi legger vekt på læring gjennom kroppen innenfor erfaringsbasert estetisk læring.

Haraldsen (2014, s.13) siterer Duesund sin forståelse av Merleau-Ponty «Vi må forstå kroppen vår som både et handlende subjekt og et mottakende objekt på samme tid, noe som blir beveget og selv beveger i tråd med filosofien Merleau-Pontys forståelse av den fenomenologiske kroppen». Det kognitive, følelsesmessige, visuelle og intuitive eksisterer og utvikler kroppen som en helhet. Det kroppslige og sansemessige er utgangspunkt for alt vi gjør; vi er tenkende og sansende vesener. Dette gjelder altså også når vi aktiverer vår intellektuelle virksomhet; som når vi tenker, snakker og skriver, at vi bruker kroppen og fysiske handlinger (hjernen, stemmen, hendene). Kroppen representerer menneskets grunnleggende væren i verden og kan ikke skilles fra mennesket (Haraldsen, 2014). Kroppen er forankret som subjekt, som innen fenomenologi er knyttet til opplevels- og erfaringslæring som ligner John Deweys prinsipper. Kroppslig læring handler altså om å lære gjennom handlinger, aktiviteter og praksis som kommer til uttrykk gjennom kroppen i bevegelse. Jeg presiserer at handlinger kan også forstås som refleksjon, sansing og påkobling følelsesmessig. Dette betyr at en elev som iakttar en scenekunstforestilling *handler*, ved at hun er følelsesmessig tilstede, åpen for inntrykk som hun reflekterer over, hun er en *aktiv* mottaker av kunst, selv om kroppen er fysisk stille. Dette i motsetning til en elev som er fysisk tilstede men ikke er åpen eller koblet på følelsesmessig, soner ut og ser på mobilen. Hun vil være passiv mottaker av kunst.

1.2.3 Situert læring

Fordi et eksempel i praksisdelen handler om å lære i fellesskap og i grupper, vil jeg trekke inn sosiokulturell læringstradisjon som blir kalt *situert læring*. Situert læring handler om at tilegnelse av kunnskap og ferdigheter er knyttet til læringssituasjonens sosiale- og samfunnskontekst og det kan være vanskelig å anvende dem i nye kontekster. Her heter det at læring er situert og autentisk og skjer gjennom deltaking i sosiale praksiser (Woolfolk, 2014). Situert læring poengterer at kunnskap er avhengig av kulturell og historisk kontekst og

læringen avhenger av hva kulturen, fellesskapet verdsetter som kunnskap (Dysthe 2001). Læringen som skjer gjennom en scenekunstopplevelse i DKS er absolutt knyttet til situasjonen, settingen, lyset som er akkurat sånn og skifter til blått, de andre elevene som sitter rundt og deres reaksjoner. Det kreative verksted jeg skisserer er også her og nå, i samhandling med andre der elevene observerer, tolker, handler og erfarer. Som Dysthe (2001) sier, blir kunnskapen konstruert i samhandling med andre og i en kontekst. Vygotsky, som i likhet med Dewey hører til sosiokulturell læringsteori, var ledende for idéen for læring gjennom deltakelse. Hans teorier om *kulturelle verktøy* er essensielt for læring gjennom deltakelse (Rismark, Lyngnes 2014). I følge Vygotsky har vi utviklet konkrete verktøy som datamaskiner, linjal og kuleramme, som hjelper oss å lære, men også symbolske verktøy som er utviklet gjennom en kulturell prosess; språk, tall, blindeskrift. I mine eksempler bruker jeg verktøy som kroppsspråk og språk, som er med på å danne det sosiale fellesskap og å sette ord på resonnering og problemløsning (kalt mediereing).

1.2.4 Estetisk kompetanse

Jeg synes det er helt vesentlig å ha sett på den kroppslige læringen; fenomenologi, erfaringspedagogikken og situert læring for å forstå hva slags erfaringer skoleelever som opplever scenekunst i DKS kan ha. DKS-tilbudene jeg skisserer er ikke opplæring i kunstfag, og alle variasjonene bygger på hverandre for å få en så helhetlig opplevelse av konserten som mulig. For å relatere de tre ulike DKS-tilbudene til det å oppleve, erfare, føle, sanse, utforske med kroppen og det reflekterende sinn, for å *handle aktivt* i en estetisk sammenheng, velger jeg å benytte meg av Haraldsens (2014) *estetiske kompetansemodell*:



Figur 1. Modell av estetisk kompetanse hentet fra Haraldsen (2014, 16)

Denne modellen viser de ulike sidene ved estetisk kompetanse, der de tre hjørnene omfavner kjernen; å oppleve og reflektere. Veiene dit er gjennom å skape, å utøve, å vurdere. Estetisk kompetanse handler om å aktivisere sansene og aktivt åpne oss for det estetiske; å oppdage, oppleve og erfare det estetiske som en kompetent deltaker i en estetisk praksis (Haraldsen 2007).

Å oppleve: Opplevelsesperspektivet er aktivt både når eleven opererer som “kunstner” selv og som publikum. Det innebærer gjerne at de er gjennom prosesser som å motta, erfare, erkjenne og reflektere.

Å utøve: Den estetiske læringsprosessen i å utøve kan komme både gjennom ferdighet- og teknikk tilegnelse til det å uttrykke, formidle og kommunisere.

Å skape: Å lære gjennom å skape forutsetter at eleven får ta eierskap i en kreativ eller improvisatorisk prosess. Å skape handler om å uttrykke og formgi.

Å vurdere: Å vurdere et scenekunst- eller konserttilbud gjennom DKS som publikum krever en del verktøy; evnen til å utøve skjønn, begrunne, fortolke, kommunisere og kritisere. Dette krever erfaring og elever trenger å bli stilt gode spørsmål og at det er en god dialog mellom elever og kunstformidlere/lærer/hverandre (Haraldsen, 2012).

1.3 Problemområder med DKS-tilbud, pedagogikk vs kunst

Det er formulert tydelig i st.meld.8 (2007) og i svar fra spørreundersøkelsen; at DKS handler om *opplevelsen*. Om kunstfeltet steiler ved tanken på kunst og pedagogikk, er det fordi opplevelsen settes opp mot læring. Etter min erfaring kommer dette av forvirringen rundt begrepene; *aktiv* og *passiv* tilstedeværelse/*aktiv* og *passiv* opplevelse, der *aktiv* blir forvekslet med å være fysisk aktivisert og involvert og man omtaler dermed *passiv* tilstedeværelse som en verdifull tilstand der eleven kan motta en opplevelse, uten at det kreves noe av henne. Så lenge vi ikke har et felles pedagogisk språk for opplevelsen, vil sannsynligheten for at vi mangler begrepsavklaring for *læringsutbytte* i DKS være stor. Er ikke det et problem? Det vil aldri være noen garanti for at én forestilling vil være like relevant for alle de femti elevene, og jeg tror det er viktig å anerkjenne. Men det er likevel noen ansvarsområder som synes å være litt utydelige, som ofte blir debattert og det er hvordan rollefordelingen mellom kultursektor-skolesektor praktiseres og debatten om DKS skal være kunst eller pedagogikk (Roland, Stikkordet 2017). Roland referer til Christina Lindgren som viser ganske snever forståelse av pedagogikk:

«Pedagogikk er en formidling av noe; en kunnskap. Det er et formål bak formidlingen av kunnskapen; noe skal læres, erfares, forstås. Kunst er et formålsløst, alternativt blikk på verden, gjennom alternative uttrykksmåter, men åpning for irrasjonalitet, selvmotsigelser og feil. Et tilsvarende pedagogisk perspektiv (ref. tidligere eksempel: “Hva lærte du? Forstod du alt, eller er det noe jeg kan forklare deg?” etter å ha sett Tryllefløyten) ville vært utelukket i diskusjon av scenekunst for voksne. Det er derfor det er viktig at vi er bevisst på hvordan scenekunst for barn produseres, presenteres og diskuteres gjennom alle ledd fra produksjon, til formidling, og til kritikk av scenekunstopplevelsen» (2017, s.18).

Jeg tror denne type synspunkt kommer til uttrykk kommer fordi kunstneren verner om den frie kunst og har behov for å beskytte den, og at det råder ulik oppfatning av *læringsutbytte* og *pedagogikk*. Lindgren viser i dette sitatet et veldig tradisjonalistisk syn på pedagogikk som mangler total forståelse for læringsprosesser og elevaktivitet i estetisk sammenheng. Kan det være slik at kunstfeltet er lite oppdatert på pedagogikken?

Det presiseres i meldingen at kunstformidleren aldri skal gå inn og erstatte lærerens rolle, være kunstner fullt og helt og at det vektlegges høy kunstnerisk kvalitet, samtidig som det ønskes undervisningsmateriell til for- og etterarbeid og tilbudet skal relateres til skolens mål

i læreplanene og generell del i læreplanverket (st.meld.8 20017). Er dette dobbelkommunikasjon? Jeg, som kunstner, som vil tilby skoleelever en himmelfallende kunstopplevelse, kan ikke la være å lure på om jeg burde rette prosjektet mitt bittelitt mot læreplanmålene, om det kan gi mitt DKS-prosjekt et lite fortrinn i den harde konkurransen blant profesjonelle kunsttilbud. Men vil DKS-programmererne og skolekontakter la seg forføre av kunst som flørter med læreplan?

DKS skal vurderes ut fra høy, kunstnerisk kvalitet. Dette kan være et problem basert på subjektive, spredte meninger. I st.meld.8 (2007) gis en god rettesnor for kvalitet: «hva er dette nyttig for?» -dette vil gi individuelle svar.

2.0 “Help!” en jazzifisert Beatles-konsert

Jeg skal i denne delen presentere tre ulike tilnærminger (kunstnerisk og pedagogisk) til et DKS-tilbud, alle basert på den samme konserten. Som nevnt står det i st.meld.8 (2007) at i Den kulturelle skolesekken er *opplevelsen* den viktigste, men jeg drister meg til å utfordre rammene for opplevelse, med *skapende, utøvende og vurderende* arbeid som jeg mener, basert på Haraldsens modell, er variasjoner for estetisk læring. De tre tilbudene har ulik grad av fokus på sanselig opplevelse/erfaring, elevdeltakelse, for- og etterarbeid. Jeg har bygget eksemplene slik at tilbudet utarbeides og inkluderer flere elementer etterhvert, som ringer i vann. De tre ringene har hver sitt nye element av estetisk læringsprosess. Elevene lærer 1: av, 2: om og av og 3: om, i og av/gjennom kunst.

De tre ulike tilbudene skal til sammen innfri disse målene fra kulturløftet og prinsippene ved den kulturelle skolesekken:

- elevene skal møte profesjonelle kunst- og kulturtilbud med høy kvalitet
- elever i skolen skal få oppleve, gjøre seg kjent med og utvikle forståelse for profesjonelle kunst- og kulturuttrykk
- Den kulturelle skolesekken skal omfatte ulike kunst- og kulturuttrykk med røtter i et mangfold av kultur og fra ulike tidsperioder
- Elevene skal få utvikle glede ved å møte kunstneriske uttrykk og kunne utforske og utfolde sine egne skapende krefter
- Elevene skal få bruke sine skapende evner gjennom ulike aktiviteter og uttrykksformer.
- Innholdet i DKS skal medvirke til å realisere skolen sine mål (læreplanene).

(st.meld.8 20017)

For en mer detaljert gjennomføring av de ulike DKS-tilbudene, se **vedlegg 1**.

2.1 «Help!» som opplevelsesbasert estetisk læring

Målet med konserten er at elevene skal få kjennskap til denne kulturarven av musikk og få oppleve den gjennom nye tolkninger som utfordrer og berører musikalsk. Elevene skal utvikle forståelse for å tolke gamle sanger med nye instrumenter og musikalsk lek med andre musikkjangre.

Dette eksempelet tar elevene inn i et sansbart rom, der lyd, lys og medelever er en del av et spenningsladet rom; gymsalen. Musikerne spiller allerede når elevene kommer inn, konserten varer i 35 minutter. Musikerne har god formidlingsevne og glede av å spille musikken, et engasjement som smitter over på elevene.

2.2 «Help!» som opplevelsesbasert estetisk læring som vektlegger refleksjon og inkluderer før- og etterarbeid

Målet med denne konserten er at elevene skal kunne relatere konsertopplevelsen til originalmusikken og tiden den er fra og dermed få en mer kompleks opplevelse av konserten, både sanselig og teoretisk. Etterarbeid er et verktøy for å bedre kunne reflektere og bearbeide opplevelsen.

Dette eksempelet krever forarbeid fra skolens side, de har mottatt undervisningsmaterieell som skal integreres i musikktimen eller lunsjtid. De har også fått tilsendt undervisningsmaterieell som vil egne seg til musikktimen i form av Power Point-presentasjon og noen få oppgaver som læreren selv kan velge hvordan han/hun vil gjennomføre. Kanskje er dette en god anledning til å lære elevene tre grep på gitar for å kunne spille en Beatles-sang? Her kan skole/lærer også bruke anledningen til å sette prosjektet i sammenheng med relevante læreplanmål, sette temaet i samfunns- og historisk perspektiv, USA/Europa 1960/70-tallet, politikk og ungdomsopprør. Dette er opp til læreren, hvor mye i bredden han/hun vil gå, men prosjektet er et eksempel på hvordan dybdelæring kan foregå. Elevene skal bli kjent med 8 sanger av The Beatles og sammen med klassen lærer de noen av tekstene og melodien (dette

er låter de senere vil høre på konserten i ny drakt). I musikktimen lærer de om The Beatles og musikken deres, instrumentell besetning, musikalsk særpreg og utvikling.

2.3 «Help!» som erfarings- og opplevelsesbasert estetisk læring som vektlegger refleksjon, inkluderer for- og etterarbeid og kreativt verksted

Målet med konserten og kreativt verksted er at elevene skal få bruke sin kreativitet og skapende evner og sette det i relasjon til konsertopplevelsen «Help!». Deres arbeid og estetisk opplevelse skal først og fremst oppleves frigjørende og gøy og gi grunnlag for refleksjon, følelser og kunnskap knyttet til identitetsbevissthet, egen posisjon i samfunnet og musikalsk tolkning.

I tillegg til eksemplene over, må skolen i dette DKS-tilbudet rydde mer plass i timeplanen til de deltakende klassene og klargjøre gymsalen for 70 minutters kreativt verksted for hver klasse i forkant av konserten senere på dagen. Lærer skal også på forhånd dele klassen inn i grupper på fire og fire.

Når elevene møter i gymsalen til *kreativt verksted* skal vi bli litt kjent med hverandre gjennom teaterleker/oppgaver i rommet, i første omgang som stor gruppe.

Disse lekene er hentet fra Augusto Boals metode innenfor “De undertryktes teater” og brukes både for å skape lek og trygghet i rommet og etterhvert bevisstgjøre deres egne valg og meninger. Jeg henter inspirasjon fra Boal’s «bildeteater» og en egenutviklet versjon av «vurderingsøvelse» (Engelstad, 2019). Teater blir her brukt som instrumentell læring for å oppnå forståelse og kunnskap om egne og andres forhold til temaer som; rettferdighet/urettferdighet, mobbing, demokrati, ungdomsopprør. En del av verkstedet er også koreografi og elevenes egne fysiske arbeider blir til slutt satt sammen til en stor enhet som vises for den andre klassen før konsert. Det er temaet og leken, arbeidet med kroppene våre som er i fokus. Elevene jobber gjennom individuelt arbeid, arbeid i små grupper og i fellesskap.

3. EMPIRI

I min undersøkelse har jeg valgt å bruke kvantitativ tilnærming for å hente ut data for å besvare andre del av min problemstilling: «hvilket tilbud er mest relevant for DKS-programmerere og kulturkontakter?» Jeg måtte få innblikk i hvordan produsenter vurderer og velger DKS-tilbudene og lagde en digital spørreundersøkelse, og avtalte noen zoom-møter. Jeg var veldig spent på hva DKS-produsenter/koordinatorer/rådgivere vektlegger, om estetisk erfaring, læring er bevisst og hva de anser som kvalitet i form av DKS-tilbud. Jeg sendte spørreskjemaet fra survio.com ut til DKS-kontakter i hele landet og fikk 16 responser. Siste punkt i spørreundersøkelsen er åpen for kvalitativ data. Jeg har tidligere i semesteret gjort et FOU-prosjekt der jeg spurte elever om hva de satte mest pris på i et kulturtilbud fra DKS. Dette ble gjort gjennom et standardisert spørreskjema på nett som hentet inn kvantitativ data, der 20 av 35 elever svarte, og jeg inkluderer denne empirien i denne oppgaven.

Se vedlegg 2

A) Det kommer tydelig frem at der svargruppen kan velge mellom erfaringsbasert- og opplevelsesbasert læring, vektlegger de opplevelsen elevene får gjennom et scenekunst- og musikktilbud i DKS. Gjennom flere punkter med variabler av f.eks. «målet med et scenekunst-tilbud», eller «rangering av ulike tilnærming til DKS-tilbud i programmeringssammenheng», skårer svar som dette høyest: “Elevene skal få en spennende opplevelse og utvide sin erfaring med scenekunst” og “Scenekunst-/konsert-tilbud som interagerer med publikum og legger vekt på at elevene skal være aktive mottakere/lyttere”. Hva gjelder kvalitet på scenekunstopplevelsen er det mange ulike, men ikke sprikende svar. Et eks på kvalitet forstått gjennom DKS:

«..gir en opplevelse elevene ellers ikke ville fått. Noe som overrasker, provoserer, engasjerer og som de snakker om hjemme ved middagsbordet.»

Og som en estetisk læreprosess i opplevelse krever; svarer 71,4% at det er «svært viktig» at elevene får *reflektert* over det de har opplevd. Resterende 28,6% var *litt enig* i viktighetsgraden. Ingen uenig i det altså.

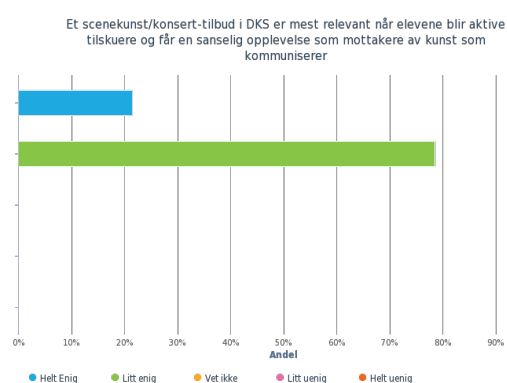
Se vedlegg 3

B) Elevene verdsetter også opplevelsen; 70% er *helt enig* i at det viktigste med kulturtilbudet fra DKS er at elevene skal få en unik kunstopplevelse, de resterende 30% var *litt enig* i dette. Men 75% er *helt enig* eller *litt enig* i at DKS-opplevelsen er best nå elevene får være delaktige, noe som skiller seg fra svarene i eksempel A. Blant elevene jeg spurte, svarte bare 30% at de syntes det var viktig at scenekunst- eller konsertopplevelsen fra DKS lærte dem noe som de hadde om på skolen, mens hele 80% mente i større eller mindre grad at det var viktig å lære *noe* av forestillingen. Jeg skulle gjerne hentet dem inn igjen og bedt dem utdype hva de forventer å lære. Elevene svarer også at de liker å snakke om og drøfte forestillingen de har sett, mens de aller fleste synes det er deilig å se noe de ikke trenger å mene noe om.

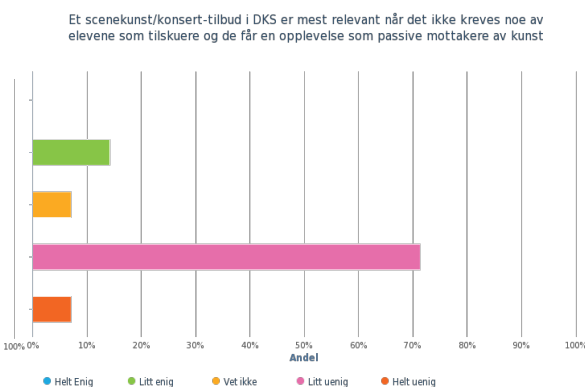
4. DRØFTING

4.1 Aktiv mottaker

Jeg vil først drøfte noe jeg nevnte tidligere, om *aktiv* og *passiv* mottaker. For å finne ut om det finnes læring i konsertopplevelsen, forstår jeg det slik at det spiller en rolle om eleven er *koblet på* eller ikke. Dette gjelder både innenfor Deweys og Merleau-Pontys teorier, der de begge er opptatt av handlingen og erfaringen, men denne handlingen kan også beskrive prosessen som skjer inni eleven under en konsert. Spørreundersøkelsen jeg sendte ut til DKS-kontaktene viste seg å engasjere og flere ville påpeke at de var uenige i formuleringen rundt *aktiv* og *passiv* mottaker. Dette bekrefter min teori om at disse begrepene vurderes ulikt. Som vist i figur 1, er alle *helt* eller *litt enig* i å vekte den aktive tilskuer.

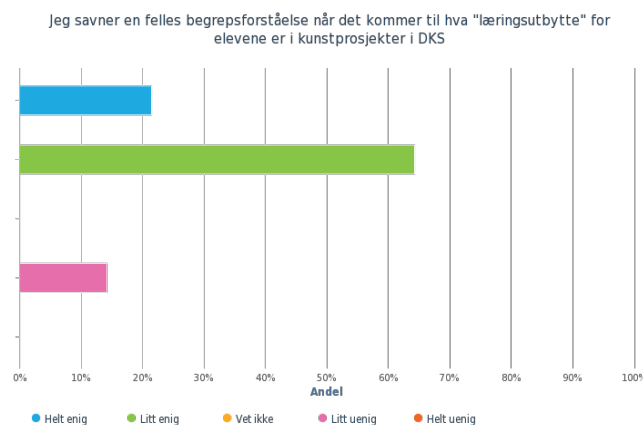


Figur 2 – svar på spørreundersøkelse. Vedlegg 2.



Figur 3 – svar på spørreundersøkelse. Vedlegg 2

Men i neste påstand; eleven som passiv mottaker, svarer 71,4 % at de er *litt uenige* i at det er mest relevant. 14,3 % er likevel *litt enig* i at det er relevant at elevene er passive mottakere. Som jeg nevnte under 1.3, oppfatter jeg at *passiv mottaker* i noen sammenhenger blir brukt positivt, i den forstand at det ikke kreves noe av eleven. Jeg er helt enig i at barn og unge trenger kunst som ikke krever noe av dem, at de skal få oppleve den helt for seg selv, på sin måte. Men la oss gå tilbake til Dewey, som hevder det er forskjell på en erfaring og *en* spesiell erfaring du får noe meningsbærende ut av. Haraldsen (2007) refererer til Dewey som hevder at erfaringens natur er dobbeltsidig, med et aktivt og et passivt element. Det passive elementet handler om å *bli utsatt for* og aktiviteten alene skaper ingen erfaring. Mens den aktive erfaringen består av handling og å *forsøke*. Jeg mener nøkkelen ligger i om subjektet er koblet på eller ikke. En passiv iaktaker er ikke koblet på, soner ut og er ikke mottakelig for å hente ut noe meningsbærende i opplevelsen eller sitte igjen med en opplevelse som har gjort inntrykk. Det ønsker jeg ikke for min målgruppe. Jeg vil at de skal ha en opplevelse de får *noe* ut av. Dette ligger i samme gate som at vi mangler en begrepsavklaring for *læringsutbytte* i DKS. Et av svarene i spørreundersøkelse 2 viser at hele 85% av DKS-kontaktene savner i mindre eller større grad felles begrepsforståelse for læringsutbytte.



Figur 4 – svar på spørreundersøkelse. Vedlegg 2

Vi er kanskje ikke vant til å knytte læringsutbytte med opplevelser som er kunst for kunstens skyld. Men en elev kan ha et stort læringsutbytte av å bare stirre på gitaristen som spiller diverse riff og se hvordan han jobber teknisk, noen elever satt igjen med et verdifullt læringsutbytte da de ble bevisste og fikk reflektert over noe ved denne forestillingen og dermed husket det bedre neste gang, noen hadde et læringsutbytte av at de fikk lært noen nye dansetrinn og erfarte å sette det sammen med trinn de utviklet selv. Dette er helt individuelt

og kan variere fra elev til elev og tilbud til tilbud, men jeg mener det er vesentlig å knytte det opp mot estetiske læringsprosesser for å få et felles språk.

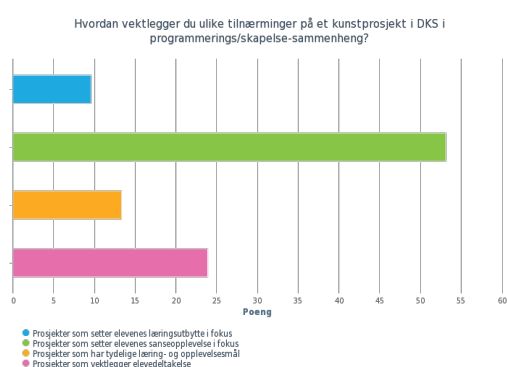
4.2 Å oppleve

«Opplevelsen er det som konstituerer det estetiske» (Haraldsen, 2014, s.16), det er derfor dette er kjernen i mitt praksiseksempel og er en del av alle eksemplene. Hvis jeg forstår Dewey rett; *en tilskuer er allerede aktør i sin egen historie* (Oftedal, 2011) så vil eleven som tilskuer få et helt eget, personlig læringsutbytte basert på sin subjektive persepsjon av opplevelsen. Om DKS har god nok kvalitetssikring, kan vi anta at musikken er spennende nok og musikerne gode nok formidlere til å få elevene *koblet på*, så sanse- og følelsesapparatet kan gi dem en meningsfull opplevelse som aktivt lyttende mottakere. Eksempel 1 av «Help!» kommer ikke med for- og etterarbeid, og det ligger en verdi i at eleven får oppleve det spontane og intuitive i et møte de ikke vet hva skal være. Sæbø (1998) skriver at en estetisk opplevelse vekter kvaliteten i et åpent møte uten forutinntatte innstillinger, der sansene og kompetanse inngår som en del av opplevelsen fordi vi er følelsesmessige engasjert og involvert. Dette er et spennende poeng. Sæbø (1998) viser også til den individuelle opplevelsen til en sosial kontekst, og jeg mener rommet og elevene, lærerne og konteksten er medvirkende til om eleven kobler seg på eller ikke. En opplevelse er helt unik for hvert individ og kan oppleves veldig forskjellig pga. persepsjon. Persepsjon handler om sanseintrykk og sanseoppfatning og Oftedal (2011) refererer til Dewey slik: «Persepsjonen er en rekonstruerende handling, som i møtet mellom gammelt og nytt møter en motstand som må overvinnes. Denne motstanden er essensiell for å kunne erfare estetisk». Elevene som aktive mottakere av konsertopplevelsen har mulighet for å lære av/gjennom kunst i dette intuitive, tause, deltakende møte. Det innebærer en erfaringsbasert læringsprosess gjennom kropp, men en indre handling, der sansing, refleksjon og rekonstruksjon er vesentlig for å lagre erfaringen som minne (Haraldsen, 2014). De mottar, erfarer, erkjenner og reflekterer (Haraldsen, 2012). Denne helhetlige læringsformen kan hente frem taus kunnskap, kan inspirere til kreativ utfoldelse senere, kan vekke spørsmål og trigge følelser hos eleven. I mitt eksempel har elevene iaktatt (aktivt eller passivt) en konsertopplevelse med et lydbilde som mest sannsynlig er helt nytt for dem. Hva eleven lærer avhenger av hva eleven vil trekke frem som meningsbærende i denne sanse- og følelsesbaserte opplevelsen og hvordan dette bearbeides, snakkes om og reflekteres over i etterkant.

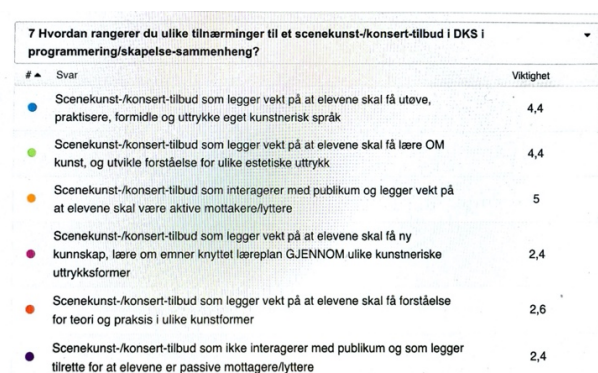
4.3 Å oppleve etter å ha lært OM

I det neste DKS-tilbudet legges det vekt på for- og etterarbeid, der elevene skal lære om musikk og historisk forankring. Elevene kommer forberedt og har forventninger til konserten. Dette mener jeg vil gi dem en annen opplevelse enn i eksempel 1, fordi situasjonen har en annen kontekst. De mister det intuitive, åpne møtet, men til gjengjeld vil forkunnskaper gi dem større forståelse for det musikkuttrykket de møter og kan bidra til en mer omfattende kognitiv prosess der de husker bedre. Jeg har nevnt tidligere i oppgaven at all læring er kroppslig. I likhet med eksemplene for opplevelse og verksted, som er tydelig kroppslig-, følelses- og sansebasert læring, er det kognitive og læring OM også kroppslig læring.

Ettersom dette eksempelet har for- og etterarbeidet som kan knyttes til læreplan er det relevant å se på spørsmålet jeg tidligere har stilt i denne oppgaven; om DKS-rådgivere og produsenter vektlegger produksjoner som ivaretar læreplanmål. Jeg har hatt flere samtaler med DKS-kontakter som avviser dette og eksemplene fra spørreundersøkelsen bekrefter at dette ikke er avgjørende for utvelgelse:



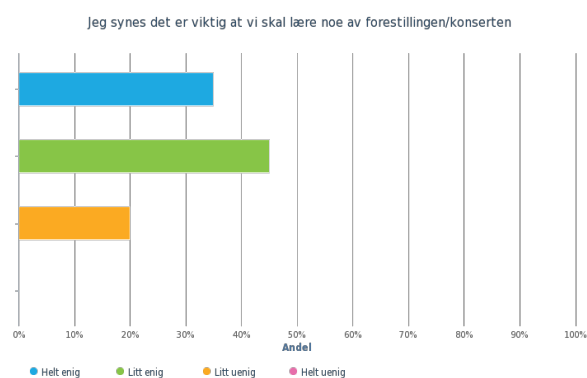
Figur 5 – svar på spørreundersøkelse. Vedlegg 2.



Figur 6 – svar på spørreundersøkelse. Vedlegg 2

Jeg forstår det slik at mange produsenter i DKS kommer fra kunstfeltet og vil oftest ha kunsten som motivasjon for å sende ut et tilbud til skolen. Men i Viken DKS tar de inn lærere i kunstnerisk råd i forbindelse med utvalg (Kirsebom, K, personlig samtale 14.mai 2020). Lærerne kan veilede kunsten inn mot å imøtekomme elevene der de er og hva de lærer. Det gjør fortsatt ikke læreplanene styrende for programmet eller at det letes etter mer pedagogisk kunst, dette tror jeg handler om et ansvar som DKS tar for det kunststrømmet som er obligatorisk for eleven. Og der mener Kirsebom at det ligger en pedagogisk tanke, i det ansvaret, og det mener jeg er et godt poeng. Samtidig har elevene forventninger til å lære noe,

ifølge data fra undersøkelsen. Ikke nødvendigvis tilknyttet skolemateriale, 70% svarer at de er litt eller helt uenig i at det er viktig, men senere svarer de slik:



Figur 7 – svar på spørreundersøkelse. Vedlegg 3

Jeg tolker dette som en forventning om at scenkunstopplevelsen skal lære dem noe, være meningsbærende. DKS-tilbudene får de ikke velge selv og jeg mener det er et sunt tegn å se forventinger fra elevenes side. Dette vitner kanskje om et publikum som har opparbeidet seg en viss forståelse for kunst, som jo er et av målene med Den kulturelle skolesekken.

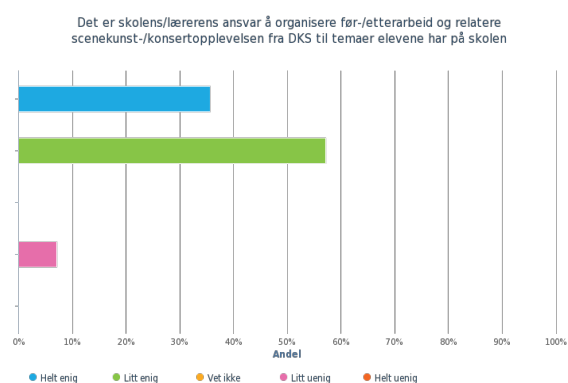
4.4 Å vurdere

Som en del av etterarbeidet, samtalen med kunstformidlerne etter konserten, og en åpen skrive/tegneoppgave, går elevene gjennom en estetisk læreprosess som handler om å *vurdere*. Dette omtales også som *estetisk kritikk* av Sæbø (1998) i sammenheng med *De estetiske dimensjoner*. Å vurdere et konsert-tilbud gjennom DKS som publikum krever en del verktøy; evnen til å utøve skjønn, begrunne, fortolke, kommunisere og kritisere. Derfor må elevene få erfaring og i prosessen bli stilt gode spørsmål der det er en god dialog mellom elever og kunstformidlere/lærer/hverandre (Haraldsen 2012). Dette tilbudet legger vekt på nettopp dette. Musikerne er opptatt av å få elevene til å sette ord på erfaringen de har hatt, og at de kan stille dem spørsmål. Gjennom å vurdere skal elevene kunne sette ord på opplevelsene, ha et vokabular for kunst, samtidig som de kan hente frem taus kunnskap (Haraldsen, 2012). Som nevnt tidligere er det å videreutvikle sin forståelse for kunstuttrykk, noe som står i et av målene i st.meld.8 (2007). Jeg hevder at å mene noe om kunst er subjektivt identitetsskapende, også å oppleve og reflektere over kunst i sammenheng med andre er sosialt identitetsskapende. I vurdering ligger læring “om” kunst og det er en mer kognitiv

tilnærming til den estetiske erfaringen (Haraldsen 2014). Men igjen som jeg har nevnt tidligere, det kognitive er også kroppslig.

4.5 Læreplan

Det siste eksempelet kan relatere til læreplan, men som min empiri og samtaler forteller meg, vil det aldri bli programmert på grunn av det. Jeg tar likevel opp igjen st.meld.8 (2007) som nevner at DKS-tilbud skal relatere til skolens læreplanmål, fordi jeg fikk ny innsikt i hvordan dette punktet også kan brukes for å rettferdiggjøre en forestilling. Iblant må en DKS-produzent finne relevans til læreplan i en forestilling han synes er skikkelig viktig og bra, for å få den læreren på videregående, som egentlig ville ha historieprøve, til å ta den inn. Fast program er nemlig ikke forskriftspålagt, og selv om det er satt av midler til et fast tilbud, kan ikke DKS kreve at skolen prioriterer kunst på timeplanen. I lys av dette tenker jeg at målene i st.meld.8 (2007) ikke er dobbeltkommunerende, men heller at «alle veier fører til Rom» og er med på å sikre at kunsten prioriteres i skolen. Likevel er det stor overvekt av DKS-kontakter som mener det er skolens ansvar å relatere kunsttilbudet til læreplan:



Figur 8 – svar på spørreundersøkelse. Vedlegg 3

Jeg lurte tidligere på om jeg som kunstner burde relatere mitt kunstprosjekt til læreplan for å stille sterkere i programmeringssituasjon. Min data motsier det (heldigvis). DKS-produserter følger ikke læreplan når de skal skape og programmere kunsttilbud.

I ny overordnet del av læreplanverket heter det under *Opplæringens verdigrunnlag* 1.4 Skaperglede, engasjement og skapertrang:

«Skolen skal la elevene utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang, og la dem få erfaring med å se muligheter og omsette ideer til handling» (udir.no).

Dette er et mål som ivaretar verkstedarbeid innenfor estetiske fag. Elevene har gode erfaringer med verksted: 75% sier at de er *helt* eller *litt enig* i at en DKS-opplevelse er best når de har vært delaktige gjennom workshop eller interaksjon. DKS-kontaktene verdsetter også verksted, i *figur 5* blir elevdeltakelse rangert som nest viktigst i programmeringssammenheng. Men elevdeltakende prosjekter, som kreative verksteder er langt unna programmeringsraten til sansebasert opplevelse fordi det ikke er like lett å gjennomføre. Dette forstod jeg etter samtale med mine DKS-kontakter som forteller at det krever mer tid, krever mer planlegging fra skolens del og koster mer. Derfor blir nok ikke kreative verksteder programmert i like stor grad som muligens ønskelig. Og det er synd å tenke på nå når jeg skal drøfte elevenes læringsutbytte gjennom et slikt tilbud.

4.6 Å utøve

Elevene har hatt en estetisk erfaring «i» dans, der de har lært en koreografi og fulgt lærerens bevegelser og etterlignet samme uttrykk. Det ble brukt fagtermer som «kick ball change», «step» og «turn» som i danseopplæringen er estetiske læringsprosesser i ferdighet- og teknikk tilegnelse (Haraldsen, 2012). Men for meg er det viktigere at de har en estetisk læreprosess gjennom å uttrykke seg, formidle og kommunisere, og jeg legger dermed mer vekt på det. Dette er en erfaringsbasert estetisk læringsprosess fordi elevene er medskapende i en rekke øvelser gjennom kroppslig opplevelse. I gruppearbeid setter de sammen egen «solo» som de viser for den andre klassen før konserten og valgene elevene tar er en viktig del av læringen (Haraldsen, 2017). Her handler uttrykk og formidling om elevens tolkning og utfoldelse. Det å utøve og skape går vekselvis om hverandre i denne økten.

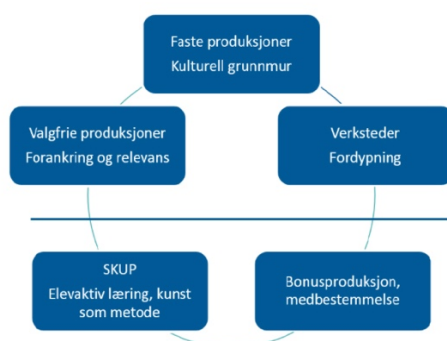
4.7 Å skape

Som jeg har vært inne på, får elevene være medskapende til visningen. Læringen forutsetter at jeg legger til rette for en kreativ og improvisatorisk prosess, noe som krever tillit mellom elev og «lærer» (Haraldsen, 2012). I kreativt verksted med prosjektet «Help!» er det forventninger til at elevene skal skape egne statuer, egne bevegelser, basert på egne følelser og meninger. Elevene skal med kroppen besvare en problemstilling kunstnerisk: «Hvordan er deres statue som heter; urettferdighet?» Dette er en estetisk læringsprosess gjennom å ta eierskap til følelsesapparatet og kroppen sin for å uttrykke og formgi noe som kommuniserer. Samtidig må de lese og tyde gruppens impulser og tilbud, og tilpasse seg helheten. De tar valg, bruker kroppslige sanser for å kommunisere og kroppsspråk for å artikulere uttrykk de ikke skal bruke talespråket til. De ser også sitt eget uttrykk i sammenheng med hele gruppas,

de må plassere seg selv i en større sammenheng, bli del av et helhetlig, noe jeg knytter til situert læring innen sosiokulturell læringsteori. Det kulturelle fellesskapet og konteksten er avgjørende for læring (Dysthe, 2011). Å skape krever menneskelig innsikt (Haraldsen 2014) og da mener jeg at elever får trening i empati. For å tolke noe, noen, krever det at man setter seg inn i en annens posisjon, inn i en annen historie. Dette mener jeg er god læring gjennom estetisk erfaring og er med på å skape trygge, sterke, gode individer i skolen. Elevene har gjennom en estetisk læringsprosess samarbeidet (motivasjon), tolket andre (empati) og tatt egne valg (identitetsskapende). I visningssammenheng kjenner elevene på prestasjon og eierskap til sitt produkt. Fordi det er en sårbar situasjon er jeg tydelig på at vi skal gi hverandre masse applaus. Applaus har en god effekt på elevene og er med på å øke mestringsfølelsen. Når konserten «Help!» er ferdig, skal de ha erfart å utforske og skape med kroppen, gjenskape, utøve og formidle, oppleve, betrakte og vurdere. Relatert til Dewey er det utforskende og kreativ læring som er problemløsende og skapende (Sæbø, 1998). Jeg mener dette er det tilbudet som i tydeligst grad trigger helhetlig læring hos eleven, fordi det stilles krav til eleven i det erfaringsbaserte arbeidet som knytter teori og praksis sammen.

4.8 SKUP i Oslo skolen DKS

Jeg nevnt tidligere, er det flere DKS-produsenter som ønsket å programmere flere verksteder enn det var mulig pga. økonomi og praktisk gjennomføring. Det er spennende å sammenligne dette med Oslo DKS, som jeg mener satser på erfaringsbasert, kreative verksteder, gjennom utviklingsprosjektet: SKUP. SKUP har som målsetting at estetiske læringsprosesser skal få en naturlig plass i skolen og å utvikle elevenes skapende evner, nysgjerrighet og motivasjon for læring, dybdelæring og elevaktiv læring (osloskolen.dks). I Oslo kan skolene søke om midler til å gjennomføre SKUP, inntil 75.000. Engasjementet må komme fra skolen og DKS tilrettelegger og stiller med midler og resurser. Kanskje er dette en løsning man kan håpe på å se i flere fylkeskommuner etterhvert? Slik programmerer Oslo DKS:



Figur 9, Oslo-modellen DKS

AVSLUTNING

I denne oppgaven har jeg sett på estetiske læringsprosesser basert på opplevelses- og erfaringsbasert læring og estetisk kompetanse. I tråd med første del av min problemstilling:

Hvordan kan ulike tilnærminger (kunstnerisk, pedagogisk, form) til DKS-prosjekter bidra til forskjellige estetiske læringsprosesser hos elevene

har jeg forsøkt å sette læringsprosessene inn i eksempler på et DKS-tilbud i tre varianter og sett hva slags erfaring elevene gjør seg. Jeg har også lurt på om det er et av disse tilbudene som er mer egnet for programmering i DKS og fått svaret at; opplevelsesbaserte tilbud, der elevene er aktive lyttere og forestillingen/konserten ikke tar mer enn 35-40 minutter er enklest å programmere. Erfaringsbasert, kreativt verksted er ønskelig fra flere DKS-programmeres side, men er vanskeligere å gjennomføre. Svar på mitt spørsmål to

..og hvilket tilbud er mest relevant for DKS-programmerere og kulturkontakter?

Empiri og personlig samtale forteller at eksempel 1 av «Help!» er mest relevant for DKS-programmerere. Det har gitt meg svar på at jeg kan bruke min pedagogiske kompetanse for å bedre konstruere et DKS-tilbud, der jeg er bevisst elevens estetiske læringsprosess.

Jeg har lurt på hvem som tar ansvar for å koble DKS-tilbudet til læreplan og fått svar på at det ansvaret bør ligge på skolen, men at produksjonssiden også kan anvende seg av læreplanargument. DKS-kontaktene setter kunstopplevelsen først og mener det er skolens oppgave å hente ut det som relaterer til det de jobber med på skolen. Dette stemmer med st.meld.8 (2007).

Jeg har sett på begrep *aktiv* og *passiv* tilskuer og forklart hvordan uttrykkene blir brukt og hva det har å si for *læringsutbytte*.

Jeg har ikke funnet noe kriterium for kvalitet, men i min undersøkelse, samlet jeg inn 16 forskjellige definisjoner på hva kvalitet betyr i forstand av DKS-tilbud, og de var gode eksempler alle sammen (vedlegg 2).

For meg handler ikke denne oppgaven lenger om å gjøre kunsten pedagogisk. Det ligger allerede en pedagogisk retning i det ansvaret kunstnere og DKS har ovenfor barna som går inn i et obligatorisk rom. Å ta bevisste valg den opplevelsen elevene blir servert, enten de vil det eller ikke. Kunsten er fri, men det finnes et ansvar. De estetiske læringsprosessene er for meg et analyseverktøy for å sette ord på den erfaringen elevene kan få av et kunsttilbud, ikke for å rette kunsten pedagogisk. I mine eksempler kan jeg legge til rette for at elevene skal gjennom de estetiske læringsprosessene som ligger i tilbudet, men jeg kan ikke tvinge en elev til å være skrudd på og gjøre en indre handling, om hun ikke er følelsesmessig tilstede den dagen. Det er også greit. Men jeg ser at DKS-tilbud som kreativt verksted krever mer av eleven i situasjonen og kan oppnå høyere grad av estetisk kompetanse. Jeg håper derfor på fler tiltak som SKUP til å opparbeide estetisk kompetanse i skolen. Gjennom estetiske læringsprosesser vil elevene kunne få enda flere betydningsfulle opplevelser av kunsten fordi de blir trent i det. Som Inga Marthe Thorkildsen sier i sitatet innledningsvis, så er vår estetiske sans noe som må utvikles (kulturtanken.no). Først da kan vi endelig slippe debatten om pedagogisk kunst.

REFERANSELISTE

skriftlige kilder:

- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring* (1.utgave). Oslo: Abstrakt Forlag AS
- Haraldsen, H. (2020). *Estetiske læreprosesser*. Powerpoint-presentasjon våren 2020 for PPU ved Kunsthøgskolen i Oslo, 24 slides.
- Haraldsen, H. (2007). Estetisk kompetanse -en del av skolens sentrale verdigrunnlag. *Bedre skole*, 3, s. 52-56
- Engelstad, A. (2001). *De undertryktes teater* (8.opplag). Oslo: J.W. Cappelens Forlag
- Lyngnes, K. & Rismark, M. (2018). *Didaktisk arbeid* (5.opplag). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Merleau-Ponty, M. (2004). *The world of perception*. London: Routledge
- Roland, M (2017). Scenekunst for barn: pedagogikk eller kunst? *Stikkordet*, 2, s.16-18
- Sæbø Berggraf, Aud (1998). *Drama - et kunstfag*. Oslo: Universitetsforlaget
- Woolfolk, A. (2014). *Pedagogisk psykologi* (5.opplag). Bergen: Fagbokforlaget
- Øzerk, K. (2006). *Opplæringsteori og læreplanforståelse*. Vallset: Oplandske Bokforlag

Elektroniske kilder:

- Det kongelige kultur- og kyrkjedepartement. (2007). *St.mel.8 – Kulturell skulesekk for framtida*, hentet fra <https://www.regjeringen.no/>
- Falck, K. (2020). SKUP – utviklingsprosjekt med DKS. Hentet fra <https://dks.osloskolen.no/skup-skoleutvikling-i-dks/>

Haraldsen, H. M. (2012). *Veiledning og vurdering i kunstopplæring og kunstutdanning*. FOU-rapport 1-2012. Kunsthøyskolen i Oslo. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/157487>

Haraldsen, H. M. (2014). *Ungdoms estetiske erfaring gjennom et dansefilmprosjekt i ungdomsskolen*. FOU rapport 1-2014. Kunsthøgskolen i Oslo. Hentet fra <https://khioda.khio.no/khio-xmlui/handle/11250/274233>

Kulturtanken.no (2020), hentet fra <https://www.kulturtanken.no/mandat>

Oftedal, K. H. (2011). *Estetisk erfaring : et pedagogisk- filosofisk studie av kunstens danningspotensial*. Universitetet i Oslo. Hentet fra <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-28431>

Standald, Ø. F. (2019). *Fagartikkel: Kva kroppsleg læring egentleg er*. Utdanningsnytt.no. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/fagartikkel-kva-kroppsleg-laering-eigentleg-er/219295>

Utdanningsdirektoratet (2020). *Overordnet del: skaperglede, engasjement og utforskertrang*. Udir.no. Hentes fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/>

Waterhouse, A-H. L. (2011). *Kunstmøtet som estetisk erfaring- og læringsprosess. En undersøkelse av små barns møte med skulptur*. Høgskolen i Oslo og Akershus. Hentet fra <https://oda.hioa.no/nb/kunstmotet-som-estetisk-erfarings-og-laeringsprosess-en-undersokelse-av-sma-barns-moter-med-skulptur>