

# Frihet, fantasi og utfoldelse:

## En kvalitativ studie av estetiske arbeidsformer i lærerutdanningene

Borghild Brekke\* og Ilmi Willbergh

University of Agder, Kristiansand, Norge

### Sammendrag

Artikkelen undersøker hva slags forståelse lærerutdannere og lærerstudenter har av estetiske arbeidsformer i undervisningen i lærerutdanningene. Studien er en kvalitativ intervjuundersøkelse blant lærerutdannere og lærerstudenter ved en norsk lærerutdanningsinstitusjon. I lys av danningsteoretisk og didaktisk teori, finner studien at lærerutdannere og lærerstudenters forståelse av estetiske arbeidsformer i undervisningen er kjennetegnet av «frihet» som fravær av tvang og fasit i arbeid med lærestoffet, «fantasi» som bruk av forestillingsevnen slik at kunnskapen blir personlig, og «utfoldelse» som sosialisering inn i et fellesskap gjennom tilbakemeldinger på egen atferd. Til sammen kan informantenes forståelse av de tre aspektene sies å fremheve viktigheten av å utvikle de lærendes autonomi. Artikkelen gir et bidrag til undervisningspraksis i lærerutdanningene, gjennom å gi eksempler på hva estetiske arbeidsformer kan være i en slik sammenheng. Avslutningsvis drøftes funnene opp mot samtidige politiske begrunnelser for bruk av estetiske arbeidsformer i utdanningene.

**Nøkkelord:** *Lærerutdanning; estetiske arbeidsformer; danning; undervisningsmetoder*

### Abstract

This article investigates how teacher educators and teacher students interpret aesthetic teaching-methods in teacher education. A qualitative study was conducted among teacher educators and teacher students in a teacher education-institution in Norway. The study finds that teacher educators and teacher students interpret aesthetic teaching-methods as three aspects that intercept and which are important when educating for learner-autonomy: freedom, imagination and expression. «Freedom» as work-forms that set the students free from formal demands when working with the subject matter, as well as improvisation as absence of predefined answers to disciplinary questions, «imagination» as subjective acquisition of knowledge, and «expression» as display of subjective interpretation of content in a social setting demanding common sense, self-confidence and courage.

**Keywords:** *Teacher education; aesthetic education; Bildung; teaching methods*

Received: September, 2016; Accepted: June, 2017; Published: October, 2017

---

\*Korrespondanse: Borghild Brekke, Institutt for pedagogikk, Universitetet i Agder, Postboks 422, 4604 Kristiansand. Epost: borghildbrekke@hotmail.com

©2017 Borghild Brekke og Ilmi Willbergh. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: Borghild Brekke og Ilmi Willbergh. «Frihet, fantasi og utfoldelse: En kvalitativ studie av estetiske arbeidsformer i lærerutdanningene.» Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, Vol. 3, 2017, pp. 1–13. <http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v3.554>

## Introduksjon

De estetiske fagene synes å være nedprioritert i dagens utdanningssystem (Bamford, 2006, 2012; Kalsnes, 2005; Smestad, 2014; Sæbø, 2009; Unesco, 2016). Dette er et kjent fenomen både internasjonalt og nasjonalt. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) har utført et globalt forskningsprosjekt; *The wow factor*, hvor det blant annet konkluderes med at de estetiske fagene ofte er marginalisert og har lavere status enn andre fag (Bamford, 2006). Disse tendensene ser man også på et nasjonalt nivå i Norge. I grunnskolen opplever de estetiske fagene en nedskjæring på timeantall, samtidig som lærere mangler kompetanse innen kunstfaglige områder (Espeland, Allern, Carlsen, & Kalsnes, 2011; Smestad, 2014). Dette gjenspeiles også innenfor høyere utdanning hvor lærere velger bort estetiske fag fra sin utdannelse. Som følge av lav rekruttering, gir dermed flere av lærerutdanningsinstitusjonene i Norge ikke lenger tilbud om estetiske valgfag (Espeland, et al., 2011). Smestad (2014) belyser denne problematikken når han hevder at estetiske fag har en større rolle i grunnskolen, enn de har i lærerutdanningen. Det er imidlertid flest allmennlærere og ikke faglærere i kunstfag som er ansvarlig for undervisningen i de estetiske fagene i grunnskolen.

Årsakene til de estetiske fagenes krise har vært gjenstand for diskusjoner, analyser og studier. Det finnes en viss enighet om at utdanningsdiskursen som har utviklet seg de siste årene, med et økende fokus på resultatstyring, accountability og tilpassing til internasjonale trender og standarder, kolliderer med de estetiske fagenes mål og egenart (Allern, 2011; Bamford, 2012; Kalsnes, 2005). I forlengelse av UNESCOs *The wow factor* har Bamford (2012) utført en kartleggingsundersøkelse av kunst- og kulturoppfølgeren i det norske utdanningssystemet. Hun finner at resultatstyring står sterkt i de fleste skoler, noe som gir store og negative konsekvenser for de estetiske fagene. Dette innebærer blant annet at resultatene fra internasjonale og nasjonale prøver danner grunnlag for hvordan utdanningspolitikken i ulike land bør drives. Lærere må stå til rette for elevresultater og begrepet «teaching to the test» oppstår som en konsekvens av dette (Elstad & Sivesind, 2010; Langfeldt, Elstad & Hopmann, 2008). Det antas at estetisk aktivitet som lek, kunst, kreativitet og fantasi erstattes av fokus på kompetansemål, PISA-testing og realfag.

Samtidig som de estetiske fagene mister terreng, kan man se tendenser til en økende interesse for de estetiske fagenes arbeidsform. Internasjonalt har særlig UNESCO fremmet viktigheten av kunstfaglige eller estetiske arbeidsformer i undervisningssammenheng. Det gjøres et skille mellom «learning through the arts/culture» og «learning in the arts/culture» (Unesco, 2016), noe som understreker at estetiske arbeidsformer (learning through) er noe annet enn estetiske fag (learning in). Estetiske arbeidsformer defineres av UNESCO (2016) som et læringsverktøy som bygger på kunstneriske uttrykk og utfoldelse. Nasjonalt har estetiske arbeidsformer over lengre tid vært et tema i ulike stortingsmeldinger og lærerplaner (Sæbø, 2009). De estetiske arbeidsformene skal være en del av all undervisning, noe som særlig kom til uttrykk i St. meld. nr. 39 (2003–2004), *Ei blott til lyst. Om kunst og kultur i og i tilknytning til grunnskolen*; «Kunst og estetiske læreprosesser skal være en integrert del av elevens læring og må derfor gjennomsyre skolens

pedagogiske virksomhet og de omgivelser læringen foregår i» (Meld. St. nr. 39. (2003–2004), s.14).

Man finner den samme tematikken og argumentasjonen igjen i Ludvigsen-utvalgets rapport (NOU 2015:8). Her rettes det først og fremst et stort fokus mot dybdelæring hvor nødvendigheten av kreative og varierte arbeidsformer understrekes. Videre tillegges estetiske uttrykksformer stor verdi for elevens læring. Det antas at i arbeid med estetiske uttrykk vil elevene få en skapende og kreativ tilnærming til undervisningsinnholdet (NOU 2015: 8). Stortingsmeldingen som følger opp NOU'en framhever videre viktigheten av dybdelæring og varierte arbeidsformer (Meld. St. 28. (2015–2016); Sawyer, 2006).

Grunnskolens læreplan og lærerutdanningenes rammeplan refererer til estetiske uttrykksformer, eller det som betegnes som den estetiske dimensjonen (Regjeringen, 2010; Utdanningsdirektoratet, 1993). Lærerne får et ansvar for å ivareta dette, noe som kommer særlig til uttrykk i forskriften om rammeplan for lærerutdanningene hvor det står at lærere, skal kunne legge til rette for elevenes «estetisk utfoldelse, opplevelse og erkjennelse» (Regjeringen, 2010). Det er gjennomført lite forskning om de praktiske konsekvensene av dette, men mye peker mot at lærerutdanningens manglende fokus på det estetiske, gir tilsvarende følger for grunnskolen (Bamford, 2012; Smestad, 2014). Sæbø (2009) konkluderer blant annet i sin doktorgradsavhandling med at den estetiske dimensjonen i lærerutdanningenes rammeplan kun forblir et retorisk papirvedtak som har lite konsekvenser for praksis. I forslaget til retningslinjene for ny femårig lærerutdanning er retorikken tydelig: Estetiske læreprosesser skal inngå i utdanninga, hvor disse sies å ha betydning for utvikling av selvtillit og identitet hos studenter og elever (Nasjonalt råd for lærerutdanning, 2016a, 2016b).

Med bakgrunn i dette kan man se antydninger til et paradoks: De estetiske fagene er utsatt for en nedprioritering, samtidig som det er en økende politisk interesse for de estetiske arbeidsformene. En kan stille spørsmål om hvorvidt estetiske arbeidsformer blir et svar eller en løsning på de estetiske fagenes krise. Det finnes imidlertid lite empirisk forskning på estetiske arbeidsformer i lærerutdanningen (Bamford 2012; Brekke, 2016; Sæbø, 2009). UNESCO (2006) etterlyser behovet for mer forskning og kunnskap om betydningen av kunstfaglige- og estetiske arbeidsformer (learning through the arts) fra et pedagogisk perspektiv. Det er derfor grunnlag for å si at det er behov for kunnskap om hvordan estetiske arbeidsformer kan praktiseres i lærerutdanningen og hvordan lærerutdannere og lærerstudenter forstår estetiske arbeidsformer.

På bakgrunn av dette belyser denne artikkelen følgende forskningsspørsmål: *Hva slags forståelse har lærerutdannere og lærerstudenter av estetiske arbeidsformer i undervisningen i lærerutdanningene?* Spørsmålet belyses gjennom en kvalitativ intervjuundersøkelse blant lærerutdannere og lærerstudenter ved en norsk lærerutdanningsinstitusjon.

Vi starter med å gjøre rede for metoden for deretter å definere og teoretisk begrunne estetiske arbeidsformers plass i utdanningene. Deretter presenteres

empirien før vi avslutningsvis drøfter våre funn opp mot disse samtidige og politiske begrunnelsene.

## **Metode**

En kvalitativ case-studie ble gjennomført ved en norsk lærerutdanningsinstitusjon. Det ble utført to fokusgruppeintervjuer: Ett fokusgruppeintervju med fem lærerutdannere og ett fokusintervju med fire lærerstudenter. Det ble gjort et strategisk utvalg av informanter: De fire lærerstudentene hadde estetiske fag i sitt studieløp, nærmere bestemt musikk, kunst og håndverk og drama. Lærerutdanner-fokusgruppa bestod av faglærere i pedagogikk, språkfag, idrett og historie. Begrunnelsen for det strategiske utvalget er at studien er eksplorativ: Den søker ikke å gi et representativt bilde av hvordan estetiske arbeidsformer forstås ved institusjonen, men å undersøke fenomenet mer detaljert. Selv om lærerstudentene hadde estetiske fag i sitt studieløp, ble det presisert av forskerne på forhånd og gjennom spørsmålene i intervjuguiden, at det var de estetiske arbeidsformene, som metode på tvers av fag, en var ute etter å undersøke. Intervjuene ble ledet av en moderator som la frem spørsmålene informantene skulle diskutere. Fokusgruppesamtalene ble gjennomført innen en tidsramme på 1–1,5 time.

Fokusgruppeintervjuer egner seg for eksplorative studier på et nytt område, da den kollektive ordvekslingen kan få fram spontane og ekspressive synspunkter (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 162). En annen styrke ved fokusgruppeintervju som metode er at når informanter fra en kontekst deltar i en felles samtale, vil dataene tegne et bilde av det de har som felles kultur, fordi den sosiale konteksten både gir noen muligheter og noen begrensninger i forhold til hva det er mulig å gi uttrykk for akkurat hos dem (Bohnsack, 2004).

Forskerne leste gjennom datamaterialet, så etter sammenhenger, strukturer og temaer som var gjennomgående, og sorterte disse til ulike koder. Disse ble videre slått sammen til overordnede kategorier, inspirert av det teoretiske grunnlaget. Analyseprosessen var en vandring mellom teori og empiri som bunnet ut i de tre overordnede kategoriene; frihet, fantasi og utfoldelse. Kategorien «frihet» besto av koder som: «tolkning», «ikke fasit» og «valg». «Subjektivitet», «ideer», «følelser» og «assosiasjoner» er eksempler på koder som utgjorde kategorien «fantasi», mens «utfoldelse» ble skildret av informantene gjennom ord og beskrivelser som: «aktive elever/studenter», «det å skape noe», «drite seg ut» og «komme ut av komfortsona».

Med hensyn til gyldighet beror studien primært på et begrep om sannhet som signifikans (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 48), det vil si at den søker en dypere forståelse av hva lærerstudenter og lærerutdannere legger i begrepet «estetiske arbeidsformer», samt studiens bidrag til anvendelse for praksisfeltet, det vil si at den beskriver hvordan informantene opplever at «estetiske arbeidsformer» kan arte seg i undervisningen.

## **Teori: Estetiske arbeidsformers plass i utdanningene**

Det finnes flere intensjoner med bruk av estetiske arbeidsformer i undervisningssammenheng. I dagens utdanningspolitiske dokumenter er begrunnelsen ofte behovet for å utdanne kreative samfunnsborgere som kan drive innovasjon og være innstilt på omstilling og nyskaping innenfor rammene av «kunnskapssamfunnet» (Meld. St. 28. (2015–2016); NOU, 2015: 8; UNESCO, 2016). Samtidig antar man at de estetiske arbeidsformene bærer med seg gode vilkår for utvikling av elevers personlige og kollektive identitet (UNESCO, 2016).

Historisk har estetiske arbeidsformer i skolen vært begrunnet ut fra ideen om allmenndannelse (Midtsundstad & Werler, 2011; Milena, 1995; Klafki, 2001). Allmenndannelse er utvikling av mennesket som helhet (Humboldt, 2000), der estetisk sans anses som like viktig som kognitive evner og sosial kompetanse (Pestalozzi, 1977). Estetisk dannelse har vært ansett som et bidrag til utvikling av elevenes autonomi; deres selvstendighet som mennesker (Kant, 1992), hvilket er en forutsetning for demokratisk deltakelse (Dewey, 2008). Friedrich Schiller (1759–1805) regnes som en av opphavsmennene til idéen om estetisk danning. I følge Schiller er mennesket fritt når det leker (Schiller, 1991), når det har en «som om»-opplevelse, opplever kunst eller skaper noe kreativt, i en tilstand der følelser og fornuft er aktive samtidig (Hohr, 2004). Denne «som om» estetiske tilstanden løsriver sansningen fra øyeblikket, og frigjør mennesket fra logikken, gjennom at det eksperimenterer med begreper og setter dem sammen på nye måter. Den estetiske tilstanden er dermed en ny, skapende måte å begripe verden på (Willbergh, 2008). Den estetiske aktiviteten er også en kilde til etisk refleksjon og fornyelse, fordi en gjennom estetikken kan kritisere, snu og vende på verdier og idealer, hvilket er en forutsetning for et demokratisk samfunn. En dannet person er dermed autonom, fri fra egennyttens tvang, behandler egen identitet og behov på en lekende og utforskende måte, og utvikler seg stadig gjennom å utvikle nye sider ved seg selv. Den samfunnsmessige betydningen av dannelsen er imidlertid vel så viktig som individperspektivet. Mennesket er naturlig sosialt, og forkrøples hvis evnen til trivsel med andre, omsorg, medfølelse og solidaritet ikke blir stimulert (Hohr, 2004).

Tradisjonelt har estetikk vært knyttet til kunst eller «læren om det skjønn» (Bale, 2009). Den estetiske dimensjonen tilbyr individet imidlertid muligheter for selvutfoldelse, hvilket kan bidra til utvikling av menneskelige kapasiteter som selvbestemmelse -, medbestemmelse – og solidaritetsevne (Klafki, 2001). I den pedagogiske tradisjonen er ikke estetikk i skolen forbeholdt de estetiske fagene, men en arbeids- og undervisningsmetode som angår formidling av alle typer innhold (Stavik-Karlsen, 2013; Willbergh, 2008, 2010, 2016). Undervisning har en estetisk side ved seg, i den forstand at innhold uttrykkes gjennom sanselige uttrykk som ord, kroppsspråk, ting eller medier. I pedagogikken kan oppmerksomheten på dette aspektet ved undervisning og oppdragelse føres tilbake til Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) (1977) og i vestlig humanistisk filosofi kan opphavet sies å være Aristoteles' forståelse av sammenhengen mellom estetiske uttrykk og tolkning i kunsten (Aristoteles, 1989).

Denne studiens forståelse av estetiske arbeidsformer befinner seg i denne filosofiske tradisjonen: Vi definerer estetiske arbeidsformer som det å bruke kunstneriske uttrykk som pedagogisk metode i tråd med UNESCOs definisjon (Learning through the arts/culture) (UNESCO, 2016). Disse arbeidsformene rendyrker og har praktiske løsninger på den danningsteoretiske utfordringa om oppdragelse til autonomi. På denne måten skiller estetiske arbeidsformer seg fra undervisning i kunstfagene, fordi arbeidsformene kan brukes på tvers av fag. De estetiske arbeidsformene kan heller ikke sies å være det samme som kunst eller kunstverk, da det å stille kunstneriske krav til pedagogikken vil være urimelig (Hohr, 2015).

Som vi har sett har de estetiske arbeidsformene vært begrunnet gjennom hensynet til å utvikle autonome samfunnsborgere. De estetiske arbeidsformenes bidrag til utvikling av de lærendes autonomi, kan sies å ha tre aspekter ved seg, som fremkom gjennom vår analyse og som alle henger sammen og forutsetter hverandre: Frihet, fantasi og utfoldelse.

### **Analyse: Estetiske arbeidsformer i lærerutdanningene**

I det følgende vil aspektene frihet, fantasi og utfoldelse bli beskrevet ved hjelp av empiriske eksempler fra datamaterialet. Hvordan informantene begrepssetter sin forståelse av estetiske arbeidsformer i lærerutdanningene, vil knyttes til danningsteoretisk og didaktisk teori underveis.

#### *Frihet*

Lærerutdannerne betrakter estetiske arbeidsformer som noe som tilrettelegger for studentenes autonomi gjennom frihet og fravær av tvang:

Lærerutdanner B: altså vi har gjort noe lignende... dette med kreativ skrivning... bare i mitt fag da, pedagogikk. Så har vi hatt en undervisningsøkt hvor vi har gått igjennom noen begreper og litt sånn først. Også blir jo studentene veldig ofte bunnet av det de leser, ikke sant... så det blir et slags fengsel som de sitter inni. Så vi har forsøkt at de skal skrive noen refleksjonsnotat hvor de frigjør seg fra å skulle henviser på riktig måte og alt det der... men at de kan bruke de begrepene de har hørt om og så skrive det fra hjertet. Hva de har opplevd og sine egne erfaringer... for å få innforlivet på dette her på en måte, altså at det blir deres eget.

I dette utdraget beskriver en av lærerutdannerne noe han kaller for kreativ skrivning. Det kreative kan gjenspeiles i det skapende arbeidet, hvor studentene skal skrive en tekst «fra hjertet». Lærerutdanneren beskriver arbeidsformens frigjørende muligheter, og dette virker det å være enighet om blant lærerutdanner-gruppa, når de andre bekrefter at de har lignende erfaringer.

I allmenndidaktisk tradisjon handler autonomi om å ta stilling og å gjøre seg opp en mening uavhengig av ytre press (Schiller, 1991). Dette gjenspeiles i lærerutdanner B sitt eksempel når det nevnes at dette er en metode som frigjør studentene fra å være bundet av fagstoffet og formelle krav. Dermed kan det sies at det første aspektet ved de estetiske arbeidsformenes bidrag til utvikling av de lærendes autonomi, er et fravær

av tvang i undervisningen. Et kjennetegn ved bruk av estetiske arbeidsformer er at læringsresultatet ikke er bestemt på forhånd (Hopmann, 2007). I de estetiske fagene er selve deltagelsen i øvelser av verdi i seg selv, fokuset på resultatet er ikke dominerende, da man heller ikke kan vite hva det endelige resultatet vil bli (Brekke, 2016; Dale, 1991; Sæbø, 2009). Ved at lærerutdanner B kommenterer at det blir noen helt andre tekster, kan henge sammen med denne prosessorienterte og improviserte formen. Når studentene skal skrive fritt, ut fra seg selv er de til stede i et mulighetsrom: de vet ikke hvor de skal eller hva de skal frem til. Et for stort fokus på det ferdige resultatet kan virke ødeleggende for det skapende arbeidet (Austring & Sørensen, 2006; Sæbø, 2009).

Lærerstudentene legger også stor vekt på frihet i sin forståelse av estetiske arbeidsformer. Dette kan illustreres gjennom deres beskrivelser av følelser og opplevelser:

Lærerstudent C: Det er en litt vanskelig følelse å beskrive den du får... på en måte... når du har sånne... estetiske øyeblikk om man kan kalle det det... men hvis man skal ha estetiske arbeidsformer, kanskje hjelpe elevene med å sette litt ord, eller kjenne på de da... skape opplevelser for de også med det...

Lærerstudent B: og at det er lov til å... være veldig tydelig på at det finnes ingen fasit... det du mener det er riktig for deg... men det er ikke nødvendigvis at det er riktig for den på sida...

Her gjenspeiles frihetselementet ved at elevene tilbys tolkningsmuligheter, hvor det ikke er én tolkning som er den riktige. Fokuset er på prosessen, «her og nå». Estetiske arbeidsformer sies å rendyrke den lekende, improviserte, tolkende humanistiske tilnærmingen til didaktikk og danningsteori, som setter fokus på øyeblikket, det vil si «her og nå»-situasjonen (Schiller, 1991; Willbergh, 2010).

For studentene handler også frihet om at den lærende kan utfolde seg og være kreativ og skapende. Samtidig nevner de at dette frie og skapende arbeidet må skje innenfor gitte rammer:

Lærerstudent B: i norsk for eksempel, grammatikken ja og sjangermessig selvfølgelig, men du kan skrive om hva du vil innenfor den sjangeren, bare du er innenfor rammene... der er det ingenting som er feil...

I diskusjonen som dette utdraget er hentet fra, diskuterer studentene at det finnes riktig og galt i faglige sammenhenger, men at man i arbeid med estetiske arbeidsformer skal ha stor grad av frihet, innenfor rammene.

Oppsummert har informantene begrepsatt sin forståelse av frihetsaspektet ved bruk av estetiske arbeidsformer i lærerutdanningen som å skulle frigjøre seg fra å henviser på riktig måte, å skrive fra hjertet, å skape opplevelser, at det ikke finnes en fasit, men også at dette frie og skapende arbeidet må skje innenfor gitte rammer. Frihetsaspektet kan her forstås ved hjelp av de teoretiske begrepene om estetiske arbeidsformer som lekende og improviserte (Schiller, 1991) og der aktivitetens utfall er uvisst (Hopmann, 2007). Men forståelsen av frihet ved bruk av estetiske arbeidsformer er likevel ikke grenseløs, den må finnes innenfor rammene som institusjonalisert undervisning setter: undervisningens innhold må være faglig korrekt.

*Fantasi*

En av lærerstudentene begrepssetter fantasi-aspektet av estetiske arbeidsformer slik:

Lærerstudent A: Du er nødt altså, å ha noen sånne triggere som åpner opp i hodene på dem og bare «Okay, ja, her blir jeg inspirert. Nå får jeg bilder i hodet av musikken».

Studentene er enige om at bruken av estetiske uttrykksformer som musikk, kan skape unike betydninger for elevene, og snakker om at det «åpner opp» så mye for dem, og at det inspirerer elevene. Fantasi-aspektet ved de estetiske arbeidsformenes bidrag til utvikling av de lærendes autonomi, handler om at det å bruke fantasi og forestillingsevne gjør kunnskapen til personlig kunnskap (Gustavsson, 2003). Bildene en skaper i sitt eget hode er alltid individuelle (Willbergh, 2011, 2016) og skaper således muligheter til å gjøre kunnskapen til sin egen.

Studentene gir også eksempler på hvordan de bruker rollespill som metode i undervisningen, og at dette skaper forestillinger hos elevene. De lærende må bruke fantasien til å forestille seg situasjonen som læreren inviterer til gjennom en «som om»-opplevelse (Willbergh, 2008) som begrepssettes av denne lærerstudenten på følgende måte:

Lærerstudent A: Jeg skulle ha en time om Leif Erikssons ferd til Amerika, og da spilte jeg Leif Eriksson. Og så satte vi opp et skip da, av stolene... det var på en måte vikingskipet som elevene skulle være på. Og så... så kom jeg ut, som Leif Eriksson og tok de med på ferd da, til Amerika. Alle rodde og det var liksom sjømonster der da.

Hos lærerutdannerne gjenspeiles tanken om fantasi og forestillingsevne ved at studentene skal forestille seg noe nytt med bakgrunn i undervisningsinnholdet og uttrykke dette gjennom for eksempel tegninger og illustrasjoner:

Lærerutdanner C: Jeg bruker veldig mye tegning i grunn, innenfor alle emner. For eksempel at studentene skal tegne, eller omforme kunnskap, visuelt. Enten på grupper, eller individuelt. Og det er ganske spennende... fordi det gjør veldig mye med læringa... men jeg merker jo at det blir veldig mye latter... det blir veldig mye hemninger. Fordi de er så opphengt i at de skal være flinke til å tegne, noe det ikke handler om i det hele tatt... det er ikke kunsten sånn sett. Men det merker jeg er noe som engasjerer veldig.

Gjennom bruken av begrepet «omforme kunnskap» i dette utdraget, illustreres det hvordan fantasien kan skape en sammenheng mellom ny kunnskap og det studentene kan fra før. Didaktisk kalles denne transformasjonen av innholdet til individets egen kunnskap for innhold-betydning (Hopmann, 2007), og de estetiske arbeidsformene kan sies å være en måte å arbeide praktisk med dette på i undervisning. Den menneskelige forestillingsevne er grenseløs når det gjelder å skape nye kombinasjoner av mening: i fantasien kan en bryte både med naturlovene og samfunnsnormene (Schiller, 1991). At lærerutdanneren i utdraget opplever at dette er en metode som engasjerer veldig, kan henge sammen med nettopp dette. Samtidig opplever lærerutdanneren at



studentene holdes tilbake, eller har hemninger i forhold til denne undervisningsformen. Hennes egen forklaring på dette er blant annet at studentene ønsker å tegne fint.

Lærerutdannerne forstår også fantasiaspektet ved bruk av estetiske arbeidsformer som et redskap for å engasjere og vekke studentene:

Lærerutdanner D: Veldig ofte starter jeg timen med en sånn morning exercise, at de skal velge seg et bilde også skal de beskrive det... bare for å få hjernen i gang.

Oppsummert har informantene beskrevet sin forståelse av fantasiaspektet ved bruk av estetiske arbeidsformer i lærerutdanningen gjennom ord som triggere, åpne opp i hodet, bilder i hodet, liksom-situasjoner og å få hjernen i gang. Lærerstudentene og lærerutdannerne forstår kan her knyttes til teoretiske begreper fra allmenn-didaktikk og danningsteori som beskriver fantasibrukens engasjerende natur gjennom at den gjør kunnskapen personlig (Gustavsson, 2003; Walton, 1990; Willbergh, 2011, 2016), den opptrer gjennom å skape «som om»-opplevelser som er på liksom og den omformer kunnskapen (Hopmann, 2007; Schiller, 1991). Fantasibrukens begrensning slik den framtrer i vårt datamateriale, er at studentenes egne forventninger om å skape et «fint» produkt; å prestere, kan virke hemmende.

### *Utfoldelse*

Lærerutdannerne og lærerstudentene gir ofte eksempler på at estetiske arbeidsformer innebærer å uttrykke seg med tegning og skriving. Dette kan illustreres gjennom følgende eksempel:

Lærerstudent B: det første vi gjorde på kunst og håndverk nesten... vi ble plassert i kantina, heldigvis ganske langt inne også... så dekket vi et helt langbord med ark og satt der fire stykker med hver vår fettstift og bare (strekker seg over bordet og later som hun tegner) det var så gøy... så skulle dette til og med henges opp i kantina... og det er jo sånn, du blir tvungen til å slippe deg løs... du kan ikke sitte i et lite hjørne og bare... skrive navnet ditt liksom... det er ikke lov... du må liksom utfolde deg litt og det... man får jo veldig mye igjen av det, sånn senere... det blir jo et samhold som veldig få klasser har kanskje...

Her kan vi se at studenten gir uttrykk for at det er gøy å slippe seg løs og utfolde seg. Dette demonstrer lærerstudent B ved å bruke hele kroppen. De andre studentene uttrykker med nikk, latter og korte ord, at de er enig i lærerstudent B sitt eksempel. Teoretisk er ikke bare utfoldelsen motivert ut fra ideen om at den lærende skal gi uttrykk for noe indre, men vel så viktig er at individet skal få tilbakemelding på egen atferd og uttrykksformer fra det sosiale fellesskapet, der atferd som selvstendig borger er en viktig side av saken (Klafki, 2001). Student B knytter denne utfoldelsen til samhold, som gir uttrykk for en fellesskapstanke.

En av studentene hevder at denne utfoldelsen er et krevende aspekt ved estetiske arbeidsformer:

Lærerstudent A: Så er det noe med å utvikle seg selv som lærer også... du må tåle en god del... jeg har spilt de rareste roller og gjort de rareste ting... det beste jeg vet er å leke zombietikken eller monstertikken, hvor du blir tatt så blir du et monster... og det er folk i klassen min på 30 år som forvandler seg til et monster, og alle sitter og ler...

Dette utdraget illustrerer at utfoldelsen krever mot, og at det sosiale felleskapet må være mottakelig for de ulike uttrykkene som kommer i arbeid med estetiske arbeidsformer.

Lærerutdannerne legger også vekt på utfoldelse når de snakker om estetiske arbeidsformer og opplever dette som viktig og sentralt i undervisningssammenheng:

Lærerutdanner C: Det er kjempeviktig... de utsetter sine egne elever for det hver eneste bidige dag... sånn at det å tørre, utfolde... lære studenter til å komme ut av komfortsonen.

Flere av lærerutdannerne synes å være av den oppfatning at studentenes egne forventninger til prestasjon kan være hemmende for utfoldelse. Lærerutdannerne er imidlertid klare på at estetisk utfoldelse ikke handler om å få til et godt produkt, men om at den lærende skal «sette seg selv på spill». Derfor kan utfoldelsesaspektet sies å være det mest krevende av de tre aspektene ved bruk av estetiske arbeidsformer. Det kan være tøft å få tilbakemeldinger på seg selv. Danningsteoretisk er imidlertid utfoldelsen avgjørende for at individet skal lære de sosiale spillereglene og kulturen han eller hun befinner seg i. En viktig del av allmenndannelsen er dermed forståelse av fellesskaper, «sensus communis» (Verene, 1981; Vico, 1997), som innbefatter det å opptre moralsk klokt og det å være et politisk vesen (Aristoteles, 2006). Bruk av estetiske arbeidsformer handler derfor også om å tilrettelegge for et læringsmiljø preget av trygghet, toleranse og tillit. Estetisk utfoldelse innebærer å blottlegge følelsesmessige sider av seg selv, som krever varsomhet fra pedagogens side for å unngå at resultatet blir at den lærende lukker seg. Klafki definerer et nåtidig begrep om allmenndannelse som selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Klafki, 2001). Denne forståelsen er i allmenndidaktisk tradisjon sentral for alle undervisningsformer. Det som gjør estetiske arbeidsformer egnet for dette formålet, er nettopp det at denne formen for utfoldelse er fri og subjektiv og dermed skapes muligheter for engasjert, «ekte» eller sann dialog (Skjervheim, 1976).

Sammenfattende uttrykkes utfoldelsesaspektet ved informantenes forståelse av estetiske arbeidsformer i lærerutdanningene gjennom formuleringer som å slippe seg løs, at en må tåle en god del, tørre, komme ut av komfortsonen og at det angår samholdet i en klasse. Utfoldelsesaspektet kan forstås allmenndidaktisk gjennom begreper om 'sensus communis', solidaritet og medbestemmelse, som handler om sosialisering inn i et fellesskap (Klafki, 2001; Verene, 1981; Vico, 1997).

## **Diskusjon og implikasjoner**

Lærerutdannere og lærerstudenters forståelse av estetiske arbeidsformer i undervisningen i lærerutdanningen kan vår studie, basert på analysen og i lys av begreper fra

danningsteori og didaktikk, karakteriseres som følgende: Frihetsaspektet handler om det lekende, skapende og improviserte som disse arbeidsformene åpner for, der frihetens grense går ved hensynet til at innholdet må beholde sin faglige korrekthet. Fantasispektet, hvis begrensning er studentenes ønske om å prestere, forstås som det engasjerende ved å la individet selv omforme kunnskapen gjennom «som om»-opplevelser. Utfoldelsesaspektet forstås som en form for sosialisering inn i et fellesskap, der begrensningen oppstår når et læringsmiljø ikke er tilstrekkelig tillitsbasert.

I følge samtidige politiske dokumenter, hevdes det at estetiske arbeidsformer bidrar til elever og studenters læring (Unesco, 2016; NOU, 2015:8; Meld. St. 28. (2015–2016); Meld. St. Nr. 39 (2003–2004)), deres kreative og kritiske tenkning (NOU, 2015:8; Unesco, 2016), og til bygging av selvtillit og identitet (Nasjonalt råd for lærerutdanning, 2016a, 2016b). I det følgende skal vi drøfte våre funn opp mot disse begrunnelsene for estetiske arbeidsformers plass i utdanningene.

Vår studie argumenterer for at estetiske arbeidsformer kan bidra til læring gjennom at det er en metode som gjør kunnskapen til personlig kunnskap (Gustavsson, 2003; Willbergh, 2011, 2016). De estetiske arbeidsformene handler, i følge våre informanter, blant annet om å skape ideer og å omforme kunnskap gjennom bruk av forestillingsevnen. Forestillingene eies av individet selv, de er subjektive, hvilket kan knyttes til begrepet om dyp læring: Dyp læring handler om at de lærende kan relatere nye ideer og begreper til tidligere kunnskap og erfaringer (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 33). Vår studie kan dermed sies å framheve at estetiske arbeidsformer kan ha et bidrag til undervisning som har dybdelæring som mål.

De lærendes kreative og kritiske tenkning forutsetter autonomi (NOU, 2015:8; Unesco, 2016). I våre funn forstås blant annet estetiske arbeidsformer som en metode kjennetegnet av prosessorientering og fravær av tvang, forhåndsbestemte svar og fasit. Studien har følgelig et bidrag til hvordan en kan jobbe mot kreativ og kritisk tenkning i undervisningspraksis.

Gjennom at de lærende får tilbakemeldinger på egen atferd og uttrykksformer i et sosialt fellesskap, hevdes det at selvtillit og identitet stimuleres (Nasjonalt råd for lærerutdanning, 2016a, 2016b; Unesco, 2016). Utfoldelsesaspektet slik det fremkommer i vår studie, kan sies å eksemplifisere slik selvtillit og identitetsbygging gjennom sosial deltakelse. Demokratisk medbestemmelse (Klafki, 2001) forutsetter fri debatt som en prosess der målet er å la diskusjonen løpe, og der det er ønskelig at et mangfold av meninger kommer til uttrykk før en beslutning tas. Læringsmiljøet på denne lærerutdanningsinstitusjonen kan sies å danne vilkår for utvikling av slik demokratisk medbestemmelse, men samtidig bærer dataene bud om at det er aspekter ved miljøet som kan hemme dette, når lærerutdannerne gir uttrykk for at det er utfordrende å få studentene til å utfolde seg.

De estetiske arbeidsformenes bidrag til utvikling av studentenes autonomi skjer, som vi har sett i analysen, innenfor rammene av den institusjonaliserte undervisningens krav om faglig korrekthet, prestasjoner og krav til et tillitsbasert læringsmiljø. Denne studien gir pedagogiske implikasjoner for lærerutdanningene, gjennom å gi eksempler på hva estetiske arbeidsformer kan være i sammenheng med læring, kreativ og kritisk tenkning, selvtillit og identitet. Vi har her drøftet hvordan estetiske

arbeidsformer kan være metoder som fremmer læring gjennom å gjøre kunnskapen personlig; stimulerer kreativ og kritisk tenking gjennom å undervise prosessorientert; og bygger identitet gjennom utfoldelse i et fellesskap. Endelig er vår utfordring til fremtidig norsk skolepolitikk at det ryddes opp i den mangfoldige begrepsbruken på feltet; for eksempel «estetiske uttrykksformer» (NOU, 2015:8), «estetiske læreprosesser» (St. Meld. Nr. 39 (2003–2004)), «estetisk utfoldelse, opplevelse og erkjennelse» (Regjeringen, 2010). For at potensialet ved estetiske arbeidsformer skal bli en realitet i norsk lærerutdanning og skole, mener vi at det er nødvendig å løfte fram den estetiske dimensjonen i undervisningspraksis.

## Referanser

- Allern, T.-H. (2011, 29.05). Er det plass for kunsthøgskolen i skolen etter Pisa? Hentet fra <http://www.kulturradet.no/kunstloftet/vis-artikkel/-/kl-artikkel-allern-maitekst>
- Alvesson, M. & Skoldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Aristoteles. (1989). *Om diktekunsten*. Oslo: Dreyers Forlag.
- Aristoteles. (2006). *Retorikk*. Oslo: Vidarforlaget.
- Austring, B. D. & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring: grundbog om æstetiske læreprosesser*. København: Reitzel.
- Bale, K. (2009). *Eстетikk: en innføring*. Oslo: Pax.
- Bamford, A. (2012). Arts and cultural education in Norway. Hentet fra <http://www.kunstkultursenteret.no/sites/kunstkultursenteret.no/files/8cd9198d7e338e77556df2ff766a160f.pdf>
- Bamford, A. (2006). *The wow factor: global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster: Waxmann.
- Bohnsack, R. (2004). Group discussion and focus groups. I U. Flick, I. Steinke, B. Jenner & E. V. Kardorff (Red.), *A companion to qualitative research* (s. 214–221). London: Sage.
- Brekke, B. (2016). *Kreativitetens næringskjede: estetiske arbeidsformer i lærerutdanningen* Mastergradsavhandling, Universitetet i Agder, Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2414164/Brekke,%20Borghild.pdf?sequence=1>
- Dale, E. L. (1991). *Kunnskapens tre og kunstens skjønnhet: om den estetiske oppdragelse i det moderne samfunn*. Oslo: Gyldendal.
- Dewey, J. (2008). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. Champaign: Book Jungle.
- Elstad, E. & Sivesind, K. (2010). *PISA: sannheten om skolen?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Espeland, M., Allern, T.-H., Carlsen, K. & Kalsnes, S. (2011). *Praktiske og estetiske fag og lærerutdanning*. Stord (HSH-rapport 2011/1) Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/152128/Rapport.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Gustavsson, B. (2003). *Dannelse i vor tid*. Århus: Forlaget Klim.
- Hohr, H. (2004). Friedrich Schiller: Om å tenke med hjertet og leke fritt. I K. Steinsholt & L. Løvlie (red.), *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 172–184). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hohr, H. (2015). Kunst og estetisk oppdragelse. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1, 1–11.
- Hopmann, S. T. (2007). Restrained teaching: The common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109–124.
- Humboldt, W. v. (2000). Theory of Bildung. I I. Westbury, K. Riquarts & S. T. Hopmann (Red.), *Teaching as a reflective practice: the German didaktik tradition* (s. 57–61). Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates.
- Kalsnes, S. (2005). Kunstfaglige utfordringer i morgendagens skole – variasjoner over et tema. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(4), 289–300.
- Kant, I. (1992). *Kant on education*. Bristol: Thoemmes Press.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik - nye studier*. Århus: Klim.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Langfeldt, G., Elstad, E. & Hopmann, S. T. (2008). *Ansvarlighet i skolen: politiske spørsmål og pedagogiske svar: resultater fra forskningsprosjektet «Achieving School Accountability in Practice»*. Oslo: Cappelen akademisk forl.

- Meld. St. 28. (2015–2016). (2016). *Fag - Fordypning - Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. nr. 39 (2003–2004). (2004). *Ei blott til lyst. Om kunst og kultur i og i tilknytning til grunnskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Midtsundstad, J. H. & Werler, T. (2011). *Didaktikk i Norden*. Kristiansand: Portal Akademisk.
- Milena, A. (1995). Kunstens bidrag til mestring av den moderne virkelighet. I *Kunstfagene: til besvær eller begjær?* (s. 10–20). Vollen: Tell forlag AS.
- Nasjonalt råd for lærerutdanning. (2016a). Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning 1.–7. Hentet fra [http://www.uhr.no/documents/Forslag\\_til\\_retningslinjer\\_for\\_fema\\_rig\\_grunnskolel\\_rerutdanning\\_trinn\\_1\\_7\\_L\\_50276\\_2\\_.pdf](http://www.uhr.no/documents/Forslag_til_retningslinjer_for_fema_rig_grunnskolel_rerutdanning_trinn_1_7_L_50276_2_.pdf)
- Nasjonalt råd for lærerutdanning. (2016b). Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning 5.–10. Hentet fra [http://www.uhr.no/documents/Forslag\\_til\\_retningslinjer\\_for\\_fema\\_rig\\_grunnskolel\\_rerutdanning\\_trinn\\_5\\_10\\_L\\_50277\\_2\\_.pdf](http://www.uhr.no/documents/Forslag_til_retningslinjer_for_fema_rig_grunnskolel_rerutdanning_trinn_5_10_L_50277_2_.pdf)
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole - fornyelse av fag og forskrifter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Pestalozzi, J. H. (1977). *How Gertrude teaches her children: An attempt to help mothers to teach their own children and an account of the method*. New York: Gordon Press.
- Regjeringen. (2010, 03.03). Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/forskrift-om-rammeplan-for-grunnskolelar/id594357/>
- Sawyer, K. R. (2006). Introduction: The New Science of Learning. I K. R. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of The Learning Sciences* (p. 1–16). New York: Cambridge University Press.
- Schiller, F. (1991). *Om menneskets estetiske oppdragelse i en rekke brev*. Oslo: De norske bokklubbene.
- Skjervheim, H. (1976). Deltakar og tilskodar. *Deltakar og tilskodar og andre essays* (s. 51–72). Oslo: Tanum Norli.
- Smestad, B. (2014). Hvilke fag får GLU-studentene kompetanse i? – En analyse av grunnskolelærerstudentenes studiepoengproduksjon 2012/13. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(2), 140–148.
- Stavik-Karlsen, G. (2013). Provokasjon for å koble elevene på. I A.-L. Østern, G. Stavik-Karlsen & E. Angelo (red.), *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling* (s. 234–260). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sæbø, A. B. (2009). *Drama og elevaktiv læring - En studie av hvordan drama svarer på undervisnings- og læringsprosessens didaktiske utfordringer*. Doktorgradsavhandling, Institutt for kunst- og medievitenskap, Trondheim.
- UNESCO. (2006). Road Map for Arts Education: The World Conference on Arts Education- Building Creative Capacities for the 21st Century. Hentet fra [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts\\_Edu\\_RoadMap\\_en.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf)
- UNESCO. (2016). Arts Education. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Hentet fra <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/creativity/arts-education/>
- Utdanningsdirektoratet. (1993). Den generelle delen av læreplanen. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-skapande-mennesket/>
- Verene, D. P. (1981). *Vico's science of imagination*. Ithaca and London: Cornell University Press.
- Vico, G. (1997). *Vor tids studiemetode* (C.-K. Jørgensen, Trans. Vol. 4). København: Museum Tusulanums Forlag.
- Walton, K. L. (1990). *Mimesis as make-believe. On the foundations of the representational arts*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Willbergh, I. (2008). Mimesis, didaktikk og digitale læremidler. Trondheim: Phd-avhandling, The Norwegian University of Science and technology.
- Willbergh, I. (2010). Mimetisk didaktikk: Om undervisning som kunst. I J. H. Midtsundstad & I. Willbergh (Red.), *Didaktikk – nye teoretiske perspektiver på undervisning* (s. 46–62). Oslo: Cappelen Damm.
- Willbergh, I. (2011). The role of imagination when teaching the diverse group. I S. Hillen, T. Sturm & I. Willbergh (Red.), *Challenges facing contemporary didactics: Diversity of students and the role of new media in teaching and learning* (s. 61–73). Münster: Waxmann.
- Willbergh, I. (2015). The problems of 'competence' and alternatives from the Scandinavian perspective of Bildung. *Journal of Curriculum Studies*, 47(3), 334–354.
- Willbergh, I. (2016). The representation of reality in teaching: A mimetic didactic perspective on examples in plenary talk. *Scandinavian Journal of Educational Research*. doi: 10.1080/00313831.2016.1172500