

GLB360 1 Pedagogikk og elevkunnskap 4, bacheloroppgave

Kandidat 22

Oppgaver	Oppgavetype	Vurdering	Status
i Informasjon	Dokument	Automatisk poengsum	Lever
1 Opplasting av bacheloroppgave	Filopplasting	Manuell poengsum	Lever
2 Opplasting av samtykkeskjema	Filopplasting	Manuell poengsum	Lever

GLB360 1 Pedagogikk og elevkunnskap 4, bacheloroppgave

Emnekode	GLB360	PDF opprettet	18.08.2016 10:53
Vurderingsform	GLB360	Opprettet av	Hilde Lyster
Starttidspunkt:	11.05.2016 08:45	Antall sider	36
Sluttidspunkt:	30.05.2016 13:45	Oppgaver inkludert	Ja
Sensurfrist	201606200000	Skriv ut automatisk rettede	Ja

Seksjon 1



Informasjon

Eksamensinformasjon:

[Eksamensinformasjon for innlevering](#)

Forside:

[Framsidedmal Bachelor-mal med Nord logo](#)

Samtykkeskjema:

[Samtykke til Nord universitets' bruk av prosjekt, kandidat bachelor og masteroppgaver](#)

Opplasting av bacheloroppgave

Opplasting bacheloroppgave

Last opp pdf.-filen her. Maks én fil.

BESVARELSE

Filopplasting

Filnavn	5208435_cand-5993029_5224938
Filtype	pdf
Filstørrelse	1110.493 KB
Opplastingstid	30.05.2016 11:55:13



Neste side
Besvarelse
vedlagt

BACHELOROPPGAVE

Emnekode: GLB360

Navn: Johan David Buran

**DEN ESTETISKE OPPLEVELSEN I ARBEID
MED TODIMENSJONALE UTTRYKK**

**THE AESTHETIC EXPERIENCE IN WORK
WITH TWO-DIMENSIONAL IMAGES**

Dato: 30.05.2016

Totalt antall sider: 29



www.nord.no

Forord

Etter tre år så har tiden kommet, tiden vi har fryktet og gledet oss til. Det har vært en tid med frustrasjon, glede og skrivesperre. En stor takk til veilederen min Anne Irene Holthe som har vist meg en ny side av kunst og vært med å inspirere meg til videre arbeid med faget fremover, og som har vært positiv til mitt emne innenfor kunst og håndverk fra starten av. Takk til alle mine medstudenter som har støttet meg under arbeidet og vært tilgjengelig for diskusjoner og matpauser hvor bachelor har vært et heftig tema – på godt og vondt.

Sammendrag av bachelor

Estetikk er ofte et omdiskutert tema i skolen – hva er estetikk og hva innebærer det å jobbe estetisk? I den estetiske dimensjonen har vi en opplevelse som står for seg selv og er unikt alt annet vi opplever, deriblant er undring sentralt for at videre læring skjer. Den estetiske opplevelsen er noe komplekst, og det er dimensjoner for hvert aspekt du finner, og fra den ene opplevelsen kommer det flere spørsmål enn svar – finner vi egentlig opplevelsen i faget kunst og håndverk, og er det et plass for en slik opplevelse i den økende målstyringa i skolen? Kunst og håndverk i skolen er ett av de få estetiske fagene vi har, og er med i den viktige dannelsen av mennesket – blant annet igjennom estetisk virksomhet. Hvordan gjøres dette i skolen, og hvilke faktorer må vi ta hensyn til? Fra dette kommer begrepet kreativitet naturlig opp, som kan diskuteres opp imot estetikken, som igjen springer ut i den estetiske læringsmåten. Den type læringsmåte kan ses i mange ulike uttrykk, og fokuset ligger på det todimensjonale – hvor tegning, maling og barnas tegneutvikling er sentrale diskusjoner, spesielt om hvorvidt påvirkning fra samfunnet har en innvirkning på barn og om den estetiske opplevelsen kan ses i sammenheng med dette. Alt dette kan, og på mange måter, må ses i sammenheng med den sosiokulturelle forklaringsmåten på barns tegneutvikling. Teorien er en ting og her tester vi ut noe av teorien i praksis, og gjør et forsøk på forklare hva som har skjedd.

Innholdsfortegnelse	
Forord	i
Sammendrag av bachelor	ii
Innholdsfortegnelse	iii
Preludium	1
Bakgrunn for valg av tema og problemstilling.....	1
Metoden og min vei.....	2
Oppgavens struktur	3
Den estetiske dimensjonen	4
Hva er estetikk?	4
Den estetiske opplevelsen	6
Den estetiske dimensjonen i skolen	8
Undringens undrende kraft – undring etter opplevelsen	9
Kunst og håndverk	10
Kunst og håndverk som et skolefag	10
Estetiske fag sin betydning i dagens skole	11
Hvordan foregår læring i kunst og håndverk?.....	12
Fellestrekk og en felles plattform	12
Kreativitet – en del av estetikken?	13
Den estetiske læringsmåten	14
Arbeid med todimensjonale uttrykk	14
Hva er todimensjonalt?.....	14
Barns arbeid med tegning og utvikling	15
Reggio Emilia.....	16
Barns påvirkning av samfunn og kunst	16
Estetisk opplevelse og den sosiokulturelle forklaringsmåten	17
Fra teori til praksis – et eksperiment på 1. trinn	18
Estetisk opplevelse i et undrende klasserom	20
Postludium	20
Refleksjoner over problemstilling	20
Kildehenvisninger	23
Litteraturliste	23
Liste over illustrasjoner (kronologisk rekkefølge)	25

Preludium

Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

Fra starten av var jeg bestemt på å velge noe annet enn bare pedagogikk, og velge et av fagene jeg var kvalifisert å undervise i fra min tid på Nord universitet. Det gikk ikke lang tid før jeg landet på kunst og håndverk – et fag som jeg virkelig mener er verdifullt, både for meg som person og som pedagog. I gjennom mine praksiser og undervisningsøkter har kunst og håndverk stått meg nært, og har gitt meg motivasjon til å bli lærer. Det som har fasinert meg er den rene *gleden* og barnets *iver* i faget, og det var spesielt en hendelse som var med å spikre fast både fag og tema.

I høst hadde praksisgruppa planlagt en halvdag med kunst og håndverk på 1. trinn og vi bestemte oss for å male. Hver gruppe skulle male et bilde sammen der samarbeid og nysgjerrighet ble vektlagt. Vi hadde først fargelære med elevene med fremmede begreper som primærfarger og sekundærfarger, som virkelig startet en undringsprosess hos elevene. Oppgaven gikk ut på å utforske fargeverdenen – hvordan får man til de ulike fargene? Elevene var genuint interessert i farger og selve aktiviteten å male – noe som ikke er overraskende, maling er et høydepunkt for mange barn. Det å blande *alle* fargene var populært, og riktig nok trodde de fleste de skulle få en regnbue, men slik ble det ikke – vi samlet gruppa sammen og reflekterte over dette, og ble bevisst over fargenes verdi og kraft. Etter runder med refleksjoner i grupper og heftige diskusjoner startet de på nye oppdrag og skulle finne den *ultimate* fargen. Hva var den ultimate fargen? Her er vi i kjernen av opplegget – *det er ingen*. Den ultimate fargen avhenger fra person til person, og elevenes opplevelse av alt – og med det var bacheloroppgaven påbegynt og den lange reisen hadde startet.



(Barn som maler, 2013)

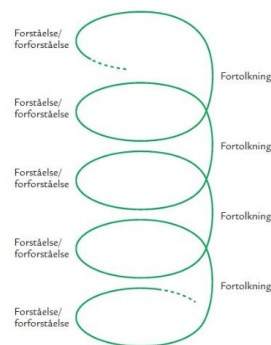
Selv om valget av fag og retning var klar, var problemstillinga et nytt hinder. Det å lande på en problemstilling er ikke lett. Kompromisser må tas og avgrensinger i hver detalj. Problemstillingen må interessere og motivere meg til å lese, drøfte og skrive. Derfor har problemstillingen vært i forandring gjennom hele perioden, som er i tråd med min metode og min vei til svaret, og som fortjener et eget innrykk i oppgaven:

Hva er estetisk opplevelse, og påvirker dette elevenes arbeid med todimensjonale uttrykk i kunst og håndverk?

Med problemstillingen som grunnmur skal vi begi oss ut på en reise der vi skal se på hva som menes med de ulike begrepene estetisk opplevelse og todimensjonale uttrykk. Vi går innom faget kunst og håndverk i skolen og estetikkens verdi og dimensjon. Det legges vekt på refleksjoner rundt arbeid med todimensjonale uttrykk og hva som kan skje i arbeidet i faget om elevene opplever en estetisk opplevelse. Påvirkning er et vidt begrep og i denne sammenheng ser vi på eventuelle kognitive påvirkninger hos barnet, men også igjennom tegninger ved å gjøre et eksperiment i skolen hvor vi skal se på noen konkrete tegninger av elever og det mer usynlige: personlige og dannesperspektivet – hvordan har opplevelsen påvirket holdningene til elevene? Til sammen vil dette bli noe jeg kaller *estetisk opplevelse i et undrende klasserom*, hvor vi ser på momentene sammen i et klasserom.

Metoden og min vei

Denne bacheloroppgaven har sitt utgangspunkt i en litterærstudie hvor jeg har tatt et dypdykk inn i aktuell teori hvor mye av litteraturen kommer fra kunstfagfeltet, både intervjuer og ulike forskninger som er gjort. Likevel vil det være et subjektivt og objektivt rom for å vurdere og tolke det som kommer frem. Selv om dette er en litteraturstudie, så har det blitt en *kombinert metode* – hvor jeg har prøvd ut noe i praksis, for å teste ut teorien. Min metode er en *fenomenologisk ontologisk hermeneutisk* metode, som er enklere å forstå enn man skulle tro. Fenomenologien er at vi stiller noe frem i lyset, og ser på det som vises for oss (Tjønnland, 2009). Ontologi er hvordan verden og livet er, og hvordan vi fortolker den (Fosshagen, 2014). Hermeneutikken går på det at vi går ut etter å forstå og finne mening, og ikke måle og telle. Nå skal jeg ikke gå inn på hva



(Hermeneutisk spiral, 2013)

hermeneutikken er og hvordan studiet ser ut, det ville ha tatt flere mannsaldrer å komme igjennom det, hvor vi blant annet har Heidegger og Gadamer i front – men hovedtrekket er at hermeneutikken er en *tolkningsprosess* (Taraldsen, 2011). Ovenfor ser du den *hermeneutiske spiral* som illustrerer litt av metoden her hvor vi prøver å forstå noe og tolker det som gir ny forståelse.

Derfor vil ikke oppgaven ha et tydelig skille mellom teori og drøfting, noe som ligger mer naturlig til for en slik type oppgave. Jeg er på en reise og vil dermed drøfte underveis med teorien. Så derfor stiller jeg meg bak filosofer som Heidegger som mener at man søker underveis i reisen, og oppdager nye ting og tar nye veier. I tillegg til Gadamer som ser på *forståelse* som en lek, en uforutsigbar lek som ikke har noen orden og struktur (Gadamer, 2010). Derfor vet jeg ikke hvor oppgaven skal ende – bare at jeg skal, etter min beste evne, svare på problemstillingen ut i fra hva som kommer opp. Det kan være risikofyllt å begi seg ut på denne reisen, og en ting er sikkert: det blir aldri som man hadde planlagt.

Oppgavens struktur

Oppgaven er grovt sett delt inn i tre deler – preludium, en hoveddel og postludium. Hvorfor preludium og postludium? Det ligger mer naturlig for denne oppgaven. Ved å kalle det innledning og avslutning hevdes det at svaret er funnet og oppgaven er statisk. Jeg ser heller oppgaven som en dynamisk enhet i en statisk form. Oppgaven er et resultat av arbeid over flere måneder og begir seg ut på en reise i et felt som kan virke litt uklar og bisarr. Uenighetene blant fagfolk er store, og det er utallige vinklinger å ta hensyn til. Naturlig nok vil det være en klar rød tråd gjennom oppgaven, men teoriene vil bli sett fra ulike vinkler og fra ulike hoder som reflekterer. Det er ikke noe som er rett eller galt – det er ulike meninger som kan belyse samme tema, og kan til tider utfylle hverandre – og selvsagt motstride hverandre.

Etter preludium vil man prøve å takle et begrep som er sentral i oppgaven; estetikk. Innenfor der igjen skal vi fokusere mest på den estetiske opplevelsen og forholdene rundt. Begrepene kan virke litt uhandterlig akkurat nå, og det er ikke sikkert det blir bedre etter å ha forklart det – det er vanskelige begrep som krever en god del bearbeidelse. Deretter ser vi på kunst og håndverk som skolefag, og hvilken posisjon estetiske fag har i dagens moderne skole og hvordan barn lærer i kunst og håndverk, før vi snevrer oss innover i den todimensjonale verdenen, hvor vi går i et dypdykk inn hvordan læringsmåtene er i arbeid med tegning og maling, og vi skal prøve å finne ut om estetisk opplevelse har noen påvirkning på arbeidet. Vi

ser på alt sammen i et klasserom, hvor vi blant annet skal se på ulike tilnærminger og pedagogiske virksomheter som tar i bruk både estetikk og undring i sin hverdag. I tillegg til det skal vi se på mitt eget lille eksperiment som ble gjort på 1. trinn, og se om noe av teorien jeg har funnet ut stemmer med realiteten. Forhåpentligvis kommer man gjennom og ender opp på et postludium, som oppsummerer problemstillingen og reflekterer og drøfter hva jeg har funnet ut i samsvar med hva oppgaven spør om.

Den estetiske dimensjonen

Hva er estetikk?

Ser man på fagfeltet og skolefaget generelt er det nok ett ord som kommer igjen, og det er *estetikk*. Et høytstående ord som alle har hørt, men som kan være vanskelig å definere og forklare. Selve definisjonen varierer fra ordbok til ordbok og innenfor ulike fagfelt – og dette har en påvirkning på hvordan vi tolker begrepet, og hvordan vi forholder oss til estetikk.

Hva tenker du når du hører ordet estetikk? Tenker du på kunst og noe som er *fint* eller *vakkert* så er man ikke alene om det – de fleste forbinder estetikk med kunst og andre kulturelle uttrykk, og har blitt et samlebegrep som dekker alt som er kreativt, harmonisk, vakkert og praktisk. En slik forståelse av begrepet er uhåndterlig og for vid. Begrepet i seg selv er omdiskutert – man er ikke helt enige om hva som ligger i begrepet, eller rettere sagt: det ligger mye i begrepet. Likevel kan vi se at estetikk kommer av det greske ordet *aisthesis* og betyr kunnskap som kommer gjennom sansene, og var en del av den greske filosofien – men ikke som et helt eget felt (Tjønneland, 2009). Begrepet var derfor ikke knyttet til kunst som de fleste forbinder det med og handlet om sansing i vid forstand, og dermed var alt du kunne se, høre og føle estetisk. En slik definisjon ganger oss ikke, da den omfatter så si *alt* vi gjør – fra det å lukte på honning til å se på kunst; vi må grave dypere.

Estetikk i den formen som vi kjenner i dag har en langt nyere opprinnelse, og det er den som ga den er mer avgrenset dimensjon. Første gang estetikkbegrepet ble brukt var av Alexander Baumgarten på 1750-tallet og estetikken fikk en helt egen dimensjon for seg selv – den *sanselige* dimensjonen. Der grekerne mente at tanker og det åndelige var langt over det sanselige mennesket gjorde mente Baumgarten at mennesket var et helhetlig vesen - og ville likestille sanselig erkjennelse med *rasjonell* erkjennelse (Samuelson, 2013). Det vil si at det

sanselig ikke skulle tilpasses våre konkrete begreper i tråd med det rasjonelle, men være noe for seg selv. Men likevel er begrepet alt for vidt for å håndtere, og når vi er inne på sansing kan man ikke unngå å snakke om *persepsjon*, som blir resultatet av selve sansingen vi gjør. Persepsjon defineres som oppfatningen av det vi sanser av påvirkninger, stimuli, som igjen aktiviserer sanseorganene og deretter kognitive funksjoner som gir oss informasjon av omverden (Teigen, 2012).

En definisjon som ofte går igjen er «læren om det skjønne i kunsten» (Bø og Helle, 2013). Det er nok akkurat denne definisjonen som folk flest forbinder med estetikk. Betyr dette at kunst som ikke kommer under paraplyen vakkert *ikke* er estetisk? Se på de to bildene nedenfor avsnittet – er begge *estetisk vakre*? Riktig nok er disse bildene ikke fra samme tidsepoke og samme stil, og det er ikke rettferdig å sammenligne – men likevel: hvis estetikken handler om all kunst og samtidig betyr det som er vakkert bare er estetisk, da er det noe som ikke stemmer. Jerome Stolnitz mente at mennesket også er interessert og blir fasinert av frastøtende ting i kunst. Han beveger seg mer mot at estetikk har noe med hvordan vi som mennesker bruker sansene på og peker tilbake til det opprinnelige greske ordet (Haabesland og Vavik, 2000). Likevel trekker vi med kunsten i estetikken, da den er sentral i skolefaget.



(Hippie, 2015)



(Brudeferden i Hardanger, 1848)

Stolnitz er tydelig preget av en annen filosof og en av de store filosofene av vår tid – nemlig Immanuel Kant. Han fortjener en avhandling for seg selv, men det er ikke formålet med denne oppgaven. Kant har vært en stor innflytelse for kunsten og estetikken, og han hadde sterke meninger som påvirker samfunnet den dag i dag. Han mente det var et *klart skille* mellom kunstverk og nytteobjekter, og for at noe i det hele tatt kunne kalles kunstverk måtte det ikke tjene *noe formål*, for om vi kobler et kunstverk opp mot et formål er verdien borte (Nerheim, 1991). Så om vi er på Munch-museet og ser et maleri og tenker på hvor fantastisk det hadde sett ut over peisen så forsvinner kunstverket bort i egeninteressen, og er – ifølge Kant – bare et

nytteobjekt, og ikke kunst. Om hvorvidt det er sant kan diskuteres, men han er inne på noe viktig her; kunst er noe for seg selv og fortjener oppmerksomhet for at det bare er kunst.

Klafki ser på estetikk, i sin bok *Dannelsesteori og didaktikk*, som en motvekt til det kognitive og teoretiske. På grunn av tolkningene har estetikk vært problematisk å definere. Dermed kan vi se at estetikk handler ikke *bare* om kunst, men en *sanselig erkjennelse* – og ikke minst det å reflektere over dette. Det likestilles med tanker og den rasjonelle erkjennelsen. I kunst og håndverk, og dermed i denne oppgaven, skal vi i all hovedsak se på hvordan estetikk i kunst brukes, og rommet i rundt – til både inspirasjon, motivasjon og hvordan sansene er med på å forsterke kunnskap og læring i todimensjonale uttrykk. Et slikt møte kan være en *estetisk opplevelse*.

Den estetiske opplevelsen

Se på det bildet til høyre – bare se på det. Ikke tenk for mye, bare se på bildet for dets egen skyld. Hva føler du? Det var akkurat det bildet til høyre, *The Painter* av Marlene Dumas som trollband og fasinerte meg. I ettertid kan jeg se på det som en *estetisk opplevelse*. Opplevelsen kan ikke beskrives med ord, det var som om at tid og rom sto stille og maleriet uttrykte noe særegent, og jeg så på det *for dets egen skyld*. Jeg studerte ikke maleteknikken, fargekomposisjonen eller bakgrunnen – alt dette var med i opplevelsen som en helhet. Men hva er egentlig en *estetisk opplevelse*?



Slik som kjernebegrepet estetikk er opplevelsen som er knyttet til den nokså diffus. Mennesket har en evne og en slags innbygd interesse (The Painter, 1994) for det estetiske og den opplevelsen som kommer med, og vi fasineres av både natur og spennende opplevelser vi finner i hverdagen (Kjørup, 2000). Vi har alle blitt «revet med» i en situasjon eller blitt fasinert av noe, kanskje uforberedt. Den estetiske opplevelsen blir beskrevet som en meget spesiell opplevelse, en opplevelse som er vanskelig å beskrive og er ikke som andre opplevelser. Den trigger følelser og kan sette i gang flere følelsesmessige reaksjoner hos mennesker, og hele din oppmerksomhet er rettet mot objektet. Det er likevel vanskelig å beskrive en estetisk opplevelse, eller definere det, da det handler ikke om ord – men sanser og følelser. Nå vet vi nå at sanser handler om persepsjon – og om vi trekker inn Stolnitz igjen, så

han på persepsjon på to måter: enten var den *praktisk* eller *estetisk*. Et mer praktisk syn går ut på at vi ser på objekter og tolker opplevelser som har en mer praktisk betydning for oss, og et estetisk syn handler om å oppleve noe *for dets egen skyld*, det har altså en egenverdi (Haabesland og Vavik, 2000).

Nå står vi et i veiskille, og det blir problematisk. Vi må se dette i en skolesammenheng, og i det vi ser det i skolen kommer det opp spørsmål om *mål* og *resultater* – noe som er forståelig, skolen har et mandat som skal gjennomføres, og i det mandatet skal vi nå ulike mål. Kan vi kombinere nytteverdi og egenverdi? Det er gjort intervjuer med lærere og barnehagelærere i hva de legger i ordet *estetikk*, og hvordan de ser på nytteverdi kontra egenverdi. Mange av deltakerne mente det var mulig å flette disse sammen, og det var den eneste måten å oppnå læring (Olsson, 2011).

Schiller har skrevet en del om den estetiske opplevelsen, og utdyper litt mer – selve opplevelsen bytter mellom det å se ting på en *helhet* og deretter på en *del*, det å være *nært* og ha en *distanse* til kunstverket. Denne tankegangen er Kant også inne på, selv om den kan være omdiskutert – hvor blant annet George Dickie mener at vi ikke bevisst kan se på kunstverk på den måten og sier at enten så er vi oppmerksomme på kunstverket *eller* ikke (Ginsborg, 2014). Helheten er koblet opp mot ulike dimensjoner vi må ta hensyn til når det kommer til visuell sansing i det todimensjonale: det *perseptuelle*, *emosjonelle*, *kommunikative* og *intellektuelle* (Samuelsen, 2013). Vi har allerede sett på persepsjonsdimensjonen, og den emosjonelle handler om følelseslivet – men er det bare følelser inn i bildet, og er det nok med bare sansene? Det er nok umulig å ikke koble inn tankene, basert på erfaringer og holdninger, fordi i bunn og grunn er den estetiske dimensjonen og den kognitive dimensjonen sammensveiset og en del av vår menneskehet (Sæbø, 1998). Mennesket er komplekst, og dermed må den intellektuelle dimensjonen ha plass for at den estetiske opplevelsen skal finne sted. Den kommunikative siden er flersidig og handler både om kommunikasjonen mellom seg selv og følelsene, og mellom en kunstner og mottakeren av opplevelsen (Donovan, 2004). Donovan forteller at en slik kommunikasjon også kobler alle dimensjonene sammen i ett, og dermed er sirkelen fullført.

Som du ser er estetisk opplevelse ikke enkelt, og faktorene er mange – og det viktigste vi har med oss herfra er at det ikke *bare* handler om følelser. Det som kanskje er det viktigste, ifølge Stolnitz, er *stemtheten* for de som skal oppleve noe – man må som person ha en estetisk holdning og være åpen for en slik opplevelse (Samuelsen, 2013). Fravær av den innstillingen

og holdningen kan bli et hinder for opplevelsen, og det hjelper ikke som lærer stå og si at nå skal alle ha en estetisk stemthet, den må komme naturlig, kanskje som et ledd i den intellektuelle dimensjonen eller det kommunikative som kobler alle sammen. Slik som Marlene Dumas sitt bilde i Tate Modern fikk ikke alle den samme opplevelsen som meg, og det kan være fordi jeg hadde en åpen holdning mot maleriene og åpnet meg for alt som kunne skje. Hadde jeg hatt en opplevelse om jeg *ikke* hadde undervisning om kunst? Mest sannsynlig ikke, men det igjen understreker at den intellektuelle og teoretiske siden er like viktig og essensielt for opplevelsen. Det som er vanskelig å si er om opplevelsen forekommer eller ikke – en opplevelse kan tilrettelegges, men ikke garanteres. Så hvordan kan vi legge til rette for en slik opplevelse i skolen?

Den estetiske dimensjonen i skolen

Estetisk opplevelse står ikke alene og er en del av et større og mer helhetlig bilde, i *den estetiske dimensjon*. I den estetiske dimensjonen har vi tre ulike momenter som utgjør en storslått enhet: *opplevelse*, *erfaring* og *kritikk* (Sæbø, 1998). Disse kan tenkes som forskjellige nivåer som bygger på hverandre:

Opplevelse → Erfaringer → Kritikk og vurdering

Alle disse elementene er med å danne et helt menneske, og i strategiplanen for kunst og håndverk står det at man skal legge til rette for læring som fremmer en slik progresjon (Kunnskapsdepartementet, 2007). Så på den måten er opplevelsen som vi er ute etter forankret i planer og i seg selv et mål. Som du ser på progresjonen er *opplevelsen* først, og deretter *erfaringen*. Estetiske erfaringer er det praktiske møtet etter en opplevelse, og hva man gjør med den – knyttes den opp mot *følelser* og er multisensorisk er den sterkere (Ulvik, 2014). *Kritikk og vurdering* handler i stor grad om refleksjonen som kommer i etterkant og det å være kritisk på selve opplevelsen man har hatt og ta et steg tilbake.

I musikken har de en modell som beskriver hvordan den estetiske opplevelsen kan tenkes å være i skolen, en slik modell kan også representere kunst og håndverk, da begge er estetiske fag. Hvordan modellen ser ut er i seg selv er ikke viktig, men hvordan de tenker er sentralt i søken etter hvordan den estetiske opplevelsen kan tilrettelegges med tanke på ulike dimensjoner. Vi har allerede nevnt opptil flere dimensjoner i oppgaven og det er fordi gjennom dimensjoner blir verden enklere å forstå – i hvert fall for å forklare. Her er det også to dimensjoner og det skiller mellom *ars-dimensjonen* – det kunstneriske og sanselige, og *scientia-dimensjonen* – det teoretiske og praktiske (Nielsen, 2006). Vi ser den som en akse, og ved at

læreren er bevisst på akkurat et slikt tankemønster kan man tilpasse situasjonen og kunsten i forhold til disse dimensjonene. Det kan hende at noen elever trenger mer teori («scienta») for at den estetiske opplevelsen skal skje, og for noen er det hensiktsmessig å starte med det sanselige («ars»). I og med at det er en akse ligger det i kortene at læreren kan bestemme dette selv og tilpasse seg hvert enkelt kunstverk.

Når det er sagt, så er det risikofylt å jobbe med estetikk og den estetiske dimensjonen. For det første vet man ikke hvilke reaksjoner elevene kan få, og hvilke følelser som blir uttrykt – og som en lærer er det *utrolig* viktig å ikke avskaffe følelsene, det å overkjøre det emosjonelle er et angrep på det personlige. Elevene blir sårbare i en slik situasjon og trenger et godt støtteapparat rundt seg. Den andre enden er like farlig: hva skjer om vi glemmer det estetiske i arbeidet med barn? Følelser og tanker har et stort rom i estetikken, og for å danne det hele mennesket trenger vi både hjerne og hjerte. Vi trenger begge hjernehalvdeler for å bli et menneske – og samfunnet i dag trenger slike mennesker. Folk som er innovative, kreative og nyskapende er råvarer som samfunnet trenger, og igjennom arbeid med estetikk vil disse verdiene fremheves.

Skal og kan opplevelsen stå helt alene for seg selv? I teorien skal den stå alene – men dette blir problematisk når vi ser den i en skolesammenheng; ikke misforstå meg, opplevelsen i seg selv er gull verdt, men hva gjør vi med den? Vektlegger vi det som er målbart, og som kan pyntes på en graf, nedprioriterer vi følelsene vi har. Fordi det har seg sånn at noe kan *bare* forstås gjennom følelser – og det er en sammenheng mellom dannelse av enkeltmennesket og de ulike estetiske læringsprosessene (Ulvik, 2014). Med det forstås det at vi må ha begge deler, det er ikke en kamp om det ene eller det andre – heller en god blanding som gir elevene rom for å vokse som et fullverdig menneske. Men tilbake til spørsmålet, kan den stå helt alene og hva gjør vi med den?

Undringens undrende kraft – undring etter opplevelsen

Ut i fra den estetiske opplevelsen springer det ut ulike reaksjoner vi kan ha, og underlig nok mener jeg at *undring* er sentralt – spesielt når det kommer til barn. Får man en opplevelse ut av det vanlige kan det komme spørsmål og noe man har lyst til å finne ut videre. Jeg vil igjen henvende meg til min egen opplevelse, der etter utstillinga satt igjen med undring over selve kunstneren – hvem er hun egentlig? Hva ville hun? Hvilke materialer jobber hun med? Det er en slik undring som kan gi livslang læring, fordi man undrer seg over mange ting i livet –

hvordan fungerer *egentlig* en bilmotor? Hvorfor blir vi eldre? Hva er meningen med livet? Det sistnevnte har vært spurt i årtusener, og likevel har vi ikke noe svar. Så hva er da vitsen med å undre og hva betyr det egentlig? Igjen finnes det mange definisjoner og vinklinger på undring – og folk undrer seg selv over undringsbegrepet. Så det å undre handler om å stille spørsmål ved noe, kanskje ved noe som man tror er sant. Undring handler om utvikling, progresjon og framgang. Du stopper opp og lærer deg noe verden, og ser helt nye muligheter – og du får innsikt i seg selv (Braseth, 2013). Undring er et begrep nært knyttet til nysgjerrighet som være et resultat av inntrykk man får igjennom opplevelsen. Likevel er det kanskje diffust i koblingen mellom estetikk og undring, men det er undring *på grunn av* den estetiske opplevelsen som er sentral.

Persepsjon har blitt nevnt flere ganger – og er sentral i søken etter et svar gjennom barns undring, fordi det er gjennom persepsjon den ytre verden kan bearbeides ved hjelp av sansene, i tråd med Husserl sin *subjekt-objekt*-relasjon (Blume, 2015). Alt dette er selvsagt ikke noe nytt – undring som et læringsbegrep har fotfeste i læreplanen, og spesielt i den generelle delen. Det kommer tydelig frem at elevene skal undre seg over livets finurligheter, blant annet naturfenomener. Undring blir, i mitt syn, en forlengelse av den selve estetiske opplevelsen. Fra stunden du opplever starter du å undre, og en slik undring – kombinert med sanselig erkjennelse og uttrykk fra flere hold – vil gi varig læring.

Kunst og håndverk

Kunst og håndverk som et skolefag

Kunst og håndverk har en forankring i læreplanen – men mange av målene går på ytre ting i faget, som tegning og skissering; og opplevelsene som kommer med er ikke et mål i seg selv. Dette er ikke overraskende med dagens fokus på målbare resultater, men dette kommer vi tilbake til seinere. De grunnleggende ferdighetene i kunst og håndverk omfatter alle de fem store: muntlig, skriftlig, lesing, regne og digitale verktøy. Estetikk har en klar rolle her, men i en annen tolkning enn hva som er fokuset her i oppgaven. Her blir estetikk brukt i sin kunstneriske form, altså det «vakre» og «skjønne» som vi snakket om tidligere i oppgaven. Man skal ha kjennskap til estetiske virkemidler, se en sammenheng mellom geometri og estetikk, og bruk av estetiske virkemidler for kommunikasjon. Dette er alt med i den estetiske dimensjonen, og et viktig poeng – men det står ikke noe eksplisitt om den estetiske opplevelsen. Legger vi

godviljen til kan vi se at estetisk opplevelse ikke er bortgjemt. I muntlige ferdigheter skal man kunne reflektere over *opplevelser* – og det er sentralt i den generelle delen av læreplanen. Her står det på svart og hvit at opplæringen skal knyttes til egne iakttagelser og opplevelser – og vi kan umiddelbart knytte likhetstegn til undring og estetikk. Sentrale sider ved fager har også opplevelse i forbindelse med kunst som et viktig moment, der en skal i faget oppleve og se på kunst (Saabye, 2015). Generelt legges det lite vekt på selve estetiske opplevelsen, og det som ellers dominerer læreplanen er praktiske kunnskaper i faget. Selv om de estetiske fagene har mindre plass i skolen enn norsk er det likevel ikke noe i veien for å bruke estetiske tilnæringsmåter mer eller mindre som man vil i andre fag, fordi metodefriheten er stor i klasserommet (Buran, Nesdal, Skjervagen, Øwre, 2015).

Estetiske fag sin betydning i dagens skole

De estetiske fag på skolen, deriblant kunst og håndverk og musikk, har nok aldri blitt sett på som *kjernefag* i skolen – slik som norsk og matematikk. Det betyr ikke at de er mindre viktige, tvert imot. Bo Dahlin, en svensk professor i pedagogikk, forteller oss at empati er noe som dannes i arbeid med det estetiske – så det estetiske, og opplevelsen som kommer med, *kan* gjøre oss mer menneskelig (Dahlin, 1993). De estetiske fagene kunst og håndverk og musikk har et rotfeste i dagens skole, selv om timeantallet ikke kan sammenlignes med matematikk og norsk. Til tross for at timeantallet er lavt betyr det ikke at betydningen av disse fagene er liten – tvert imot, jeg tør å påstå at disse fagene har en betydning *i seg selv* og påvirker alle andre fagene. Fagene kan skape trivsel hos elevene, og øker både livsgleden og livskvaliteten hos mennesker (Salvesen & Sætre, 2010). I de estetiske fagene er synet på intelligens annerledes, og blant annet sier Anne Bamford at undervisning som har estetikk og kunst forbedrer prestasjonene i *alle* fag (Bamford, 2008)

Filosofene har tenkt og fundert over det skille vi ser i skolen i dag, teorifag mot dannelsesfag, og den danske filosofen Pahuus understreker at skolen prioriterer den teoretiske læringsmåten – og at estetikken trengs for at barna skal bli hele mennesker (Austring og Sørensen, 2010). Dermed har arbeid med, i og for den estetiske opplevelsen har en stor innvirkning på elevenes – og derav menneskets – personlighetsutvikling, og gir rom for emosjonell utvikling og selverkjennelse (Austring og Sørensen, 2010). Det skaper en balanse i kropp og sjel som er viktig for å takle livet. Så når tankegangen om at verbal tenking er høyt i skolen, og det er som om at synet på intelligens i skolen, og samfunnet ellers, straffer de som har evner og talenter utenfor det som *kan* måles – som er i takt med synet av at det umålbare er ikke verdigfult. Det

umålbare og «usynlige» blir ofte sett på som *danning*. Dannelse kan være nøkkelen til estetikk – i hvert fall en inngang eller en argumentasjon for estetikken. Begrepet blir definert som en prosess som virkeliggjør og fullbyrder mulighetene i livet (Opstad, 2012). Estetisk virksomhet bidrar til estetisk *følsomhet* som gir skaperglede gjennom bruk av ulike materialer, virkemidler og verktøy som gir en kunnskap som bygges på fortrolighet av noen av de estetiske kvalitetene.

Hvordan foregår læring i kunst og håndverk?

Kunst og håndverk er et stort fag som rommer mange ulike temaer og arbeidsmåter – det vil være en umulig oppgave å se på alle momenter i faget og se på hvordan læringsprosessene er, i tillegg til at vi må ha rom til subjektet: det at barnet er et individ på lik linje med oss og læringsprosessene varierer fra individ til individ. Når det er sagt så skal det likevel trekkes frem noen typiske trekk ved læringsprosessene i kunst og håndverk. Det skal senere fokuseres spesielt på arbeid med todimensjonale uttrykk.

Fellestrekk og en felles plattform

Kunst og håndverk er et stort fag – og rommer alt fra arbeid med det to – og tredimensjonale til kunstdidaktikk. Vi ser en jevn progresjon i faget. For å forstå arbeidet med kunst og håndverk må vi se på rammeverket rundt, og hvordan det – i hvert fall ideelt sett – skal gjennomføres. Fordi at estetikk og estetisk opplevelse er kjernen i faget så er hvordan man lærer i faget sentralt – la oss se på noen fellestrekk for faget.

Haabesland og Vavik har i boka *Kunst og håndverk – hva og hvorfor* satt opp en liste over ting som er felles i faget og hvordan opplæringen kan ses ut for å gi optimal effekt. Blant annet trekker de frem tematisk arbeid, altså det å arbeide tema for tema, som en optimal måte å jobbe på. På den måten er det en rød tråd for hver kunst og håndverktime og ikke sporadiske påfunn man planlegger kvelden før. Barnet er i sentrum og vi bør gi de anledning til å uttrykke seg på *ulike måter*. Som lærere bør vi ha respekt for det barnlige. Barn har et eget formspråk og vi som pedagoger må ikke påtvinge vårt syn. Det at elevene har et valg øker viljen til å gjennomføre og vurdere på en helt ny måte.

Som nevnt tidligere må vi ha eleven i sentrum, og gå ut i fra der – bygge på erfaringer og undringer elevene har. Det kan være en krevende oppgave å høre på 30 ulike opplevelser, undringer og erfaringer – men lytter man vil man nok se at det er mye av det samme. Barn er fortsatt barn, og du som lærer tilrettelegger skolehverdagen og legger til rette for opplevelsene

elevene *kan* få, og dermed kan du som lærer vite noenlunde hvor på spekteret elevene er i forhold til kunnskap og hva de har blitt utsatt for i klasserommet. Sist, men absolutt ikke minst, er det viktig med individuell progresjon. Det handler ikke om hva naboen gjør eller Per på andre siden av klasserommet; det er individuelt og undervisningen bør tilrettelegge for at en slik progresjon er mulig.

Nils Magnar Grenstad skiller mellom tre ulike former for *skapende* virksomhet, noe som kunst og håndverk i stor grad handler om. Hvor den ene er *gjenskapende virksomhet*, som er en reproduksjon av noe som allerede finnes. *Omskapende virksomhet* er at du forandrer noe som allerede finnes, blant annet i redesign og den siste er *nyskapende virksomhet* – hvor det fremkommer helt originale produkter (Opstad, 2012). Her oppstår det et interessant diskusjonsmoment – hvilke av disse virksomhetene er *kreative*?

Kreativitet – en del av estetikken?

Vi er et stykke inn i oppgaven, og vi har nesten ikke nevnt kreativitet – noe som mange forbinder med kunst og håndverk. Begrepet kreativitet kan, som estetikken, defineres på ulike måter – men kommer av ordet *kreere* som betyr «å skape». Likevel er det mange som setter et spørsmålsteget ved hva som menes med «å skape», og noen mener at det må være nytt for å kalles kreativt (Forseth, 2004). Dermed er kanskje bare to av de tre dimensjonene til Grenstad betegnet som «kreative», det vil si at kopieringstradisjonen vi ser i skolen i dag ikke er kreativ – men hva så? Må vi være kreative? Noen mener at når du knuser en kopp og lager noe nytt er kreativt, men da er resultatet kreativt og ikke selve handlingen ved å knuse – og da blir resultatet noe nyttig fordi du trenger koppen, men skal vi da følge Kant sin tankegang om nytteobjekter så er ikke resultatet kunst – altså er den redesigna koppen ikke kreativt? Det er selvsagt satt på spissen, og vi kan ikke sammenligne en kopp med et kunstverk, men dette understreker hvor vanskelig feltet kan være om man graver dypt nok. «Jo mer kreativ du er, jo bedre gjør du det i faget!» er nok et utsagn som er mye brukt og har et snev av sannhet i seg, og en kan knytte dette opp imot estetikk gjennom LK06, hvor det kreative er under estetikken – selv om de ikke er helt like (Opstad, 2012). Norges første professor i kreativitet, Erik Lerdahl, sier at alle er født med en «kreativ muskel» - og for noen er den muskelen litt større enn andre sin, men som alle andre muskler kan den trenes opp og i de fleste tilfellene *må* den trenes opp (Lerdahl, 2012). Betegner vi kreativitet som prosessen av å skape noe nytt så trenger ikke opplevelsen i seg selv kreativitet. Både kreativitet og fellestrekkene kan ses i en og samme læringsmåte, nemlig i den *estetiske læringsmåten*.

Den estetiske læringsmåten

Skolen har et fokus på lesing, skriving og regning, og det er selvsagt viktig. Vi må lese, regne og skrive i alle fag, og det er nødvendig for å klare seg i dagens samfunn som har nokså høye krav. I skyggen av fokuset på disse ferdighetene ligger kanskje det viktigste, en slags estetisk læringsprosess som danner mennesket og kommer i nærkontakt med følelsene og tankene. Den såkalte *estetiske læringsmåten* er hvordan selve livet føles ut og oppleves, og målet med å forstå hvordan det er å være et helt menneske. Det bygger på det empiriske, og er en fortolkningsprosess hvor vi bearbeider og kommuniserer vår opplevelser gjennom blant annet kunst (Ulvik, 2014). I en slik læringsmåte er inntrykkene vi får fra våre sanser som bidrar til læring – og vi kan trekke paralleller til persepsjon. Akkurat denne læringsmåten legger til rette for at inntrykkene man får igjennom opplevelsen blir til læring. Det er ikke den eneste læringsmåten som Austrim og Sørensen har forsket på; vi har den *empiriske læringsmåten*, som handler om alt det sansende og møtet med verden med sansene våre. Den siste, den *diskursive læringsmåten*, bygger på de to andre og er nok den dominerende måten å lære på i dagens skole – her er logisk tenking og analyse kjennetegn. Estetisk opplevelse har plass i den estetiske læringsprosessen og denne er med å danne en helhetlig prosess for dannelse av barnet med estetiske verdier i grunn, og dette er fokus i det todimensjonale.

Arbeid med todimensjonale uttrykk

Hva er todimensjonalt?

Verden er tredimensjonal, så hva skjer om vi fjerner en dimensjon? Vi får uttrykk som *tegninger* og alt som er på ei flate. Selv om vi tegner tredimensjonalt finnes den bare i det todimensjonale rommet – og den forskjellen er sentral, all tegning er todimensjonal. Hvorfor ikke se på det tredimensjonale? Forskning på det todimensjonale har vært en tradisjon og har opptil flere undersøkelser i beltet, men vi kan dessverre ikke si det samme om tredimensjonale uttrykk – og det til tross for dette er det tredimensjonale er mer konkret enn todimensjonale, og todimensjonalt blir raskt abstrakt for barn og voksne. Som en fortsettelse av Grenstad sine ulike virksomheter i faget så er det, ifølge Eisner, arbeidet vi gjør delt opp i tre, og denne gjelder også for tegning: *deskriptive mål* (mål vi beskriver før aktiviteten), *problemløsningsmål* (vi har et utgangspunkt, men ikke en løsning) og *ekspresive mål* (ikke noe utgangspunkt eller mål) (Ulvik, 2014). Det er den ekspresive som er det estetiske og kanskje den mest risikofylte måten

å lære på – men kanskje den måten som gir elevene mest. Er barn sensitiv for den estetiske opplevelsen når det gjelder deres egne tegninger? Som nevnt tidligere er det vanskelig å vite om elevene faktisk har en estetisk opplevelse eller elevene kopierer det de ser, men om en elev vil kopiere og det er en del av barnets uttrykk for å bearbeide følelser er det feil? Hvordan kan vi se på den estetiske opplevelsen i arbeid med todimensjonale uttrykk? Jo, i gjennom tegning og hvordan synet på utviklingen til barna kan vi finne ut om det er mulig at opplevelsen har noen påvirkninger på utviklinga eller om det er umulig. Så hvordan ser utviklinga ut?

Barns arbeid med tegning og utvikling

Som de fleste vet er tegning noe for alle og flesteparten av barn elsker å tegne – man kan nesten si at det kommer *naturlig til*, kan dette stemme? Hvordan utvikler barn evnen å tegne? Når det er snakk om barns tegneutvikling og refleksjoner rundt dette er dette ofte basert på noe som er *ikke-estetisk*, altså det tekniske og kognitive – blant annet strategier og planlegging (Blant, Winner, Massey og Gardner, 1983). Resultatet av å planlegge alt til punkt og prikke kan vi se i skolen, vi ser en tendens til den såkalte *kopieringstradisjon* – hvor eleven kopierer det noen har funnet ut før dem, fordi man tror at man får et garantert resultat (Ulvik, 2013). Er det slik elevene utvikler sine tegneferdigheter i gjennom det å kopiere? Eller er det noe mer bak?

Det er to teorier som står sterkt i dag: en *utviklingspedagogisk* forklaringsmåte og en *sosiokulturell* forklaringsmåte. I en utviklingspedagogisk forklaringsmåte blir utviklingen beskrevet som *stadier* og at utvikling i tegning er *forutbestemt*, det vil si at om noe ikke kommer i mellom barnet og den naturlige utviklingen, og det vil det utfolde seg på en bestemt måte. Det er flere prominente forskere på feltet, blant annet kunstpedagogen Gustaf Britsch. Dette synet har hatt stor gjennomslagskraft i Norge og omegn, og formlæren har vært preget av denne teorien (Haabesland og Vavik, 2011). Viktor Lowenfeld deler opp utviklingen i ulike stadier i ulike aldre, og mener at undervisning i tegning *ikke* har noen innflytelse på utviklingen (Roland, 2006). Den sosiokulturelle forklaringsmåten har ikke hatt like stor slagkraft og alternativer til utviklingspedagogikken har vært, til en viss grad, vært ignorert. June King McFee har vært en pådriver for det sosiokulturelle og la stor vekt på *miljøets betydning*, noe som utviklingspedagogikken ikke gjør (Haabesland og Vavik, 2011). Det sosiokulturelle synet kaster ikke direkte bort Lowenfeld sine stadier, men mener det er en ytre påvirkning som er med å forme utviklinga til barna, og at kopiering av andre bilder er en *strategi for å lære* – og ekteparet Wilson, som har gjort flere undersøkelser i dette feltet, understreker at de ikke er passive under kopiering. Støtten oppunder denne teorien har vært stor, men også kritikken.

Professor Hilda Lewis sier at vi ikke kan forkaste hele utviklingsteorien og sier at utviklinga er universell hos barn, men deres personlighet og kulturpåvirkning har innvirkning på prosessen (Haabesland og Vavik, 2011).

Barns læreprosesser i den utviklingspedagogiske forklaringsmåten kan derfor ses på som noe mekanisk og noe naturlig, og noe som bare «går av seg selv». I tro til oppgaven tror jeg det er mer enn bare det, og at en estetisk opplevelse, eller flere, og undring i grunn for arbeid har en stor påvirkning på prosessene. Dermed lener jeg meg mer mot den sosiokulturelle læringsmåten. Skjer tegneutviklinga uansett på tvers av kulturer og epoker – uten at den ytre omverdenen har noen betydning? Til en viss grad, ja. Tidlig i tegneutviklinga ser vi en klar progresjon, spesielt i rablestadiet – men det kan ha noe med utforskningen og nysgjerrigheten til barnet, og det er universelt tvers over kulturer og landegrenser i verden (Toku, 2002)

Reggio Emilia

Når vi diskuterer arbeid tegning kan vi ikke unngå å trekke inn Reggio Emilia og tilnærmingen til det estetiske. Reggio Emilia er en by i Nord-Italia, og grunnleggeren av pedagogikken med samme navn het Loris Mallaguzzi (Rinaldi, 2006). Det er mye man skulle ha sagt om Reggio Emilia-pedagogikken, men vi tar for oss noen sentrale elementer som er relevante i forhold til denne oppgaven. Reggio Emilia sin tilnærming baserer seg på *barnets hundre språk*, eller alle de måtene barna kan uttrykke seg på, og har blitt meget populært i barnehager i Sverige, på grunn av at det fokuseres mye på estetikk (Samuelsson et al., 2013). I denne pedagogikken skal man stimulere sanseopplevelsene, og styrke barnets egenverd og evner til å takle inntrykkene og deretter lage egne uttrykk (Edwards, Gandini og Forman, 2012). I gjennom arbeid med kunst og det estetiske får barna ulike materialer å jobbe med, og mange uttrykksmuligheter. Et av prosjektene til Reggio Emilia er et såkalt *dueprosjekt*, hvor de studerer duen og har fokus på et område om gangen – med innspill som stimulerer alle sansene og hvor elevene får lage sin egen due basert på det de har sett, hørt, smakt og Så hvilken påvirkning har kunsten som har et stort fokus i Reggio Emilia – og dermed av samfunnet som gjenspeiles i kunstverk- på barn? Har kultur og media noen påvirkninger på barns tegneuttrykk?

Barns påvirkning av samfunn og kunst

I FN sine konvensjoner om rettighetene til barn som kom 1989, står det at barn har rett til å delta i kulturliv og kunstnerisk virksomhet (Barnekonvensjonen, 1989). Bare det i seg selv understreker, nok en gang, at kunst og den estetiske virksomheten er viktig for både barn og

voksne. Barn har en påvirkning på samfunnet, hvor vi tilrettelegger og tar godt vare på våre yngste – men hvordan påvirker samfunnet barnet? Med tanke på problemstillingen ser vi det i sammenheng med det todimensjonale og kulturen, og Majory Wilson gjorde undersøkelser på 70-tallet om barns tegneutvikling og hun hevdet at tegningen var ikke spontan eller kreativ, men et produkt av påvirkninger fra voksne etter normer som voksne mener tegninger skal se ut (Haabesland og Vavik, 2000). Malaguzzi, fra Reggio Emilia, mener at pedagogene bør være den sterke i samfunnet og stå imot press i fra både media og samfunnet, og være den personen som har den sterkeste påvirkningskraften og være en inspirasjon for barna (Edwards, Gandini og Forman, 2012). Og akkurat den inspirasjonen kan være fra kunsten, fordi den er uttrykk av sanseopplevelsen av kunstneren som har blitt forevige igjennom ulike medium.

Når vi tenker på kunstverk kan den estetiske dimensjonen med opplevelse, erfaring og kritikk være særdeles verdifullt å ha med seg. Dessuten kan man tolke estetikkbegrepet en annen vei, og prøve å forstå det «vakre» og «skjønne» ved kunstverket, og se på konkrete virkemidler som kunstnere tar i bruk. Når man er på ekskursjoner til museer og galleri er det mye kunst å se, og her ligger det et interessant diskusjonsmoment: Den franske sosiologen Pierre Bourdieu mener at kunstgalleri og kunstskoler konstruerer et bilde på hva kunst er – og dermed hva som *ikke* regnes som kunst (Brooks, 2009). Et slikt syn kan da påvirke hva som oppfattes som kunst for elevene, og hva som er «godtatt» eller ikke. Han har et godt poeng, og i den estetiske opplevelsen som vi kan legge til rette for må vi være oppmerksomme på akkurat dette. Som nevnt tidligere er en forutsetning for dette at vi ser på det sosiokulturelle utviklingspedagogikken når vi diskuterer dette, hvordan kombinerer vi estetisk opplevelse og det sosiokulturelle?

Estetisk opplevelse og den sosiokulturelle forklaringsmåten

Nå har vi vært innom flere temaer og emner som kan ha noe å si for estetisk opplevelse, men ser vi på problemstillingen har vi ikke enda funnet en altomspennende liste over hvilke påvirkninger – og det finnes nok heller ikke, og det er som den estetiske opplevelsen i seg selv: underlig og flyktig. Men likevel er kjernen i opplevelsen basert på den *estetiske læringsprosessen* vi ser i skolen, som vi har diskutert i opp og mente. Siden estetisk opplevelse er en ytre påvirkning – ved bruk av egne sanser og persepsjon – kan vi drøfte om det kan være et likhetstegn mellom den sosiokulturelle forklaringsmåten og opplevelsen. Den sosiokulturelle forklaringsmåten er også en vesentlig del av *hvordan* elevene kan bli påvirket, og *at* de blir påvirket av det ytre i en sosial sammenheng. Vi ser at den estetiske opplevelsen har rom i den

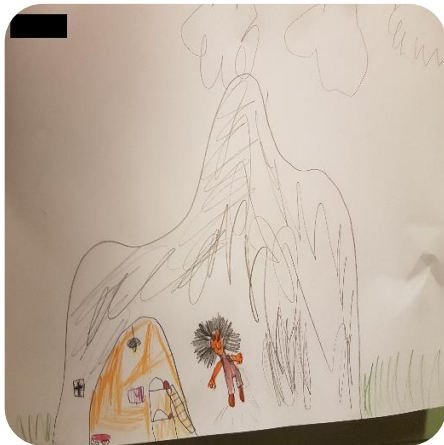
prosessen, og dermed kan vi ut i fra den prosessen og hva som skjer se på ulike påvirkninger det kan ha på elevenes arbeid med todimensjonale uttrykk. Estetisk opplevelse som *sansing* kommer under den *ekspressive målet* hvor vi ikke vet svaret eller veien dit.

Fra teori til praksis – et eksperiment på 1. trinn

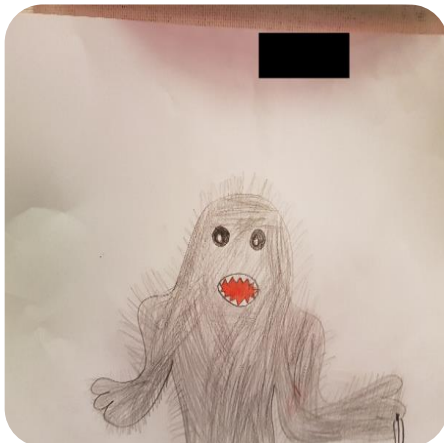
I praksis fikk jeg en gylden mulighet til å ta over kunst og håndverktimene under hele praksis, og snar som jeg var fikk jeg en idé: hva med å teste ut noe av teorien her, og legge til rette for en estetisk opplevelse med undring i bunn? Jeg fikk frie tøyler og fikk ha timene for meg selv, og hadde med meg en andrepedagog – som er lovpålagt i 1. trinn. Selve målet med timen var todelt: de skulle få ha ei trivelig økt sammen og lage et produkt som skulle henges opp på veggen, og jeg skulle teste ut noe av teorien her. Undervisningen var også delt i to – hvor de på den ene økta ikke fikk noen ytre påvirkninger; ikke noe lyd/musikk eller noe visuelt å se på. I den andre delen skulle jeg *legge til rette for* en estetisk opplevelse – ikke en enkel jobb, men følte meg trygg etter å ha jobbet med denne oppgaven i ei god stund. Oppgaven gikk ut på å male et troll, et tema som vi har holdt på med ei stund – de skulle tegne deres *eget* troll, og skulle undre seg over hvordan et troll kunne se ut og oppføre seg. Elevene fikk bestemme selv om de skulle male eller tegne, eller begge deler – friheten til å velge etter eget standpunkt gir de muligheter til å føle seg trygge og få en mestringsfølelse. Noe mer påvirkninger fikk de ikke i den første delen.

I den andre delen skulle jeg prøve å legge til rette for en estetisk opplevelse. I bakgrunnen hadde jeg satt på *Dovregubbens hall* av Edvard Grieg, og nasjonalromantiske maleri som *Brudeferden i Hardanger* av Tidemand og Gude. Dermed plasserer jeg undervisningsopplegget i en balanse mellom *ars* og *scientia* – hvor det sanselige og kunstneriske får plass, men også mer teoretisk i form av bilder av landskap der troll *kunne* ha bodd. Dette var nokså nytt for elevene, og elevene kom med mange spørsmål om maleriene og musikken. Det var store fjell, dype daler og mørke skoger – kanskje troll kunne leve der? Elevene pekte og diskuterte høyt med hverandre om de kunne se noen troll på maleriene, noe det ikke var – men fantasien satte ingen stopper for elevene. Noen av de forsvant raskt fra sin egen pult og satt seg foran tavla og stirret på bildene og hørte på musikken. Jeg sa ikke noe, og lot de som kom sitte og nyte bildene og musikken. Mange av dem løp raskt tilbake og begynte å male. Her er to elever sine resultater, fra den første økta og den andre økta med forutsetninger for en estetisk opplevelse av den sanselige og kunstneriske sorten (navnet har blitt sensurert):

ELEV A



ELEV B



De to elevene var ikke de eneste som hadde en slik progresjon, men ikke alle ble påvirket av stemningen. I hele økta var jeg oppmerksom på all den teorien jeg hadde lest og fått med meg, spesielt med tanke på at estetikk er en sanselig og rasjonell erkjennelse, som igjen fører meg til aksene med *ars* og *scientia*, og alt var basert på den estetiske læringsmåten og de fire dimensjonene innenfor estetisk opplevelse. Vi har tidligere i oppgaven vært mye innom mye av hvordan den estetiske opplevelsen påvirker det kognitive og læring i det todimensjonale – men hva med selve *resultatet*, altså den *tekniske påvirkningen*? Fra en relativ enkel tegning av troll til et nesten abstrakt impresjonistisk maleri. Et imponerende stort sprang for elever på 1. trinn. Ble de påvirket av det auditive og visuelle? Bare en av delene? Ingen av delene? Det er umulig for meg å si om de hadde en estetisk opplevelse eller ikke. Vi må huske at dette er

seksåringer som ikke har erfaring med kunst og hadde aldri, ifølge dem selv, studert maleri før – i hvert fall ikke i skolesammenheng. Vi ser en tydelig forskjell mellom disse to bildene, hvor vi går fra hodefotinger (som er i tråd med *førskjemalderen* i utviklingspedagogikken) til malerkunst, nesten på den abstrakte siden. Hva skjedde med elevene? Interessant nok gikk mange over til å male istedenfor å tegne, som igjen sier litt om den sosiokulturelle forklaringsmåten – og at tegning faktisk er en kollektiv prosess (Catlow og Szpakowski, 2012). Skulle en gruppe elever male, så var det nok mange som hang seg på. Penselstrøkene er også mer «vågale», og det brukes mye mer farger – og form og figur samles i ett uttrykk.

Estetisk opplevelse i et undrende klasserom

Som i praksiseksemplet er den ultimate læringsmiljøet, for meg, en god blanding av hva vi har diskutert i oppgaven. Det kan tenkes at vi ser på prosessen slik:

Estetisk opplevelse → Refleksjon → Undring → Estetisk erfaring (praktisk) → «Sterk læring»

Det er en prosess som ikke man finner i noen bøker eller av noen filosofer, det er en egenprodusert prosess som jeg selv har sett i elever, opplevd selv og et resultat av forskninga i løpet av oppgaven. For hvert trinn øker læringsmengden, og fjerner vi et ledd er ikke læringen optimal. Det betyr selvsagt ikke at all annen læring er bortkastet eller dårligere, men dette tar hensyn til de mange dimensjonene vi har i emnet. Refleksjon kan skje etter hvert ledd, men er så sentralt at den kan ikke unngås. I et slikt klasserom tar vi hensyn til alle dimensjonene, både den perseptuelle, emosjonelle, kommunikative og intellektuelle i opplevelsen – og vi setter barnet i sentrum, og tar vare på barnets hundre måter å uttrykke seg på.

Postludium

Refleksjoner over problemstilling

Det har vært en underlig reise. Jeg gikk inn med et åpent sinn og en forventning om hva jeg skulle finne. Etter hvert ble min oppfatning forandret og oppgaven gikk en annen vei, og det ble ny litteratur å lese – og dermed fikk jeg enda flere synspunkt og vinklinger, og oppgaven tok en helt ny vei. Det har virkelig vært en hermeneutisk, fenomenologisk og ontologisk reise. Jeg fant etter hvert ut at det har blitt forsket en del på emnet mitt, og det har på en måte gjort

arbeidet vanskeligere; det å finne relevant og autentisk litteratur er krevende og viktig når vi forsker på dette emnet. Det er mange røster å høre på og mange har meninger.

Likevel har oppgaven hatt et klart spørsmål som skulle svares på – eller problemstillingen har vært todelt. Estetikk og estetisk opplevelse var, som jeg fryktet, vanskelig å få et grep rundt – men føler at drøftinga og definisjonene har vært gode nok for oppgaven. Den andre delen har kanskje vært enda mer uklar og en bisarr verden å gå inn i, og en vågal reise gjennom meninger og tolkninger hvor ingen *egentlig* har et entydig svar. Så på hvilken måte påvirkes de? Estetisk opplevelse påvirker eleven i en mye større grad enn hva jeg hadde trodd på forhånd. Jeg ante meg at elevene skulle bli påvirket, men i en så stor grad? Dette viser igjen til at de estetiske fagene er *meget* viktige fag å ha med seg. Det hjelper ikke å kunne Pytagoras setning, lese raskere enn vinden og kunne alt om innsjøer hvis ikke selve mennesket bak prestasjonene er med; og det er med estetiske opplevelser, og undring på grunn av den, som danner mennesker til å bli tenkende, observante og kjærlige individer. Uten den estetiske opplevelsen i livet ville verden ha vært et kjedeligere sted og opplevelsen er sentralt i søken etter mening i livet.

Gjennom arbeid med tegning ser vi en markant økning i kreativ utfoldelse og følelser i sving i tegninger og malerier, og et tydelig preget resultat av estetikken og undringen. Har jeg funnet frem til en entydig liste over påvirkninger *på grunn av* den estetiske opplevelsen? Nei – rett og slett fordi den estetiske opplevelsen er meget subjektivt og komplekst. Livet kan heller ikke listes opp i tabeller, eller måles med tall, men *likevel* ser vi noen punkter som er felles for mange av opplevelsene. Vi kan likevel se på påvirkninger på to måter: *teknisk* påvirkning og *kognitiv* påvirkning. På den tekniske siden er det vanskelig å si noe bastant da det er subjektivt i stor grad – men tegningene fra praksis kan være et pekepinn på hvordan en opplevelse kan være med å forme uttrykkene. Penselstrøkene ble mer vågale, fargene fikk mer plass og de brydde seg lite om at det skulle være realistisk; de ville uttrykke følelsene der og da, og var tydelig preget av de nasjonalromantiske maleriene. Det som er mest tydelig er evnen til å starte og viljestyrken til å fullføre. På 1. trinn var det rundt 6 elever som ikke ville male eller tegne i det hele tatt i den *første* økta. Manglet de referanser til temaet og inspirasjon? Det vites ikke; vi må huske at dette ikke er et tema tatt ut av det blå – det er et tema elevene har arbeidet med i to uker, og troll har de hørt i eventyrene og sett på bilder. I den andre økta ble de inspirert etter å ha hørt på musikken og ha studert bildene sammen med meg og med andre elever.

Som kunst og håndverklærer var hele situasjonen rørende og gjør meg glad – glad for at barna fikk oppleve noe sterkt og inspirerende. Hele oppgaven har vært en beskrivelse av en ideell verden hvor alt dette faller på plass, og uten dagens fokus på resultater og målstyring. Jeg skal i hvert fall gjøre mitt for at estetikken og den estetiske opplevelsen skal få sjansen til å komme frem i min tid som fremtidig pedagog.

Kildehenvisninger

Litteraturliste

- Bamford, A. (2008). *Wow-faktoren. Globalt forskningskompendium om kunstfagenes betydning i utdanning*. OSLO: Musikk i skolen Oslo.
- Barnekonvensjonen (1989). FNs konvensjon for barns rettigheter. Hentet fra <http://barneombudet.no/for-voksne/barnekonvensjonen/hele-barnekonvensjonen/#31>
- Blank, P., Gardner, H., Massey, C. og Winner, E. (1983). Children's Sensitivity to Aesthetic Properties of Line Drawings. I D. Rogers & J. A. Sloboda (Red.), *The Acquisition of Symbolic Skills* (s. 97-104). NEW YORK: Springer US.
- Blume, M. (2015). "Ah, oh, neijj!" om eksperimentelle prosesser i æstetisk pædagogisk praksis. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 9(2), 1-17. Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/863/1172>
- Braseth, J.F. (2013). Undring. Hentet fra <http://www.janfredrik.no/2013/10/undring.html>
- Brooks, M. (2009). What Vygotsky can teach us about young children drawing. *International Art in Early Childhood Research Journal*, 5(1), 1-13. Hentet fra http://artinearlychildhood.org/artec/images/article/ARTEC_2009_Research_Journal_1_Article_1.pdf
- Buran, J.D, Nesdal, A, Skjervagen, E. og Øwre, K. (2015). Læreren i klemme mellom frihet og kontroll. I E. Taraldsen, E. Kanestrøm og A. Thorshaug (Red.), *Lærerens underlige verden* (s. 39-62). INDERØY: Norsk Pedagogisk Forlag.
- Bø, I. og Helle, L. (2013). *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. OSLO: Universitetsforlaget.
- Dahlin, B. (1993). Lärerbildningen och den estetiskt-etiska aspekten av lärares yrkeskunnskap i J. Cederström (Red.). *Lærerprofesjonalisme*. København: Unge Pædagoger.
- Catlow, R. og Szpakowski, M. (2012). Drawing as a Collective Activity. *Furtherfield*. Hentet fra <http://www.furtherfield.org/features/articles/drawing-collective-activity>
- Donovan, L. (2004). Unlocking the Aesthetic Experience: Exploring the Arts in the Classroom. I G. Diaz, M. B. McKenna, *Teaching for Aesthetic Experience: The Art of Learning* (s. 127-146). NEW YORK: Peter Lang Publishing.

- Edwards, C., Gandini, L. og Forman, G. (2012). Conclusion. I C. Edwards, L. Gandini, G. Forman, *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation* (s. 365-380). Amsterdam: Elsevier Science.
- Forseth, L.R. (2004). *Praktisk nytenkning. Systematisk og kreativ problemløsning*. Oslo: Aquarius forlag.
- Fosshagen, K. (2014). Ontologi. *Store Norske Leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/ontologi>
- Gadamer, H.G. (2010). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. OSLO: Pax Forlag
- Ginsborg, H. Kant's Aesthetics and Teleology. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (2014 Edition)*. Hentet fra <http://plato.stanford.edu/entries/kant-aesthetics/>
- Haabesland, A. og Vavik, R. (2011). *Kunst og håndverk – hva og hvorfor*. BERGEN: Fagbokforlaget.
- Kjørup, S. (2000). *Kunstens filosofi: en indføring i æstetik*. ROSKILDE: Roskilde Universitetsforlag.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktikk. Nye studier*. ÅRHUS: Forlaget Klim.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Skapende læring. Strategi for kunst og kultur i opplæring*. Hentet fra <http://kunstkultursenteret.no/sites/k/kunstkultursenteret.no/files/3fcfb0e909071f05868a92d75cde02d5.pdf>
- Lerdahl, E. (2012, 24.10). Kreativitet må læres. *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/Kreativitet-ma-laeres-7026112.html>
- Nerheim, H. (1991). *Eстетisk rasjonalitet: konstitusjonsbegrepet i Kants «Kritik der Urteilkraft»*. Oslo: Solum Forlag.
- Olsson, M. (2011). *Å bryte mønstre. Forståelse av estetikkens verdi i pedagogisk virksomhet i barnehagen* (Masteroppgave, NTNU). Hentet fra <https://www.ntnu.no/documents/142548/201977591/Maja+Olsson.pdf/3f3d7930-9425-4de3-a82a-462d86cb4f0a>
- Opstad, K.D. (2012). Kunst og håndverk – et danningsfag. *Form (3)*1, 8-9. Hentet fra http://media.wix.com/ugd/75f35c_284345a8f5104c59b449afed22f109d5.pdf
- Roland, C. (2006). Young in Art – a developmental look at child art. *Artjunction*. Hentet fra http://www.artjunction.org/young_in_art.pdf
- Saabye, M. (2015). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. OSLO: Pedlex forlag.
- Salvsen, G. & Sætre, J.H. (Red.). (2010). *Allmenn musikkundervisning*. Samuelsen, A. M. (2013). *Formidling av kunst til barn og unge*. OSLO: Universitetsforlaget.

- Samuelsson, I., Sheridan, S. & Hansen, M. (2013). Young children's experience of aesthetics in preschool. *Nordisk barnehageforskning* 6(31), 1-12. Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/457/648>
- Sæbø, A.B. (1998). Drama – et kunstfag. OSLO: Aschehoug.
- Taraldsen, E. (2011). *Homo Libero*. INDERØY: Norsk Pedagogisk Forlag.
- Teigen, K.H. (2014). Persepsjon. *Store Norske Leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/persepsjon/psykologi>
- Tjønneland, E. (2009). Fenomenologi. *Store Norske Leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/fenomenologi>
- Toku, M. (2002). Children's Artistic and Aesthetic Development: The Influence of Pop-Culture in Children's Drawings. *Visual Cultural Research in Art and Education*. Hentet fra http://www.csuchico.edu/~mtoku/vc/Articles/toku/Toku_CAD&AD_INSEA02.html
- Ulvik, M. (2014). Undervisningens estetiske dimensjon. *Bedre skole*, 2014(2). Hentet fra <http://www.utdanningsforbundet.no/Fagtidsskrift/--Bedre-Skole/Arkiv/20131/Nr-120091>

Liste over illustrasjoner (kronologisk rekkefølge)

- Barn som maler [Bilde] (2013). Hentet fra <http://alvoenkunst.no/barn-maling/>
- Hermeneutiske spiral [Bilde] (2013). Hentet fra <http://michaels-metode-blog.blogspot.no/2013/04/den-hermeneutiske-spiral.html>
- The Painter [Bilde] (1994). Hentet fra http://pintoraart.com/wp/wp-content/uploads/2015/06/The-Painter-gecorrigeerd_sRGB_original.jpg
- Hippie [Bilde] (2015). Hentet fra http://wassermanprojects.com/wp-content/uploads/2015/11/L.Satlowksi_Hippie.jpg
- Brudeferden i Hardanger [Bilde] (1848). Hentet fra <http://ndla.no/en/node/121078>

Opplasting av samtykkeskjema

Opplasting samtykkeskjema

Last opp pdf.-filen her. Maks én fil.

BESVARELSE

Filopplasting

Filnavn	5208435_cand-5993029_5224941
Filtype	pdf
Filstørrelse	60.078 KB
Opplastingstid	30.05.2016 11:55:34



Neste side
Besvarelse
vedlagt



**SAMTYKKE TIL BRUK AV PROSJEKT, KANDIDAT-, BACHELOR-
OG MASTEROPPGAVER**

Forfatter(e): Johan David Buran

Norsk tittel: Den estetiske opplevelsen i arbeid med todimensjonale uttrykk

Engelsk tittel: The aesthetic experience in work with two-dimensional images

Studieprogram: Grunnskolelærerutdanning 1-7.trinn

Emnekode og navn: GLB360 – Pedagogikk og elevkunnskap 4

Vi/jeg samtykker i at oppgaven kan publiseres på internett i fulltekst i Brage, Nords' åpne arkiv

Vår/min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke gjøres tilgjengelig for andre

Kan frigis fra: _____

Dato: 30.05.2016


underskrift

