

Kunstnerisk undervisning i lys av estetiske læreprosesser

Bacheloroppgave, vår 2019

Marte Reinsborg Kristoffersen

24.04.19

Lærerutdanningen ved Steinerhøyskolen i Oslo

11417 ord

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	4
1.1 <i>Bakgrunn for valg av tema</i>	4
1.2 <i>Formål</i>	4
1.3 <i>Problemstilling</i>	5
1.4 <i>Begrepsavklaring</i>	5
1.5 <i>Teori og metode</i>	5
2.0 Estetikk og læring i pedagogisk praksis	7
2.1 <i>Estetikk og læring i historisk kontekst</i>	7
2.1.1 <i>Estetikk som læren om det skjønne</i>	7
2.1.2 <i>Estetikk som sanselig erkjennelse</i>	8
2.1.3 <i>Estetikk som kommunikasjon gjennom symbolsk form</i>	8
2.2 <i>Estetikk som vei til eksistensiell erkjennelse og læring</i>	9
2.2.1 <i>Empirisk, estetisk og diskursiv læremåte</i>	9
2.3 <i>Erfaringspotensialet i estetisk skapende prosess</i>	10
2.3.1 <i>Sanselige aspekter</i>	10
2.3.2 <i>Følelsesmessige aspekter</i>	10
2.3.3 <i>Systemiske og etiske aspekter</i>	11
2.3.4 <i>Impuls og flow som drivkrefter for estetisk virksomhet</i>	12
2.3.5 <i>Fantasi og kreativitet</i>	13
2.4 <i>Estetiske læreprosesser i skolen</i>	13
2.4.1 <i>Estetisk fordobling</i>	13
2.4.2 <i>Forutsetninger for kvalitet i estetiske læreprosesser</i>	14
2.4.3 <i>Didaktisk modell for estetisk læreprosess</i>	15
2.4.4 <i>Impuls og opptakt</i>	15
2.4.5 <i>Eksperimentering</i>	16
2.4.6 <i>Utveksling</i>	17
2.4.7 <i>Fordypning</i>	18
2.4.8 <i>Presentasjon for eksterne</i>	18
2.4.9 <i>Evaluering</i>	19
2.5 <i>Oppsummering</i>	19
3.0 Steiners syn på kunst og pedagogikk, med henblikk på Goethe og Schiller	21
3.1 <i>Steiners forhold til vitenskap og ånd</i>	21
3.1.1 <i>Goethe og Schillers innflytelse på Steiner</i>	21

3.1.2	Kunstens rolle i erkjennelsen	23
3.2	<i>Kunst og kunstnerisk arbeid i menneskets utvikling og læring</i>	23
3.2.1	Oppdragelse til frihet	23
3.2.2	Steiners menneskesyn som utgangspunkt for barnets utvikling	24
3.2.3	Kultivering av sansene	25
3.3	<i>Kunstens rolle i steinerpedagogikken</i>	26
3.3.1	Kunstens funksjoner i pedagogisk praksis	26
3.3.2	Øvelse i kunstneriske fag	27
3.3.3	Kunstnerisk arbeid som erkjennelse og skapende kraft	27
3.3.4	Lærerens undervisningskunst	27
3.4	<i>Kunstnerisk undervisning i steinerskolen</i>	28
3.4.1	Utforming av hovedfagstimen	28
3.5	<i>Oppsummering</i>	29
4.0	Kunstnerisk undervisning i lys av teori om estetiske læreprosesser	31
4.1	<i>Møtepunkter mellom steinerpedagogikk og estetiske læreprosesser</i>	31
4.2	<i>Nyttige verktøy og nye dimensjoner i oppdragelse til frihet</i>	32
4.2.1	Verktøy for planlegging av kunstnerisk undervisning	32
4.2.2	Lekens kreative potensielle frirom	34
4.2.3	Kollektive læreprosesser og estetisk fordobling	35
4.2.4	Utvikling av stemme og mot til å bli hørt	35
4.3	<i>Konklusjon</i>	36
5.0	Litteratur	37

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Mitt utgangspunkt for valg av tema i denne oppgaven er en refleksjon over grunnlaget for bruk av kunstnerisk undervisning i steinerskolen, og hvordan jeg som lærer kan legge opp undervisningen slik at elevene får størst mulig læringsutbytte.

I både Danmark og Norge har pedagoger som Bennyé D. Austring og Merete Sørensen (2006), Anna-Lena Østern, Geir Stavik-Karlsen, og Elin Angelo, Aud Berggraf Sæbø og Hansjörg Hohr (2013) forsket på estetiske læreprosesser i undervisningen. Internasjonalt er det økende interesse for kunstfaglige arbeidsformer, og United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO) har lagt vekt på at kunstfaglige arbeidsformer er viktige i undervisningssammenheng¹. I forlengelse av UNESCO sitt arbeid, har Anne Bamford (2008) funnet at kunstnerisk undervisning fører til at elever blir bedre i alle fag, men skriver at det gjelder i situasjoner hvor det har foregått ”kunstnerisk undervisning av god kvalitet”.

Men hva er kunstnerisk undervisning av god kvalitet? Hvordan går man fram for å skape en god kunstnerisk undervisning, og hvordan legger man på best mulig måte til rette for at den kunstneriske undervisningen fører til læring? Hva er læringspotensialet i den kunstneriske undervisningen, og hva kan kunstnerisk undervisning bety for elevene? Temaet er sentralt for steinerpedagogisk teori og praksis i kraft av hvor stor vekt steinerpedagogikken legger på begrepet kunstnerisk undervisning, sett opp mot hvor lite litteratur og forskning som foreligger på området.

1.2 Formål

Mitt formål med oppgaven er å sette steinerskolens kunstneriske undervisning inn i et faglig og pedagogisk samtidsperspektiv, gjennom å belyse steinerskolens bruk av kunst og kunstnerisk undervisning ved hjelp av teorier om estetiske læreprosesser. Jeg ønsker å bidra til å vise at potensialet i den kunstneriske undervisningen er betydelig for elevenes læring og utvikling, og håper å inspirere til videre arbeid med å forankre steinerskolens bruk av kunstnerisk undervisning i teori og forskning.

¹ Arts education: <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/creativity/arts-education/>

1.3 Problemstilling

Jeg ønsker å finne ut om steinerskolens vektlegging av kunstnerisk undervisning har teoretisk støtte i pedagogisk faglitteratur, og om disse teoriene kan være relevante for steinerpedagogen i planlegging av kunstnerisk undervisning. For å besvare spørsmålene jeg har stilt meg, har jeg valgt følgende problemstilling:

Hva kan teori om estetiske læreprosesser tilføre steinerpedagogikkens bruk av kunstnerisk virksomhet i undervisningen?

1.4 Begrepsavklaring

I denne oppgaven bruker jeg uttrykk som kunstnerisk undervisning og kunstnerisk arbeid, i tillegg til estetisk virksomhet og estetiske læreprosesser. Betegnelsene estetisk virksomhet og estetiske læreprosesser anvender jeg slik det er brukt i nyere faglitteratur i teori om estetiske læreprosesser, mens begrepet kunstnerisk bruker jeg knyttet til kunstnerisk undervisning slik betegnelsen gjennomgående er brukt i steinerpedagogisk litteratur.

1.5 Teori og metode

Oppgaven er litteraturbasert og tar utgangspunkt i steinerpedagogiske kilder som tar for seg kunstnerisk undervisning, og i teori og modeller for estetisk læring som kan være relevant for steinerpedagogisk praksis. Jeg vil undersøke steinerskolens bruk av kunstnerisk undervisning og sette den i sammenheng med teori om estetiske læreprosesser.

For å svare på problemstillingen vil jeg i kapittel 2.0 undersøke og utrede teori om estetiske læreprosesser. Først vil jeg se på ulike forståelser av begrepet estetikk i læring og pedagogisk praksis, for deretter å gå nærmere inn på forståelsen av estetikk knyttet til erkjennelse og læring. Så vil jeg vise at estetisk virksomhet kan ses som en av tre erfaringsformer som er essensielle i menneskets sosialisering, før jeg undersøker læringspotensialet i skapende prosesser. Til slutt vil jeg se nærmere på hvilke faktorer som har betydning for elevenes læringsutbytte og utviklingspotensiale, og presentere en modell for gjennomføring av estetiske læreprosesser i skolen. Jeg har valgt å hovedsakelig holde meg til én teori. Årsaken er at der flere andre kilder om teori om estetiske læreprosesser enten har hovedvekt på kunstpedagogikk, tar for seg forskning om bestemte kunstneriske foruttrykk, eller legger vekt på å legitimere estetiske læring som grunnleggende i utdanningen, gjør Austring og Sørensen (2006), med Sørensens presiseringer i sin doktoravhandling (2015) og med

Hansjörg Hohl sin forskning som en av sine primærkilder, et bredt utredningsarbeid av viktige elementer for læring og faktorer for læreprosessen kvaliteten.

I kapittel 3.0 vil jeg undersøke Rudolf Steiners syn på kunstnerisk undervisning, ved å først se nærmere på Steiners tilnærming til estetikk og erkjennelse, og konsekvensene av denne tenkningen for hans syn på kunst og kunstnerisk arbeid i menneskets utvikling og læring. Deretter vil jeg ta for meg noen elementer i Steiners menneskesyn som har betydning for utvikling og læring, og til slutt gå nærmere inn på hvordan kunstnerisk virksomhet er integrert i undervisningen i steinerskolen. I dette kapitlet baserer jeg meg på steinerskolens læreplaner og steinerpedagogisk litteratur som Agnes Nobel (1991), Jan-Erik Mansikka (2007), Erik Marstrander (2015) og Bo Dahlin (2017).

I kapittel 5.0 vil jeg gjøre en oppsummerende drøfting der jeg svarer på problemstillingen og ser på hvilke perspektiver som kan støtte opp om, tilføre eller utfordre steinerpedagogikkens bruk av kunstnerisk virksomhet i undervisning.

2.0 Estetikk og læring i pedagogisk praksis

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for teori om estetiske læreprosesser. Først skal jeg se på ulike forståelser av begrepet estetikk i læring og pedagogisk praksis, for deretter å gå nærmere inn på forståelsen av estetikk knyttet til eksistensiell erkjennelse og læring. Så vil jeg vise at estetisk virksomhet kan ses som en av tre erfaringsformer som er essensielle i menneskets sosialisering, før jeg undersøker læringspotensialet i skapende prosesser. Til slutt vil jeg se nærmere på hvilke faktorer som har betydning for elevenes læringsutbytte og utviklingspotensiale, og presentere en modell for gjennomføring av estetiske læreprosesser i skolen.

2.1 Estetikk og læring i historisk kontekst

Selv om begrepet *estetiske læreprosesser* er relativt nytt, er ikke tenkningen rundt sammenhengen mellom estetikk og læring ny. Som Austring & Sørensen (2006) skriver, har filosofer gjennom alle tider vært opptatt av menneskets dannelse og utdanning, og stilt spørsmål om hvordan erkjennelse oppstår, hvordan vi kan vite hva som er sant, og hvordan mennesket kan leve et godt liv. Svært ofte har tankene omkring dannelse og utdanning samtidig handlet om estetikk og estetisk teori.

Med utgangspunkt i Austring og Sørensen (2006), og Sørensen (2015) vil jeg kort se på tre forståelser av begrepet estetikk som er relevant for læring og pedagogisk praksis:

- estetikk som læren om det skjønne
- estetikk som sanselig erkjennelse
- estetikk som kommunikasjon gjennom symbolsk form

2.1.1 Estetikk som læren om det skjønne

Ifølge Austring og Sørensen (2006) kommer begrepet estetikk fra *aisthesis*, det greske ordet for sansning, fornemmelse og følelse. Fra antikken og frem til nyere tid var det estetiske knyttet til *det skjønne* i kunst og estetikk, *det gode* i etikk og moral og *det sanne* i religion og vitenskap, og ble sett på som uttrykk for guddommelig kosmisk harmoni og orden i tilværelsen. Ifølge Austring og Sørensen (2006) har synet på hva som er skjønt imidlertid utviklet seg gjennom modernitet og postmodernitet, til å bli et begrep for kunstneriske og estetiske formkvaliteter, og hvorvidt disse tiltaler eller beveger oss eller ikke kommer an på vår kulturelle forståelse eller smakspreferanse.

Estetikk som uttrykk for smak og behag har, skriver de videre, også opphav i det klassiske estetikkbegrepet om det skjønne. Hverdageestetikk orienterer seg imidlertid ikke mot kunsten, men tar utgangspunkt i individets subjektive preferanser, idet vi kaller noe estetisk hvis det appellerer til våre sanser på en måte som tilfredsstiller vår smak.

2.1.2 Estetikk som sanselig erkjennelse

Alexander G. Baumgarten løftet ifølge Austring og Sørensen (2006), estetikkbegrepet opp som selvstendig filosofisk disiplin. Baumgarten beskrev sanselig erkjennelse som en unik erfarings- og læringsvei som alternativ til logisk erkjennelse, og mente begge erkjennelsesmåter er nødvendige hvis mennesket skal forstå verden i sin helhet.

Austring og Sørensen (2006) problematiserer imidlertid estetikkbegrepet brukt om sanselig erkjennelse, og viser til at utviklingspsykologer som Jean Piaget og Daniel Stern har dokumentert at all menneskelig erkjennelse tar utgangspunkt i det sensomotoriske, idet barnet gjennom motorikk og sanser utforsker og tilegner seg verden. Hvis all vår viten som stammer fra sanselig erfaring og erkjennelsesprosesser skal anses som estetisk erkjennelse, ville det bety at all vår primærviten er estetisk, og begrepet vil da være uanvendelig, mener Austring og Sørensen (2006).

2.1.3 Estetikk som kommunikasjon gjennom symbolsk form

Sørensen (2015) beskriver den tredje estetikkforståelsen på basis av Hansjörg Hohr, som flytter fokus fra sanselig opplevelse til estetisk aktivitet, eller fra resepsjon til kommunikasjon, idet han knytter estetikk til selve den skapende prosessen som foregår i samspill mellom sanselig resepsjon og produksjon av kulturelt gitte formuttrykk. Hohr (2013) definerer estetikk som kommunikasjon som foregår gjennom formuttrykk, forstått som ”sansbare strukturer tillagt symbolsk betydning, slik som musikk, bilder eller poesi, men også lyden av en bil (industriell formdesign) eller arrangementet av et måltid” (Hohr, 2013, p. 220). Sørensen (2015) skriver at den skapende prosessen ifølge dette estetikkynet skal ses som en integrert del av alle menneskers sosialisering og hverdagsliv. Alle estetiske uttrykk i kunst, lek eller hverdageestetikk framstår dermed som symbolsk form, og er et mediert² uttrykk som refererer til en opplevd virkelighet (Austring & Sørensen, 2006).

Det å anvende estetiske formspråk som redskap til å bearbeide og kommunisere opplevelser og erfaring, ansees av John Dewey og Hohr som en erkjennelsesprosess, skriver Sørensen

² Mediering betyr i det følgende *uttrykt gjennom et medium*, der *medium* er formuttrykk som for eksempel tegning, musikk, film, teater eller poesi Austring og Sørensen (2006).

(2015). Den estetiske erkjennelsen i erfaringen blir ifølge Dewey til i den skapende prosessen, i interaksjonen med verden (Hohr, 2013). I samspillet mellom individets erfaring og formuttrykket oppstår ny erfaring og innsikt. Kunnskapen handler dermed verken om individet eller verden, men om den aktive relasjonen dem imellom. Estetisk erkjennelse er dermed verken subjektiv eller objektiv, men interaksjonell eller relasjonell, ifølge Hohr (2013).

2.2 Estetikk som vei til eksistensiell erkjennelse og læring

Bruk av estetiske formspråk som redskap til å bearbeide og kommunisere erfaring anses altså av Dewey og Hohr som en erkjennelsesprosess (Sørensen, 2015). Med utgangspunkt i denne tenkningen, og i Hohrs epistemologi der estetisk virksomhet beskrives som en av tre erfaringsformer som oppstår i menneskets sosialisering, beskriver Austring og Sørensen (2006) tre læringsmåter, den empiriske, den estetiske og den diskursive.

2.2.1 Empirisk, estetisk og diskursiv læremåte

Basal empirisk læremåte foregår ifølge Sørensen (2015)³ når vi erfarer verden i det direkte sansende møtet med omgivelsene, og refererer til den opprinnelige betydningen av ordet empiri, som kunnskap oppnådd ved erfaring gjennom sansene. Empirisk tilegnet kunnskap er kroppslig forankret og består av primære sanselige, følelsesmessige og refleksive erfaringer som lagres som taus kunnskap. Estetisk læremåte bygger videre på empirisk læremåte, og karakteriseres av Austring og Sørensen (2006) som en fortolkningsprosess hvor vi tar i bruk estetisk symbolsk form for å bearbeide og kommunisere om opplevelser, både gjennom egen skapende virksomhet, og gjennom å oppleve andres estetiske uttrykk. Diskursiv læremåte bygger videre på både den empiriske og den estetiske læremåte, og anvender språkliggjøring, analyse og begrepsgjøring til å bearbeide og beskrive erfaringer av empirisk, estetisk og diskursiv karakter. Estetisk læremåte er altså en av tre læremåter som alle tre er viktige faktorer i menneskets danning og sosialisering, og som supplerer hverandre i en læreprosess.

Den estetiske læremåten er allikevel sentral, påpeker Sørensen (2015), idet den estetiske medieringen bearbeider og kommuniserer impulser fra den basale empiriske læringsmåten på en måte som inndrar både sanselig, følelsesmessig og sosiokulturell betydning, og som på helhetlig vis kan sette sammen fragmenterte og motsetningsfylte opplevelser i en sammenhengende meningsfull form. Ifølge Hohr er ikke det estetiske bare en mellomstasjon

³ I Austring og Sørensen (2006) kalles denne læringsmåten den empiriske læremåte. De har siden føyd til termen basal, idet de ønsker å avgrense empiribegrepet fra en mer tradisjonell forståelse av empiri som praksis forskning.

mellom følelse og analytisk tenkning, men altså en uerstattelig erfaringsform som representerer helhet i vår opplevelsen av verden (Sørensen, 2015).

2.3 Erfaringspotensialet i estetisk skapende prosess

Mennesker i mange deler av verden lever i dag i et hyperkomplekst samfunn, i følge Anthony Giddens, og vi er som individer kulturelt frisatte (Austring & Sørensen, 2006). Det betyr at vi ikke lengre overtar entydige samfunnsmessige verdier, ifølge Austring og Sørensen (2006), og må i stedet som individer og medlemmer av samfunnet i stadig større grad velge vårt eget verdsett og skape vår egen identitet i samspill med våre medmennesker.

Med utgangspunkt i Ross beskriver Austring og Sørensen (2006) det estetiske som redskap til gjennomarbeidelse av ubevisste og fortrenge følelsesmessige opplevelser. Utgangspunktet er den enkeltes søken etter å finne sammenheng i sin ytre og indre verden, og gjennom søkeprosessen utforske seg selv og skape sin egen identitet. Høhr (2013) skriver at formaktiviteten blir en erfaringsform der man kan oppleve den sosiale verden som et system av relasjoner. Arbeid med formuttrykk blir dermed en måte å tenke igjennom relasjoner og interaksjoner på, hvor vi i opplevelsen ”kommer til oss selv som bevisste relasjoner til verden”, og tilegner oss det Høhr kaller subjekt-i-verden-viten (2013, p. 223).

Med utgangspunkt i Austring og Sørensen (2006), Høhr (2013) og Sørensen (2015) skal jeg se nærmere på det pedagogiske potensialet i mulighetene for kommunikasjon, utvikling og læring som ligger i estetisk virksomhet.

2.3.1 Sanselige aspekter

Et kjennetegn ved det estetiske formuttrykket er at det er skapt for å kommunisere med tanke på sansene (Austring & Sørensen, 2006). I en sosial interaksjon finnes sanselig kompleksitet og kontinuitet i tid og rom, og vår kunnskap om verdens sanselige fylde og struktur oppstår i opplevelsen (Høhr, 2013). Selv om vi mennesker ikke har identiske opplevelser om en og samme sak, er våre erfaringer om verden så allmenne at vi kan fortelle om en opplevelse slik at andre kan ta del i den. Vi kan dermed oppleve en sak på en ny måte, se på den med nye øyne eller fra en ny og uventet side, ifølge Høhr (2013).

2.3.2 Følelsesmessige aspekter

Ifølge Høhr har estetisk formspråk et pedagogisk og terapeutisk potensiale, idet vi kan uttrykke oss om det *usigelige* (Austring & Sørensen, 2006). Austring og Sørensen (2006) definerer det usigelige som den viten om verden vi har tilegnet oss gjennom sansende

opplevelser og tilknyttede følelser, og er en indre, subjektiv, taus viten som består av følelser, tanker og kunnskap som vi ikke er i stand til å fange inn i diskursiv språkbruk. Gjennom estetiske uttrykksformer kan vi komme i kontakt med taus viten og førsymbolske opplevelser og erfaringer, slik at de kan uttrykkes og gjøres tilgjengelige for refleksjon og erkjennelse, ifølge Høhr (2013).

Høhr (2013) skriver at enhver interaksjon med andre mennesker er ledsaget av følelser, og at vi gjennom estetiske virksomhet kan gjøre oss disse følelsene bevisst. Gjennom å uttrykke følelser gjennom estetiske formspråk kan vi formulere en allmenn emosjonell innsikt, slik at vi kan stille oss ved siden av våre egne følelser og se dem fra en annens ståsted. Vi kan altså uttrykke en direkte opplevd følelse, men slik at følelsen distanseres fra den primære erfaringen gjennom medieringsprosessen, og slik at de blir en sekundær erfaring som kan bearbeides og kommuniseres (Sørensen, 2015).

Sørensen (2015) refererer til Robert Witkin og Malcolm Ross, som mener at akkurat som Piaget beskriver barnets kognitive tilpasning som et vekselvirkning mellom assimilering og akkomodasjon av nye erfaringer, foregår det en følelsesmessig adaptasjon gjennom estetisk virksomhet, hvor vi kan utvikle det Witkin kaller følelsesintelligens. Om vi opplever situasjoner som utfordrer oss følelsesmessig, oppstår en ubalanse som gir oss en impuls til å handle. Denne handlingen kan være reaktiv eller refleksiv. Reaktiv handling kan være å le høyt, slå i bordet, eller krangle med sidemannen. En refleksiv handling er derimot å bearbeide og fortolke den indre ubalansen gjennom estetisk virksomhet, slik at vi oppnår ny følelsesmessig forståelse og videreutvikler følelsesintelligens, i stedet for å reagere med uhensiktsmessige handlinger.

2.3.3 Systemiske og etiske aspekter

I estetisk aktivitet kan vi utforske det Høhr (2013) kaller systemiske aspekter i samfunn og politikk, maktforhold og strategier. Gjennom å arbeide med forskjellige perspektiver i myter, historiefortelling, dramatisering, lek, spill og billedkunst, kan vi utforske konflikter på mellommenneskelig plan, i barn-voksen forhold, mellom individ og samfunn, og mellom folkegrupper, og slik utvikle forståelse av etiske og moralske aspekter ved livet.

I estetisk virksomhet kan vi dermed arbeide med etiske refleksjoner, utforske verdikonflikter og moralske dilemmaer, og formulere kritikk og utkast til en bedre verden. I tillegg kan vi bekrefte og hylle etiske og moralske verdiers følelsesmessige dybde i lek, riter og fester, skriver Høhr (2013).

2.3.4 Impuls og flow som drivkrefter for estetisk virksomhet

Austring og Sørensen (2006) påpeker også at estetiske uttrykk i vår kultur er drevet av lyst, spenning, sanselighet, lek, humor og seksualitet, og utforsker drivkraften i estetisk virksomhet med utgangspunkt i Friedrich Schiller og Mogens Pahuus.

Ifølge Schiller er det *lekdriften* som driver oss til å leke og uttrykke oss gjennom estetisk virksomhet, og som setter mennesker fri til å utfolde oss og virkeliggjøre oss, og som skaper en harmonisk balanse mellom *stoffdrift* forstått som fysiske behov og følelser, og *formdrift* forstått som etikk og fornuft (Austring & Sørensen, 2006). Pahuus tar utgangspunkt i to menneskelige drifter eller behov, som er mangelbehov i form av mat, seksualitet og sosialt samvær, og eksistensielle behov i form av kroppslig og følelsesmessig utfoldelse og ønske om å engasjeres og fengsles av noe større utenfor oss selv.

Den spontane estetiske uttrykksform er styrt av drifter og impulser, og innebærer ifølge Høhr og Pahuus (Austring & Sørensen, 2006) en lystfølelse som motiverer den enkelte i retning av stadig ny utvikling og læring. Denne impulsen er individuell og uuttalt, og kan i utgangspunktet verken settes ord på eller styres. Barnet leker en lek og den voksne skaper et bestemt uttrykk, ikke nødvendigvis på grunn av uttalte mål, men på bakgrunn av det som Hans Henrik Knoop (Austring & Sørensen, 2006) beskriver som en opplevd indre nødvendighet som utgjør den enkeltes drivkraft til å handle.

Knoop ser på menneskets bestrebelse etter å oppnå et godt liv som en balansegang mellom orden og kaos. Vi vil derfor søke spenning og utfordringer hvis vi opplever overvekt av orden, trygghet og kjedsomhet, og gjenopprette ubalanse gjennom læring og kompetanseutvikling hvis vi opplever for høy grad av kaos, utrygghet og utfordring (Austring & Sørensen, 2006). Drivkrefter kan være ytre styrt i form av belønning, eller indre styrt i form av at aktiviteten føles meningsfylt i seg selv. Ifølge Knoop virker drivkreftene best hvis de to motivasjonsformene opptrer samtidig, idet vi kan oppleve en tilstand av dyp tilfredsstillelse i skjæringspunktet mellom disse (Austring & Sørensen, 2006). Mihaly Csikszentmihalyi kaller denne tilstanden for *flow*, en varig optimalopplevelse eller harmonitilstand som kan oppstå i lek, arbeid, sport eller estetisk virksomhet, der aktiviteten føles meningsfull, og mål og midler er i balanse (Austring & Sørensen, 2006). Austring og Sørensen (2006) hevder på bakgrunn av dette at estetiske læreprosessene kan åpne elevene for en læringslyst, livskraft og kunnskap som de kanskje ikke visste at de hadde tilgang til.

2.3.5 Fantasi og kreativitet

Fantasi har ifølge Austring og Sørensen (2006) en forandrende og fornyende, og en kompensierende kvalitet, og utgjør vår evne til gjennom indre billeddannelse å kunne forstille oss det som ikke umiddelbart kan sanses, enten fordi det ikke er tilstede eller fordi det ikke finnes. Ifølge Piaget kan fantasien dermed brukes til å skape sammenhenger, idet vi fyller kunnskapshull for å skape helhetlig forståelse (Austring & Sørensen, 2006).

Austring og Sørensen (2006) beskriver kreativitet som evnen til å la fantasiens tankebilder materialisere seg til konkret form, og dermed skape noe som ikke allerede finnes. Mogens Hansen understreker at evnen til kreativitet har hatt en enorm betydning for menneskets evolusjon og vår kulturelle overlevelse, og han peker på at det er den kreative tenkningen som representerer menneskets mest avanserte erkjennelsesform, idet den forutsetter et komplisert og dynamisk samspill i hjernen (Austring & Sørensen, 2006). Evnen til kreativitet er således en forutsetning for all personlig og samfunnsmessig utvikling og innovasjon, ifølge Hansen (Austring & Sørensen, 2006).

2.4 Estetiske læreprosesser i skolen

Austring og Sørensen (2006) påpeker at en stor del av vår estetiske virksomhet foregår i privat sammenheng og i avgrensede fellesskap. De understreker at disse uformelle læreprosessene verken kan eller skal målstyres og innrammes, men få utfolde seg på egne premisser. I sitt arbeid med estetiske læreprosesser fokuserer imidlertid Austring og Sørensen (2006) på at estetisk virksomhet kan romme en unik type læring, og at man kan gi barn og unge mulighet for å utvikle formspråk som de kan bruke til å fortolke og kommunisere om egne følelser og opplevelser av verden, og som de kan benytte og videreutvikle i alle senere læreprosesser.

Jeg skal se nærmere på faktorer som har betydning for elevenes læringsutbytte og utviklingspotensiale, og til slutt beskrive en modell for gjennomføring av estetiske læreprosesser i skolen.

2.4.1 Estetisk fordobling

I skolesammenheng oppstår muligheten for en spesiell type læreprosess, som Janek Szatkowski kaller estetisk fordobling (Sørensen, 2015). I en kollektiv læreprosess vil elevene uttrykke seg og kommunisere gjennom sine egne formuttrykk, samtidig betrakte samspillet mellom egne og hverandres uttrykk, og i tillegg kommunisere med hverandre utenfor den fiktive konteksten.

Ser man på estetisk virksomhet som en undersøkelsesprosess hvor den enkelte fortolker og uttrykker seg om sin egen opplevelse av verden, vil den kollektive læreprosessen foregå i et felles potensielt rom, hvor elevenes individuelle prosesser interagerer med og utfordrer medelevenes fortolkningshorisont (Austring & Sørensen, 2006). Læringspotensialet i den kollektive læreprosessen består av tre sammenvevde elementer, elevene får tilgang til 1) en tematisk basert faktuell viten, 2) medierelatert formspråklig læring og kompetanseutvikling, og 3) akkumulativ utveksling og utvikling av personlig erfaring i form av intersubjektivitet og allmengjøring av kunnskap. Der elevene i en individuell læreprosess oppnår forståelse av seg selv og sin verden, kan elevene i den kollektive læreprosessen dermed i tillegg utvikle en forståelse for de andres forståelse av seg selv og verden, og utvikle intersubjektivitet og empati.

2.4.2 Forutsetninger for kvalitet i estetiske læreprosesser

Ifølge Austring og Sørensen (2006) utvikles empirisk, estetisk og diskursiv læremåte i rekkefølge, og utfyller hverandre og bidrar livet igjennom til hvordan vi opplever, bearbeider og begriper verden. Undervisningen bør derfor struktureres slik at elevene får mulighet til å leke, undersøke og skape i et samspill mellom alle læringsmåtene, slik at vi får en læringsprosess der sensomotoriske inntrykk av verden omformes til estetiske uttrykk, som til slutt ledes inn i en diskursiv språkliggjøring og begrepsdannelse.

Austring og Sørensen (2006) understreker at læringens kvalitet er avhengig av både interaksjonsmulighetene elevene blir tilbudt innenfor hver av læringsmåtene og den fordypelse og konsentrasjon de selv kan utvise i læringssituasjonen. Undervisningen må dermed legge til rette for at disse tre forskjellige læringsmåtene finner sted, at det gis tilstrekkelig tid til fordypning og eksperimenterende arbeid med alle tre læringsmåter, og at lærerne har nødvendig kompetanse og mulighet til å selv aktivt delta i elevenes læreprosesser.

For å sørge for at elevene får et maksimalt læringsutbytte av en estetisk læreprosess, har elevenes kreativitet og mestring av formspråket vesentlig betydning, ifølge Austring og Sørensen (2006). Jo mer velutviklet formspråket er, jo mer nyansert og givende vil det skapende arbeidet være. I pedagogisk sammenheng er det derfor en forutsetning at man kan tilby elevene mulighet til å tilegne seg nødvendig formspråklig kompetanse, i form av sansning, fantasi, mediekunnskap og håndverk. Malcolm Ross understreker at det er avgjørende at det estetiske arbeidet er lystbetont, at det rommer følelseskvalitet og at det foregår i lekens kreative potensielle rom (Austring & Sørensen, 2006).

2.4.3 Didaktisk modell for estetisk læreprosess

Austring og Sørensen (2006) er opptatt av hvilke muligheter, vilkår og potensiale som ligger i de formelle estetiske læreprosessene, og presenterer på bakgrunn av egen forskning og empiri en didaktisk modell for tilrettelegging av kollektive estetisk læreprosesser.

Jeg presenterer først den skjematiske modellen, og går deretter nærmere inn på de enkelte elementene i prosessen og deres betydning for elevenes læring.

Impuls	Innhente eller skape inntrykk som kan motivere elevene til å uttrykke seg	Empirisk læring
Opptakt	Skape et felles fokus, en stemthet, som utgangspunkt for en skapende prosess	
Eksperiment	Øve, eksperimentere, lage skisser, utkast, foreløpige foruttrykk	
Utteksling	Skissene legges fram internt i gruppen til gjensidig inspirasjon, får tilbakemeldinger og dermed nye ideer til innhold og form	Estetisk læring
Fordypning	Elevene arbeider videre med inspirasjon fra kollektiv utveksling, og skaper etter hvert de ferdige produktene i en fokusert medieringsprosess	
Presentasjon	De ferdige estetiske produktene presenteres for og kommuniserer med et eksternt publikum	
Evaluering	Til slutt uttrykker elevene seg estetisk og/eller diskursivt om visning, prosess og produkt	Diskursiv læring

Fig 2. Grunnmodell for kollektive estetiske læreprosesser (Austring & Sørensen, 2006, p. 177)

2.4.4 Impuls og opptakt

Impulsene som kommer forut for det skapende arbeidet kan være iscenesatte eller ubevisste, kollektive eller individuelle, og kan komme fra natur, hverdagsliv, kultur og medier, eller fra elevenes egen indre verden, ifølge Austring og Sørensen (2006). Fra lærerens side blir det derfor viktig å skape rammer for at elevene kan tilegne seg fokuserte inntrykk av verden som er av en så følelsesmessig karakter at de berører elevene nok til at de får lyst til å uttrykke seg omkring dem.

Som del av læreprosessen er opptaktens formål å samle deltakernes oppmerksomhet og etablere et felles tematisk og faglig fokus. Læreren må jobbe med det Mogens Pahuus kaller *stemthet*, nemlig elevens mottakelighet for inntrykk, den enkeltes evne og mulighet til å åpne seg for inntrykkene som estetiske uttrykk tilbyr (Austring & Sørensen, 2006). Læreren kan ifølge Austring og Sørensen (2006) skape stemthet ved å benytte ritualer for konsentrasjon, som å ringe med en klokke eller synge en bestemt sang, ved estetisering av rommet gjennom musikk eller stemningsfull belysning, eller gjennom å anvende dokumentasjon fra opplevelsene som utgjorde inntrykkene i impulsfasen, som bilder fra en utflukt eller naturmaterialer fra en skogtur.

2.4.5 Eksperimentering

Malcolm Ross ser leken som utgangspunkt for alt skapende og estetiske virksomhet (Austring & Sørensen, 2006). Leken er kjennetegnet ved å være frivillig, lystbetont og ha et element av flow. Idet eksperimentfasen igangsettes er det derfor viktig å skape et fritt fiksjonsrom der elevene kan arbeide lekende og eksperimenterende. En forutsetning for et slikt frirom, er at den skapende prosessen ikke blir for resultatorientert, og at den enkeltes og gruppens arbeid får utvikle seg fritt på en måte der lek og formeksperimentering er målet i seg selv. En grunnleggende, uforbeholden anerkjennelse av elevenes formuttrykk, som ytterligere forsterkes gjennom lærerens modellering, kan skape et mønster for klassens arbeid i estetiske aktiviteter, slik at elevene gjennom felles anerkjennelse og anvendelse av den kollektive fiksjonen etablerer det potensielle rommet, skriver Austring og Sørensen (2006).

Det må etableres en form for frisettelse som gjør at deltakerne føler seg trygge nok til å utfolde seg skapende og oppleve gleden ved å skape. Ifølge Keith Johnstone er det nødvendig at læreren i ord og handling påtar seg ansvaret for prosessen. Gjennom å etablere felles enighet om anerkjennelse av fiksjonen, skal læreren skape rammen for et frirom der deltakerne får mulighet til å arbeide i en flow, for å kunne glemme seg selv og eventuelle blokkeringer i forhold til det skapende arbeidet (Austring & Sørensen, 2006).

I eksperimentfasen kan læreren støtte seg til Ross sin modell for utvikling av de estetiske kompetansene, idet elevene utfra en impuls og i lekens kreative rom går inn i en skapende prosess (Austring & Sørensen, 2006, p. 155). Læreren må her arbeide med utviklingen av elevenes sansing, fantasi, mediekjennskap og håndverk.

Siden sansene er menneskets eneste berøringsflate med verden utover seg selv, krever det estetiske arbeidet ifølge Ross nyanser i elevenes sansemessige opplevelse (Austring &

Sørensen, 2006). Å arbeide med sansetrening i form av assosiasjonsleker, improvisasjon, skisser, eller andre fantasifremmende øvelser, gir elevene mulighet for å utvikle sansesystemet sitt, hvilket igjen gir dem muligheter for å styrke sine evner til å erkjenne verden gjennom sansene.

Ifølge Ross må elevene ha kompetanse i å avkode estetiske uttrykksformer, i tillegg til at de må beherske mediering av opplevelser og erfaringer gjennom formspråket til estetiske uttrykk (Austring & Sørensen, 2006). De må derfor få kjennskap til de forskjellige uttrykksformene, deres karakter og kvaliteter, og deres potensiale som uttrykksmiddel. For å utvikle mediekjennskap og håndverk kan klassen eksperimentere med teknikk og metode, eller undersøke og la seg inspirere av kulturelle former som finnes i samfunnet innenfor valgt medium. Formeksperimentene bør være styrt med tanke på materialvalg, en spesiell type øvelser eller en spesiell bruk av mediet, skriver Austring og Sørensen (2006). Avgrensning kan skape fokus, gi dybde og virke frigjørende på fantasi og kreativitet, som kan inspireres og utvikles gjennom å arbeide med rammer og begrensninger.

2.4.6 Utveksling

I den eksperimentelle fasen utvikles foreløpige utkast og skisser som fortløpende kan dokumenteres i form av musikkopptak, film, fotografi eller tekst. I denne delen av prosessen er det klart for en intern utveksling av arbeidet. Læreren kan velge å la uttrykkene tale for seg, eller ha en form for midtveisevaluering hvor elevene setter ord på hva de har ønsket å uttrykke ved forarbeidet, på metoder og teknikker de har valgt, og på hvordan de ulike uttrykkene oppleves sett utenfra. Det er ifølge Austring og Sørensen (2006) viktig at klassen opprettholder den anerkjennende stemningen og en fortsatt stemthet hos elevene. Prosessen skal støtte opp om og bidra til at elevene bevarer gleden ved estetiske virksomhet, samtidig som de utvikler estetisk kompetanse.

Skapende prosesser er ifølge Austring og Sørensen (2006) en hermeneutisk søkeprosess der den enkelte utfra en impuls får en ide, som gjennom det kreative arbeidet med materialet utvikles til et formuttrykk, som igjen danner utgangspunkt for utvikling av nye ideer, som kan utvikles til formuttrykk, og så videre. I denne søkeprosessen utforskes og uttrykkes det innholdsmessige temaet og ny innsikt utvikles. Hensikten med utvekslingsfasen er altså å gi mulighet til nye impulser og inspirasjon utfra kollektivets samlede opplevelsesfylde, synsvinkler, fantasi, kreativitet og medierings- og materialkunnskap, som igjen vil kunne avføde nye ideer til et mer dyptgående videre eksperimenterende arbeid, ifølge Austring og Sørensen (2006).

2.4.7 Fordypning

Med utgangspunkt i skisser og utkast, kan elevene nå velge en ny vinkling å fordype seg videre i. Det handler om å arbeide fram det ferdige produktet som på best muligvis gir uttrykk for tolkningen som klassen velger å videreformidle, ifølge Austring og Sørensen (2006). Kvaliteten av læringen er også i fordypningsfasen avhengig av flow-preget arbeid, med dialog mellom form og innhold. Lærerens rolle er å være sparringpartner og instruktør for å hjelpe elevene å skape et så presist uttrykk som mulig, ved å skape fokus, vise nye teknikker eller peke på alternative muligheter. Denne perioden kan strekke seg fra noen få timer til flere uker, alt etter tematikk. Austring og Sørensen (2006) understreker at det er viktig å passe på at elevenes impuls og engasjement opprettholdes. Kanskje er drivkraft og impuls oppbrukt og produktet har funnet sin form, eller så må læreren gå mer aktivt inn som medaktør i prosessen, og inspirere og utfordre elevene videre.

2.4.8 Presentasjon for eksterne

I og med at drivkraften ligger i å bearbeide og kommunisere det usigelige, får vi gjennom framvisning mulighet til å dele våre opplevelser av verden med andre, og utvikle forståelser ikke bare av oss selv og vårt perspektiv, men også av de andre og deres synsvinkel, skriver Austring og Sørensen (2006). Nettopp i denne speilingen ligger muligheten for utvikling av identitet, subjekt-i-verden-viten og følelsesintelligens, og erfaringen som skyldes prosessens estetiske fordobling. Mye av denne speilingen foregår løpende i prosessen, men det ligger ifølge Austring og Sørensen (2006) et vesentlig potensiale i en form for offentliggjøring av klassens arbeid. Hvis framvisningen er vellykket, kan elevene bli følelsesmessig berørt og oppleve seg sett og anerkjent, hvilket gir mot til å begi seg på nytt ut i nye estetiske læreprosesser. Tilskuernes respons er imidlertid også preget av hvor fokuserte de har vært i forhold til det estetiske uttrykket, så det er viktig at læreren legger til rette for stemthet i iscenesettelse av den endelige fremleggelsen.

Austring og Sørensen (2006) understreker betydningen av å ta varsomt i mot uttrykkene som blir kommunisert i pedagogiske sammenhenger. Det krever mot å uttrykke seg, idet vi blottlegger oss selv i estetisk virksomhet. Får vi negativ respons på våre estetiske uttrykk, kan vi føle oss misforstått, det kan være ødeleggende for selvtillit, og frata oss ønske om videre kommunikasjon. Produktene som vises fram offentlig bør derfor også ha en viss kvalitet og gjennomarbeidet ferdig uttrykk, ifølge Austring og Sørensen (2006).

2.4.9 Evaluering

Austring og Sørensen (2006) skriver at evaluering av estetiske læreprosesser har tre formål. For det første tjener det som avslutning av prosessen, slik at elevene får mulighet til å bearbeide og kommunisere om erfaringene de har fått, for det andre kvalifiseres selve læringen gjennom et reflekterende fokus på de spesielle læringsområdene, idet de blir bevisstgjort for den enkelte, og for det tredje er det nyttig for lærerens kommende arbeid med estetiske læreprosesser.

Ifølge Michael Marcher kan læringen evalueres fra forskjellige synsvinkler etter som hva læreren eller elevene vil fokusere på i denne refleksive delen av prosessen. Klassen kan fokusere på 1) forarbeidet, for å tilegne seg viten om og ferdigheter innen for dette, og utvikle estetisk kompetanse, 2) innhold, for å ytterligere tilnærme seg følelsesmessig som artikulert forståelse av problemfeltet, og utvikle og kvalifisere tematisk læring, 3) responsen produktet vekket hos tilskuere, for å utvikle kompetanse i estetisk kommunikasjon, eller 4) deltakernes personlige utvikling, for å bidra til at elevene utvikler sosiale og kreative kompetanse, samt empati og tillit til seg selv og andre.

Evaluering kan foregå diskursivt, i form av artikulering av erfaringer man har gjort, eller estetisk gjennom å velge nye estetiske uttrykksformer. Austring og Sørensen (2006) understreker at det er i denne fasen av prosessen at den diskursive læringsmåten har sin berettigelse som element i den estetiske læreprosessen, og en viss diskursiv artikulering vil derfor være både ønskelig og fruktbar.

2.5 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg gjort rede for teori om estetiske læreprosesser. Jeg så først på tre forskjellige forståelser av estetikk, som læren om det skjønne, som sanselig erkjennelse og som kommunikasjon gjennom symbolsk form. Deretter ble empirisk, estetisk, og diskursiv læremåte presentert, der estetisk læremåte ble beskrevet som en uerstattelig erfaringsform som representerer helhet i menneskets opplevelse av verden. Etter å ha sett på en definisjon av estetikk læreprosess som en læringsmåte der man via estetisk mediering omsetter sine inntrykk av verden til estetiske formuttrykk for å herigjennom å kunne reflektere over og kommunisere om seg selv og verden, tok jeg for meg erfaringspotensialet i estetisk skapende prosess, og så nærmere på sanselige, følelsesmessige, systemiske og etiske aspekter, samt på impuls og flow som drivkrefter for estetisk virksomhet. Til sist gikk jeg inn på estetiske læreprosesser i skolesammenheng, så på faktorer som har betydning for elevenes

læringspotensiale og forutsetninger for kvalitet i estetiske læreprosesser, og gikk igjennom fasene i en didaktisk modell for gjennomføring av estetiske læreprosesser i skolen.

3.0 Steiners syn på kunst og pedagogikk, med henblikk på Goethe og Schiller

I dette kapittelet vil jeg først redegjøre for Steiners tilnærming til estetikk og erkjennelse, og konsekvensene av denne tenkningen for hans syn på kunst og kunstnerisk arbeid i menneskets utvikling og læring. Deretter vil jeg ta for meg noen elementer i Steiners menneskesyn som har betydning for utvikling og læring, og til slutt gå nærmere inn på hvordan kunstnerisk virksomhet er integrert i undervisningen i steinerskolen.

3.1 Steiners forhold til vitenskap og ånd

I Rudolf Steiners (1861-1925) samtid hadde industrialismens teknologit utvikling og vitenskapssyn endret menneskers tenkning og forhold til tro, religion og oppdragelse, skriver Anne-Mette Stabel (2016). Naturvitenskapen hadde i stor grad tatt over for religionen som forståelsesramme, og det rådet et positivistisk syn på mennesket, der kun verifiserbare fakta ble vektlagt, og metafysiske og åndelige sider ved menneske ble fratatt verdi. Stabel (2016) skriver at det vitenskapelige synet på mennesket førte til at synet på pedagogikk også ble begrenset til det rasjonelle, materielle og målbare.

Ifølge Agnes Nobel (1991) hadde Steiner selv et personlig forhold til en åndelig virkelighet, og foretok et betydelig filosofisk selvstudium i leting etter svar på hvordan menneskelig fornuft kunne få innblikk i tingenes vesen. Steiners utfordring var, skriver Nobel (1991), at han ikke bare ønsket å uttrykke en åndelig dimensjon, men ønsket å vise en sammenheng mellom naturvitenskapen og den åndelige verden.

3.1.1 Goethe og Schillers innflytelse på Steiner

Ifølge Jan-Erik Mansikka (2007) ble møtet med Johann Wolfgang von Goethe og Friedrich Schiller avgjørende for hvordan Steiners tenkning utviklet seg. Goethes fenomenologiske måte å drive forskning på, skriver Mansikka (2007), var for Steiner et eksempel på hvordan man kunne nærme seg livet på en mer holistisk måte enn ved samtidens vitenskapelige metode, fordi Goethe som naturforsker ikke kun var ute etter nye fakta, men nye perspektiver i sin betraktning av naturen.

Ifølge Nobel (1991), mente Goethe at mennesket må gå utenfor sanseverdenen og ta i bruk en spesiell evne til observasjon for å kunne ha mulighet til gripe det organiske livet som en helhet. Denne observasjonsevnen, som Goethe kaller *anschauende urteils kraft*, handler om å ikke kun studere objektet i seg selv, men å oppleve objektet innsatt i hele sin sammenheng

(Nobel, 1991, p. 118). Kaj Skagen oversetter *anschauende urteilskraft* med *skuende fornuft* (Barkved, 2016, p. 24).

Nobel (1991) skriver videre at Goethe gjennom å betrakte naturen på denne måten, kom til at det som basis for plantens mange stadier måtte ligge en opprinnelig idé som han kalte *urplanten*. Plantens blad er alle skapt utfra en felles opprinnelig idé, mente Goethe, og at bladene allikevel ikke er helt like skyldes at de påvirkes av andre faktorer som jordsmonn og lysforhold. Han kom til at organismen er i konstant bevegelse, idet den omformer seg, forvandles og skaper metamorfoser. I denne metamorfosen i organismen, og med begrepet *steigerung*, i betydning av en slags forsterkning eller gradvis intensivering, peker Goethe på at naturen er i stadig skapende prosess der naturens enkeltdeler etterstreber en større kompleksitet og perfeksjon (Mansikka, 2007). Ifølge Mansikka (2007) ligger Goethes idé om *steigerung* bak hans forestilling om plantens metamorfose og den organiske naturens formative kraft, der mennesket selv er en del av naturens skapende utviklingsprosess. I mennesket finnes det dermed et potensiale som streber etter å realisere seg selv, og menneskets livsløp er en progressiv realisering av sitt potensiale, ifølge Goethe.

Fra Goethe henter Steiner dermed både idéen om menneskets mulighet til å arbeide på seg selv for å realisere et høyere iboende potensiale, og idéen om en utvidet oppfatningsevne via tankemessig og følelsesmessig persepsjonsevne (Nobel, 1991). Nobel (1991) skriver at ifølge Steiner selv, er det viktigste hos Goethe imidlertid at han viser at hvis vi skal nærme oss en dypere forståelse av livet, må erkjennelsen omfatte en åndelig dimensjon, som mennesket kun kan komme til på egenhånd, i egenskap av å være et skapende, kunstnerisk og helt menneske.

De problemene som opptok Schiller og Goethe var, påpeker Nobel (1991), de samme som Steiner la vekt på, nemlig sammenhengen mellom idé og virkelighet, og tenkning og erfaring. Steiner tok spesielt utgangspunkt i Schillers filosofiske hovedverk ”Om menneskets estetiske oppdragelse i en rekke brev” (2004), som handler om spørsmål vedrørende kunsten og betydningen av å skape når det gjelder å utvikle det menneskelige i mennesket, og som ifølge Steiner i stor grad baserer seg på Goethes tanker (Nobel, 1991). Schiller mener som vi så i forrige kapittel at mennesket slites mellom to drifter, stoffdrift og formdrift. Stoffdriften uttrykker ifølge Nobel (1991) menneskets konstante åpenhet for sanseintrykk fra verden, og formdrift står for fornuftens nødvendighet, som underlagt logikkens uforanderlige lover bringer orden og lovmessighet inn i fornemmelsesinnholdets kaos.

Mennesket er ufrie i disse driftene, ifølge Schiller, og det er først i en verden mellom disse, i lekdriften, at lek og kunstnerisk virksomhet åpner for det livets fylde som oppstår idet vi

erfarer vår menneskelighet i samspillet mellom sanselighet og intellektualitet, og hvor vi selv kan forandre virkeligheten og skape noe nytt (Schiller, 2004; Nobel, 1991). Frihet er da ifølge Schiller (2004) det punktet hvor følelse og fornuft ikke holder hverandre i sjakk, men stimulerer hverandre. For Schiller ligger estetikkens potensiale i at mennesket må la kunsten utfordre vår evne til fantasi og innlevelse, og derigjennom åpne for nye tanker og forståelsesmodeller (Schiller, 2004).

3.1.2 Kunstens rolle i erkjennelsen

Nobel (1991) skriver at det Steiner fester seg ved utfra Goethe og Schiller når det gjelder menneskets estetiske oppdragelse, er at hvert menneske må forholde seg skapende til kunnskap. Uten at mennesket har en indre drivkraft, oppnås ingen virkelig innsikt i livet, men hvis et skapende kunstnerisk element inngår i lek og kunstnerisk virksomhet når mennesket er fritt og skapende, kan vi være i stand til å oppfatte enhet mellom det som skjer i den ytre verden og i vår indre forståelsesverden.

Ifølge Steiner har alle mennesker anlegg til slike skapende evner, skriver Nobel (1991), men hvis mennesket ikke øves i denne aktive måten å tilegne seg sin egen kunnskap, vil mennesket miste tro på sin egen evne til tenkende innsats, ikke kunne forme syntese, og kunne splittende fragmenter. Videre skriver Nobel (1991) at ifølge Steiner vil mennesket da miste følelsen for det vidunderlige og det uforklarlige, for det som har med kjærlighet til livet, mennesket og naturen å gjøre. Dette får igjen konsekvenser for menneskets viljesliv, og for handlinger og for tilværelsens prioriteringer. Kunstnerisk arbeid er ifølge Steiner knyttet til menneskets innstilling til livet og vilje til å ta aktivt del i og skape mening i dette, og derfor av grunnleggende pedagogisk betydning (Nobel, 1991).

3.2 Kunst og kunstnerisk arbeid i menneskets utvikling og læring

Jeg skal i dette avsnittet se på hvilke konsekvenser Steiners syn på kunst og vitenskap for hadde for hans syn på skolens og pedagogikkens oppgave.

3.2.1 Oppdragelse til frihet

I kaoset som oppsto i Europa etter verdenskrigens slutt, fantes det ifølge Nobel (1991) et ønske om en ny fremtid, samt en åpenhet for nye forsøk når det gjaldt pedagogikk og menneskets oppdragelse. Steiner mente ifølge Stabel (2016) at årsaken til krig lå i sammenblanding av politiske, økonomiske og kulturelle interesser, og han engasjerte seg i spørsmålet om en tredeling av samfunnet, der kultur, økonomi og lov og rett måtte styres

uavhengig av hverandre. Ifølge Steiner måtte skolen være en del av det frie kulturlivet, idet utdanningens oppgave var å gi hvert enkelt individ mulighet til å utvikle seg til frie mennesker uavhengig av samfunnets forventninger (Stabel, 2016). Steiner var opptatt av at fri tenkning ikke kunne utvikles i et samfunn der ulike dogmer, som religiøse formaninger, kirkens makt, overtro, materialistiske vitenskapelige slutninger og feilslåtte filosofiske forestillinger, setter begrensninger for hva som er rett og galt (Dahlin, 2017).

For Steiner var ikke spørsmålet hva hver og en av oss må vite for å passe inn i det eksisterende sosiale samfunnet, men heller hva slags potensiale individet har, og hvordan menneskets bevissthet kan utvikles (Avison & Rawson, 2016). Hvis dette blir vurdert, mente Steiner, kan hver nye generasjon ha makt til å fornye og forandre samfunnet. I et slikt samfunn vil hvert menneske kunne bringe inn ny forståelse og ny innsikt, og slik kan vi unngå at det eksisterende samfunnet skal forme den kommende generasjon i sitt eget bilde.

”Da blir det mulig å tilføre den sosiale ordning stadig nye krefter fra den oppvoksende generasjon. Da vil alltid det som tilfanget av helhetlig utviklede mennesker tilfører denne ordning være det som lever der; og den oppvoksende generasjon blir da ikke et produkt av noe som den bestående sosiale ordning vil gjøre ut av den.”

(Steiner i Kranich, 2003, p. 18)

I steinerskolen kommer idealet om oppdragelse til frihet til uttrykk i målet om at elevene skal kunne utvikle sine evner og talenter på en slik måte at de kan forholde seg aktive og ansvarstagende til seg selv og sin omverden, skriver Mathisen (2014).

3.2.2 Steiners menneskesyn som utgangspunkt for barnets utvikling

Ifølge Dahlin (2017) har Steiner vektlagt at undervisning alltid må bygges på en forståelse av hva et menneske virkelig er, basert på oppdatert psykologisk forskning og innsikt i hvordan barnet utvikler seg.

Barnets utvikling krever ifølge steinerskolens læreplan “harmonisk utvikling av tenkning, følelse og vilje på den ene siden, og kroppslig sunnhet, gode vaner og en relasjonsmessig modning på den andre” (Mathisen, 2014, p 5). I hovedsak bygger steinerpedagogikken dermed på to grunnleggende pedagogiske ideer. Det ene handler om at man for å kunne utvikle menneskelig (Nobel, 1991) må arbeide gjennom menneskets tre sjelskrefter, tanke, følelse og vilje. Wember (2018, s 30) beskriver steinerpedagogikken som en ”høy-ytelsespedagogikk”, der hvert enkelt barn skal utvikle høyest mulig nivå av energi og dyktighet i viljen, av fordypning og differensiering av følelser og av klarhet i tenkningen.

Ifølge Arve Mathisen (2006) legges grunnlaget for læringen i utvikling av viljen gjennom daglig lek, bevegelse og handling. Handlingene relateres deretter til følelsesmessige erfaringer, som i sin tur knyttes til intellektuell forståelse. Det viljes- og følelsesmessige danner grunnlaget for den senere utviklingen av en selvstendig dømmekraft og teoretiske kunnskaper, skriver Mathisen (2006), og påpeker at kunsten spiller en viktig rolle i denne prosessen, ved at det legges et kroppslig og opplevelsesmessig fundament for senere kunnskapsmessig læring gjennom uttrykksformer som sang, drama, tegning, maling og modellering. Steiner hevdet ifølge Mathisen (2006) at den mest fruktbare teoretiske læringen ville vokse ut fra en bevisst bearbeidelse av de erfaringer som er gjort gjennom kunstnerisk arbeid i viljen og følelsen i de første skoleårene.

Utviklingen av menneskekroppen oppfattes i steinerpedagogikken ikke som et middel for å oppnå bestemte mål, skriver Mathisen (2006), men forstås som et ledd i en helhet der menneskets fire eksistensnivåer, nemlig *fysisk legeme* eller kropp, *eterlegeme* eller det vi kan kalle de fysiologiske funksjonene, *astrallegeme* eller vårt psykiske følelsesliv, og *jeg-et* som de eksistensielle eller spirituelle aspektene ved mennesket, bærer og opprettholder hverandre gjensidig. Utviklingen av de forskjellige legemene kan grovt sett deles i syvårsperioder, som på hver sin måte er knyttet til de tre sjelskreftene og krever ulike pedagogiske tilnærminger. I første syvårsperiode, fra null til syv år, står utvikling av viljen og kroppen i fokus (Mathisen, 2014). Barnet er ifølge Steiner (1978) et eneste stort sanseorgan, og barnets evne til opplevelse og sanseerfaring skal stimuleres. I andre syvårsperiode går barna over i fantasialderen, og kunstnerisk virksomhet vektlegges i alle deler av undervisningen, for å appellere til elevenes indre billedskapning på slik måte at følelseslivet utvikles og fordypes. Først i tredje syvårsperiode kan læreren appellere til tenkningens evne til å skape forståelse og sammenheng, og stimulerer elevens abstrakte forestillingsevne, dømmekraft og frie forstand, ifølge Mathisen (2014).

Kunstnerisk virksomhet blir dermed ikke et sekundært tema for pedagogikken, poengterer Mathisen (2006), tvert imot er estetisk øvelse av kroppens bevegelsesmuligheter, sanseerfaringer, og uttrykks- og kommunikasjonsevner ansett som konstitusjonsdannende, og dermed et nødvendig ledd i en transformativ og frigjørende prosess.

3.2.3 Kultivering av sansene

Studiet av sansene henger sammen med hvordan mennesket interagerer med verden og hvordan vi aktivt deltar i verden rundt oss, ifølge Dahlin (2017), og var en essensiell del av Steiners lære om hva slags kunnskap mennesker kan tilegne seg. Steiner fant tolv ulike sanser

som han relaterte til de tre sjelefunksjonene, tanke, følelse og vilje. Det viktige med Steiners sanseteori knyttet til undervisningen, handler om at Steiner mente det var viktig å aktivere, øve og kultivere alle de tolv sansene i undervisningen, fordi det er gjennom sansene vi oppfatter verden (Dahlin, 2017).

3.3 Kunstens rolle i steinerpedagogikken

Vi har sett av Steiners syn på menneskets liv og utvikling at kunst og kunstneriske arbeidsmetoder er av avgjørende betydning for menneskelig erkjennelse. Jeg vil nå se nærmere på kunstens rolle i steinerpedagogikken.

Kjernen i den kunstneriske undervisningen er drevet av Steiners ønske om en reell endring i forholdet mellom mennesket og virkeligheten, skriver Marstrander (2005), som kunne danne grunnlag for en ny samfunnskultur utfra et læringsmiljø der fantasi, skaperkraft og fornyelse er det sentrale. Undervisningen skal utvikle ferdigheter, stimulere skaperglede og undring, men også flytte grenser. Kunsten og kunstundervisningen skal ikke bare være en oppdragende aktivitet, ifølge læreplanen (2015), men også en erkjennelsesmetode der iakttagelse, oppmerksomhet, mental tilstedeværelse og vurderingsevne øves.

Marstrander (2015) peker på at Steiner brukte kunstnerisk undervisning som et samlebegrep for elementer som omfatter alt fra begrunnelsen for kunstens plass i undervisningen til en metode for å vekke barnets interesse, opplevelse og glede, og han behandlet idéene på ulike steder i sine bøker og foredrag på en slik måte at det ikke er enkelt å få frem et fullstendig bilde. Kunsten kommer til syne i steinerskolens praksis i de estetiske omgivelsene, i det sosiale fellesskapet, gjennom øvelse i kunstneriske fag, i lærerens undervisningskunst, og gjennom kunstnerisk undervisning i motsetning til intellektuell læring (Mathisen, 2014; Wember, 2018; Marstrander, 2015; Nobel, 1991).

Jeg vil forsøke å utdype noen vesentlige områder der kunst og kunstnerisk virksomhet spiller en rolle i steinerskolens praksis.

3.3.1 Kunstens funksjoner i pedagogisk praksis

Kunsten spiller en stor rolle i utforming av de estetiske omgivelsene i skolen, der arkitektur, farger og stemninger skaper en innbydende og harmonisk atmosfære, skriver Mathisen (2014). Begrunnelsen for denne praksisen finner Steiner blant annet i Goethes fargelære, som forfekter fargenes innvirkning på menneskets sinnsstemning (Nobel, 1991).

Ifølge Wember (2018) har det kunstneriske, sosiale og åndelige fellesskapet i ritualer og årstidsfester viktige funksjoner i steinerskolen, både gjennom å oppleve årets gang gjennom feiring av ulike høytider, og som arena for å vise fram hva elevene har jobbet med av kunstneriske øvelser.

3.3.2 Øvelse i kunstneriske fag

Ifølge Kevin Avison og Martin Rawson (2016) mente Steiner det var viktig for barn å utvikle evner i de forskjellige kunstfagene. Blant annet vil modellering gi øvelse i å med indre vilje knytte øyets observasjon av materialet til håndens forming av materialet (Avison & Rawson, 2016). Å oppøve evnen til å føle en form med hendene og en evne til å endre en form i forhold til sine forestillinger, vil med andre ord si å forbinde følelsene og kroppsformemmelsene med tankekraftene, slik at barnets fokus flyttes fra det handlende til det følende og det reflekterende, ifølge Avison og Rawson (2016). Ved å spille fløyte eller fiolin kan eleven oppleve at de skaper musikk i forlengelse av kroppen, når de synger at de opplever å bli fylt av musikken i sin egen kropp, samtidig som at når de spiller og synger enkle sanger og melodier oppøver kjennskap til melodi, rytme og puls, samt får øvelse i å beherske instrumentet.

Altså handler undervisning i kunstfagene på den ene siden om selve kunstopplevelsen, om å knytte kroppen, handlingen og viljen til følelsene, og på den andre side om å øve opp teknisk materialkunnskap, slik at elevene tilegner seg en uttrykksform.

3.3.3 Kunstnerisk arbeid som erkjennelse og skapende kraft

Utdanning handler ifølge Dahlin (2017) og Wember (2018) om å bringe fram det som er potensielt mulig i hver elev, idet læreren bruker lærestoffet til å arbeide med elevens utvikling, bevisstgjøring og erkjennelsesprosess. Dahlin (2017) peker på at utdanning i steinerpedagogisk sammenheng ikke er noe som gjøres mot eleven, men gjennom og av eleven. Marstrander (2015) skriver at når elevene kan bearbeide lærestoffet gjennom kunstnerisk undervisning, får de anledning til å skape sin egen forståelse av stoffet gjennom kunstnerisk bearbeidelse, kan knytte stoffet til egne bilder slik at de tillegger stoffet noe av seg selv, og dermed skape en autentisk erfaring av undervisningsinnholdet.

3.3.4 Lærerens undervisningskunst

Ifølge Nobel (1991) mente Steiner at læreren var avgjørende for all pedagogikk og didaktikk, og at lærerens viktigste pedagogiske oppgave var å bli bevisst på betydningen av å arbeide på seg selv for at et fruktbart pedagogisk forhold til elevene kan oppstå. Steiner understreket

betydningen av at læreren måtte ha et aktivt forhold til kunst, både ved å selv praktisere, forholde seg lekende og utøvende i kunstnerisk arbeid, samt ved å arbeide på sin indre forestillingsevne slik at hun skulle være i stand til å formidle stoffet til elevene på en engasjerende og levende måte (Nobel, 1991). Ifølge Marstrander (2015) mente Steiner at læreren må gjennomtrenge undervisningen med kunstnerisk liv, slik at de blir følelsesmessig engasjerte. Elevene skal bruke denne følelsesmessige forbindelsen til å utforske det som ikke er umiddelbart klart eller synlig.

Som kunstneren må kjenne sitt materiale, må læreren kjenne barnets natur for å kunne gi barna det de trenger for å utvikle seg, ifølge Steiner (2001). Læreren må observere klassen både som helhet og enkeltindivider, for å kunne tilpasse undervisningen til en levende og engasjerende undervisningshverdag som møter hver enkelt elevs behov (Nobel, 1991). Marstrander (2015) understreker også at læreren må gjøre stoffet til sitt eget, for å kunne gi det videre til elevene på en måte som de kan relatere seg til, og at læreren må veksle humor med alvor for å skape innpust og utpust i undervisningen.

3.4 Kunstnerisk undervisning i steinerskolen

Jeg vil i nå kort beskrive hvordan steinerskolen hvordan de kunstneriske elementene kan integreres i undervisningsforløpets utforming.

3.4.1 Utforming av hovedfagstimen

Et kjernepunkt i steinerskolens undervisningspraksis er ifølge Wember (2018) periodeprinsippet, der fagstoffet undervises i perioder på to til fem uker, hvor elevene har det samme faget i en dobbeltime, kalt hovedfagstimen, som varer fra 90 til 120 minutter. Gjennomføring av en slik dobbeltime består av elementer som skal skape rytme i form av ro og bevegelse, alvor og humor, musiske og formmessige innslag, for å gi variasjon og engasjement til undervisningen (Mathisen, 2014).

I to av steinerskolens læreplaner beskriver Svein Bøhn (1997) og Arve Mathisen (2014) hovedfagstimen delt i tre deler som kan tilpasses elevenes ulike alderstrinn. Først kommer en rytmisk del, med dikt, regler, sanger og leker og instrumentalmusikk av forskjellig slag. Denne del av timen skal etter hvert bringe klassen til ro, idet viljen har fått utfolde seg i fellesskapet, og elevene er klare til arbeid, ifølge Bøhn (1997).

Annen del av timen kaller Bøhn (1997) arbeidsstunden. Den begynner med et tilbakeblikk, der gårsdagens tema hentes opp som gjenfortelling, samtale eller refleksjon. I tillegg til at

hver elev skal hente fram og opp de indre bildene fra undervisningstemaet, er dette samtidig klassens møte med seg selv, ifølge Bøhn (1997), der elevene ser og opplever hverandres egenart. Oppgaven er å skape en god dialog omkring forståelsen og implikasjonene av det aktuelle faget, samt at målet er å utvikle en god samtalekultur, skriver Mathisen (2014). Etterhvert går timen over i en kunstnerisk bearbeidende virksomhet, ifølge Bøhn (1997). Bearbeidelsen skjer i form av at elevene skriver, tegner og formgir egne arbeidsbøker gjennom individuell bearbeidelse. I tillegg til arbeidet med arbeidsboken, brukes en rekke andre bearbeidelsesformer der kunstneriske, håndverksmessige og teoretiske elementer integreres. Avhengig av fag og klassetrinn benytter læreren ifølge Mathisen (2014) ulike kunstnerisk inspirerte arbeidsmåter, enten som fortellerkunst som gjennom visualisering og dramatisering fremstiller historisk stoff, ved estetisk tilrettelagte eksperimenter i fysikk eller kjemi, bevegelsesøvelser knyttet til matematikk, eller tegning og modellering i biologi. Tredje del av timen er ifølge Bøhn (1997) viet nytt stoff, enten ved at fortellingen går videre eller at læreren tar opp et nytt tema.

Kevin Avison (2018) foreslår følgende punkter i utforming av hovedfagstimen:

1. Samling og konsentrasjon, opprop og morgenvers
2. Felles samling, med øvelser der følelse og vilje engasjeres
3. Klassen tar eierskap til gårsdagens arbeid
4. Nytt stoff
5. Arbeidsbok eller annet skrivearbeid
6. Øve på undervisningselementer
7. Kunstnerisk aktivitet relatert til undervisningsstoffet
8. Anerkjennelse – se på hva som har blitt gjort i løpet av i går eller i dag
9. Læreren gir klassen noe å tenke på, eller utfordring til i morgen
10. Fortelling eller nytt stoff (hvis dette ikke er gjort i punkt 4)

3.5 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg først sett på Steiners utgangspunkt for bruk av kunstnerisk undervisning knyttet til hans perspektiver på estetikk og kunstnerisk virksomhet, og estetikkenes betydning for menneskets erkjennelse. Jeg gikk deretter igjennom noen elementer i Steiners menneskesyn som har betydning for synet på barnets oppdragelse. Deretter så jeg på kunstens mangfoldige funksjoner i steinerskolens praksis, og forsøkte å sammenfatte noen vesentlige områder der kunst og kunstnerisk virksomhet spiller en rolle i steinerskolens

praksis, før jeg ved hjelp av læreplanen beskrev hvordan kunstnerisk undervisning er lagt inn i elevenes læreprosess.

4.0 Kunstnerisk undervisning i lys av teori om estetiske læreprosesser

I arbeidet med å belyse kunstnerisk undervisning ved hjelp av teori om estetiske læreprosesser, har jeg forsøkt å finne perspektiver som kan både støtte, belyse og utfordre steinerpedagogikkens bruk av kunst i undervisningen. I store trekk har jeg funnet teori og forskning som hovedsakelig støtter opp om steinerskolens bruk av kunstnerisk virksomhet i skolen, men jeg har også lyst til å peke på noen perspektiver som steinerpedagogikken kan utforske for å åpne for nytt læringspotensial.

Jeg vil i denne delen av oppgaven systematisere og drøfte teorien i lys av problemstillingen. Først vil jeg kort gi et par eksempler på møtepunkter i steinerpedagogikken og teori om estetiske læreprosesser. Deretter utforske jeg noen perspektiver fra teori om estetiske læreprosesser som jeg anser at kan tilføre steinerpedagogikken nye dimensjoner.

4.1 Møtepunkter mellom steinerpedagogikk og estetiske læreprosesser

Som Marstrander (2015) påpeker, er Steiners syn på den kunstneriske virksomhetens rolle i undervisningen mangfoldig. Kunsten kommer til syne i de estetiske omgivelsene, i det sosiale fellesskapet, gjennom øvelse i kunstneriske fag, i lærerens undervisningskunst og gjennom kunstnerisk undervisning i motsetning til intellektuell læring, og inkluderer dermed til dels Austring og Sørensen (2006) sin definisjon av estetisk læremåte som en av tre læremåter som alle er viktige faktorer i menneskets danning og sosialisering, og som supplerer hverandre i en læreprosess. Akkurat som Høhr understreker at det estetiske ikke bare er en mellomstasjon mellom følelse og analytisk tenkning, men en uerstattelig erfaringsform (Sørensen, 2015), legger steinerskolens læreplan (2015) vekt på at kunstnerisk undervisning ikke bare er en oppdragende aktivitet, men en grunnleggende erkjennelsesmetode.

I både steinerpedagogikken og i teori om estetiske læreprosesser anses kunstnerisk skapende virksomhet å åpne for en unik læringsarena for øvelse og utvikling av drivkrefter, evner og kompetanse som har en grunnleggende betydning for menneskets liv. I steinerskolens læreplaner (Bøhn, 1997; Mathisen, 2014; Steinerskoleforbundet, 2015) så vel som hos Austring og Sørensen (2006) og Høhr (2013) argumenteres det for at kunstnerisk virksomhet blant annet støtter utvikling av evne til rike og sanselige opplevelse av verden, til å uttrykke seg, utvikle sosiale ferdigheter og oppleve mestring.

Det finnes flere slike eksempler på hvordan teori om estetiske læreprosesser bekrefter steinerskolens bruk av kunstnerisk undervisning, og det læringsmessige og psykologiske

potensialet i kunstneriske skapende prosesser. Jeg vil imidlertid konsentrere meg om noen perspektiver fra teori om estetiske læreprosesser som jeg anser at kan tilføre steinerskolens kunstnerisk undervisning nyttige perspektiver og nye dimensjoner til hjelp for å nå steinerskolens mål om oppdragelse til frihet.

4.2 Nyttige verktøy og nye dimensjoner i oppdragelse til frihet

Steiners estetikkforståelse som ble utformet i møte med Goethes og Schillers tenkning, dekket, slik jeg ser det, Steiners behov for bekreftelse for hans oppfatning om menneskets bevissthet, og tilhører tradisjonen etter Baumgarten, der estetikk forstås som en unik læringsvei som alternativ til logisk erkjennelse, og hvor begge erkjennelsesmåter er nødvendige for at mennesket skal forstå verden i sin helhet (Austring & Sørensen, 2006).

Når Austring og Sørensen (2006) problematiserer antikkens og Baumgartens estetikkforståelse, og introduserer estetikk forstått som sanselig symbolsk form som kommuniserer om fra og til følelser, forstår jeg det slik at de tar dette grepet for å dra inn forståelsesrammer som kan belyse estetikkenes særlige rolle tilknyttet læring. Det Austring og Sørensen (2006) bringer til Baumgartens estetikkforståelse, er da nettopp muligheten til å gå dypere inn i den estetiske skapende prosessen. Ved å utvide og presisere estetikkbegrepet på denne måten, gjør Austring og Sørensen (2006) estetikk til et fellesbegrep for lek, kunst og skapende virksomhet, der vi bruker symbolsk formspråk til å kommunisere om oss selv og vår oppfatning av verden.

Tar vi med oss denne definisjonen videre, samt at kjennetegnet ved formspråket i den skapende aktiviteten er at det særlig appellerer til sansene, er helhetsorientert, rommer merbetydning og kan uttrykke det vi ikke ellers kan sette ord på, er det mulig som Austring og Sørensen (2006) peker på, å utforske estetisk virksomhet som et pedagogisk verktøy til bruk i elevenes utvikling og læring.

4.2.1 Verktøy for planlegging av kunstnerisk undervisning

I teori om estetiske læreprosesser har jeg funnet modeller som kan benyttes som verktøy for steinerpedagogen i utforming av undervisning som inkluderer kunstnerisk virksomhet, for å utnytte elevenes læringspotensiale og sikre kvalitet i læreprosessen.

Som jeg har vist, anser Steiner den kunstneriske virksomheten for å være en essensiell og verdifull læremåte. Austring og Sørensen (2006) sitt perspektiv understreker imidlertid at vi må være bevisst den prosessen som skjer i mellom empirisk erfaring og diskursiv tenkning.

Dette leder inn på utforskningen av hva som skjer i læringsprosessen, hvorvidt steinerskolens praksis har fokus på nettopp dette aspektet, og om det vil være fruktbart å ha et større fokus nettopp på den skapende estetiske prosessen og de spesifikke mulighetene som ligger i denne.

Det viktigste å ta med seg fra Austring og Sørensen (2006) sin modell, er ser slik jeg ser det konkretiseringen av de enkelte stadiene i læreprosessen. Steinerskolens læreplaner (Bøhn, 1997; Mathisen, 2014; Steinerskoleforbundet, 2015) beskriver tanken bak hovedfagstimenes utforming og hvorfor de ulike delene av undervisningen er lagt opp slik det beskrives, men for å sikre kvalitet og læringsutbytte er det viktig å ha begreper og kunnskap om hvordan prosessene skal utformes, og hvilken rolle de enkelte elementene spiller.

Hvis vi tar utgangspunkt i impulsen, den første fasen i Austring og Sørensen (2006) modell, ser vi at denne har som oppgave å utgjøre drivkraften i selve den skapende prosessen. Ifølge Steiner er en lærerens viktigste oppgaver å gi elevene følelsesmessig tilgang til lærestoffet slik at elevene har utgangspunkt for å skape egne indre bilder. Det verken Steiner eller steinerpedagogikken sier noe eksplisitt om, men som påpekes av Austring og Sørensen (2006), er det spenningsforholdet som må skapes hos elevene, gjennom en utfordring av elevenes følelsesmessige forståelse. Det er ifølge Knoop i balansen mellom orden og kaos, trygghet og utrygghet, mestring og utfordring at ønsket om kompetanseutvikling utløses (Austring & Sørensen, 2006). Knoop peker også på at optimalopplevelsen som kan oppstå i balansegangen mellom orden og kaos, og som Csikszentmihalyi kaller for flow, kan åpne for læringslyst, livskraft og livskvalitet. Den aldersmessige tilpasningen av elevenes undervisning vil nok kunne være et motargument for å vurdere en utstrakt bruk av kaos, utrygghet og utfordring i elevenes opplevelsesfylde (Steiner, 1978), men jeg vil allikevel, på bakgrunn av de argumentene jeg har lagt fram, foreslå en vurdering av hvordan en pedagogikk for estetiske læreprosesser kunne ta i bruk slike virkemidler i større grad, kanskje spesielt på ungdomstrinnet.

I modellens neste fase, opptakten, finner jeg klare paralleller til den rytmiske delen i steinerskolens hovedfagtime. I opptaktsfasen understreker Austring og Sørensen (2006) at forutsetningen for kvalitet i den videre prosessen ligger i å skape felles fokus og stemthet hos elevene. Elementene som foreslås av Austring og Sørensen (2006) for å skape felles ritualer for konsentrasjon, sammenfaller med steinerpedagogikkens bruk av kunstneriske elementer i oppstart og ved overganger til nye oppgaver (Avison, 2018; Bøhn, 1997; Mathisen, 2014). Ved å peke på faktorer knyttet til elevenes mottakelighet, deres tilstedeværelse og mulighet til

å være åpen og tilstede i øyeblikket, kan modellen hjelpe læreren i å utforme denne delen av timen på en målrettet og hensiktsmessig måte.

I modellen ligger ytterligere elementer som kan utforskes i arbeidet med kunstneriske prosesser, og det ligger utenfor oppgavens omfang å drøfte alle, men jeg vil særlig fremheve potensialet i det eksperimentelle arbeidet kombinert med den hermeneutiske søkeprosessen i utvekslingsfasen. Jeg tenker at med innsikt i potensialet i den estetiske fordoblingen i kollektive læreprosesser (Austring & Sørensen, 2006) ligger det en åpenbar læringsmulighet i å gå inn i en felles bearbeidelse, eksperimentering og utveksling i denne fasen. Slik jeg ser det, utfra praksiserfaring og ved lesing av læreplaner, legger steinerpedagogikken stort til rette for elevenes individuelle arbeid, blant annet i forbindelse med arbeidsbøkene i hovedfagstimene. Hver enkelt elev bearbeider dermed svært ofte fagstoffet i dialog med kun sine egne kunnskaper og forutsetninger, mens potensialet for å utnytte hverandres erfaringer, kunnskaper og materialkjennskap, kunne utnyttes på en langt bedre måte enn i dag.

4.2.2 Lekens kreative potensielle frirom

I mellom sanseintrykkene vi mottar i kraft av vår tilstedeværelse i verden og vår logiske fornuft som baserer seg på kulturelt tillærte sosiale normer og konvensjoner, har mennesket tilgang til en helt egenartet og unik arena der vi kan utfolde oss fritt som mennesker (Schiller, 2004). På denne arenaen, i lekens kreative potensielle rom i den skapende prosessen, kan vi ta objekter og konsepter fra den sanselige virkeligheten, sette disse i hvilke sammenhenger vi enn lyster, og skape vår egen frie fantasiverden der alt kan skje og ingenting er umulig. Dette mulighetsrommet har potensiale på mange områder. Her kan vi utforme drømmer for fremtiden, skape idéer, forestille oss alternative virkeligheter og se for oss komplekse løsninger, alt uten å være bundet av verken virkelighet eller normer og konvensjoner. Det er dette rommet jeg forestiller meg at Steiner hadde i tankene da han presiserte at elevene må oppdras dogmefritt (Dahlin, 2017).

Si at vi er kulturelt frisatte som Giddens bemerker (Austring & Sørensen, 2006), og selv må ta ansvar for å skape verdisett, identitet og mening i det motsetningsfylte, mangefasettete og hyperkomplekse samfunnet vi ifølge Giddens lever i. For å kunne agere i denne komplekse virkeligheten er det dermed særdeles viktig at vi kan benytte oss av forskjellige søkeprosesser og læringsmåter, som både gjør det mulig å bearbeide og begripe mangfoldigheten og ta inn de komplekse utfordringene samtiden presenterer for oss, men også utvikle identitet og personlig forankret viten om verden, ifølge Austring og Sørensen (2006). Innsikt er ikke

lengre knyttet til individet eller verden, som Høhr (2013) påpeker, men blir til i interaksjon mellom individ og verden.

Vi står overfor helt nye, ukjente og komplekse problemstillinger som vi ikke kan bruke erfaring fra fortida til å finne svar på, og vi er derfor nødt til å ta i bruk kreativitet og fantasi for å fylle kunnskapshullene våre, se overgripende sammenhenger (Piaget i Austring og Sørensen, 2006), og finne ut hvordan vi kan skape innovative og integrerte løsninger for framtida.

4.2.3 Kollektive læreprosesser og estetisk fordobling

Ideene vi trenger kan vi kanskje hente gjennom å utnytte potensialet i kollektive læreprosesser, der vi kan dra veksler på våre medmenneskers erfaringsfylde, fantasi og kreativitet gjennom Szatkowskis estetiske fordobling (Sørensen, 2015). Jeg tror noe av det beste steinerskolen kan gjøre for elevene sine, er å tilby denne muligheten til å utvikle evner som gir potensiale for samfunnsforandring.

4.2.4 Utvikling av stemme og mot til å bli hørt

Det neste jeg vil gripe fatt i, er tilegnelse av nye språk vi kan uttrykke oss igjennom. Gjennom å øve elevenes evne til å avkode og anvende formspråk, kan vi gi elevene uttrykksformer som gir de mulighet til å bearbeide og kommunisere om det usigelig, gjøre taus viten og førsymbolske erfaringer tilgjengelige for refleksjon og erkjennelse, ta del i kollektivets sanselige erfaringer, utvikle følelsesintelligens, og subjekt-i-verden-viten, og skape identitet (Høhr, 2013; Austring & Sørensen, 2006; Sørensen, 2015). Ved å gi elevene mulighet til å uttrykke seg i trygge, anerkjennende omgivelser, kan vi gi de glede og trygghet til utfolde seg skapende og utvikle sin egen stemme.

Til slutt vil jeg peke på de estetiske læreprosessenes potensiale til å utvikle elevenes mot. I skapende virksomhet ligger potensialet i selve prosessen når fokus er på lek, utforskning og eksperimentering, ifølge Austring og Sørensen (2006), og ikke på forventningene om resultat. Skal elevene ha mulighet til å tre ut i verden med ønske om å bidra til samfunnsendring, for å stå fram og uttrykke sine drømmer, ideer og løsninger, må de også tørre å mislykkes. Elevene må derfor ha mot til å gå inn i samspill med omverdenen og til å bidra med sin stemme.

Gjennom å vise hvordan skapende virksomhet i den estetiske læreprosessens kreative rom kan tilrettelegges, slik at elevene kan utvikle egen stemme og mot til å bidra i samfunnsutviklingen, anser jeg at teori om estetiske læreprosesser har viktige perspektiver og

dimensjoner å tilføre steinerpedagogikkens bruk av kunstnerisk undervisning på veien mot målet om oppdragelse til frihet.

4.3 Konklusjon

Steinerpedagogikkens utdanningsmål handler som jeg har vist om menneskets oppdragelse til frihet, og kommer ifølge Mathisen (2014) til uttrykk i skolen som et mål om at elevene skal kunne utvikle sitt iboende potensiale på en slik måte at de kan forholde seg aktive og ansvarstagende til seg selv og sin omverden. Kunstnerisk virksomhet blir dermed ikke et sekundært tema for pedagogikken, poengterer Mathisen (2006), tvert imot er estetisk øvelse av kroppens bevegelsesmuligheter, sanseerfaringer, og uttrykks- og kommunikasjonsevner ansett som nødvendige forutsetninger en transformativ og frigjørende prosess.

På bakgrunn av dette, og for å svare på problemstillingen jeg har undersøkt i denne oppgaven, vil jeg oppsummere drøftingen i fire punkter.

Problemstillingen min var:

Hva kan teori om estetiske læreprosesser tilføre steinerpedagogikkens bruk av kunstnerisk virksomhet i undervisningen?

Mitt svar på oppgavens problemstillinger er at teori om estetiske læreprosesser kan tilføre steinerpedagogikken nye dimensjoner gjennom at den viser hvordan læreren kan:

- benytte modell for estetiske skapende virksomhet, for å utvikle en mer bevisst bruk av elementer som særlig utfordring og spenning i impulsfasen og den hermeneutiske prosessen i de eksperimenterende og utvekslende fasene, og for å åpne elevene for læringslyst, livskraft og livskvalitet
- legge til rette for unike mulighetene i lekens potensielle rom, for å utvikle elevenes evner til fantasi og kreativitet
- utforske mulighetene for kunnskapsutveksling i den estetiske fordoblingen i kollektive læreprosesser
- benytte estetiske læreprosesser for å gi elevene muligheten til å utvikle stemme og mot til å bli hørt, slik at de kan stå fram og uttrykke drømmer, idéer og løsningsforslag

5.0 Litteratur

- Austring, B. D., & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring. Grundbog om æstetiske læreprocesser*. København, Danmark: Hans Reitzels Forlag.
- Avison, K. (2018). *A Handbook for Steiner-Waldorf Class Teachers*. Edinburgh: Floris Books.
- Avison, Kevin, & Rawson, M. (Red.). (2016). *The Tasks and content of the Steiner-Waldorf Curriculum* (3.. utg.). Edinburgh: Floris Books.
- Bamford, A. (2008). *Wow-Faktoren. Globalt forskningskompendium, om kunstfagenes betydning i utdanningen*. Oslo: Musikk i Skolen.
- Barkved, F. (2016). *Historieoppfatning og historieundervisning i Steinerskolen*. Rudolf Steiner University College, Master Programme in Waldorf Education. Nesodden: Rudolf Steiner University College.
- Bøhn, S. (1997). *Å tenne en ild. Steinerpedagogikk gjennom 13 skoleår* (2. utg.). Oslo: Antropos forlag.
- Dahlin, B. (2017). *Rudolf Steiner. The relevance of Waldorf education*. Cham: Springer.
- Hohr, H. (2013). Den estetiske erkjennelsen. I A.-L. Østern, G. Stavik-Karlsen, & E. Angelo (Red.), *Kunstpædagogikk og kunnskapsutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mansikka, J.-E. (2007). *Om Naturens förvandlingar Vetenskap, kunskap och frihet i Rudolf Steiners tidiga tänkande. Idéhistoriska perspektiv på Waldorfpædagogiken*. Helsingfors universitet, Pedagogiska institutionen. Helsingfors: Helsingfors universitet.
- Marstrander, E. G. (2015). *Steinerpedagogikk og reformpedagogikk. En drøfting av Rudolf Steiners pedagogiske ideer i forhold til reformpedagogiske tanker og ideer i hans samtid*. Rudolf Steiner University College. Oslo: Rudolf Steiner University College.
- Mathisen, A. (2014). *En læreplan for steinerskolene: Oversikt – steinerpedagogisk idé og praksis*. Oslo: Steinerskoleforbundet.
- Mathisen, A. (2014). *En læreplan for steinerskolene: Oversikt – steinerpedagogisk idé og praksis*. Oslo: Steinerskoleforbundet.
- Mathisen, A. (2006). Tillit til kunst. Estetikk og estetiske fag i steinerskolen. *Pedagogisk profil* (2).

- Nobel, A. (1991). *Filosofens knapp. Om konst och kunskap och waldorfpedagogikens okända bakgrund*. Stockholm: Carlsson Bokforlag.
- Sørensen, M. (2015, 03 14). *Drama, æstetisk læring og udvikling av dramatisk legekompentence i børnehaven. Ph.d. afhandling*. Hentet 04 09, 2019 fra Aarhus Universitet: <http://edu.au.dk/fileadmin/edu/phdafhandlinger/Merete-Soerensen-ph.d.-afhandling.pdf>
- Schiller, F. (2004). *Om menneskets estetiske oppdragelse i en rekke brev*. Oslo: De norske bokklubbene.
- Stabel, A.-M. (2016). *Hva skal vi med skole? Steinerskolens historie i Norge 1926-2016*. Oslo: Pax forlag.
- Steiner, R. (1978). *Kunsten å undervise*. Oslo: Antropos.
- Steiner, R. (2001). *The renewal of education*. Great Barrington, MA, USA: Anthroposophic Press.
- Steinerskoleforbundet. (2015, 8 1). *En læreplan for steinerskolene 2007 - grunnskolen. Fagenes formål og perspektiver - kompetansemål - vurdering*. Hentet 05 10, 2018 fra Steinerskoleforbundet: https://www.steinerskolen.no/wp-content/uploads/2017/11/L%C3%A6replan-for-steinerskolene-2007-grunnskolen-v-2-1_aug_2015.pdf
- Wember, V. (2018). *De fem dimensjoner i steinerpedagogikken i Rudolf Steiners verk*. (A. Nicolaisen, Overs.) Oslo: Antropos.

Alle kilder som er brukt i denne oppgaven er oppgitt.