

MASTEROPPGAVE
Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med
fordypning i pedagogikk.
Mai 2019

Utvikling av elevers helhetlige læring og danning
Tverrfaglig undervisning med estetiske arbeidsmåter

Ingvild Birgitte Bjørnevik

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Abstract	ii
Forord	iii
1. Innledning	1
1.1 Aktualisering	2
1.2 Problemstilling	4
2. Begrepsavklaring	6
2.1 Tverrfaglig undervisning	6
2.2 Estetiske arbeidsmåter	7
2.3 Helhetlig læring	8
2.4 Danning	9
3. Relevant forskning	10
3.1 Tverrfaglighet i den norske skolen.....	10
3.1.1 Progressivismen og Tradisjonalismen.....	10
3.1.2 Evaluering av tema-og prosjektarbeid etter L97	12
3.2 Internasjonal forskning om tverrfaglighet	13
3.3 Den estetiske dimensjonen i norsk skole	15
3.4 Internasjonal forskning om integrering av kunstfag	16
3.5 Motivasjon og mestring sett i lys av forskningen	18
4. Teoretisk perspektiv og kunnskapssyn	19
4.1 Teoretisk perspektiv	19
4.1 Dannelse.....	19
4.1.2 Dobbel forståelse av dannelse	19
4.1.3 Pakten mellom staten og samfunnet	20
4.2 Wolfgang Klafki og hans dannelsesteorier	22
4.2.1 Nøkkelpoblemer.....	22
4.2.2 Eksemplarisk undervisning og selvstendig læring	23
4.3 Utfordringer knyttet til dannelse i dag.....	25
4.4 Tverrfaglig undervisning og dannelse.....	26
4.4.1 Funksjonell kunnskap og metodisk dannelse	26
4.4.2 Tverrfaglighet og dybdelæring.....	27
4.4.3 Helhet og sammenheng ved kontekstbasert læring	28
4.4.4 Kreativ tenkning.....	28
4.5 Estetiske arbeidsmåter	29
4.5.1 Hva er en erfaring?.....	29
4.5.2 Den estetiske erfaringen	30
4.5.3 Estetisk erfaring som eksistensiell erfaring.....	32
4.5.4 Estetisk erfaring og stemthet	32

4.5.5 Tilrettelegging av diskontinuerlige møter	33
4.6 <i>Helhetlig læring</i>	35
4.6.1 Fenomenologiens betydning for meningsdannelsen.....	35
4.6.2 Pestalozzi: Hodet, hjertet og hånden	36
5. Metode	37
5.1 Fokusgruppeintervju.....	37
5.2 <i>Semistrukturert livsverdenintervju</i>	38
5.2.1 Fenomenologisk tilnærming.....	40
5.3 <i>Etikk</i>	40
5.4 <i>Utvalg</i>	41
5.4.1 Utvalgsstørrelse.....	42
5.5 <i>Troverdighet</i>	43
5.5.1 Reliabilitet	44
5.5.2 Validitet.....	45
5.5.3 Forskerrolle og egen forforståelse	45
5.6 <i>Intervjuprosessen</i>	47
5.7 <i>Intervjuanalyse</i>	48
5.7.1 Transkripsjon	49
5.7.2 Koding og kategorisering.....	49
6. Resultater	51
6.1 <i>Presentasjon av gruppene/informantene</i>	51
6.2 <i>Tverrfaglig undervisning</i>	52
6.2.1 Helhet og sammenheng i undervisningen.....	53
6.3 <i>Virkninger</i>	54
6.3.1 Utvikling av elevenes selvstendighet	54
6.3.2 Motivasjon	56
6.4 <i>Forutsetninger</i>	57
6.4.1 Planlegging og samarbeid	57
6.4.2 Målstyring og vurdering av måloppnåelse	59
6.4.3 Spisskompetanse vs. Breddekompetanse	60
6.4.4 Lærerens betydning	61
6.5 <i>Estetiske arbeidsmåter</i>	63
6.5.1 Det estetiske som en åndelig og sjelelig funksjon.....	63
6.6 <i>Virkningen</i>	65
6.6.1 Støtter opp om læringsprosessen	65
6.6.2 Å bruke hele seg	67
6.7 <i>Danning</i>	68
6.7.1 Utvikling av hele mennesket	68
6.7.2 Å finne seg selv.....	69
6.7.3 Strategier og metoder for å mestre livet.....	69
7. Drøfting.....	71
7.1 <i>Tverrfaglig undervisning</i>	71
7.1.1 Helhet og sammenheng i undervisningen.....	72
7.1.2 Kompleks tenkning	73
7.1.3 Utfordringer knyttet til å skape helhet og sammenheng	74
7.2 <i>Dybdelæring</i>	77

7.2.1 Med individet i sentrum	77
7.2.2 Dybdel�ring forutsetter motivasjon	77
7.3 Selvstendighet gjennom å håndtere det ukjente	79
7.4 Demokrati i skolen	81
7.4.1 Er lærerens autonomi svekket?	81
7.4.2 Tilpasning eller danning?	82
7.5 Helhetlig læring	83
7.5.1 � bruke hele seg i læreprosessen	83
7.5.2 Estetisk erfaring og helhetlig forståelse	84
7.6 Estetisk dannelse	85
7.6.1 Estetisk erfaring- en egen form for tidserfaring som kan utvikle subjektet	85
7.6.2 Subjektets frihet og dets betydning i meningsdannelsen	87
7.7 Den åndelige funksjonen-har det noe verdi?	89
7.7.1 Den estetiske virkningens uforutsigbarhet	91
7.7.2 �kt kunnskap om den estetiske betydningen	92
7.7.3 Betydningen av dannelsens doble forståelse	93
8. Avslutning og oppsummering	95
8.1 Hovedfunn	95
8.1 Veien videre	100
9.0 Referanseliste	101
Vedlegg 1: Informasjonsskriv	106
Vedlegg 2: Samtykkeerklæring	109
Vedlegg 3: Intervjuguide	110
Vedlegg 4: Godkjenning NSD	113

Sammendrag

Denne masteroppgaven er knyttet til masterutdanningen i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i pedagogikk, ved Oslo Metropolitan University. Formålet med forskningen er å se nærmere på hvilke erfaringer og tanker lærere har om en tverrfaglig undervisning som integrerer estetiske arbeidsmåter. Dette er en undervisning som sikter til en elevaktiv læring hvor hele eleven blir møtt i undervisningen. Utforskning, problemløsning og kritisk tenkning står i sentrum for undervisningen, samt elevenes sanse-og følelserfaringer i møte med læringsstoffet. Utdanningsdiskursen i dagens skole synes å bli styrt av en økt globalisering som har gjort det nødvendig for norsk arbeidsliv å markere seg i en internasjonal økonomisk konkurranse. Større fokus på målstyring og sammenligning av resultater, synes å ivareta en instrumentell dimensjon og nytteperspektivet i dagens skole. Med tanke på hvor utdanningskursen synes å stå i den norske skolen og utdanningen i dag, var det av interesse å se nærmere på en undervisning som tilrettelegger for å møte hele eleven i opplæringen og ivareta og videreutvikle elevers danning.

I denne studien har jeg gjennomført tre fokusgruppeintervjuer hvor til sammen ni lærere har deltatt. De tre gruppene er fra ulike skoler, men de har alle erfaring med tverrfaglig undervisning som integrerer estetiske arbeidsmåter. Jeg har benyttet meg av det kvalitative semistrukturerte livsverdenintervjuet i min undersøkelse. For å belyse mine resultater er litteratur innenfor dannelsesteori, estetiske fag og tverrfaglig undervisning, samt tidligere forskning på området, blitt brukt.

På bakgrunn av intervjuene, har jeg kommet frem til at lærerne har mange av de samme erfaringene og begrunnelsene til hvorfor de benytter seg av denne undervisningen. Det er noen forskjeller i hvordan de praktiserer tverrfaglig undervisning, samt hvor ofte en slik undervisning prioriteres. Likevel viser alle gruppene til at tverrfaglighet motiverer de fleste elevene. Å jobbe på en måte som krever at elevene tar i bruk kompetanser og ferdigheter på tvers av fag, fører til at elevene har et større driv i arbeidet. At temaet som utforskes oppleves relevant og meningsfullt bidrar også til motivasjon i læringsprosessen. Integrering av de estetiske arbeidsmåtene bidrar til at elevene har et bedre arbeidsfokus, har et større eierforhold til arbeidet og de er mer utholdende og tilstedeværende gjennom arbeidsprosessen.

Abstract

This master thesis is assigned to the master's degree in School-Oriented Educational Science with an in-depth subject study in pedagogy, at Oslo Metropolitan University. The purpose of this research is to find out more about how teachers can meet the whole student in the education, and how to develop students to become the best version of themselves. This study is focusing on a particular type of teaching, namely interdisciplinary instruction which integrates aesthetic working methods. The teaching is focusing on the students being active in the learning process. By exploring, taking part in problem solving, and critical thinking, the student will take active part in the learning. In addition, the students are experiencing the learning content by activating their emotions and senses. Due to an increase in globalization, it has been necessary for the Norwegian work life to involve in an international economic competition. This seems to have had an effect on the Norwegian school system. During the last years, an increased focus on exterior goals as test results and a greater control of these results, seems to be prioritized and emphasized in the Norwegian school and educational system. It is my interest as a teacher, to look closer on how to meet the whole student in the education, and how to develop students to become the best version of themselves.

In this study, I have used focus groups as a method. There were three focus groups, and nine teachers participated. The three groups came from different schools, but they had all experiences with this type of teaching. I have used a semi structured qualitative lifeworld approach in my research. Relevant theory and research have been used when representing the results in my study.

The interviews show that the teachers have similar experiences and justifications to why they implement this teaching. However, there are some differences when it comes to how they practice the teaching and how often it is prioritized. Anyway, all the groups say that this teaching seems to motivate most of the students. The students seem to be more eager in the working process when they need to use different skills and competences across subject areas. By integrating aesthetic work methods, the students show that they are more concentrated, that they have a greater sense of ownership to their work, as well as being more present in the working process.

Forord

Dette er en masteroppgave i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i pedagogikk. Jeg har intervjuet lærere i fokusgrupper for å studere nærmere utvikling av elevers helhetlige læring og danning gjennom en tverrfaglig undervisning som integrerer estetiske arbeidsmåter. I prosessen med å skrive denne masteroppgaven er det flere jeg ønsker å takke.

Min veileder Hanne Rinholm skal ha en stor takk for god oppfølging gjennom prosessen. Det har vært mange inspirerende og spennende samtaler på kontoret.

Takk til mine informanter for innholdsrike og engasjerende samtaler. Det hadde ikke blitt noe oppgave uten dere.

Jeg ønsker også å takke min samboer som har vært tålmodig og stilt opp for meg når jeg har trengt det.

Mine kollegaer skal ha takk for å inspirere meg i hverdagen og for å komme med gode, faglige innspill.

Oslo Metropolitan University, mai 2019

Ingvild Birgitte Bjørnevik

1. Innledning

Dette er et øyeblikk i klasserommet jeg sent kommer til å glemme:

Lyset dempes. Det er ikke en lyd å høre selv om jeg befinner meg i et klasserom med ca. 40 elever. Egyptisk musikk begynner å spille fra høyttalerne. I bakgrunnen er det en stor lysskjerm som viser et bilde av en pyramide. Ulike Egyptiske gjenstander pryder klasserommet, som akkurat nå minner svært lite om et vanlig klasserom. Vi befinner oss trolig i oldtidens Egypt. Inn kommer en ung jente med hvit kjole som står i sterk kontrast til det sorte, lange håret. Hun har smykker rundt halsen, hendene og armene. På hodet har hun også utsmykninger. En slange kveiler seg ut foran på pannen. Hun ser velstående ut. Musikken dempes. En klar, tydelig og autoritær stemme høres: «Mitt navn er Kleopatra, dronningen av Egypt».

Dette utdraget kan stå som et eksempel på en undervisning som har inspirert meg til å skrive denne oppgaven. Etter å ha jobbet på en Montessoriskole i snart fem år, er det noen former for undervisning som jeg opplever engasjerer elevene og som gir mer mening. Skolen jeg arbeider på legger et helhetlig læringsyn til grunn for undervisningen. Den prioriterer derfor å jobbe en del med tverrfaglig undervisning, hvor estetiske arbeidsmåter ofte integreres. Elevene fordypet seg i et tema over en lengre periode og utforsker lærestoffet gjennom blant annet bruk av estetiske arbeidsmåter. Denne organiseringen tilrettelegger for at elevene møter lærestoffet på ulike måter ved at temaet belyses fra de ulike fagenes perspektiv. Min erfaring med gjennomføringen av slike undervisningsopplegg, er at elevene får en bedre forståelse av lærestoffet ved at de får anvende hele seg i læringsprosessen. Ved å integrere de estetiske fagene i den tverrfaglige undervisningen, legges det til rette for en helhetlig læring hvor dannelsesprosessen bli en naturlig del av opplæringen. Gjennom de estetiske fagene får elevene mulighet til å utvikle selvtillit, og tilhørighet, i tillegg til å utvikle og finne sin identitet og erfare det å være et skapende menneske. Dette er grunnleggende behov som er avgjørende for at elevene skal kunne utvikle seg til å bli dannede, kunnskapsrike og selvstendige individer. Å jobbe tverrfaglig synes også å hjelpe elevene til å se en helhet og sammenheng ved at ulike kompetanser og ferdigheter integreres på tvers av fag og kunnskapsområder i skolen.

I formålet med opplæringen (Opplæringslova, 1998), står det: «Elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre egne liv og for å kunne delta i arbeid

og fellesskap i samfunnet. Elevene skal få utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang». Dette viser at læreres samfunnsmandat spenner bredt. Undervisning og utdanning skal oppfylle et tosidig formål, nemlig en instrumentell dimensjon og en allmenndannende dimensjon (Mausethagen, 2015, s. 25). Jeg opplever at undervisningen jeg har beskrevet over, har gode forutsetninger for å nå læreplanens totale målsetting om å ivareta en helhetlig opplæring av eleven.

1.1 Aktualisering

Tverrfaglig undervisning vektlegges i læreplanverket for kunnskapsløftet 2006 (LK06). I den generelle delen, under det allmenndannende mennesket, står følgende: «For å gi overblikk og sammenheng er det (...) viktig å planlegge og samarbeide om undervisningen på tvers av fag, slik at relevansen av fagene for hverandre trer frem og mer helhetlig forståelse utvikles» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 14). Her blir det tydelig at dannelsesbegrepet knyttes til blant annet det å utvikle en helhetlig forståelse av lærestoffet, i tillegg til det å se relevansen av fagene og hvordan de henger sammen. Også de estetiske fagene anses i LK06 som å ha stor betydning for elevenes læring og utvikling. I tillegg til å se sammenhenger og utvikle en helhetlig forståelse gjennom denne undervisningen som er beskrevet, legges det til rette for at elevene får være kreative og skapende gjennom kunstneriske uttrykk og utfoldelse. Elevene får mulighet til å erkjenne og forstå lærestoffet gjennom sanse- og følelserfaringer.

Tverrfaglig undervisning og estetisk oppdragelse er ikke noe nytt innenfor skole og undervisning. Prosjektmetoden gjorde seg først gjeldende innenfor reformpedagogikken hvor John Dewey, Maria Montessori og William Heard Kilpatrick blant andre, var sentrale forkjempere for en elevaktiv skole (Myhre, 2005). Kilpatrick regnes som selve grunnleggeren av prosjektmetoden, og han vakte stor internasjonal oppsikt med artikkelen *The Project Method* i 1918 (Myhre, 2005, s. 176). Begrunnelsen for metoden var hovedsakelig at samfunnet er i konstant utvikling og forandring. Derfor trengs en undervisning som vektlegger en elevaktiv læring hvor undersøkning, utforsking, problemløsning og kritisk tenkning står i sentrum. Å lære seg *hvordan* man tilegnet seg kunnskap var viktigere enn oppmagasinert kunnskap, som lærtes via pugging og terping. Dette var ikke funksjonell kunnskap ifølge reformpedagogene (Myhre, 2005). Reformpedagogikken ønsket å engasjere og danne hele mennesket, og gjennom frihet og skapende utfoldelse, skulle livet i skolen bli rikere og lysere (Myhre, 2005, s. 163).

Flere av reformpedagogenes tanker og meninger, synes å gjøre seg gjeldende igjen i dagens skoleutvikling. I dag jobbes det med en fornyelse av læreplanen som skal tre i kraft i 2020. I Ludvigsenutvalgets rapport *Fremtidens skole-fornyelse av fag og kompetanse* (NOU 2015: 8, 2015), kommer det frem at skolen vi har i dag ikke er tilstrekkelig med tanke på å forberede barn og unge for morgendagens samfunn: «Fagene i skolen trenger fornyelse for å møte fremtidige kompetansebehov i arbeids- og samfunnslivet» (NOU, 2015:8, s. 8). Det presiseres videre at om man skal nå målene for grunnopplæringen, må elevenes kunnskap og kompetanse utvikles slik at de kan bli aktive deltakere i et stadig mer kunnskapsintensivt samfunn (NOU, 2015:8, s. 8). I den sammenheng argumenteres det for innføring av tverrfaglige temaer i læreplanen. De tverrfaglige temaene fokuserer på samfunnsrelevante utfordringer, og det skal jobbes med dem i alle fag. Det kommer frem at for å finne svar på komplekse utfordringer og problemer, kreves det at det blir tatt i bruk kompetanse og ferdigheter på tvers av fag og kunnskapsområder (NOU, 2015:8). Det stilles spørsmål ved om den tradisjonelle fagdelte undervisningen, som har eksistert i skolen i alle år, er til det beste for elevers læring og utvikling i dagens samfunn. En fragmentert skole hvor hvert fag undervises for seg selv uten å sees i relasjon til de andre fagene, sees på som lite relevant og aktuell for å imøtekomme temaer og utfordringer som er viktige i dagens samfunn.

I Ludvigsenutvalgets rapport (2015), pekes det på at for å klare nå målene for grunnopplæringen, må også skolen støtte elevene i deres personlige utvikling og identitetsutvikling (NOU, 2015:8). I tilknytning til dette blir de praktiske og estetiske fagene løftet frem. Det å erfare og skape kunstneriske uttrykk kan bidra til den enkeltes identitetsutvikling, kunnskapsutvikling og evne til å uttrykke seg, hevdes det (NOU, 2015:8, s. 25). De praktiske og estetiske fagene løftes også frem i forbindelse med utvikling av kreative individer. I fremtiden vet man ikke hvilke yrker som trengs og det hevdes at mennesker må være kreative og innovative slik at de om nødvendig kan skape sine egne arbeidsplasser. Det at de praktiske og estetiske fagene skal prioriteres i større grad, kan sees på som en reaksjon mot at disse fagene de siste årene har fått for lite plass i skolen. Det kan dermed sees som en motreaksjon mot det instrumentelle og nytteperspektivet. Flere trekker inn mulighetene som ligger innenfor det estetiske feltet når det er snakk om skoleutvikling og fremtidens skole. Blant annet argumenterer Bjørkvold (2007) for en musisk skole, der elevenes skapende evner og de estetiske fagene representerer en *tilkobling*, i stedet for en *avkobling* fra skolens øvrige fag.

Å oppfylle skolens tosidige formål, som innebærer å danne hele mennesket, synes å være et mål også for fremtidens skole. Spørsmålet er om intensjonen lar seg realisere når

utdanningsdiskursen i dag synes å bli styrt av en økt globalisering som har gjort det nødvendig for norsk arbeidsliv å markere seg i en internasjonal økonomisk konkurranse (Telhaug, 2008, s. 31). Intensjonen i dagens læreplan er at den generelle delen, som omhandler de sosiale og humanistiske målene med utdanning, skal balanseres med fagplanen, som retter seg mot hva samfunnet trenger for en optimal samfunnsutvikling. Fagplanen kan dermed sies å omhandle både det instrumentelle og nytteperspektivet. Denne balansen skal ivareta begge dimensjonene og sørge for en helhetlig opplæring av eleven. Selv om denne intensjonen er god, eksisterer det utfordringer i dag som kan synes å gjøre det vanskelig for lærere å balansere begge dimensjonene i opplæringen.

Den siste læreplanreformen vektlegger former for ytre kontroll av elevenes læringsresultater gjennom blant annet nasjonale prøver og PISA-testene, samt offentliggjøring av skolens resultater (Imsen & Ramberg, 2014). I en rapport om evaluering av nasjonale prøver, kommer det frem at noen lærere synes at denne ytre kontrollen er styrende for lærernes arbeid (Seland, Vibe & Hovdhaugen, 2013). De siste årene har det vokst frem en accountability-kultur der lærere og skoleledere må stå til ansvar for elevenes resultater (Mausethagen, 2015). Noe som kan synes å være et problem med denne utviklingen, er at lærere blir mer resultatorienterte enn prosessorienterte, og at faglige resultater prioriteres fremfor de bredere humanistiske og sosiale målene i elevens opplæring. Effektivitet, målstyring og vurdering av måloppnåelse, overskygger et elevfokus hvor interessen er å bevare hele mennesket og bidra til oppdragelse og en utvikling av en helhetlig personlighet på et dypere plan.

På bakgrunn av dette kan det synes som at den instrumentelle dimensjonen blir prioritert i dagens undervisning. Av den grunn kan skolen oppleves som fragmentert og i liten del klarer å integrere de bredere målene som finnes i den generelle delen av læreplanen. Dermed kan vi spørre oss om hvem innholdet og undervisningen i skolen egentlig er tenkt for, og om dette er hva som definerer en god utdanning. Hva er konsekvensene av å ha en skole hvor instrumentelle og ytre mål prioriteres, fremfor at elevenes helhetlige utvikling vektlegges, inkludert utviklingen av deres personlighet og identitet? Vil elevene da motiveres til å lære og utvikle seg? Dagens utdanningsdiskurs står i kontrast til hvordan dannelse beskrives i den generelle delen av læreplanverket.

1.2 Problemstilling

Å sørge for at hele eleven blir møtt i opplæringen, synes dermed å være en utfordring i dagens skole. Samtidig er jeg positiv til fremtidsplanene og skoleutviklingen i forbindelse med den

nye fagfornyelsen. I følge Ludvigsenutvalgets (2015) rapport, kan det virke som en helhetlig opplæring er i fokus, hvor de bredere målene synes å bli bedre ivaretatt enn hva som synes å være tilfellet i dagens læreplan (NOU, 2015:8). Samtidig er det viktig å understreke at intensjonen i dagens læreplan også er god, men at det er gjennomføringen av den som synes å ikke holde mål. Læreres viktigste oppgave i årene fremover blir derfor å sørge for at det bredere samfunnsmandatet ikke blir overskygget i opplæringen. Med utgangspunkt i min bakgrunn og de erfaringene jeg har, og sett i lys av hvor skoleutviklingen står i dag, er jeg nysgjerrig på å finne ut om en tverrfaglig undervisning som integrerer estetiske arbeidsmåter kan møte og utvikle hele eleven i opplæringen. Hvilke erfaringer og tanker har lærere om en slik undervisning? Kan denne undervisningen motivere og engasjere til helhetlig læring og danning? Eventuelt på hvilke måter? Jeg har kommet frem til denne problemstillingen:

«Hvordan kan tverrfaglig undervisning som integrerer estetiske arbeidsmåter bidra til elevers helhetlige læring og danning?»

2. Begrepsavklaring

2.1 Tverrfaglig undervisning

Tverrfaglighet kobles ofte opp mot en progressiv pedagogikk, hvor en elevaktiv og utforskende tilgang til læring står i fokus (Myhre, 2005). William Heard Kilpatrick sies å være den som utviklet prosjektmetoden, og den er tydelig inspirert av Deweys problemløsende metode og erfaringsorienterte syn på undervisning (Myhre, 2005). Metoden skulle engasjere elevene i læringsprosessen og føre til selvstendighet ved at elevene skulle lære hvordan de kunne tilegne seg funksjonell kunnskap. Å utvikle evnen til problemløsning, kritisk tenkning og utforskning stod sentralt innenfor prosjektmetoden. Dette kan vi fortsatt kjenne igjen i dag, og disse ferdighetene vektlegges også i den nye fagfornyelsen hvor tverrfaglighet blir en sentral del av den nye læreplanen.

Hans Jørgen Kristensen skriver at tverrfaglighet er en samordning mellom ulike fag (Kristensen, 1987). Gjennom samarbeid på tvers av fag har man ønsket å hjelpe elevene til å se sammenhenger og skape en større forståelse ved at et tema belyses fra ulike fags perspektiv (Kristensen, 1987). Det handler om å se sammenhenger i-og kobling mellom fag.

Tverrfaglighet er et begrep som er hyppig brukt i skolesammenheng. Likevel gjennomføres tverrfaglighet forskjellig og ofte på uklare måter (Kristensen, 1987). For å få en bedre oversikt, har Kristensen skissert en historisk utvikling der han ser på hvordan tverrfaglighet har blitt forstått i utdanning. Jeg viser til to av disse typene av tverrfaglighet som er relevante for denne oppgaven:

Den ene varianten av tverrfaglighet beskrives som *flerfaglighet* (Kristensen, 1987, s. 22). Da jobbes det tematisk med et overordnet tema over en lengre periode. Undervisningen og oppgaver kobles opp mot temaet, og temaet trekkes inn i de ulike fagene hvor det belyses fra de forskjellige fagenes perspektiv. Undervisningen i fagene følger da timeplanen som vanlig.

Den andre varianten beskrives som *problemstyrt tverrfaglighet* (Kristensen, 1987, s. 24). Her skal elevene forholde seg til problemstillinger som de skal utforske. Problemstillingene skal være relevante og aktuelle ved at de skal kobles opp til samfunnet elevene lever i. Temaet styrer hva som er relevant i forhold til innhold og hva som trekkes inn i undervisningen. Derfor er timeplanen mer fleksibel og løses opp slik at fagene flettes inn i hverandre.

På bakgrunn av nasjonal og internasjonal forskning, i tillegg til mine egne funn i denne studien, er det disse to måtene å organisere tverrfaglig undervisning på som er de jeg oppfatter som mest vanlige (Haug, 2003; Rønning & Karlsen, 2003; Fiske, 1999). Jeg utelukker ikke av den grunn at det finnes andre måter å gjøre det på, slik Kristensen (1987) viser.

2.2 Estetiske arbeidsmåter

Kunst og kunstfaglige læreprosesser har opp gjennom historien vært en viktig del av dannelsesbegrepet. Den klassiske dannelsestanken la vekt på opplæring i kunst og estetikk i tillegg til klassiske språk og den antikke kultur (Myhre, 2005). Begrepet estetikk er opprinnelig knyttet til det å erkjenne og forstå gjennom sans- og følelserfaringer (Sæbø, 2009, s. 5). Frede V. Nielsen hevder at kunsten er et redskap for å kunne erkjenne verden og oss selv (Hanken & Johansen, 2013, s. 178). Erkjennelsen skjer gjennom sansene og er dermed ikke-verbal. Estetiske arbeidsmåter blir ofte brukt synonymt med estetiske arbeidsformer, og defineres av UNESCO (2016) som et læringsverktøy som bygger på kunstneriske uttrykk og utfoldelse.

Estetiske arbeidsmåter tar utgangspunkt i de estetiske fagene, men min vinkling i denne oppgaven omhandler å lære og utvikle seg *gjennom* å gjøre estetiske erfaringer også innenfor andre fag. Læring gjennom kunst betyr læring innenfor andre fag ved å bruke kunstneriske tilnæringsmåter (UNESCO, 2016). De estetiske fagene i skolen i dag er hovedsakelig musikk og kunst og håndverk. Dans og drama regnes ikke som egne fag i læreplanen, men kompetansemål innenfor disse fagområdene inkorporeres i andre fag. Dermed regnes også dans og drama med når jeg i oppgaven omtaler estetiske arbeidsmåter. Det er viktig å nevne at jeg i oppgaven ikke kommer til å ta for meg de estetiske fagene hver for seg, men fokusere på de egenskapene og iboende kvalitetene som de har felles, og som kommer til syne gjennom de estetiske arbeidsmåtene og arbeidsprosessene.

Integrering av estetiske arbeidsmåter kan knyttes til fenomenologien ved at mening og betydning skapes i erfaringen av et fenomen (Rendtorff, 2007). Elevene får bruke både kroppen, sansene og det kognitive gjennom egne aktive erfaringer. Dette kan knyttes til helhetlig læring hvor elevene får bruke hele seg ved å gjøre egne skapende erfaringer med lærestoffet (Fredriksen, 2013). Fokuset blir å undersøke betydningen av å binde sammen det kognitive (tanke og språk), med det affektive (følelsene), og det fysiske (kroppen). Hva har denne sammenbindingen å si for å skape forståelse og mening i forbindelse med lærestoffet?

Og hvordan kan det samtidig bidra til en personlighetsutvikling? Et slikt idégrunnlag som baseres på å utvikle hele mennesket, beskrives i antikkens dannelsesideal (Hanken & Johansen, 2013, s. 180). Dermed er det naturlig å undersøke nærmere hvordan estetiske arbeidsmåter kan bidra i elevenes dannelsesprosess.

2.3 Helhetlig læring

Helhetlig læring handler om hvordan mennesker bruker hele seg i læringsprosesser. Det vil si å anerkjenne at læring ikke bare foregår kognitivt, men å at den skjer både gjennom sanser, aktiviteter og erfaringer (Fredriksen, 2013, s. 27). Det helhetlige læringssynet står i kontrast til en dualistisk tenkemåte hvor hodet blir ansett som delt fra resten av kroppen. Her er Johann Heinrich Pestolozzi sentral med sine tanker om utvikling av menneskets evner og krefter. Han er kjent for forbindelsen mellom «hodet, hjertet og hånden» (Myhre, 1996, s. 102). Disse grunnkreftene, som han mente er gjensidig forbundet med hverandre, må harmonisk oppøves i menneskets dannelsesprosess (Myhre, 1996).

Det sosiokulturelle perspektivet er sentralt innenfor et helhetlig læringssyn. Både Dewey, Vygotsky og Gadamer ser læring i et større og mer helhetlig perspektiv. De vektlegger at vi mennesker lærer i samhandling og kommunikasjon med våre omgivelser (Dysthe, 2008). Interaksjonen mellom mennesker i en situert kontekst, skaper meningsdanning og forståelse mellom deltakerne. Derfor er også fenomenologien og dens tanker om forbindelsen mellom det kognitive, affektive, og kroppslige sentralt når det kommer til subjektets meningsdanning og forståelse av sin livsverden (Rendtorff, 2007).

I oppgaven ser jeg nærmere på hvordan det å praktisere et helhetlig læringssyn kan bidra til å hjelpe elever til å skape oversikt og se sammenhenger i verden. Verden er kompleks, og dermed kan det å tilrettelegge for at elevene får bruke hele seg i læreprosessen, bidra til en større forståelse. Samtidig kan elevene få utvikle sin individualitet

2.4 Danning

Dannelsesidealet har utviklet seg i løpet av historien, og ulike perioder har preget dannelsesbegrepet og hvordan det skal forstås. Likevel er det noen dannelsesidealer som har vært mer fremtredende og som har preget dannelsesbegrepet i større grad.

Dannelse er et begrep som kan spores tilbake til grekernes bruk av ordet *paideia* (Løvlie, 2011). Paideia innebar en allsidig utvikling av mennesket som var gjeldende for hele livsløpet. Målet var å utvikle frie medborgere som aktivt kunne ta del i samfunnslivet og politikken (Løvlie, 2011). Platon var tidlig ute med å knytte dugelighet til begrepet og påpekte at det er flere karakteregenskaper hos mennesket som må utvikles for at hver enkelt skal kunne mestre sitt liv og virke på sitt beste (Ridderstrøm, 2015). I nyhumanismen på 1700-tallet, ble utvikling av det indre og en personlighetsdannelse vektlagt. Her ble menneskeverdet og autonomi knyttet til dannelse (Kvilhaug, 2011). Det tyske dannelsesbegrepet *Bildung*, som ble tatt i bruk på 1800-tallet, betegnet en indre åndsdannelse (Myhre, 2005, s. 97). *Bildung* karakteriserte utdanningens mål og løftet frem viktige menneskelige kvaliteter som medmenneskelighet, oppførsel og toleranse, samt fornuft, frihet og myndighet (Myhre, 2005).

Problemstillingen min omhandler spørsmålet om hvordan danning kan skje gjennom tverrfaglig undervisning som integrerer estetiske arbeidsmåter. Derfor kommer jeg til å ta utgangspunkt i blant annet Klafki og Dewey sitt syn på danning, i og med at de begge vektlegger didaktikkens rolle i forbindelse med utvikling av elevers dannelsesprosess. De anser danning som en utvikling av hele mennesket og dermed som en livslang prosess av læring, hvor elevenes indre liv, interesser og behov er sentrale for elevers dannelsesprosess (Dewey, 2000, s. 58). Skolens viktigste oppgave er å legge til rette for en kontinuerlig dannelsesprosess hvor skolens innhold gjøres meningsfullt for eleven i dag og for fremtiden. Wilhelm Von Humboldt, som formulerte et begrep om danning som menneskets indre, åndelige vekst, mente at den indre personlighetsdannelse måtte komme før de instrumentelle målene som omhandler å gjøre nytte for seg i samfunnet (Ridderstrøm, 2015). Utvikling og vekst av individet handler både om en personlig og indre utvikling, samtidig som det er visse kunnskaper og ferdigheter man må lære seg for å kunne ta del i samfunnet og virke på sitt beste (Klafki, 2014).

Å utvikle elevers myndighet og subjektivitet har stått sentralt i dannelsesbegrepet både hos Kant, Humboldt og Klafki (Myhre, 2005). Disse filosofene vektlegger at danning er noe mer enn bare tilegnelse av faglig kunnskap. Samfunnet må legge til rette for at mennesket skal få

utvikle alle mulighetene som ligger iboende i individet. Slik fremmes menneskets selvrealisering og medbestemmelsesrett (Myhre, 2005). En dannelsesprosess som har som mål å utvikle hele mennesket, er hva min problemstilling søker svar på. Det er et utfordrende mål, og derfor også interessant å studere nærmere i tilknytning til min problemstilling.

3. Relevant forskning

I dette kapitlet skal jeg se på nasjonal og internasjonal forskning som er relevant i forhold til mitt tema. Jeg ønsker først å redegjøre for hvilken plass tverrfaglig undervisning og estetiske arbeidsmåter har hatt i den norske skolen, før jeg belyser temaene gjennom internasjonal forskning. Jeg tar først for meg tverrfaglig undervisning, deretter estetiske arbeidsmåter.

3.1 Tverrfaglighet i den norske skolen

Tverrfaglig undervisning er på mange måter et komplekst og utfordrende tema å studere. Etterhvert som jeg har fordypet meg i temaet og lest forskning på området, ser jeg hvor mange ulike faktorer ved skole og utdanning som spiller inn og som setter sitt preg på tverrfaglighet i skolen. Dermed må temaet sees i en større sammenheng hvor ulike forhold påvirker hverandre. Selv om tverrfaglig undervisning har vært tilstede i læreplaner både i Norge og andre land, har implementeringen av denne undervisningen av ulike årsaker vært utfordrende.

3.1.1 Progressivismen og Tradisjonalismen

Det har vært tider hvor det har vært større fokus på prosjektarbeid og en tverrfaglig tilnærming, og det kan sees i sammenheng med perioder hvor progressivismen og ideen om en elevaktiv læring har vært sentral. I Norge har reformpedagogikken og de progressive ideene vært med på å prege utdanningspolitikken, læreplanene, og læreres pedagogiske oppfatninger og undervisningspraksis siden begynnelsen av 1900-tallet (Imsen & Ramberg, 2014). Denne pedagogikken vektlegger elevaktivitet, elevmedvirkning, livsnære læringsoppgaver, eksperimentering og utprøving fremfor pugging og terping, som den tidligere tradisjonelle skolen fokuserte på. Alle læreplanreformer fra 1939, bærer preg av å opprettholde en balanse mellom den tradisjonelle fagsentrerte skolen og en progressiv, elevaktiv skole (Imsen & Ramberg, 2014).

Selv om den progressive pedagogikken har fått sin plass i de ulike læreplanene, viser undersøkelser og forskning at de progressive ideene ikke blir realisert i praksis i like stor grad som den tradisjonelle undervisningen. Tidligere læreplaner, som Normalplanen 39, Mønsterplanen 87 og Læreplanverket 97, ønsket å gå bort fra formidlingspedagogikken og å gå i retning av en aktivitetspedagogikk (Haug, 2003, s.87). Tverrfaglig tema- og prosjektarbeid var blant annet elevaktive arbeidsmetoder som preget læreplanen av 97 (*Læreplanverket for den tiårige grunnskolen*, 1996). I evalueringen av L97 viser det seg likevel at kateterundervisningen fortsatt stod sterkt (Haug, 2003). Klette (2003) viser i sin klasseromforskning at det var lite variasjon i læringsformer og i undervisningen. Selv om elevaktive arbeidsmetoder preget læreplanen av 97, fortsatte likevel en lærerstyrt fellesundervisning å dominere klasserommene (Klette, 2003).

I en analyse av elevinspektørene fra 2005, rapporterte elevene om lite begeistring for arbeidsformene og at det var for mye individuelt arbeid. Fellesundervisningen var preget av å være lærerstyrt, og elevene ble passive mottakere (Furre, Danielsen, Stilberg-Jamt & Skaalvik, 2006). En evaluering av LK06 viser at elever er spesielt positive til undervisning som legger opp til praktisk arbeid som konkretiserer innholdet og som gjør skolearbeidet mer relevant for dem (Hodgson, Rønning & Tomlinson, 2012). Likevel påpeker forskerne at det ikke har skjedd vesentlige endringer i klasseromspraksisen siden 2007, hvor helklasseundervisning og lite elevaktivitet preget skolehverdagen. Elevundersøkelsen fra 2017, viser at elevenes motivasjon synker gradvis fra 5. trinn til 10. trinn, og at det er størst elevtrivsel i småskolen (Wendelborg, Røe & Buland, 2018). Det er interessant å se på dette i sammenheng med evalueringen av L97 (Haug, 2003) hvor resultatene viser at småskolen kommer nærmest målet når det gjelder å tilpasse seg en elevaktiv skole med varierte og aktivitetsorienterte arbeidsmåter.

Imsen og Ramberg har gjort to store surveyundersøkelser fra 2001 og 2012 hvor de undersøker grunnskolelærere og deres pedagogiske orientering (Imsen & Ramberg, 2014). Den viser at lærere i denne perioden tilrettelegger for mindre elevaktivitet og er blitt mer tilhengere av klare faggrenser (Imsen & Ramberg, 2014, s. 25). Tverrfaglighet er på retur og en lærerstyrt formidlingspedagogikk er i vekst. Undersøkelsen viser tydelig at de progressive idealene er svekket. Det er grunn til å spørre seg hva som er årsaken til at lærere velger å gå i retning av den tradisjonelle, autoritære kunnskapsskolen når elever tydelig sier at de lærer best når de får være aktive fremfor passive, og at elevaktiv læring er med på å gjøre skolearbeidet mer relevant for dem.

3.1.2 Evaluering av tema-og prosjektarbeid etter L97

Det er interessant å se nærmere på hva som kan være årsakene til at tverrfaglig undervisning ikke har blitt praktisert i så stor grad i den norske skolen, selv om elevaktive arbeidsmåter som tverrfaglig arbeid og prosjektmetoden kan føres tilbake til blant annet læreplanverket 97 (Klette, 2003). I en rapport som evaluerer tema-og prosjektarbeid etter L97, kommer det frem at lærere stort sett er positive til en slik undervisning (Rønning & Karlsen, 2003). Lærerne sier at elevene er interesserte og motiverte i arbeid med tema-og prosjektarbeid, og at det gir gode forutsetninger for læring (Rønning & Karlsen, 2003, s. 113). Lærerne peker på at det er den store valgfriheten som opprettholder interessen og som gjør at elevene har en større driv i arbeidet. Videre trekker lærerne frem at tema-og prosjektarbeid bidrar til muligheter for utvikling av viktige ferdigheter som samarbeid, fleksibilitet i forhold til å omstille seg til nye krav og forventninger, og økt grad av selvstendighet ved at de må planlegge, søke etter informasjon og i stor grad styre eget arbeid (Rønning & Karlsen, 2003, s. 113). Det synes å være enighet om at dette er ferdigheter som er viktige å utvikle med tanke på framtiden. I tillegg sier lærerne at tema-og prosjektarbeid gir muligheter for å motvirke skoletretthet, som de ser preger elever spesielt på ungdomstrinnet.

Når det gjelder praktisering av tema-og prosjektarbeid i undervisningen, fremhever noen lærere en helhetstenkning og en større sammenheng i skoledagen. De mener at de i større grad klarer å skape en helhet og sammenheng i motsetning til når de underviser hvert fag for seg selv (Rønning & Karlsen, 2003). Undervisningen tilrettelegger for fordypning og arbeidet preges av større ro sammenliknet med en timeplan hvor fag og emne endres fra time til time. Det blir også vektlagt at de gjennom tema-og prosjektarbeid, kan oppfylle mange mål fra flere ulike fag (Rønning & Karlsen, 2003).

Selv om lærere har erfart disse fordelene i tema-og prosjektarbeid, eller ser fordelene en slik undervisning bringer med seg, viser de til utfordringer knyttet til praktiseringen av denne undervisningen. En av utfordringene som trekkes frem i evalueringen av L97, er lærernes manglende kompetanse. Kompetansen som fantes blant lærerne under L97, var knyttet til en formidlingspedagogikk (Haug, 2003). Det er problematisk at læreplanen dermed pålegger lærere å bruke arbeidsmåter som er mer forenlig med aktivitetspedagogikken. Det er med andre ord et gap mellom hva læreplanen ønsker og hva som er realiteten (Haug, 2003). Dette er noe av kritikken som kommer frem i evalueringen av L97. Lærere har ikke fått opplæring i denne undervisningsformen, og i rapporten stilles det spørsmål ved om det i det hele tatt

eksisterer kunnskap blant lærere om hvordan de kan drive en elevaktiv skole. Det er et interessant spørsmål i og med at det i evalueringen av L97 kommer fram at det eksistere utfordringer og problemer knyttet til en progressiv pedagogikk som fronter en elevaktiv skole (Haug, 2003).

Evalueringen viser videre til at lærere synes det er utfordrende å arbeide med tema-og prosjektmetode fordi det er en relativt fri arbeidsmåte. Det stiller visse krav til både elev og lærer. De aller fleste lærerne fra undersøkelsen sier at de ikke har arbeidet med elevenes ferdigheter innenfor frie arbeidsmåter på en systematisk måte, og at det generelt har fått lite oppmerksomhet (Rønning & Karlsen, 2003, s. 146). Dette gir konsekvenser for elevene i så måte at elevene blir sluppet fri i arbeid med slike arbeidsmåter hvor de nødvendige forutsetningene for å beherske og lykkes i arbeidet mangler. Resultatet blir mye uro, og lærerne sitter igjen med følelsen av at mye verdifull tid kastes bort (Rønning & Karlsen, 2003, s. 148). Dette samsvarer med funn om at læringsaktivitetene i L97 manglet klare og tydelige faglige krav (Haug, 2003). Lærerne mangler ferdighetene og kompetansen som kreves for å bruke slike arbeidsmåter i undervisningen, og dette kan igjen tyde på at dette ikke har vært prioritert i lærerutdanningen.

Haug sier at de endringene som kom med L97, som for eksempel krav om tema-og prosjektarbeid, er store endringer som krever en fundamental omstilling i tenkningen omkring skole og læring (2003). Dette kan man ikke ta lett på fordi det krever at kunnskap må skapes og utvikles over lengre tid hos lærerne gjennom en langsiktig og kontinuerlig kompetanseutvikling og etterutdanning (Haug, 2003, s. 96). En rapport fra viser at skolering for prosjektarbeid har vært svak ved skolene (Fylling, 2003). Det kan virke som at det generelt ikke har blitt gjort gode nok tiltak for å implementere den nye læreplanen, og rammene ved skolene synes ikke å være forenlige med hva læreplanen krever i fag og aktiviteter når det gjelder de totale rammene skolen må drives innenfor. I tillegg tar det tid før reformer implementeres og «sitter» i veggene. Uten klare mål og tett oppfølging for implementering av læreplanen, fikk ikke L97 muligheten til å realisere sin intensjon og sitt fulle potensiale.

3.2 Internasjonal forskning om tverrfaglighet

Det finnes visse likhetstrekk mellom norske undersøkelser og internasjonale undersøkelser når det gjelder tilrettelegging av tverrfaglighet i skolen. En langtidsundersøkelse i England som har gått over ti år, har undersøkt hvordan undervisningen i grunnskolen har endret seg fra

1997-2007 (Boyle & Bragg, 2008). Den viser hvordan endringer i samfunnet er med på å prege læreplanen og undervisningen i skolen. Blant annet viser undersøkelsen at en større innblanding fra regjeringen og andre politiske aktører i skoleutviklingen, har ført til en endring hvor det frem til 2002 var mindre undervisning på tvers av fag og mer ren fagundervisning (Boyle & Bragg, 2008). Undersøkelsen nevner at økt fokus på resultater og sammenlikning av testresultater mellom skoler, kan være en grunn for at disse endringene fant sted. Fra 2002 synes det å oppstå en reaksjon mot den fagsentrerte skolen, og en mer fleksibel timeplan som åpnet for å kombinere og undervise på tvers av fag, ble tatt godt i mot.

Et lignende resultat kommer frem i en annen rapport gjennomført ved flere skoler i England. Den viser i likhet med rapporten fra Rønning og Karlsen (2003), at et større press på måloppnåelse blant annet gjennom globale undersøkelser som TIMMS og PISA, er styrende for læreres undervisning (OFSTED, 2008). I rapporten kommer det fram at dette synes å ha følger for gjennomføring av en tverrfaglig undervisning fordi lærere ofte er engstelige for om en tverrfaglig undervisning vil føre til at elevene scorer dårlig på nasjonale tester og på eksamen (Ofsted, 2008). Det interessante her er at lærerne innrømmer å se fordelene med et større samarbeid på tvers av fag, men er samtidig bekymret for om de klarer ivareta det særegne innenfor sitt fag.

Selv om det for mange skoler synes å være vanskelig å jobbe tverrfaglig, er det mange eksempler på skoler som prioriterer å arbeide på denne måten og ser verdien av det. Skoler som arbeider på tvers av fag, legger til rette for en helhetlig undervisning hvor elevene lærer å se sammenhenger og forbindelser mellom fag. En forskningsstudie som har studert hjernen, viser at elever lærer mer ved å se forbindelser (Drake & Burns, 2004, s. 26). Med andre ord må det legges til rette for at elevene skal se flere forbindelser mellom det de gjør. I rapporten fra Ofsted (2008), kommer det frem at elever som gikk på skoler som prioriterte å gjennomføre tverrfaglig undervisning, hadde en positiv innvirkning på elevenes sosiale og akademiske utvikling. Videre viser rapporten at når elevene arbeidet tverrfaglig, utforsket de et tema fra ulike perspektiv, og dermed utviklet de en større forståelse for både temaet og de ulike fagene som var involvert (Ofsted, 2008).

Drake og Burns (2004) har samlet mange relevante undersøkelser i en bok, og flere av disse undersøkelsene viser hvordan lærere har engasjert elevene ved å undervise på tvers av fag. Målet har vært at innholdet skal oppleves relevant, meningsfylt og at det skal være gøy å lære (Drake & Burns, 2004, s. 7). Flere undersøkelser generelt, peker på at elever blir motiverte når læringen oppleves meningsfull ved at den blir personlig (Drake & Burns, 2004, s. 24). I

tillegg skapes det motivasjon når undervisningen legger til rette for at elevene blir bedre kjent med seg selv og den verdenen de er en del av (Drake & Burns, 2004, s. 24). I en undersøkelse som har forsket på kunstfagenes betydning i skolen, kom det frem at kunstfagene har en positiv effekt og innflytelse på andre fag (Fiske, 1999). I denne undervisningen ble det jobbet med temaer som gikk på tvers av fag, hvor temaene ble utforsket gjennom kunstfagene. Resultatene viste en positiv effekt i andre fag som blant annet matematikk og lesing.

Flere studier viser at når elevene får jobbe med reelle situasjoner og får gå i dybden og utforske, fører det til engasjement og motivasjon for læring (Drake & Burns, s. 24). I 1998, ble det gjennomført en studie av 15 skoler i USA. Disse skolene fungerte som små mikrosamfunn hvor målet var at skolene skulle speile samfunnet (Drake & Burns, s. 24). Undervisningen fokuserte på såkalte «big ideas», som bestod av oppgaver og utfordringer som var relevante for samfunnet. Disse oppgavene måtte elevene arbeide med på tvers av fag for å kunne se nærmere på oppgaven, eller løse problemet. Slik utviklet elevene overførbare ferdigheter som de kunne ta i bruk i nye og ukjente situasjoner.

Hva disse og liknende studier som er nevnt i rapporten har til felles, er at elevene gjør det generelt bedre faglig når undervisningen oppleves relevant og meningsfull. I tillegg vises det til at elevene har en positiv personlig utvikling når det jobbes på denne måten (Drake & Burns, 2004, s. 7).

3.3 Den estetiske dimensjonen i norsk skole

Kunstfagene omtales både i tidligere læreplaner og også i dagens læreplan i positive vendinger, som at de har betydning for elevers læring og utvikling. Læreplaner for grunnskolen har tradisjonelt vektlagt betydningen av elevenes aktive utforskning av lærestoffet gjennom blant annet estetiske arbeidsmåter og skapende arbeid. Dette fikk en større og sterkere forankring i blant annet mønsterplanen for grunnskolen (*Mønsterplan for grunnskolen*, 1974) og L97 som tidligere nevnt. Her ble det tydelig at estetiske læreprosesser skulle integreres i elevenes læring, og den estetiske dimensjonen skulle løftes frem i all undervisning. Slik skulle den estetiske dimensjonen integreres i skolens pedagogiske virksomhet. Også i dag løftes den estetiske dimensjonen frem som en sentral del av skolen: "kunst og estetiske læreprosesser skal være en integrert del av elevenes læring og må derfor gjennomsyre skolens pedagogiske virksomhet og de omgivelsene læringen foregår i" (Kunnskapsdepartementet, 2002-2003, s. 12).

Som tidligere nevnt, viser forskning at elevaktive, kreative og estetiske arbeidsmåter i liten grad integreres i skolens andre fag (Haug, 2003; Klette, 2003). En grunn til at læreplanens intensjoner ikke realiseres i dagens undervisning, kan forklares med at skolens estetiske fag er blitt redusert de siste 10 årene, og nå kun utgjør 13% av det totale timetallet (Bamford, 2011, s. 4). I tillegg påpeker Bamford (2011) at det er stor mangel på kompetanse hos faglærere og lærere i estetiske fag i den norske skolen. Mangel på kompetanse og lavt timeantall, kan bidra til å holde statusen til fagene nede. Dårlig kunstfaglig undervisning kan gi konsekvenser, fordi det kan påvirke elevens læringsutbytte på en negativ måte (Bamford, 2011). Rapporten *Road Map of Arts Education* (UNESCO, 2006), påpeker at hvis kvaliteten i kunstopplæringen skal utvikles og bedres, må alle lærere ha noe kunstfaglig kompetanse og forståelse.

Selv om forskning viser at de fleste skoler ikke prioriterer å integrere de estetiske fagene i opplæringen, finnes det eksempler på norske skoler som har et aktivt og bevisst forhold til kunstfagene i opplæringen. Aud Berggraf Sæbø har gjennomført en casestudie av fire norske grunnskoler som arbeider for å ivareta et mer helhetlig perspektiv på opplæringen (Sæbø, 2009). Det gjør de ved å gjennomføre flerfaglig eller tverrfaglig undervisning, hvor praktiske og estetiske arbeidsmåter integreres. På den måten styrkes det estetiske i opplæringen. For å få til dette har skolens ledelse tatt noen grep for å styrke kunstfagene slik at de kan ivareta det helhetlige perspektivet i elevenes opplæring. Dette viser at de er opptatt av å realisere den totale læreplanen. En avgjørende faktor for en vellykket gjennomføring av denne undervisningen, er at skoleledelsen og lærerne har kompetanse og/eller forståelse for at estetiske fag bidrar til kvalitet i opplæringen, samt til utvikling av elevers evner og kompetanser (Sæbø, 2009, s.6). På disse skolene er det kultur for å løfte fram de estetiske fagene slik at de prioriteres på lik linje med alle andre fag.

3.4 Internasjonal forskning om integrering av kunstfag

I forlengelsen av dette, er det interessant å se nærmere på at det internasjonalt også har vært rettet oppmerksomhet mot integrering av kunstfagene i opplæringen. Det har i den forbindelse blitt sett på sammenhengen mellom kunstfag og elevenes læring og utvikling. Her er rapporten fra Fiske (1999), som jeg nevnte tidligere, sentral. Dette forskningsprogrammet har sett på betydningen kunstfaglige erfaringer har for læring generelt (Fiske, 1999). Resultatene viser at omfanget av og bredden i kunstfaglig opplæring, gir resultater i de andre skolefagene. Skolene som prioriterte opplæring i estetiske fagområder som kunst og håndverk, musikk,

dans og drama over flere år, viste signifikante forskjeller på områder som målte originalitet, kreativitet, flyt, samt utholdenhet i form av å videreutvikle arbeid. I tillegg var elevene ved disse skolene dyktigere til å uttrykke tanker og idéer, bruke forestillingsevne og fantasi i læreprosessen, og var mer samarbeidsvillige (Fiske, 1999). Dette viser at kvalitetene og evnene som utvikles i elevene ved å arbeide med de estetiske fagene, har positiv effekt på elevenes læringsresultater, også i andre fag. Videre viser forskningsrapporten at det skjer en dynamisk interaksjon når kunstfagene integreres med andre fag. Elevene får da en dypere forståelse av lærestoffet. Den dypere forståelsen kommer av at elevene får ta i bruk et bredt spekter av kompetanser og ferdigheter på tvers av fag i skolen ved at både hodet, hjertet og kroppen engasjeres (Fiske, 1999, s.12). Det bidrar til at læringserfaringene blir ekte og meningsfulle for eleven (Fiske, 1999, s. 12). En annen viktig konklusjon forskningsprogrammet kom fram til, var at estetiske opplevelser og erfaringer motiverer til innsats og læring på tvers av fagene.

En annen forskningsrapport, *Critical Links - Learning in the arts and student academic social development*, (Deasy, 2002) viser til andre kompetanser som utvikles i kunstfagene.

Rapporten fremhever blant annet evnen til å uttrykke seg, kreativ tenkning, konsentrert tenkning, problemløsning, bredt faglig engasjement, selvtillit, utholdenhet, og eierskap til egen læring (Deasy, 2002, s. 152-153). Dette forskningsprogrammet vektlegger at kompetansene som utvikles i kunstfagene, kan overføres til andre fag. Det pekes spesifikt på at kompleksiteten som finnes i kunstfagene, skaper et sterkt elevengasjement som stimulerer til innsats og utholdenhet. Dette stimulerer videre til selvtillit, tro på egne evner og mestringsfølelse som elevene overfører til andre fag (Deasy, 2002, s. 155).

Med tanke på at jeg med problemstillingen min ønsker å se nærmere på integrering av estetiske arbeidsmåter i forhold til utvikling av elevers helhetlige læring og danning, gir denne forskningen en pekepinn på hvor det kan være aktuelt å satse i skole-og utdanningsforskningen. Denne forskningen viser at en integrering av estetiske erfaringer og opplevelser i undervisningen av andre fag, bidrar til en utvikling av viktige kompetanser og ferdigheter hos elevene som bidrar til større læringsutbytte i fag, men også til personlighetsutvikling. Det legges til rette for en helhetlig læring hvor elevene får en dypere forståelse av lærestoffet ved å ta i bruk et bredt spekter av kompetanser og ferdigheter på tvers av fag. Dermed åpnes det for at eleven får engasjere hele seg ved at hodet, hjertet og kroppen forbindes i læreprosessen (Myhre, 2005). Å integrere estetiske arbeidsmåter i en tverrfaglig eller flerfaglig undervisning som Sæbø viser til i sin casestudie, kan være en løsning for å

styrke den estetiske dimensjonen i den norske skolen. Den totale læreplanen som vektlegger utviklingen av hele mennesket, synes da å bli ivaretatt.

3.5 Motivasjon og mestring sett i lys av forskningen

Motivasjon er helt sentral å studere nærmere når det er snakk om elevers læring og utvikling. Imsen (2005) sier at grunnlaget for all motivasjon er følelser. Derfor vil all aktivitet som gir elevene opplevelse av mål og mening være motiverende. Hva som motiverer ulike elever vil naturligvis variere fra elev til elev, men så lenge det føles meningsfylt, vil aktiviteten, læringen, eller arbeidsprosessen holdes ved like fordi eleven er interessert i saken som studeres, lærestoffet eller handlingen i seg selv (Imsen, 2005, s. 382). I stortingsmeldingen *Motivasjon- Mestring- Muligheter* (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011), kommer det frem at motivasjonen i grunnskolen faller med alderen og er lavest på 10. trinn. Her spesifiseres det også at opplæringen må gjøres mer relevant og meningsfull for elevene, samt mer praktisk og variert. Elevene må kunne relatere læringen til eget liv (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011, s. 7).

I forskningen jeg har presentert, kommer det frem at tverrfaglig undervisning og estetiske arbeidsmåter innehar verdifulle kvaliteter som viser å være positive når det kommer til elevers læring og utvikling. Blant annet bidrar denne undervisningen til motivasjon og utholdenhet i arbeidsprosessen, også på tvers av fag. I tillegg utvikles andre viktige ferdigheter som elevene overfører i arbeid med andre fag. Dysthe (1999) skriver at det som er avgjørende for motivasjon og engasjement i læringen, er å skape gode læringsmiljø og situasjoner der det er naturlig å ta aktivt del selv. Elevaktiv læring er karakteristisk for både tverrfaglig arbeid og arbeid med estetiske arbeidsmåter. Dette utgir et godt fundament for å undersøke denne undervisningen nærmere. Videre skal jeg derfor gå nærmere inn på hva det er med denne undervisningen som kan føre til at elevene blir mer åpne, nysgjerrige og motiverte for læring, og som igjen bidrar i elevenes dannelsesprosess. For å gjøre det oversiktlig, tar jeg først for meg selve dannelsesaspektet, før jeg går nærmere inn på den tverrfaglige undervisningen. Til slutt blir estetiske arbeidsmåter belyst gjennom relevant teori.

4. Teoretisk perspektiv og kunnskapssyn

4.1 Teoretisk perspektiv

Kunnskapstradisjonen som jeg plasserer meg innenfor er et sosiokulturelt perspektiv. Dette perspektivet går som en rød tråd gjennom hele oppgaven. Bakgrunnen for temaet i oppgaven er blant annet min interesse for en elevaktiv læring. Min oppfatning er at læring ikke bare konstrueres individuelt, inni elevens hode, men også gjennom sosiale og kulturelle sammenhenger. Den situerte læringen har betydning for elevens forståelse og meningsdanning, noe som igjen betyr at læreren kan tilrettelegge for at læring og utvikling kan skje hos eleven. Det vil videre si at læring er knyttet til en kontekst og foregår i situasjoner hvor ytre og indre faktorer er i samspill (Dysthe, 2008, s.145). Dette læringsperspektivet ligger også til grunn for valget av fokusgruppeintervju som min forskningsmetode. Fokusgruppeintervjuet legger til rette for diskusjon og samspill mellom deltakerne, hvor de kan påvirke og opplyse hverandre i en gitt setting. Intervjusituasjonen blir et møtepunkt mellom mellom individene i fokusgruppen, mellom hvert enkelt individ og temaet som diskuteres, og mellom individ og samfunn. Denne situasjonen kan føre til at deltakerne oppnår ny innsikt og får en ny oppfatning av sin livsverden (Dysthe, 2008).

4.1 Dannelse

4.1.2 Dobbel forståelse av dannelse

Helt fra tidligere tider, synes det å eksistere en dobbel forståelse av begrepet dannelse. Det omhandler enten å utvikle mennesket til å gjøre nytte for seg i samfunnet og politikken, eller å ha fokus på en indre personlighetsutvikling. Varkøy (2014) skriver at disse to forståelsene har henholdsvis subjektive eller objektive betydninger i elevenes dannelsesprosess. Den ene forståelsen handler om å se på dannelse som en fri og uendelig prosess, hvor resultatet for prosessen ikke er forhåndsbestemt (Varkøy, 2014, s.20). Denne forståelsen sikter mot å utvikle subjektets indre og dets personlighet. Ifølge Gadamer (2012), er dette den fremste og viktigste forståelsen av dannelse hvor dannelse ikke har noe mål utenfor seg selv. En kjent metafor for dette er å se dannelse som en livslang reise (Varkøy, 2014). Som menneske begynner man seg i vei mot det ukjente og gjør erfaringer underveis som er med på å kontinuerlig utvikle oss som mennesker. På den måten blir vi bedre kjent med oss selv og verden. Det handler med andre ord ikke bare om å vite noe og ha kunnskap om noe, men det er også en væremåte (Varkøy, 2014, s. 22).

Den andre forståelsen ser på dannelse som en målrettet prosess med klare forbilder og mål (Gustavsson, 2000, s. 19). Det å kunne ta aktivt del i samfunnslivet og politikken er målet for denne forståelsen av dannelse. Dermed finnes det konkrete mål for dannelsesprosessen, og målet er bestemt utenfra. Dette kan knyttes til den instrumentelle dimensjonen, hvor utenforliggende mål står i sentrum for dannelsesprosessen. I løpet av ulike historiske perioder har det variert hvilket av aspektene som har vært mest fremtredende (Gustavsson, 2000). De to forståelsene har til tider blitt praktisert i en nærmest rendyrket form. Dette har vært en hindring for at dannelsesstanken har fått frem sitt sanne potensiale (Gustavsson, 2000). Opp gjennom historien og generelt andre pedagogiske sammenhenger, har det vært en tendens til å vektlegge den ene eller andre retningen, subjektet eller objektet i dannelsesprosessen (Gustavsson, 2000, s. 268).

Gustavssons (2000) tese er at når begge aspektene ivaretas, får man en dynamisk samfunnsutvikling hvor dannelse virker som et levende fenomen i vår kultur og vårt samfunn. Han fremhever at det er viktig å bevare begge sidene av dannelsesbegrepet, og at det å betone bare en av sidene, gjør at det andre aspektet får en underordnet rolle og etterhvert kan forsvinne. Hvis den ene siden forsvinner, vil dannelsens rolle nedtones i samfunnsutviklingen og vil delvis miste sin betydning i kulturen (Gustavsson, 2000).

På mange måter er disse definisjonene av dannelse ganske like oppfatningene vi har av dannelsesbegrepet i dag. Som tidligere nevnt er formålet med skole og utdanning å balansere den instrumentelle dimensjonen og den allmenndannende dimensjonen (Mausethagen, 2015). Undersøkelsene jeg har vist til, kan tyde på at denne balansen er utfordrende, og at den instrumentelle dimensjonen har en for stor plass i dagens skole. Dewey hevdet at om utenforliggende mål ble satt opp som skolens siktemål for utdanning, ville den pedagogiske prosessen bli frarøvet mye av sin mening (Dewey, 2000). Skolens innhold ville da baseres på falske og ytre stimuli i møte med elevene (Dewey, 2000, s. 62). Humboldt så allerede i hans tid farene ved at staten hadde for stor makt over utdanningsinstitusjonene og argumenterte for at de var en trussel mot menneskers dannelsesprosess (Svendsen, 2009).

4.1.3 Pakten mellom staten og samfunnet

Grunnen til at jeg ønsker å trekke frem Wilhelm Von Humboldt i forbindelse med utviklingen av dannelsesbegrepet, er fordi hans tanker har bidratt til reformer i utdanningssystemet hvor

hovedmålet er dannelse. I tillegg er hans tanker fortsatt høyst aktuelle i dag, kanskje mer enn noensinne. Han var en ledende representant for én tankegang om hva dannelse er og var opptatt av hvordan dannelse skulle utvikles. Dannelse handler om hele mennesket. Hans tanker står i sterk kontrast til forståelsen av dannelse som noe instrumentelt og som styres av nytteperspektivet (Ridderstrøm, 2015). Man skal fremme individets selvrealisering og utvikle hele mennesket og alle de muligheter som ligger iboende i individet. For å nå dette målet, hevder Humboldt at forholdene må legges til rette for at menneskets evner får utvikle og utfolde seg fritt. Ifølge Humboldt er det statens oppgave å tilrettelegge for dette. Problemet er at det er staten som er betingelsen for dannelsen og ikke dannelsen som er betingelsen for staten. Konsekvensene av dette er at staten blander seg for mye inn i hva som har med den enkeltes selvrealisering og dannelse å gjøre (Svendsen, 2009). Slik mister mennesker en del av sin frihet til å utvikle seg selv og sine evner. De blir styrt utenfra, og det er i for stor grad ytre mål som er styrende for dannelsesprosessen. Det er bare den enkeltes dannelse som kan føre til nasjonens fremskritt (Svendsen, 2009). Det mislykkes fordi staten ikke kan kreve at dannelsen skal være nyttig. Mennesker vil ikke gjøre nytte for seg om det ikke tas hensyn til enkeltindividets selvrealisering og utfoldelse av dets egenskaper og talenter (Ridderstrøm, 2015). Hvis staten innretter seg og tilrettelegger for dannelse, vil det skje fremskritt som vil være til nytte for utviklingen av samfunnet.

I dag er Humboldts tanker om statens rolle i dannelsen fortsatt høyst aktuelle. Et eksempel kan være debatter og diskusjoner som dreier seg om at lærere mister sin autonomi. Et annet eksempel er kritikk mot at organisasjoner som har en annen interesse enn en pedagogisk interesse, får være med å ta avgjørelser som preger skoleutviklingen. De siste årene har vi sett at organisasjoner som bla OECD har hatt en økende involvering i og interesse for utdanningsfeltet. Når et styringssystem åpner for at slike overordnede organisasjoner får muligheten til å sette mål for undervisningen i skolen, kan de grunnleggende verdipørsmålene havne i bakgrunnen. At den instrumentelle dimensjonen betones, kan som Gustavsson (2000) hevder, føre til at dannelsesdimensjonen får en underordnet rolle og etterhvert kan forsvinne. Danningens rolle nedtones i samfunnsutviklingen og vil delvis miste sin betydning i kulturen. Skolens oppgave blir da hovedsakelig å sørge for at elevene utvikler de kompetanser som arbeidslivet trenger og ikke en helhetlig kompetanse som ivaretar hele mennesket.

Wolfgang Klafki er en annen som har vært opptatt av danningbegrepet og som har prøvd å forene disse to forståelsene av dannelse i det han betegner som kategorial dannelses teori.

4.2 Wolfgang Klafki og hans dannelseteorier

Problemstillingen min er didaktisk rettet og tar for seg dannelsesaspektet i tilknytning til undervisning og læring. Dermed er det naturlig å gå nærmere inn på Wolfgang Klafki og hans danningsteorier. Han mener at didaktikken må bygges på dannelsesbegrepet (Hohr, 2011, s. 163), hvis ikke faller didaktikken fra hverandre. Han skiller mellom to typer danningsteorier: Materiale og formale danningsteorier. For å skille tydelig mellom dem beskriver han ytterpunktene for hver av danningsteoriene. Den materiale teorien vektlegger det objektive, og det objektive innholdet får en absolutt betydning (Hohr, 2011, s. 165). Eleven fremstilles som passiv og som en tom beholder som det samfunnsmessige og kulturelle innholdet så å si skal helles opp i. Innholdet har i seg selv en dannende virkning. Den formale teorien setter subjektet fremst og vektlegger den subjektive utfoldelsen og personlige evner. Hovedfokuset er på vekst og utvikling av individet uten en forbindelse til et bestemt innhold. Det kulturelle og samfunnsmessige innholdet vurderes ut fra hvordan det utvikler individet (Hohr, 2011).

Klafki ønsker å forene den materiale og formale siden i det han kaller kategorial danning. Man kan ikke se de to sidene hver for seg, hevder han, fordi alle danningsteorier ligger et sted mellom ytterpunktene som er beskrevet. Den ene siden kan ikke utelukke den andre, fordi de står i et avhengighetsforhold til hverandre. Det kategoriale kan sees på som en dobbel åpning hvor selve innholdet åpner eleven for verden, og samtidig åpner verden seg for eleven (Hohr, 2011, s. 166). For å oppnå den kategoriale danningen må innholdet gjøres meningsfullt for eleven. Å identifisere innhold som fremmer den kategoriale danningen og som kan knyttes til elevens liv, blir derfor en av didaktikkens sentrale oppgaver. Begrepet kategorial må forstås som en relasjon mellom mennesket og verden hvor både den emosjonelle, moralske, estetiske, sosiale og praktisk-tekniske siden hos eleven involveres. Det må være en kobling mellom innholdet i skolen og selve livet og erfaringen. Vi kan se en tilknytning til Dewey og progressivismen her som vektlegger at skolens kunnskaper ikke kan skilles fra livet og erfaringen (Gustavsson, 2000).

4.2.1 Nøkkelpoblemer

Selv om innholdet må gjøres meningsfullt for eleven og knyttes til elevenes liv, vil det ikke si at undervisningen utelukkende skal føye seg etter elevenes ønsker og interesser. Klafki mener at det finnes en forpliktende kjerne som alle bør fordype seg i og samles om (Hohr, 2011, s.

170). Dette betegner han som tidstypiske nøkkelproblemer. Dette er utfordringer og problemer som er typiske for den tiden vi lever i. Disse vil naturligvis endre seg med tiden, og vi vil i fremtiden møte andre problemer vi ikke tidligere har stått overfor. Hovedtanken er å belyse menneskets forhold til verden. Dette er noe vi ikke kan ignorere eller ta avstand fra fordi mennesket og samfunnet er en del av en større helhet. I forhold til denne undervisningen kommer det tydelig frem hva Klafki mener med å møte eleven og de subjektive forutsetningene. Undervisningen av nøkkelproblemer kan ikke kun kreve kognitive evner som skjer i form av mekanisk kunnskapsoverføring. Den må involvere alle sider av elevens forhold til verden som omfatter den emosjonelle, moralske, estetiske, sosiale og den praktisk-tekniske siden. Dette kan sees i sammenheng med det han kaller en *sammenbindende* evne (Hohr, 2011). Det handler om evnen til kompleks tenkning hvor man sammenbinder ulike deler av den komplekse virkeligheten til en helhet. Han trekker frem farene ved utviklingen av et mer oppdelt og spesialisert samfunn. Dette mener han kan føre til en forenkling av virkeligheten hvor vi ser delområdet som en helhet.

Å arbeide med disse nøkkelproblemer i skolen har også noen pedagogiske konsekvenser og stiller noen pedagogiske krav. Klafki viser til noen sentrale trekk fra reformpedagogikken som kan være aktuelle å ta i bruk, som problemorientert og temaorientert undervisning. Dette krever en organisering i sammenhengende arbeidsøkter hvor ulike faglige perspektiver blir representert og styrt av et lærerteam (Hohr, 2011, s. 171).

4.2.2 Eksemplarisk undervisning og selvstendig læring

Selv om Klafki anser det som viktig å konsentrere seg om nøkkelproblemer, frykter han at dette kan ta for stor plass og skyve elevenes utfoldelse og behov i bakgrunnen slik at undervisningen heller mer mot en material dannelse. Han presiserer allikevel at det i arbeidet med nøkkelproblemer bør åpnes for at elevene får utfolde seg og utvikle sine interesser og evner. Han mener ikke å si at dannelse ikke kan skje gjennom fag, men at det i dannelsesbegrepet og didaktikken er viktig at elevens subjektivitet framheves som et selvstendig perspektiv (Hohr, 2011, s. 171). Han mener at dette blant annet kan skje gjennom eksemplarisk undervisning. Klafki bruker begrepet eksemplarisk undervisning om dannende læring (Klafki, 2014, s. 176). Gjennom et begrenset antall utvalgte eksempler, arbeider eleven seg frem mot allmenngyldige kunnskaper, evner og holdninger som leder frem til selvstendighet og ytterligere viten. Ved å gi få eksempler, må eleven selv være aktiv og gå gjennom en prosess hvor han arbeider seg frem til det allmenne fra det spesielle (Klafki, 2014, s.177). Slik lærer eleven å se sammenhenger og blir en aktiv deltaker i læreprosessen.

Eleven får innsikt i hvordan lignende strukturer kan forstås og kan neste gang han møter et lignende problem, med utgangspunkt i tidligere erfaringer, bygge videre på det han allerede vet og se nye sammenhenger. På den måten er den eksemplariske undervisningen i større eller mindre grad generaliserbar og vil etterhvert gjøre det mulig å forstå mer komplekse informasjonssammenhenger (Klafki 2014, s. 189). Slik unngås en reproduktiv overtakelse av mange usammenhengende enkelthendelser (Klafki, 2014, s. 176).

Klafki er opptatt av å legge til rette for selvstendig læring. For å få til det, to betingelser som må oppfylles i undervisnings og læreprosessen (Klafki, 2014, s. 178). Den ene er å knytte sammen den eksemplariske undervisningen med en elevorientert undervisning. Klafki understreker at det er viktig å balansere elevens interesser og behov, med å stille krav til at elevene må ta stilling til og møte objektive oppgaver og krav. Slik videreutvikles elevens forståelse for virkeligheten og sin selv-og medbestemmelsesrett (Klafki, 2014). Innholdet er hva Klafki setter fremst, og læreren må derfor passe på at undervisningen ikke bare føyer seg etter barnets ønsker og interesser. Det må være en spenning mellom det eksemplariske og en elevorientert undervisning.

Den andre betingelsen går ut på at undervisningen ikke skal formidle forutbestemt kunnskap som for eksempel en ferdig formel, resultat, modell eller et skjema. Eleven skal selv jobbe seg frem til og produktivt tilegne seg ny kunnskap gjennom oppdagende og problemløsende læring. Gjennom anvendelse og aktiv deltakelse i læringsprosessen, vil eleven huske bedre og dermed tilegne seg ny kunnskap (Klafki, 2014, s. 179). Undervisningen må ses på som en prosess hvor eleven gradvis skal forstå eller oppdage og tilegne seg innsikt og evner. Det skal skje gjennom en kategorial danning hvor eleven skal se sammenhenger ved å binde sammen ulike aspekter ved verden til en helhet. Det gjøres ved å binde sammen det estetiske og praktiske, kognitive, emosjonelle og det sosiale (Hohr, 2011, s. 186). Slik ser eleven verden som en helhet og ikke som en forenklet virkelighet hvor man betrakter delområdet som helheten (Hohr, 2011, s.186).

En slik eksemplarisk undervisning tilrettelegger for en aktiv og oppdagende læreprosess. Denne læringsformen blir tatt i bruk i undervisningsmetoder som gruppearbeid, eleveksperimenter, rollespill, utforskning og prosjektmetoden (Klafki, 2014, s. 180).

4.3 utfordringer knyttet til dannelse i dag

Ifølge Heidegger, er det menneskets relasjon til verden og den kulturen vi lever i, som definerer oss som mennesker (Varkøy & Pio, 2012). Dermed blir vår følelse av tilhørighet i verden og det kulturelle samfunnet, avgjørende for at vi skal kunne utvikle oss som mennesker (Varkøy & Pio, 2012, s. 110). Tilhørighet er med andre ord viktig for at livet skal kjennes meningsfullt. Vi trenger å finne vår plass i verden for at vi skal kunne utøve vårt beste for oss selv og samfunnet vi er en del av. Sjøberg (2001), hevder at det eksisterer visse utfordringer i dagens samfunn som kan hindre elevers følelse av tilhørighet. Det henger sammen med at synet på dannelse og identitet har endret seg fra tidligere tider til i dag, og Sjøberg setter søkelyset på at det tidligere eksisterte spesifikke allmenne aksepterte kulturelle mønstre (2001, s. 49). I tillegg stod tradisjonen sterkere i kulturen. Sammenliknet med i dag var det færre valg å ta, og dermed var verden relativ «enkel». I dag skjer det forandringer raskere enn noen gang, og på mange måter blir dermed samfunnet mer utydelig og mangfoldig med tanke på hvilke verdier som skal gjelde (Sjøberg, 2001, s. 49). På denne måten kan tradisjonen viskes litt ut, noe som igjen kan gjøre det vanskeligere å finne og utvikle sin identitet. Det individuelle er i fokus ved at man i dag står fri til å ta egne valg på flere områder sammenliknet med tidligere generasjoner. Å realisere seg selv har blitt et mål fremfor å dyrke frem kollektive verdier. Når enkeltindividet står i sentrum, er det flere viktige ting som kan havne i bakgrunnen, som blant annet familieband og tilknytning til kulturelle fellesskap (Sjøberg, 2001). Dette kan føre til at friheten og muligheten for å jakte på det meningsfulle, ender opp med å bli det motsatte. Man har ingen faste meningssammenhenger å falle tilbake på. Det kan føre til at elevene ender opp med å føle seg forvirret, og at meningen med livet blir vanskeligere å finne.

Fra dette perspektivet blir det tydelig at den doble forståelsen av dannelse må dyrkes fram for at det skal skje et fremskritt, både med tanke på eleven selv og samfunnet og kulturen eleven er en del av. At eleven opplever å kunne bidra i samfunnet og føle seg viktig og betydningsfull også for andre, kan hjelpe eleven til å finne sin identitet og tilhørighet. Derfor blir også forbilder, og normative krav viktige i elevens dannelsesprosess (Varkøy, 2014).

4.4 Tverrfaglig undervisning og dannelse

Tverrfaglig undervisning synes igjen å få en oppvåkning i norsk skole. Den aktuelle fagfornyelsen skal implementere tre tverrfaglige tema som det skal jobbes med i alle fag. Både nasjonalt og internasjonalt, har det de siste årene vært snakk om at elever trenger å utvikle visse ferdigheter for å kunne mestre sine liv, samt problemer og utfordringer i dagens samfunn. Jeg vil belyse hvilke ferdigheter og kompetanser en tverrfaglig undervisning kan utvikle hos elevene, og hvorfor disse er viktige å utvikle for fremtiden og i dag.

4.4.1 Funksjonell kunnskap og metodisk dannelse

Som tidligere nevnt, er hverken tverrfaglighet eller prosjektmetoden noe nytt, og begge deler praktiseres i større eller mindre grad i skolen i dag. Kilpatrick hadde stor tro på prosjektmetoden, og hans argumentasjon gikk ut på at samfunnet stadig befant seg i utvikling og forandring (Myhre, 2005, s.176). Prosjektmetoden kunne hjelpe elevene å tilegne seg funksjonell kunnskap, bestående av metoder og strategier som kan hjelpe en videre i møte med nytt innhold, i nye situasjoner og i voksenlivet (Myhre, 2005). Både Klafki og Kilpatrick argumenterte for en funksjonell kunnskap (Hohr, 2011; Myhre, 2005). Det knytter jeg til hva Frede V. Nielsen betegner som metodisk dannelse. Han vektlegger viktigheten av en metodisk dannelse i dagens samfunn (Nielsen, 1994). I et samfunn hvor tilkomsten av nytt innhold er eksplosiv, er det avgjørende at elever lærer seg metoder for å tilegne seg viten, innsikt og ferdigheter. Det er nødvendig for å klare å skaffe seg en oversikt og holde følge med kulturutviklingen i dag og også i fremtiden (Nielsen, 1994, s. 74). Elevene trenger å lære seg fremgangsmåter som gir hjelp til videre selvhjelp (Nielsen, 1994, s.74).

Man kan altså se at tenkningen hos blant annet Kilpatrick og Nielsen om å mestre og håndtere en verden i endring og utvikling, er relevant også i dag, kanskje mer enn noensinne. Britt Ulstrup Engelsen (2005) hevder at man i skolen, med tanke på slik situasjonen er i dag, må utvikle en fagdidaktikk som er overordnet enkeltfagdidaktikken. Hun mener at for å kunne nå skolens fulle målsetting, må lærere samarbeide på tvers av skolefagene (Engelsen, 2005, s. 93). Hun peker på at den tradisjonelle fagdelte undervisningen setter noen begrensninger for dette og at det er et problem: «En rekke temaer som er viktige i vårt samtidssamfunn, kan ikke bli skikkelig belyst innenfor tradisjonell fagdelt undervisning» (Engelsen, 2005, s. 97). Broström og Hansen støtter også opp om dette og viser til at samtidssamfunnet krever at man

jobber med temaer i undervisningssammenheng som når ut over de eksisterende fagene og de kjente kunnskaps- og ferdighetsområdene (Engelsen, 2005, s. 97).

Det å jobbe på tvers av fag, kan vi se gjør seg gjeldende nå med den nye fagfornyelsen. Det presiseres at skolen må legge til rette for at elevene kan utvikle evnen til å utforske, se nye muligheter og utvikle nye løsninger for at de skal utvikle evnen til å være problemløsende, tenke kritisk, være innovative og kreative (NOU, 2015:8, s. 31). Slik skal elevene forberedes på å håndtere framtidige samfunnsutfordringer (NOU, 2015:8, s. 31). Dette skal gjøres blant annet gjennom tverrfaglige temaer som er basert på samfunnsrelevante utfordringer og problemer. De tre tverrfaglige temaene er: bærekraftig utvikling, demokrati og medborgerskap, og folkehelse og livsmestring (NOU, 2015:8). For å løse problemstillinger knyttet til disse komplekse temaene, trengs kompetanse på tvers av ulike fagområder. Derfor tilrettelegges det for at temaene skal jobbes med i alle fag.

4.4.2 Tverrfaglighet og dybdeløring

Arbeid med de tverrfaglige temaene handler med andre ord ikke bare om å få økt kunnskap om selve innholdet. Det blir fokusert like mye på utvikling av strategier og metoder som problemløsing og kritisk tenkning. Dette er kompetanser som ikke bare vektlegges i Norsk skole og utdanning, men også blir referert til i internasjonal sammenheng som «21st Century skills». I *Education for Life and Work* (Pellegrino & Hilton, 2012), hevdes det at disse metodene og strategiene utvikles når det legges til rette for dybdeløring. Gjennom dybdeløring, går elevene gjennom en prosess hvor de lærer å overføre kunnskap og ferdigheter fra en situasjon til en annen hvor de bruker det de har lært i nye og ukjente situasjoner (Pellegrino & Hilton, 2012). Dybdeløring knyttes i NOU-rapporten (2015) til anvendelse og at elevene må opparbeide seg en god forståelse for det de lærer, samt at de må vite hvordan og når kunnskapen skal brukes (NOU, 2015, s.10). Begrepet sees i motsetning til begrepet om overflateløring og viser til at elevene må få tilstrekkelig tid til fordypning. Slik beskrives dybdeløring i stortingsmelding 28 (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 14):

Dybdeløring betyr at elevene gradvis og over tid utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor fag. Elevenes læringsutbytte øker når de gjennom dybdeløring utvikler en helhetlig forståelse av fag og ser sammenhengen mellom fag, samt greier å anvende det de har lært, til å løse problemer og oppgaver i nye sammenhenger.

4.4.3 Helhet og sammenheng ved kontekstbasert læring

I beskrivelsen av dybdeæring vektlegges også utviklingen av en helhetlig forståelse av fag og det å se sammenhengen mellom fag. Hva som er blitt løftet frem som positivt innenfor prosjektmetoden, er betydningen av sammenheng og planmessighet i læreprosessen i skolen (Myhre, 2005, s. 177). Som nevnt tidligere, så både Dewey og Gadamer på mennesket som aktivt og på konstant søking etter mening. Imsen skriver at mennesket er naturlig meningssøkende og konstant prøver å få en oversikt over verden ved å se mønstre og sammenhenger (2015, s. 380). Ved å tilrettelegge for en tverrfaglig undervisning, mener Kristensen (1987) at vi kan gi barn og unge en oversikt og hjelpe dem til å erverve seg innsikt og kompetanse og et overblikk over verden som kan motvirke opplevelsen av kaos. Tverrfaglig undervisning setter læringssituasjonen inn i en tydelig ramme for eleven, i og med at temaet går igjen i flere fag. Da vil elevens læring være situert, en del av en kontekst, som kan øke forståelsen ved at eleven ser sammenhenger.

Å jobbe tverrfaglig har ofte vært et ønske i pedagogiske sammenhenger fordi det er med på å skape en bedre helhet og forståelse sammenliknet med en vanlig oppstykket skolehverdag med fastsatt timeplan (Lauvås & Lauvås, 1994). Dette kommer også frem som et resultat i undersøkelsen jeg har nevnt tidligere, hvor lærere opplever at tverrfaglighet gir bedre forståelse ved at det er en helhetstenkning og en større sammenheng i skoledagen (Rønning & Karlsen, 2003). Kristensen (1987) beskriver også at fagene og faginndelingen kan være et problem i skolen med tanke på å skape oversikt og sammenheng. Fagene og faginndelingen som vi har i skolen i dag er skapt av kultur og ikke natur (Kristensen, 1987). Spørsmålet er om en isolert undervisning hvor ulike tema undervises i de ulike fagene, kan hindre elevene i å se utenfor rammene og på tvers av fag og kunnskapsområder.

4.4.4 Kreativ tenkning

NOU-rapporten (2015:8) definerer kreativitet som evnen til å se utenfor rammene og være nyskapende. Med tanke på det som er nevnt ovenfor, kan tverrfaglighet og dybdelæring stimulere til kreativitet. Kreativ tenkning synes å ha mange likhetstrekk med det som blir kalt for divergent tenkning. Evenshaug og Hallen skiller mellom konvergent og divergent tenkning (2005, s. 159). Hva som kjennetegner konvergent tenkning er en logisk, målrettet og trinnvis systematisk måte å arbeide på. Divergent tenkning, derimot, kjennetegnes ved å være

mer original, fleksibel, spontan og åpen i arbeidsprosessen, hvor de divergente tankeoperasjonene er mer frie, eksplorerende og lekende (Evenshaug & Hallen, 2005, s. 159). Dybdeløring tilrettelegger for at elevene får tid til å fordype seg og dermed bli i arbeidsprosessen og den divergente tenkemåten lenger. Å jobbe tverrfaglig, utfordrer elevene til å se utenfor rammene og oppdage nye ting som de ikke ville oppdaget uten å se på tvers av faggrensene. På den måten kan tverrfaglighet og dybdeløring synes å stimulere til kreativ tenkning.

4.5 Estetiske arbeidsmåter

Intensjonen om å utvikle elevenes skapende og kreative evner er forankret i den generelle delen av LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2015), og kunstoffagene omtales som å ha betydning for elevenes læring og utvikling. Men hva er det med de estetiske fagene som bidrar til læring, vekst og utvikling? Mange pedagoger og filosofer viser til betydningen både erfaringer generelt og estetiske erfaringer har for vekst og utvikling. Både Dewey, Klafki og Gadamer knytter erfaringer opp mot dannelse. Rolle beskriver det slik: «Bildning innebær en process av erfarenheter som vi genomgår när vi lär känna något nytt och på det viset ser det välkända i nytt ljus» (Rolle, 1999, s. 34). Jeg redegjør først for hva en erfaring er og går dermed videre med å utdype den estetiske erfaringen som blant annet Dewey tillegger en spesiell verdi.

4.5.1 Hva er en erfaring?

En erfaring bringer med seg forandring og vekst. En ny erfaring kan sies å ha endret en tidligere oppfatning av noe og fører til ny innsikt. Både Dewey og Gadamer (2012) ser på mennesket som aktivt og på søking etter mening og vektlegger dermed relasjonen mellom mennesket og omverdenen. Gadamer hevder at for å få en fullverdig erkjennelse og forståelse av omverdenen, gjelder det å ta del i den (Gadamer, 2012). Ifølge Dewey har erfaringer alltid sitt utspring i den kontinuerlige relasjonen mellom mennesket og miljøet (Vaage, 2000). Det er denne relasjonen som binder menneskets ulike erfaringer av verden sammen til en helhet og legger til rette for at forandring, meningsdanning og vekst kan skje. Handlingene våre er alltid knyttet til situasjoner og derfor må de forstås og sees i sin kontekst (Vaage, 2000, s.28).

Dewey er opptatt av at elevene i læreprosessen skal se en helhet og sammenheng, og dermed er kontinuiteten og sammenhengen mellom tanke og kropp avgjørende for å få til en

utviklingsprosess eller vekstprosess (Dewey, 2000). Et sentralt trekk ved Deweys læringssyn, er at læring er en kontinuerlig relasjonell og prosessuell aktivitet der relasjonen mellom situasjon, erfaring og undersøking står i sentrum (Dewey, 2000, s. 27). Når det kognitive knyttes til kroppen og selve handlingen, ser eleven forbindelser mellom det han gjør og konsekvensene av det. Å se en helhet og sammenheng er altså ikke mulig uten å reflektere over sanseintrykk og opplevelser (Dewey, 2000). Dewey fremhever verdien av å koble sammen det kognitive med kroppen og sansene for at edukative erfaringer skal finne sted. Edukativ erfaring vil si erfaring som har verdi og som er verdt å bygge videre på slik at en får en kontinuerlig rekonstruksjon av erfaring (Dewey, 2000, s. 31). Denne relasjonelle tenkningen står i kontrast til den dualistiske tenkemåten hvor hode og kropp er atskilt og ikke har en relasjon.

Å gjøre en erfaring har altså en produktiv betydning som leder til ny innsikt og dermed vekst. Gadamer beskriver det som at en har vunnet en ny horisont som åpner opp for at nye erfaringer kan bli gjort (Dale, 1990, s. 90). Erfaringer bygger på hverandre og det er slik man legger til rette for en vekstprosess hos individet. Derfor er det avgjørende for pedagogikken å forstå læring som en kontinuerlig rekonstruksjon av erfaring (Vaage, 2000, s. 31). Som beskrevet må erfaringer lede til ny innsikt og vekst. Derfor er ikke alle erfaringer like betydningsfulle. Dewey hevder at den aktive og estetiske erfaringen har en spesiell verdi.

4.5.2 Den estetiske erfaringen

Reform-og kunstpedagogikken som oppstod i begynnelsen av forrige århundre i Europa og Amerika, var opptatt av å skape et erfaringsbasert kunstsyn (Myhre, 2005). Den bygger på et ønske om å etablere en ny pedagogisk praksis hvor det skulle tilrettelegges for en skapende uttrykksevne i læreprosessen. Dermed argumenterte den for å integrere kunstfaglig arbeid i all undervisning (Imsen & Ramberg, 2014). Dette synet støtter Dewey, og han vektlegger særlig betydningen av estetiske erfaringer i læringsprosessen (Dewey, 2008). Dewey mener at det emosjonelle er den estetiske kvaliteten som kompletterer en erfaring og gjør den fullstendig og hel (Dewey, 2008, s. 201). Dewey argumenterer derfor for at estetisk erfaring må integreres i en helhetlig pedagogisk praksis. Den estetiske erfaringen ligger ikke isolert utenfor dagliglivet, men er en kontinuerlig del av vår erfaringsverden (Dewey, 2000, s. 30).

Dewey tillegger altså den estetiske erfaringen en spesiell verdi. Selv om ikke all erfaring er edukativ, anser han den estetiske erfaringen å være det. Den estetiske opplevelsen kan

aktivere elevens følelser og intellekt i en situasjon, eller i møtet med et objekt (Dewey, 2000). Dermed blir erfaringen en del av personens erkjennelse og erfaringsdannelse. Det estetiske i erfaringen åpner eleven til å være mottakende ved at eleven gir seg hen i læringsprosessen (Dewey, 2008, s. 210). Den aktive estetiske erfaringen vekker følelser som involverer eleven slik at han blir mottakelig for læring. Dermed er eleven aktiv ved at han åpner seg for å *ta noe inn* (Dewey, 2008, s. 211). Slik setter den estetiske erfaringen spor ved at den er subjektiv, og dermed kan oppleves som personlig og spesiell. Rolle tillegger også den estetiske erfaringen en spesiell verdi: ”Ofta är det just den estetiska erfarenheten som förändrar oss genom att den får oss att se saker i ett nytt ljus” (Rolle, 1999, s. 34).

Dewey argumenterer for at læring er noe aktivt og at den aktive estetiske erfaringen kan utvikle en personlig kunnskap hos eleven. I stedet for å reprodusere kunnskap eller tilegne seg annenhånds kunnskap fra andre, får eleven gjennom estetisk erfaring, en førstehåndsopplevelse som gir innsikt og kunnskap. Dewey mener at det finnes en relasjon mellom elevene og de praktiske og estetiske fagene. Disse fagene har en naturlig og grunnleggende plass i menneskenes sosiale liv og har bidratt til å forme sivilisasjonen og gjort den til det den er (Dewey, 2000, s. 61). Grunnen er at det finnes en relasjon mellom elevene og disse fagene. Derfor gir de mening i større grad enn fag som ikke representerer utviklingen av det sosiale liv (Dewey, 2000, s. 60).

Dewey mener at å være aktiv i læringsprosessen ved å eksperimentere og prøve ut ting for å se hva som skjer, er naturlig for barnet (2000 s. 94). Samtidig vektlegger han at skolen har gått i motsatt retning og ignorert dette behovet barnet har for å lære gjennom aktiv erfaring. Det som er minst edukativt, i følge Dewey (2000), er å presentere fagstoff i ren objektiv form. En slik passiv læring og tilegnelse av lærestoffet annenhånds, hindrer intellektet fra å frigjøres og ta aktivt del i læringen som bidrar til personlig utvikling. Denne kritikken retter han mot den tradisjonelle skolen hvor faginnholdet blir for ensidig og ikke blir knyttet til elevenes erfaringsbakgrunn. Dette mener Dewey (2000) det er viktig å være bevisst på fordi ellers vil ikke potensialet for læring utnyttes tilstrekkelig. Å få muligheten til å erfare lærestoffet aktivt og gjennom estetiske erfaringer, åpner det for å gjøre originale og genuine oppdagelser. Ifølge Dewey handler det ikke om å oppdage noe helt nytt som ingen andre har oppdaget tidligere. Det handler om en individuell tilnæringsmåte, og så lenge oppdagelsen er ny for den det gjelder, har den verdi og er original på den måten at den bidrar til utviklingen av et kreativt skapende intellekt (Dewey, 2000, s. 234).

4.5.3 Estetisk erfaring som eksistensiell erfaring

Varkøy (2010) drøfter estetisk erfaring som eksistensiell erfaring. Han sier at: «estetiske erfaringer er nært forbundet med menneskelige følelser og opplevelser av mening, og (...) det handler om en personlig, konkret og dypt menneskelig uttrykksform relatert til kultur og kontekst» (Varkøy, 2010, s. 29). Den estetiske erfaringen kan være så virkningsfull at den gjør noe med oss på et eksistensielt plan. Noe eksistensielt er knyttet til noe dypt, som for eksempel spørsmål eller undringer om det å være menneske (Varkøy, 2010, s. 28). Ofte er det vanskelig å imøtekomme disse eksistensielle spørsmålene med ord. Elevene kan ha erfart en sannhet eller fått ny innsikt i sin livsverden gjennom den estetiske erfaringen. Derfor mener Varkøy at det er uheldig at det i pedagogisk virksomhet eksisterer en tilbøyelighet til å se bort fra dybdeperspektivene som finnes i det estetiske (2010, s. 30). Det er avgjørende at læreren har kompetanse, erfaring og refleksjon i forbindelse med kunst og har en forståelse for hva det kan bety i menneskers liv (Varkøy, 2010, s. 27). Hvis ikke kan læreren risikere å lede eleven bort fra kunsten fordi han mangler forståelse for dybdeperspektivene og alle ulike typene av mening som kan formidles mellom mennesket og det estetiske (Varkøy, 2010, s. 27).

Frede V. Nielsen mener at kunsten inneholder et mangespektret meningsunivers (Varkøy, 2010, s. 28). Dette meningsuniverset, utgjør et spektrum av opplevelsesmuligheter som korresponderer med tilsvarende bevissthetslag som finnes hos mennesker (Varkøy, 2010, s. 28). Det vil si at gjennom estetisk erfaring, kan eleven bli møtt på en bred basis. Hvordan det berører eleven, avhenger av elevens livssituasjon og sinnstilstand (Bjerstedt, Fossum, Leijonhufvud & Lonnert, 2016, s. 23). Berører det elevens innerste lag, kan en eksistensiell erfaring finne sted. Her er Nielsen enig med Varkøy om at forutsetningen er at lærere har kunnskap og forståelse om det mangespektrede meningsuniverset, fordi det kun finnes som muligheter (Varkøy, 2010). Har læreren forståelse, erfaring og kompetanse, kan læreren i sin undervisning åpne for de potensielle meningslagene som finnes i kunstfagene (Varkøy, 2010). Slik kan elevene lære seg selv å kjenne, og det kan åpne eleven for å legge merke til aspekter i sine liv som ellers ikke ville blitt oppdaget.

4.5.4 Estetisk erfaring og stemthet

Kirsten Fink-Jensen hevder at estetisk erfaring kan gjøre at elevene oppnår «stemthet» (1997, s. 29). Det vil si at elevene forholder seg følelsesmessig åpne for det rundt seg og dermed blir mottakelige for læring (Fink-Jensen, 1997). Begrepet stemthet vil si at kropp og sinn forenes.

Hvis eleven blir stemt, kan eleven bli så opptatt i det han eller hun driver med at både tid og sted glemmes. Eleven kan føle «å være forviklet med verden» (Fink-Jensen, 1997). Eleven blir åpen og nysgjerrig i arbeidsprosessen og det som skjer her og nå oppleves som meningsfullt. Et mål for undervisningen er dermed å prøve å oppnå denne stemtheten hos elevene. Fink-Jensen (1997), hevder at estetiske opplevelser er forbundet med en tilstedeværelse hvor eleven blir ett med, eller knyttes sammen med opplevelsens gjenstand. Stemtheten vil gjøre at øyeblikket fascinerer elevene, og i tillegg til å glemme tid og sted, kan situasjonen føre til at eleven glemmer seg selv. Det beskriver Fink-Jensen som «selvforglemmende fordypning» (1997, s. 29). Bevisstheten om selvet forsvinner gradvis og eleven er fullstendig fokusert og tilstede i øyeblikket. Det verdifulle her er at eleven åpnes, og ønsket om å lære og utvikle seg selv, kommer innenfra. Dermed oppleves øyeblikket meningsfullt for eleven og kan sies å skape livsglede (Kjær, 2018). Elevenes følelser og sanser er med andre ord avgjørende for at stemthet skal finne sted.

Stemthet kan kobles opp mot Martin Seel og hans tanker om at estetisk sansning innebærer en egen form for tidserfaring. Han betegner det som en «dveling i øyeblikket» (gjengitt i (Fossum, 2010, s. 86)). Elevene er tilstede i øyeblikket, fullt bevisst på interaksjonen som foregår mellom de ulike sansene. Elevene «kjenner at de hører og ser og føler» (gjengitt i (Fossum, 2010, s. 86)). Dermed reflekterer elevene over sin tilstedeværelse i øyeblikket. Elevene opplever øyeblikket som meningsfullt nettopp fordi sansene er involvert. Integrering av de ulike sansene i øyeblikket gjør seg også gjeldende i Seels beskrivelse av den imaginative estetiske sansningen (Rolle, 1999, s. 40). Her får elevene bruke seg selv til å uttrykke seg om sin forståelse og sitt syn på verden som ikke alltid kan beskrives gjennom ord. Følelsene og sansene ligger til grunn for at elevene utfolder seg og uttrykker seg skapende, tolkende eller vurderende gjennom musikk, dans eller diskusjon av interpretasjonsmuligheter (Rolle, 1999).

4.5.5 Tilrettelegging av diskontinuerlige møter

Otto Friedrich Bollnow, som Dewey, fremhever viktigheten av å tilrettelegge for en undervisning som åpner for hendelser som bryter med hverdagsvanene, og som åpner for at hendelser med inngripende betydning kan finne sted (Dale, 1990, s. 86). Slike hendelser, som han kaller «diskontinuerlige møter», lar seg ikke planlegge og dirigere, men det er snarere slik at «lærerens og skolens kulturelle *holdning* og aktiviteter kan orientere seg i retning av møter» (Dale, 1990, s. 87). Dale skriver at den tradisjonelle kunnskapsskolen ofte har fått kritikk for å

ikke skape forutsetninger for slike diskontinuerlige møter, som også blir kalt for dialektisk undervisning (1990, s. 87). Erfaringen kan ikke overføres direkte som kunnskap. Dale deler samme syn som Dewey her om at erfaring er noe eleven må gjøre selv. Deres syn står i motsetning til den tradisjonelle kunnskapsskolen som tilrettelegger for en lærerstyrt formidlingspedagogikk fremfor en elevaktiv læring. Dales hensikt er ikke å erstatte vitenskapen og metodisk undervisning med en estetisk oppdragelse, men å klargjøre poenget om at «å møte kunsten i skolen er et erfaringsområde som kunngjør innsikt som selv ikke kan bli verifisert gjennom vitenskapens metodiske midler» (Dale, 1990, s. 85). Han tillegger også, som Dewey, den estetiske erfaringen en spesiell verdi. Slik Dale (1990) ser det, er kunnskap en konsekvens av erfart sannhet.

Dale skriver at å tilrettelegge for estetisk erfaring, ikke må skje for ofte. Gjennom regelmessighet og rutinemessige opplevelser vil den estetiske erfaringen bli svekket (Dale, 1990). Dale sier: «Jo større og mer verdifull en opplevelse er, jo sjeldnere og mer kortvarig bør den være» (1990, s. 88). Her tenker han motsatt fra Dewey, som ønsker å ta utgangspunkt i de praktiske og estetiske fagene for å bygge opp et erfaringsforråd og aktivt møte lærestoffet gjennom slike betydningsfulle, genuine og originale oppdagelser. Dales perspektiv er at man ikke må søke etter disse opplevelsene uten å ha muligheten og evnen til å ta imot dem som kvalitetsopplevelser (Dale, 1990, s. 89).

Biesta argumenterer også for en pedagogikk som minner om det Dale beskriver som diskontinuerlige møter. Han kaller det «pedagogy of interruption» (Biesta, 2010). Den estetiske erfaringen nevner han ikke spesifikt, men det kan virke som han sikter generelt til erfaringer og opplevelser. Han mener man må holde mulighetene åpne for avbrytelser av vanen og det som er normalt. Hvis vi hindrer at slike avbrytelser skjer, kan elevene risikere å bli immune mot det som påvirker dem og alt som er annerledes og forskjellig. Slik vil de ikke kunne utvikle seg og få andre erfaringer som kan være med på å utvikle dem til unike mennesker.

Både Dewey, Bollnow og Biesta sine tanker kan knyttes til Gadamer og den hermenutiske tradisjon. Gadamer (2012) beskriver i sitt verk *sannhet og metode*, kunstens rolle i menneskers liv: «Kunstens ubestridelige filosofiske betydning er at vi i kunstverket erfarer en sannhet som ikke kan oppnås på andre måter» (Gadamer, 2012, s. 22). Han diskuterer blant annet hvordan møtet mellom menneske og kunst kan skape forandring. Vi har opparbeidet oss en forståelseshorisont gjennom vår bakgrunn og historie. Denne horisonten åpner mennesket for kunsten og kunsten for mennesket slik at det skjer en horisontsammensmelting i møtet

med det estetiske (Gadamer, 2012). Slik kan fortolkning av estetiske uttrykk forandre eleven ved at ny mening og virkelighetsoppfatning oppstår. Det tilrettelegges for en uendelig prosess hvor estetiske erfaringer blir en del av dannelsesprosessen som en erkjennelsesspiral i hermeneutisk forstand (Gadamer, 2012).

Gadamer er enig med Dewey her med tanke på at forandringene ikke alltid trenger være så store. Erfaringene trenger ikke være av eksistensiell betydning for at de skal være verdifulle (Gadamer, 2012). Klafki støtter også opp om dette og sier at forandringene både kan påvirke og endre subjektet litt, men kan også ha en påvirkning som fører til større endring hos subjektet (Klafki, 2014). Siden de estetiske erfaringene er verdifulle og er en del av vårt hverdagsliv, burde de estetiske fagene ifølge Dewey, integreres så mye som mulig i undervisningen. De estetiske fagene har en naturlig og grunnleggende plass i menneskenes sosiale liv og gir derfor mer mening for elevene sammenliknet med fag som ikke i så stor grad representerer utviklingen av det sosiale liv (Dewey, 2000, s. 60). Det er viktig å understreke at Dewey ikke påstår at andre fag i skolen ikke er viktige og ikke har verdi, men utfordringen ligger i det å knytte fagene til elevenes sosiale liv slik at de kan bygge videre på erfaringene sine. En løsning som Dewey fronter er å integrere de teoretiske fagene i de praktiske og estetiske fagene.

4.6 Helhetlig læring

4.6.1 Fenomenologiens betydning for meningsdannelsen

Fenomenologi handler om hvordan subjektet tolker og skaper forståelse og mening av livsverdenen. Subjektet er dermed av stor betydning i meningsdannelsen. I sin individuelle og sosiale erfaringsverden, erfarer og skaper mennesket umiddelbart mening i livets «her og nå» (Rendtorff, 2007). Fenomenologien argumenterer for at hvis vi skal forstå samfunnet og den sosiale virkeligheten vi er en del av, må vi anerkjenne viktigheten av følelsens betydning (Rendtorff, 2007, s. 299). Rendtorff argumenterer for å binde sammen det kognitive med det affektive for få en dypere erkjennelse av livsverden (Rendtorff, 2007). Det er et samspill mellom følelse og fornuft. Fenomenologien støtter dermed opp om at læringsformer som inkluderer det kognitive og det affektive i læringsprosessen, som blant annet estetiske arbeidsmåter gjør, vil gi elevene mulighet til å skape en dypere erkjennelse og forståelse fordi det subjektive integreres i arbeidet med lærestoffet.

Merleau-Ponty fremhever kroppen som grunnleggende for å erfare verden og forstå den sosiale virkeligheten. Han hevder at det er gjennom kroppens perspektiv og synsvinkel på virkeligheten at verden gir mening (Rendtorff, 2007, s. 298). Ponty har mange av de samme tankene som Dewey når det kommer til å avvise det tradisjonelle dualistiske kunnskapssynet. Det gjelder også det skarpe skillet mellom objekt og subjekt. Ponty hevder at vi ikke kan forstå den sosiale verden hvis vi ikke ser kroppen i sammenheng med verden. Dermed åpner fenomenologien for en helhetlig læring hvor elevene får bruke både kroppen, sansene og det kognitive gjennom egne aktive erfaringer i forbindelse med et situert «her og nå»-forhold til lærestoffet (Rendtorff 2007). Betydningen skapes i erfaringen av et fenomen. Dermed legger en integrering av estetiske arbeidsmåter i undervisningen til rette for at elevene skal få gjøre egne skapende erfaringer med lærestoffet.

4.6.2 Pestalozzi: Hodet, hjertet og hånden

Episteme som betegner en teoretisk og vitenskapelig kunnskap, er den kunnskapsformen som tradisjonelt ofte har blitt vurdert som overordnet og dermed blitt ivaretatt i skolen (Fosse & Hovdenak, 2014, s. 69). Dermed har det praktiske og estetiske som knyttes til de greske begrepene *techne* og *fronesis*, blitt nedprioritert og neglisjert i større grad (Fosse & Hovdenak, 2014). I moderne tid har likevel *techne* og *phronesis* vokst frem som motsvar til et instrumentelt syn på kunnskap og avhumanisering av kunnskapsbegrepet (Fosse & Hovdenak, 2014 s. 70). Pestalozzi uttrykte tidlig at en balanse mellom disse tre, altså en forbindelse mellom *hodet*, *hjertet* og *hånden*, måtte forbindes (Myhre, 2005). Disse grunnkreftene mente han er gjensidig forbundet med hverandre og må harmonisk oppøves i menneskets dannelsesprosess (Myhre, 1996, s. 102). I den forbindelse blir de estetiske arbeidsmåtene sentrale. Estetiske arbeidsmåter tilrettelegger for helhetlig læring ved at både det kognitive (tanke og språk), det affektive (følelsene) og det fysiske (kroppslige) sammenbindes for å skape forståelse. Ved å integrere estetiske arbeidsmåter i undervisningen, tilrettelegges det for at elevene får møte sin livsverden gjennom både sanser og følelser, tanke og språk, og gjennom en kroppslig tilnærming. Som Pestalozzi, Ponty og fenomenologien understreker, er det samspillet mellom det kognitive, det affektive og det fysiske som danner grunnlag for en dypere forståelse og meningsdanning (Rendtorff, 2007).

5. Metode

Ordet metode stammer fra gresk og betyr *veien til målet* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 83). I dette kapitlet skal jeg redegjøre for hvilken metode jeg har brukt for å komme frem til målet med denne oppgaven, og hvorfor metoden er relevant i forhold til min problemstilling. Videre i kapitlet vil jeg beskrive utvalget av informanter og begrunnelser for utvelgelsen, slik at det blir lettere å følge mine funn når funnene fra analysen blir presentert senere i kapitlet. Senere i kapitlet vil jeg redegjøre for etiske overveielser, troverdigheten og validiteten av mitt utvalg, samt beskrive min forskerrolle og forforståelse. Til slutt beskrives gjennomføring, bearbeiding og analyse av datainnsamlingen. Etersom min problemstilling lyder som følger: «*Hvordan kan tverrfaglig undervisning som integrerer estetiske arbeidsmåter bidra til elevers helhetlige læring og danning?*» er det formålstjenlig å bruke kvalitativ forskningsmetode med utgangspunkt i fenomenologi som vitenskapsteori.

5.1 Fokusgruppeintervju

For å undersøke problemstillingen min, ønsket jeg å samle informasjon fra et begrenset antall informanter. Problemstillingen er didaktisk rettet, og det var dermed naturlig å intervjuere lærere. Hva jeg hovedsakelig ønsket å oppnå med mitt intervju, var å få til en fruktbar samtale mellom deltakerne i gruppen hvor fyldige beskrivelser av deres erfaringer og tanker omkring temaet tydelig kom frem (A. Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2016, s. 113). For å oppnå dette, mener jeg at den kvalitative metoden med kvalitativt forskningsintervju er det mest hensiktsmessige å benytte seg av (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179). Jeg kunne ha valgt å gjennomføre individuelle dybdeintervjuer, men i og med at problemstillingen min ønsker svar på hvordan lærere tilrettelegger og samarbeider for en tverrfaglig undervisning som integrerer estetiske arbeidsmåter, var det mer hensiktsmessig å intervjuere en gruppe lærere som arbeider sammen til vanlig og som har erfaringer på området. Derfor har jeg valgt en variasjon av forskningsintervjuet, nettopp fokusgruppeintervjuer. Gjennom samtale, dialog og diskusjon, ønsket jeg å få detaljerte beskrivelser av de intervjuedes livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015).

Thagaard sier at fokusgruppeintervju bidrar til at vi får kjennskap til variasjoner i holdninger hos deltakerne i gruppen ved at medlemmene under diskusjonen responderer på hverandres synspunkter (Thagaard, 2018, s. 92). Det er først og fremst informantenes ulike synspunkter

på temaet som jeg er interessert i å studere. Kvale og Brinkmann sier at fokusgruppen har til formål å få frem forskjellige synspunkt på saken og at det ikke i første rekke handler om å finne løsninger eller komme til enighet om det som diskuteres (2015, s. 179). Hva som kan være fordelaktig med fokusgruppe, er at lærere er vant til å diskutere ulike temaer i større og mindre grupper. Dermed kan det oppleves som en naturlig og komfortabel setting sammenliknet med individuelle intervjuer, som fort kan oppfattes mer formelle. At settingen oppleves som trygg og komfortabel, kan føre til livlige og kollektive ordvekslinger som bringer frem både spontane, ekspressive og emosjonelle synspunkter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 180).

En annen ting som kan være med på å skape en fruktbar diskusjon, er at alle deltakerne har erfaring og kjennskap til temaet, som er noe de også forholder seg til i hverdagen.

I en fokusgruppe er det ikke én person som alltid vil være i fokus. Hvem som har ordet, vil variere. Det kan gjøre intervjuopplevelsen mer avslappet, samtidig som det kan være givende å ytre egne tanker og erfaringer til en større gruppe som lytter aktivt til hverandre. Deltakerne vil naturlig nok påvirke hverandre og bringe ulike perspektiver inn i diskusjonen. Intervjuet er en sosial praksis hvor «ansikt til ansikt-interaksjonen» er med på å konstruere både intervjueren og intervjupersonenes subjektivitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 118). En svakhet med dette kan være at egne oppfatninger blir farget av de andre deltakernes synspunkt. Det kan hindre deltakerne i å utlevere egne tanker om temaet og kan føre til at de dermed ikke beskriver sine egne oppfattelser av livsverdenen. Dermed er det viktig å være bevisst på at konteksten og de menneskelige relasjonene, kan ha mye å si for den spesifikke kunnskapen som produseres i øyeblikket (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale og Brinkmann hevder at forskeren må stille seg kritisk til forskningsintervjuet som direkte og universell kilde til kunnskap (2015, s. 118). Å bli påvirket, farget og inspirert av andre, er noe som skjer hele tiden. Dette ser jeg ikke på som en svakhet i og med at å være i dialog med andre, er med på å utvikle vår forståelseshorisont og kan gjøre diskusjoner og egne oppfatninger enda rikere. I forhold til min problemstilling mener jeg at fokusgruppeintervjuer har flere styrker enn svakheter. Som forsker blir jeg nødt til å stole på at lærerne tør være seg selv når de beskriver egne tanker, forståelse og erfaringer.

5.2 Semistrukturert livsverdenintervju

Et semistrukturert livsverdenintervju blir brukt når målet er å forstå intervjupersonens egne perspektiver når det gjelder temaer fra dagliglivet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.46). Det er

beskrivelser fra intervjupersonenes livsverden som skal innhentes, og spesielt meningen med og fortolkninger av fenomenene som blir beskrevet (Kvale & Brinkmann, 2015). For å få til dette, avhenger mye av intervjustilen. Det semistrukturerte intervjuet skal ha et klart og tydelig formål, men samtidig bære preg av en åpen samtale. At det semistrukturerte intervjuet er preget av åpenhet kan være en fordel fordi det åpner for at relevante og interessante tanker omkring tema som forskeren ikke har tenkt på i forkant, kan dukke opp.

Som sagt var jeg interessert i lærernes erfaringer og deres opplevelser og oppfattelser av virkeligheten (Kvale & Brinkmann, 2015). Derfor var det ikke tilfeldig hva som ble sagt i diskusjonen. Alt var av relevans og spilte erfaringer, tanker og oppfattelser som deltakerne hadde omkring temaet. Samtidig var det noen spørsmål som var mer relevante enn andre, og min oppgave var å sikre at diskusjonen holdt seg fruktbar og at viktige spørsmål i forhold til problemstillingen ble besvart. Jeg hadde som sagt et formål med intervjuet. Å hele tiden være bevisst på problemstillingen under intervjuet var viktig med tanke på at jeg ønsket et sammenlikningsgrunnlag mellom de tre fokusgruppeintervjuene. Et semistrukturert intervju var derfor gunstig i forhold til min studie med tanke på at det gav en viss åpenhet og fleksibilitet i forhold til hva deltakerne ønsket å bringe inn i samtalen. Samtidig hadde jeg mulighet for å stille nødvendige spørsmål, oppfølgingsspørsmål eller be om å utdype visse uttalelser nærmere.

Kvale og Brinkmann skriver at fokusgruppeintervjuer kan få et noe kaotisk preg fordi gruppesamspillet fort kan ta overhånd og redusere forskerens kontroll (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 180). Derfor utarbeidet jeg en intervjuguide i forkant av intervjuet. Den bestod av temaer som skulle dekkes og forslag til spørsmål under hvert hovedtema/hovedspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Selv om jeg hadde utarbeidet spørsmål i forkant, var jeg ikke låst til å stille alle spørsmålene. Rekkefølgen på tema måtte ses an i forhold til hvordan diskusjonen utviklet seg. Formuleringene av spørsmålene endret seg også underveis, i og med at de måtte henge sammen med svarene og de historiene intervjupersonen fortalte (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 157). Å utarbeide en intervjuguide i forkant, hjalp meg å holde fokus i intervjuprosessen. Det ble lettere for meg å lede informantene frem til bestemte temaer, mens det bar preg av åpenhet med tanke på informantenes meninger om de ulike temaene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48).

Jeg hadde flere muligheter å velge mellom metodisk sett. Jeg vurderte å ha observasjon i tillegg til intervjuer. Det kunne ha vært interessant blant annet med tanke på samsvar mellom

teori og praksis i og med at det vi sier at vi gjør i undervisning, er ikke alltid det vi faktisk gjør (Johannessen et al., 2016). Med tanke på oppgavens omfang, bestemte jeg meg likevel for at intervju ville være mest hensiktsmessig og mer enn nok med tanke på å kunne gjennomføre en grundig analyse.

5.2.1 Fenomenologisk tilnærming

Livsverdenintervjuet kan sies å ha en fenomenologisk tilnærming. Målet er «å få økt forståelse av og innsikt i folks livsverden» (Johannessen et al., 2016, s. 171). Det gjøres ved å beskrive menneskers forståelse og erfaringer med et fenomen så presist og fullstendig som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskeren ønsker å forstå den dypere meningen bak menneskers erfaringer og ønsker et subjektivt perspektiv fra deltakeren. Det semistrukturerte livsverdenintervjuet er dermed inspirert av fenomenologien og vil gjennom sin åpne og spontane form tilrettelegge for å forstå informantenes livsverden og hvordan de oppfatter og opplever fenomener i sin verden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Det handler om å forstå mennesket fordi det er mennesket som konstituerer virkeligheten (Thagaard, 2018, s. 79). Her blir mening er et nøkkelord i og med at forskeren ønsker å forstå meningen ut ifra andre menneskers øyne (Thagaard, 2018, S. 78). Ved å bruke semistrukturert livsverdenintervju, fikk jeg nyanserte beskrivelser fra informantene som hjalp meg til å forstå deres oppfattelse av fenomenet jeg studerer bedre.

5.3 Etikk

Det er en rekke forberedelser å gjøre når man har bestemt seg for at man ønsker å gjennomføre et forskningsprosjekt. Hva jeg anså som aller viktigst gjennom hele prosessen, var at de forskningsetiske retningslinjene ble fulgt. Å utforske menneskers privatliv, hvor beskrivelser legges ut i det offentlige, er komplekse forhold som krever at etiske retningslinjer blir fulgt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Etiske problemstillinger må tas hensyn til i alle forskningsstadiene. Det første jeg startet med var derfor å melde prosjektet mitt til Norsk senter for forskningsdata. I søknaden la jeg ved informasjonsskriv og samtykkeerklæringsskjema, intervjuguide og prosjektbeskrivelse. I tillegg gjorde jeg rede for hvordan jeg ville anonymisere informantene på en sikker måte, samt hvordan å overholde taushetsplikten min.

Etter at jeg fikk godkjent søknaden fra NSD, sendte jeg informasjonsskriv og samtykkeskjema til hver enkelt informant. Informasjonsskrivet skal gi deltakerne informasjon om prosjektets formål og hovedtrekkene i designen, deres rettigheter, samt risikoer og fordeler ved å delta (Kvale & Brinkmann, 2015) Dette er viktig også for å etablere et tillitsforhold til informantene. Jeg ønsket at de skulle få tilstrekkelig informasjon i forkant slik at de følte seg trygge på å delta og at de så at prosjektet ble utført profesjonelt. Det er viktig å vektlegge at det er umulig å gi informantene fullstendig informasjon om hva deltakelse i prosjektet vil innebære, nettopp fordi man ikke på forhånd kan vite hvilke resultater og innsikter man vil komme frem til. Derfor er det desto viktigere å være bevisst på det etiske ansvaret man har gjennom hele forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 24). I informasjonsskrivet fikk deltakerne informasjon om problemstillingen og noen overordnede spørsmål for diskusjonen. Jeg ønsket ikke å gi tilgang til selve intervju spørsmålene før intervjuet, i og med at jeg ønsket en diskusjon preget av spontane svar. Intervjuet hadde muligens ikke følt like naturlig om spørsmålene var blitt gitt på forhånd, og jeg kunne risikert at informantene var mer bastante i sine meningsutvekslinger.

Etter gjennomføringen av selve intervjuet, brukte jeg fiktive navn i transkriberingen, slik at det ikke ville være mulig å identifisere eller avsløre deltakerne. Private data som kan identifisere deltakerne er konfidensielt og skal ikke avsløres (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 106). Lydopptakene skal også slettes etter endt forskning slik at personopplysningene ikke kan spores i ettertid. Det er viktig å reflektere over hvilke konsekvenser det kan ha for informantene om man ikke følger de etiske retningslinjene. Jeg mener at jeg har opptrådt etisk ryddig gjennom hele prosessen ved at jeg har overholdt de opplysningene jeg har gitt til NSD i meldeskjemaet. Jeg har forholdt meg til reglene og jeg har forebygget mulige etiske problemer i og med at jeg tidlig satte meg inn i gjeldende etiske retningslinjer. I tillegg har det vært ekstra viktig å overholde disse retningslinjene siden jeg har intervjuet lærere på privatskoler. De finnes det ikke så mange av, og dermed var det ekstra viktig å være varsom med framstillingen av data fra disse skolene.

5.4 Utvalg

Basert på formålet med studien, kunne ikke utvelgelsen av informantene være tilfeldig. Jeg ønsket at problemstillingen min skulle bli belyst fra flere sider slik at materialet ble rikere. Derfor rekrutterte jeg lærere med ulik undervisnings og kompetansebakgrunn, og som

underviste i ulike fag. Det ville også gi meg interessant informasjon med tanke på om fagene hadde noe å si for hva de tenkte om undervisning i forhold til utvikling av elevers helhetlige læring og danning. Ett av kriteriene mine var at en kunst-og håndverkslærer og/eller en musikk lærer var representert. En homogen gruppe som allikevel har tilstrekkelig variasjon, gir en unik innsikt i hvordan de påvirker hverandre, samt forskjeller og likheter og hvordan de selv opplever det (Thagaard, 2018). I tillegg var det ikke helt tilfeldig hvilke skoler jeg valgte. Jeg tok et bevisst valg om å velge to skoler som jeg på forhånd visste arbeidet en del tverrfaglig og hvor estetiske arbeidsmåter blir vektlagt. Da ville jeg sannsynligvis få nyttig informasjon om hvilken verdi og hvilke fordeler de ser med denne undervisningen. Den tredje skolen visste jeg mindre om på forhånd, og det stod ikke noe spesifikt om blant annet tverrfaglighet på skolens profil. På den måten kunne den siste skolen være med på å balansere bildet ved å belyse flere sider av problemstillingen. Med tanke på å kunne sammenlikne intervjuene, valgte jeg bare lærere som underviste på ungdomsskole. Flere av informantene jobbet på barnetrinnet i tillegg, men arbeidet hovedsakelig på ungdomsskolen og de fleste var kontaktlærere der.

Utvalget ble til ved å ta kontakt med skolens rektor. Rektor sendte videre en forespørsel til ansatte som var aktuelle og informerte om prosjektet ved å legge til informasjonsskrivet fra meg.

5.4.1 Utvalgsstørrelse

Når jeg vurderte hvor stor utvalgsstørrelsen skulle være, stilte jeg meg selv spørsmålet om hva jeg selv trodde var nok intervjuer til at jeg kunne belyse problemstillingen min. Dette er vanskelig å vite i forkant i og med at man ikke aner hvilken informasjon man kommer til å sitte igjen med etter intervjurundene. Dermed var jeg forberedt på å se an kvaliteten på de gjennomførte intervjuene etterhvert (Johannesen et al., 2016). I og med at analysearbeidet er krevende, og at jeg i forkant regnet med gode diskusjoner omkring temaet pga. en godt utarbeidet intervjuguide, tenkte jeg at tre fokusgruppeintervjuer ville holde. Jeg ønsket å ha god tid til å foreta en grundig analyse av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015). Likevel var åpen for å kontakte flere skoler om jeg opplevde at informasjonen ikke var tilstrekkelig. Det at jeg i forkant gjorde bevisste, relevante og gode valg med tanke på utvalget av informanter, tror jeg var avgjørende for et godt resultat med nok relevant informasjon.

Hva som var med i betraktningen om avgjørelsen av antall fokusgrupper, var at jeg måtte sørge for å ha nok grupper for å kunne ha et visst sammenlikningsgrunnlag. Det å ha et bredt sammenlikningsgrunnlag er verdifullt med tanke på selve analysen og drøftingsdelen. Det er relevant å belyse og se på forskjeller og likheter når det kommer til hvordan lærere på ulike skoler tenker om utvikling av elevers helhetlige læring og danning. Dermed anså jeg det som for lite med to grupper. Da kunne jeg risikert at begge gruppene hadde mange av de samme oppfattelsene og erfaringene. Tre grupper åpner for flere perspektiver og er med på å styrke forskningens reliabilitet. For å ha et sammenlikningsgrunnlag var det også viktig å ha en form for standardisering. Jeg prøvde derfor å sørge for å stille de samme spørsmålene til de ulike gruppene. Rekkefølgen varierte naturligvis alt etter hvor samtalen ledet vei, men det var noen spørsmål jeg var nødt å få svar på som var av stor relevans for problemstillingen.

En annen ting som var viktig å vurdere i forkant var hvor mange informanter jeg skulle ha i hver fokusgruppe. Jeg endte opp med grupper på 2, 3 og 4 deltakere. 3 deltakere hadde jeg i forkant bestemt at var minimum, men sykdom var grunnen til at det ene intervjuet bare bestod av 2 informanter. Grunnen til at jeg i utgangspunktet ikke ønsket færre enn 3 deltakere i gruppen, var fordi det da kunne bli vanskeligere å få til en fruktbar diskusjon. I tillegg setter informanter som regel pris på å dele og sammenlikne ideer og erfaringer (Johannesen et al., 2016, s. 116). Likevel fungerte det helt fint. Samtalen fløt fint og overgangene fra ett tema til et annet ble naturlig. Samtidig var jeg bestemt på at jeg ikke ønsket en for stor gruppe. Det kunne hindret muligheten for detaljerte beskrivelser av informantenes opplevelser i og med at man risikerer at ikke alle får anledning til å delta i like stor grad. Dermed er det større sjanse for at noen blir mindre synlige enn andre. Med mindre grupper prøvde jeg dermed å legge til rette for at alle deltakerne skulle føle at det var rom for dem i samtalen. Da ville det være stor sjanse for at deltakerne forlot intervjuet inspirert av hverandre og forhåpentligvis med ny giv. Jeg ønsket at informantene skulle føle at de fikk noe igjen for å delta.

5.5 Troverdighet

Funnene i det kvalitative forskningsintervjuet får ofte kritikk for å ikke være valide. Kritikken baseres på at informasjonen som intervjupersonen gir, kan være usanne og dermed gir ikke forskningsintervjuet gyldig, vitenskapelig kunnskap (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 281). Av den grunn er det avgjørende for forskningens gyldighet at forskeren i forkant er bevisst hva

som kan være utfordrende og hva som kan utgjøre en trussel for validiteten i forskningsprosjektet. I dette avsnittet gjør jeg rede for ulike former for validitet og troverdighet og hva jeg gjorde for å fremme troverdigheten i mitt forskningsprosjekt.

5.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om nøyaktigheten av undersøkelsen. Måten data har blitt samlet inn på, hvordan det bearbeides og hvilke data som brukes, knyttes til reliabilitet (Johannesen et al., 2016, s. 36). Det er avgjørende for prosjektets troverdighet at hele forskningsprosessen blir gjennomført på en pålitelig og tillitvekkende måte. I og med at jeg bruker kvalitativ metode, er det viktig at jeg gir spesifikke beskrivelser av konteksten og fremgangsmåten jeg har benyttet meg av. I mitt prosjekt er det fokusgruppeintervjuet som er selve datainnsamlingskilden. Hvordan jeg har samlet inn data og hvordan jeg er kommet frem til mine funn, er dermed viktig å beskrive. Da blir resultatene mer troverdige og bekreftbare som kan overbevise leseren om kvaliteten av forskningen og vise til verdien av resultatene (Thagaard, 2018, s. 188.)

For å øke reliabiliteten, har jeg brukt ordrette sitater fra intervjuene. Det gir leseren et innblikk i hva som har blitt sagt og hvordan det er blitt tolket av meg. Dette bidrar til at forskningsprosessen blir transparent fordi leser får mulighet til å vurdere forskningsprosessen min trinn for trinn (Thagaard, 2018, s. 188). En annen ting som har vært med på å styrke reliabiliteten i mitt prosjekt, er bruken av båndopptaker under intervjuene. Det gjorde jeg for at utviklingen av mitt datamateriale skulle bli mer uavhengig av mine egne oppfatninger (Thagaard, 2018). Jeg transkriberte intervjuene ord for ord og var nøye med å ikke rekonstruere utsagn og informasjonen jeg fikk. Dette gjorde jeg bevisst for å sikre en mest mulig korrekt gjengivelse av mine informanternes beskrivelser. Likevel er det utfordringer knyttet til presentasjonen av primærdata. Thagaard skriver at sett ut ifra et interaksjonistisk og konstruktivistisk perspektiv, utvikles data i kontakt med deltakere i felten, som igjen vil prege forståelsen av det forskeren ser og hører (2018, s. 188). Dermed knyttes reliabiliteten både til kvaliteten på de dataene jeg har samlet inn og som prosjektet baserer seg på, men også til hvordan jeg anvender, videreutvikler og fremstiller resultatene.

5.5.2 Validitet

Validitet i kvalitative undersøkelser handler om i hvilken grad forskeren gjennom fremgangsmåter og funn, reflekterer virkeligheten og formålet med studien på en riktig måte (Johannesen, et al., 2016, s. 232). Undersøker metoden det den faktisk er tenkt å undersøke? Thagaard skriver at ved å gå kritisk gjennom analyseprosessen, kan vi styrke validiteten (2018, s. 189). Tolkninger som gjøres av data bør alltid dokumenteres slik at det er tydelig for leseren hva tolkningen baseres på og hvordan man har kommet frem til resultatet. Det kan gjøres ved å vise til analysen og hvordan den gir grunnlag for de tolkningene og konklusjonene jeg er kommet frem til. Kvale og Brinkmann kaller det for å kontrollere (2015, s. 279). Jeg har gjennom hele prosessen prøvd å ha et kritisk syn på egne fortolkninger for å hindre en selektiv forståelse (Kvale & Brinkmann, 2015). Det har jeg gjort ved å stoppe opp underveis for å begrunne og kontrollerer om jeg undersøker det jeg tror/sier. Dermed velger jeg å tro at validiteten er høy i min oppgave og at forskningsprosjektet gir gyldig, vitenskapelig kunnskap.

Når det gjelder å representere virkeligheten så nøyaktig som mulig, vil jeg hevde at fokusgruppe som metode er med på å styrke validiteten. Jeg opplevde flere ganger å få en bekreftelse på utsagnene og den informasjonen som ble gitt underveis. Om det oppstod misforståelser, eller noen ytret seg uklart, kom det fort frem i løpet av samtalen, og intervjupersonen fikk muligheten til å rette på det. Jeg benyttet meg av å ta i bruk oppfølginsspørsmål og fortolkende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 167). Etter å ha skrevet og lest gjennom transkripsjonene, opplevde jeg at det ikke var noe som var uklart eller som jeg trengte å få utdypet nærmere. Når det gjelder hermeneutisk tolkning, er spørsmålene som stilles til teksten avgjørende (Kvale og Brinkmann, 2015). Dette overførte jeg til min situasjon hvor gyldigheten avhenger mer av forskningsspørsmålenes «hva» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 281). I og med at jeg stilte oppfølgingsspørsmål og fortolkende spørsmål der det trengtes og informantene selv bekreftet og avkreftet sine utsagn, antar jeg å ha riktig oppfattelse av deres virkelighetsforståelse.

5.5.3 Forskerrolle og egen forforståelse

Selv om målet innenfor fenomenologien er å beskrive menneskers forståelse og erfaringer så presist som mulig, vil forskerens forforståelse alltid være av betydning. Alle mennesker har en forforståelse som vi møter verden med. Vi har kunnskaper og oppfatninger om vår

virkelighet og det bruker vi ofte ubevisst, til å tolke det som skjer rundt oss (Johannessen et al., 2016, s. 34). Det betyr at forskerens forståelseshorisont vil påvirke tolkningen av observasjonene og informasjonen som fremkommer. Kunnskapen jeg besitter og interessen for temaet, er utgangspunktet for min forskning. Dermed er det naturlig at jeg har visse forventninger til resultatene, og allerede før intervjuet har jeg gjort meg opp noen meninger om hva jeg ønsker å få ut av intervjuet. I tillegg har jeg i forkant utarbeidet temaer og spørsmål. Denne forforståelsen kan være en naturlig trussel for validiteten.

Gadamer kaller denne forforståelsen for fordommer (Krogh, 2014). Han sier at det bare er positivt så lenge vi er bevisst på at fordommene kan være med å farge informasjonen vi får. Dermed må vi ha et kritisk syn på egne fortolkninger og motvirke selektiv forståelse. (Kvale & Brinkmann, s. 273). Min forskerrolle er også preget av at jeg er innenfor miljøet som undersøkes. Informantene og jeg har det til felles at vi er praktiserende lærere og opptatt av hvordan å utvikle elevers læring og danning. Dette gjør at jeg har et godt grunnlag for å forstå informantene og det som skal undersøkes fordi jeg kan kjenne meg igjen i mye av det informantene forteller (Thagaard, 2018). På den andre siden kan det være negativt i den forstand at egne erfaringer er med på å farge mine oppfattelser av det deltakerne sier. Det kan føre til at jeg overser det som ikke samsvarer med egne erfaringer.

Det at jeg var bevisst på dette i forkant av intervjuene, tror jeg bidro til at jeg var åpen for å se nyanser, og ikke bare det gjenkjennelige som jeg knyttet til egne erfaringer. Man skal være objektiv i intervjusituasjonen selv om intervjupersonen(e) er subjektive : «Objektivitet i kvantitativ forskning betyr i denne forbindelsen at man streber etter objektivitet som subjektivitet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 273). Det er dermed ikke sagt at man helt og holdent skal fjerne seg fra egne forventninger og holdninger, men være oppmerksom på at det kan være med å prege konklusjonen som trekkes ut av forskningen. Samtidig er det viktig å være bevisst på at mine forhåndsoppfatninger er med på å prege den retningen forskningen tar. Informasjonen «siles» gjennom et «filter», og bestemmer på den måten hva som er interessant å se etter (Johannessen et.al.,2016). Det er på mange måter nødvendig fordi man kan ikke ha full oversikt over et fenomen. Dermed er forforståelsen med på å sette et fokus og en retning for forskningen. Jeg har blant annet inntatt et teoretisk perspektiv som har hjulpet meg med å avgrense fenomenets omfang slik at «oppmerksomheten rettes mot et spesielt område av fenomenet». (Johannessen et al., 2016, s. 45).

5.6 Intervjuprosessen

I dette kapitlet vil jeg beskrive hvordan intervjuene ble gjennomført og praktiske valg i forhold til tid og sted.

Jeg var forberedt på at det kunne være utfordrende å finne tre fokusgrupper i og med at flere lærere på samme skole måtte få frigjort tid i arbeidstiden fra ledelsen, eller sette av tid til det på fritiden. To av skolene fikk jeg bekreftet relativt raskt og fikk tidlig avklart tidspunkt og sted for gjennomføring av intervju. Den tredje skolen brukte jeg lenger tid på å finne, og hørte med mange skoler før det ordnet seg. De to første skolene fikk frigjort tid i fellestiden, mens lærerne fra den tredje skolen satte av tid for å møte meg en søndag formiddag.

Innsamlingsarbeidet foregikk dermed over 2,5 måneder. Da fikk jeg god tid til å sette meg ordentlig inn i datamaterialet til hver enkelt gruppe før neste intervju.

Jeg ønsket å gjøre det enklest mulig for informantene å stille opp til intervjuet og forslo å komme til deres skole. Jeg sørget for at vi fikk tilgang til rom hvor vi ikke ble forstyrret i og med at støy og avbrytelser kunne påvirke flyten i intervjuet og kvaliteten på lydopptaket. Samtidig antok jeg at det var lurt å avholde intervjuet på et sted hvor informantene er kjent og hvor de er komfortable. I og med at lærerne fra den tredje skolen møtte meg en søndag, foreslo de en hyggelig og rolig café i nærheten av der de bodde. Jeg var litt bekymret for gjennomføring av intervjuet på en café søndags formiddag på grunn av muligheten for at det kunne bli litt vel uformelt og «kosesnakking» rundt kaffekoppen. Derfor startet jeg opp raskt med å presentere meg selv og fortalte kort om prosjektet mitt før selve intervjuet var i gang.

En annen utfordring var frafall på grunn av sykdom blant to av informantene. I utgangspunktet hadde jeg planlagt at gruppene skulle bestå av 3-5 informanter. Jeg endte til slutt opp med en på tre, en på fire og en på to. Gruppene på to og tre endte opp med frafall i siste liten. I gruppen på to, var det kunst og håndverkslæreren som ble syk og dermed var det ingen i gruppen som underviste eller hadde studiepoeng i estetiske fag. I utgangspunktet ønsket jeg at minst en av informantene skulle undervise i et estetisk fag. Slike uforutsette ting kan skje og likevel synes jeg ikke at det var problematisk, og fikk mer enn nok informasjon av lærerne som møtte opp.

Samtalen fløt godt gjennom alle intervjuene og jeg opplevde at alle informantene var engasjerte og virket genuint interesserte i temaet. Inntrykket mitt er at vi ble inspirert av hverandre og forlot intervjuet mer opplyst og med ny giv. Jeg innledet alle intervjuene med en kort presentasjon av meg selv og prosjektet, og minnet dem om taushetsplikten min og anonymisering av personopplysninger. Deretter stilte jeg spørsmål om deres undervisningskompetanse, hvilke trinn de underviser på og hvilke fag de underviser i, før jeg gikk videre med å stille spørsmålene jeg hadde forberedt. Jeg forsikret meg etter endt intervju om at informantene hadde fått sagt det de ønsket, eller om det var noe de ville legge til som de ikke hadde fått sagt enda.

5.7 Intervjuanalyse

For at materialets empiriske verdi skal sikres så godt som mulig, vil jeg i denne delen beskrive hvordan jeg gikk frem etter gjennomføringen av intervjuene. For å kunne analysere intervjuene, finnes det visse steg man bør følge slik at analyseprosessen blir grundig, systematisk og overkommelig (E. F. Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018, s. 282). 282De 4 stegene i tematisk analyse som Johannessen et al presenterer (2018, s. 282), fremstod tydelig og oversiktlig for meg og jeg har derfor valgt å bruke de i min analyseprosess:

1. Forberedelse (der du skaffer til veie og får oversikt over data)
2. Koding (der du fremhever og setter ord på viktige poenger i data)
3. Kategorisering (der du kategoriserer de kodede dataene dine i mer generelle temaer)
4. Rapportering (der du rapporterer temaene og deres innhold)

Først vil jeg beskrive hvordan jeg gikk frem etter at hvert intervju var gjennomført. Deretter vil jeg presentere selve analyseprosessen.

5.7.1 Transkripsjon

I og med at samtalen ble overført til en litterær stil (Kvale & Brinkmann) og fra én kontekst til en annen, var det flere valg og beslutninger som måtte tas. Jeg valgte å transkribere hvert intervju allerede dagen etterpå fordi jeg ønsket å starte selve analyseprosessen ved å ha den fysiske tilstedeværelsen, den sosiale atmosfæren og ansiktene til deltakerne ferskt i minne. I og med at jeg hadde flere åpne spørsmål under intervjuet, fortalte og diskuterte deltakerne ofte fritt over lengre, beskrivende uttalelser. Derfor ønsket jeg at transkripsjonen skulle gjenspeile denne levende og fortellende stilen og bevare en fortellende tilnærming til intervjuforskningen (Kvale & Brinkmann, s. 219). Jeg valgte i transkriberingen å ta bort typiske usammenhengende fyllord som «ehh», «mmh», repetitive setninger og notering av lengre pauser som ville ha stykket opp teksten i større grad. Valget om å gjøre transkriberingen på denne måten gjorde at jeg fikk frem det meningsbærende i teksten, samtidig som uttalelsene ble mer lettlest (Kvale og Brinkmann 2015). Det ble dermed en enhetlig ramme rundt hele prosjektet fra intervjusituasjonen, analysen og rapporten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219). Likevel var jeg bevisst på å arbeide samvittighetsfullt med transkriberingen og ikke gjøre om på setninger ved å legge til eller bruke egne ord. Jeg ønsket å få fram den riktige betydningen ved å gjengi deltakernes nøyaktige beskrivelser.

Jeg valgte å ikke sende transkripsjonen i retur til intervjupersonene for gjennomlesing. Dette er noe jeg kunne ha gjort for å styrke validiteten. Som nevnt tidligere, antar jeg at jeg sitter igjen med riktig oppfattelse av deres virkelighetsforståelse på grunn av metodens egenart. En annen grunn er at jeg var redd det skulle ta for lang tid før alle transkripsjonene ble sendt tilbake igjen. Det kunne ha resultert i at jeg ikke fikk tid til en like god og gjennomarbeidet analyse og drøfting av materialet.

5.7.2 Koding og kategorisering

For å danne meg et helhetsinntrykk, leste jeg gjennom datamaterialet opptil flere ganger etter transkriberingen. For hver gang ble det tydeligere for meg hva som var mindre relevant informasjon og hva som var mer interessant i forhold til fenomenet jeg ønsket å studere. Etter å ha fått et helhetlig innblikk og god oversikt, gikk jeg over til kodefase. Jeg ønsket å systematisere informasjonen bedre ved å fremheve viktige poeng i dataene (Johannessen et al., 2018). Det gjorde jeg ved å gjennomføre en grundig gjennomlesing hvor jeg markerte setninger og ord. Jeg markerte også sitater som var spesielt interessante og som kunne knyttes

direkte opp mot forskningsspørsmålet mitt. Disse «gullkornene» kan brukes videre i resultatdelen og drøftingen for å støtte opp om viktige poeng. I tillegg hadde jeg en ekstra rubrikk i høyre marg hvor jeg komprimerte innholdet ved å skrive kortere formuleringer og hvor jeg med få ord prøvde gjengi meningen. Dette er hva Kvale og Brinkmann kaller meningsfortetting (2015, s. 232).

En tredje ting jeg gjorde i kodefase var å notere ned refleksjonene mine. Koding er en spørsmålsdrevet prosess (Johannessen et. Al, 2018) og mens jeg aktivt arbeidet med teksten, dukket det opp flere ideer, assosiasjoner og innfall underveis. Johannessen et. Al. (2018) skriver at refleksjoner bør skrives ned i alle faser i analyseprosessen, men at det i kodefase er spesielt viktig. Jeg opplevde at mens jeg markerte teksten og meningsfortettet, bemerket jeg meg store og små poenger i teksten som vekket nysgjerrigheten min. Nye spørsmål og tanker dukket opp og inspirerte meg til å tenke over hva poengene betyr og mulige underliggende meninger.

I og med at det var lange intervjuetekster å analysere, måtte jeg kode dataene flere ganger for å sikre at jeg hadde fanget opp det viktigste og mest interessante i materialet. Selv om det var tidkrevende var det helt nødvendig for å få oversikten over sentrale tema. Etter grundig koding av materialet, gikk jeg videre til kategoriseringsfasen. For å sette det hele sammen til en større helhet, ønsket jeg å sortere dataene i overordnede kategorier. Johannessen et al. beskriver denne prosessen på denne måten: «Kategorisering innebærer å sortere data i mer overordnede kategorier, også kalt *temaer*» (2018, s. 295). På dette tidspunktet hadde jeg god oversikt på detaljene i materialet. Jeg begynte dermed å se på hva som var det mest meningsbærende i materialet i forhold til forskningsspørsmålet mitt og lagde kategorier ut ifra det. I og med at jeg har hatt en deduktiv tilnærming til min forskning, ble det tidlig klart hva som skulle være de tre hovedkategoriene. I begynnelsen fremstod prosessen uoversiktlig på grunn av at jeg hadde for mange underkategorier. For å gjøre det hele mer oversiktlig, lagde jeg et tankekart hvor jeg tok utgangspunkt i hovedkategoriene. På den måten falt underkategoriene naturlig på plass. Jeg valgte fargekode for hver kategori og samlet kodete tekstelement innenfor de ulike kategoriene. Da ble det mer oversiktlig hva de ulike gruppene sa om samme kode og det ble lettere å se likheter og forskjeller. Det ble til en sammenhengende fortellende tekst hvor hovedpoengene kom godt frem. Kirsti Malterud bruker begrepet syntese om denne delen av analyseprosessen (2017, s. 179).

6. Resultater

I dette kapitlet vil jeg presentere resultatene som er kommet frem fra intervjuene. Jeg har valgt å innordne resultatene under tre hovedkategorier som er: *Tverrfaglig undervisning*, *estetiske arbeidsmåter* og *danning*. Disse er alle sentrale begreper i problemstillingen min og ble brukt gjennomgående i hele intervjuet. Dermed kan det meste av materialet knyttes opp mot disse hovedkategoriene. Begrepene er etablerte fagbegreper innenfor teori og preget mye av litteraturen jeg leste i forkant av intervjuene. Det vil si at jeg har en deduktiv tilnærming til mitt forskningsprosjekt (Kvale & Brinkmann, 2015). Begrepene ble brukt både i utformingen av intervjuguiden og i selve utførelsen av intervjuet. Grunnen til at jeg valgte å bruke begrepene gjennomgående i intervjuet, er fordi det er begreper som de fleste lærere kjenner til og som de forholder seg til i hverdagen. I tillegg la jeg opp til at informantene tidlig i intervjuet skulle diskutere hva de legger i disse begrepene.

For å beskrive informantenes erfaringer og tanker så nøyaktig som mulig i resultatdelen, vil jeg bruke en del utvalgte sitater underveis. Slik kan leseren få konkrete eksempler som gir et inntrykk av selve innholdet og interaksjonen i intervjusamtalen. Dermed blir det tydelig hvilket materiale som har dannet grunnlaget for min analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 307).

6.1 Presentasjon av gruppene/informantene

Jeg intervjuet tre forskjellige fokusgrupper på tre ulike skoler. For å enklest mulig holde oversikten, har jeg valgt å omtale dem som gruppe 1,2 og 3 i analysen og drøftingsdelen. Alle lærerne har til felles at de nå underviser på ungdomstrinnet, men de fleste lærerne har erfaring med å ha jobbet på barnetrinnet tidligere. Alle skolene praktiserer tverrfaglig undervisning, men måten å organisere denne på og hvor ofte den finner sted, varierer fra skole til skole.

Gruppe 1 består av tre lærere som arbeider ved en privatskole. I denne gruppen er kunst og håndverk og flere av de teoretiske fagene representert. Skolen satser på tverrfaglig undervisning og prøver å få til denne type undervisning så ofte som mulig gjennom større og mindre tverrfaglige prosjekter. De ønsker å arbeide mest mulig helhetlig og knytter dannelse opp mot at eleven skal få bruke hele seg i læringsprosessen. Derfor er de bevisste på å integrere estetiske arbeidsmåter i de tverrfaglige prosjektene. I de større tverrfaglige

prosjektene skal produktet alltid ende med en skriftlig forskningsrapport i tillegg til et kunstnerisk uttrykk. Det kommer frem at de burde være flinkere til å integrere de estetiske fagene i den tverrfaglige undervisningen og at det er noe de ønsker å forbedre. Likevel blir estetiske arbeidsmåter ofte integrert i undervisningen av andre fag.

Gruppe 2 består av fire lærere som også arbeider ved en annen privatskole. I denne gruppen er både faget musikk og kunst og håndverk representert, i tillegg til de fleste teoretiske fagene. Denne skolen gjennomfører flere tverrfaglige undervisningsopplegg i løpet av året, men skulle gjerne ha gjort mer av det. At eleven skal få bruke hele seg i læreprosessen er de opptatt av og derfor integreres estetiske arbeidsmåter alltid i de tverrfaglige prosjektene. Informantene uttrykker at elevene har et større driv i disse prosjektene, og at elevene lærer mer og får en dypere forståelse av lærestoffet. Produktet vises som regel gjennom en dramatisering som inneholder flere estetiske uttrykk.

Gruppe 3 består av to lærere som arbeider ved en offentlig skole. Lærerne underviser i flere av de teoretiske fagene. Skolen har tradisjon for faste årlige tverrfaglige prosjekter, men lærerne skulle ønske at tverrfaglig prosjektarbeid ble prioritert mer i den daglige undervisningen. Estetiske arbeidsmåter er de opptatt av å ta i bruk i undervisningen, og de har positive erfaringer med det i forhold til elevers læring og utvikling. Når estetiske arbeidsmåter integreres, hevder lærerne at elevene har bedre arbeidsfokus og får et større eierforhold til arbeidet.

6.2 Tverrfaglig undervisning

Det går igjen i alle intervjuene at lærerne generelt er positive til tverrfaglig undervisning. Informantene er engasjerte når temaet diskuteres, og de har mange gode erfaringer med tverrfaglige undervisningsopplegg. Det kommer frem gjennom gruppenes ulike svar at tverrfaglig undervisning kan praktiseres på forskjellige måter. Dette kan sees i sammenheng med at tverrfaglig undervisning blir forstått på ulike måter i faglitteraturen, noe som kan være en grunn til at den dermed også praktiseres forskjellig (Michelet, Skjong & Waldermo, 2002, s. 17) Likevel er det én form for tverrfaglighet som alle gruppene beskriver at de praktiserer. Det er hva Kristensen (1987) definerer som *flerfaglighet*. Informantene sier at de jobber tematisk med et overordnet tema over en lengre periode. Undervisningen og oppgaver kobles

opp mot temaet, og det trekkes inn i de ulike fagene hvor det belyses fra de forskjellige fagenes synsvinkler. Ofte går da undervisningen i fagene som vanlig. Gruppe 1 og 2 er inne på en annen form for tverrfaglighet når de beskriver de større prosjektene som de gjennomfører årlig. Da løses timeplanen opp og fagene flettes inn i hverandre. Temaet er som regel samfunnsrelevant, og det er temaet som styrer hva som er relevant i forhold til innhold og hva som trekkes inn i undervisningen. Beskrivelsen av en tverrfaglig undervisning slik den kommer frem i gruppe 1 og 2, defineres av Kristensen (1987) som *problemstyrt tverrfaglighet*. I og med at informantene ikke skiller mellom disse typene av tverrfaglighet, brukes ikke disse begrepene i presentasjonen av resultatene.

Selv om det finnes ulike tilnærminger til tverrfaglig undervisning, har informantene liknende begrunnelse for hvorfor de velger å gjennomføre slik undervisning. Videre i kapitlet presenterer jeg først begrunnelser for hvorfor skolene velger å gjennomføre tverrfaglig undervisning. Deretter ser jeg på virkningene av denne undervisningen, før jeg til slutt ser på forutsetninger som informantene mener må være på plass for at undervisningen skal bli vellykket.

6.2.1 Helhet og sammenheng i undervisningen

Noe som går igjen som en begrunnelse for tverrfaglig undervisning i de ulike gruppene er at en slik organisering kan være med på å skape en helhet i arbeidet med temaet, og at det tilrettelegger for at elevene skal kunne se en sammenheng i undervisningen. Flere av informantene uttrykker at det å gå fra time til time hvor alle fag har om ulike tema, kan bli forvirrende i løpet av en dag. En av informantene uttaler seg om at kontekstbasert læring, har en positiv læringseffekt på elevene:

De får læring satt i kontekst og ikke på en måte bruddstykker ilt en dag, men at alt henger sammen. Det tror jeg har en positiv læringseffekt på de.

Ut ifra informantenes beskrivelser, får jeg inntrykket av at det å skape en sammenheng for elevene er viktig og at større prosjekter som går på tvers av fag er en måte å tilrettelegge for det på. Det er en felles oppfatning i alle gruppene om at man får gått i dybden på temaene det jobbes med i de tverrfaglige prosjektene. Fagene har mye felles som kan vinkles mot samme

tema. Det gjør at i tillegg til at elevene får gå mer i dybden, kan det også være med på å gi en bedre forståelse av innholdet. En av informantene fra gruppe 2 bruker begrepet helhetlig forståelse og at en slik forståelse setter dypere spor og gjør at elevene husker det de lærer lengre:

Jeg føler det er ganske uvurderlig å ha de store prosjektene hvor vi får satt i gang et helt maskineri med alle elever, alle lærere. Altså det setter spor og gir en dypere mening spør du meg. Helhetlig forståelse for det første. Også at de husker det lengre om man jobber med et tema og møter det i de ulike fagene. Så det med å virkelig kjøre hardt med ett og samme tema i noen uker er virkningsfullt.

Videre diskuterer gruppe 1 og 2 hvilke fordeler en oppløsning av den tradisjonelle faginndelingen kan ha, og at det på mange måter er naturlig å frigjøre seg fra den. Det blir lettere å fordype seg i et tema ved å ha fokus på et tema om gangen hevder de. I tillegg unngår elevene å bli forvirret ved å hoppe fra tema til tema i løpet av skoledagen. Jeg oppfatter det som at informantene mener at faginndelingen kan hindre elevene i å opparbeide og utvikle evnen til problemløsning. De fremhever blant annet viktigheten av å utvikle evnen til å være problemløsende fordi noen oppgaver krever at elevene må bruke kompetanser og ferdigheter på tvers av fag og kunnskapsområder for å kunne belyse og løse problemet. En informant fra gruppe 1 beskriver det slik:

Vi prøver ihvertfall å løse oss fra den fagstrukturen. Nettopp pga. det at de ikke skal lære en ting her og en annen ting der, for da vil de jo ikke se sammenhengene så godt mellom fag. Da vil de heller tenke at det hører til matten. Så det kan jeg ikke bruke nå. Så sitter de der og vet ikke hvordan de skal lage en tidslinje.

6.3 Virkninger

6.3.1 Utvikling av elevenes selvstendighet

Informantene beskriver at de har sett virkningen av tverrfaglig undervisning. En av grunnene til at de prioriterer tverrfaglig undervisning, er at det åpner for at elevene får utvikle selvstendighet. Flere av informantene påpeker at de tverrfaglige prosjektene legger til rette for at elevene får være aktive gjennom å utforske. Elevene får også muligheten til å fordype seg i et tema over en lengre periode. Alle gruppene nevner dybdelæring i tilknytning til dette og ser

verdien av å tilrettelegge for det. Utfordringen er at fagene og kompetansemålene ikke alltid gir rom for at elevene skal kunne gå i dybden og aktivt utforske et tema. I eksempelet under uttrykker en informant fra gruppe 3 at hun opplever noen av kompetansemålene som overfladiske og ikke så relevante for elevene:

Jeg tenker at man må ha litt færre ting å konsentrere seg om. I naturfag da så ligger det veldig i overflaten. Er det så viktig å vite planetene i riktig rekkefølge, eller er det viktigere å vite hvorfor de er som de er? Så det handler om å tørre å faktisk fokusere på det som er relevant for elevene dine og tenke at de må forstå det overordnede for å få det til, men må tørre å gå ned i noen av temaene i større dybde enn det man kanskje har gjort.

Flere av informantene påpeker at de kan se en utvikling hos elevene gjennom en utforskende prosess hvor de får mulighet til å fordype seg. Ved å fordype seg i arbeidet, lærer elevene hvordan de kan løse utfordringer og problemer de møter underveis i prosessen. Gruppe 1 påpeker at elevene må øve på å være utforskende og gå i dybden, og at elevene må gjøre det om og om igjen for at de skal mestre det og bli gode på det. De må lære seg å arbeide utforskende og opparbeide evnen til å være løsningsorienterte. Det er verdifull læring som krever stor grad av selvstendighet. Informantene fremhever at det å lære seg å skrive oppgaver med problemstilling og hypotese som man jobber videre med over lengre tid, og som skal inneholde en diskusjonsdel og konklusjon, er viktig fordi de vil møte dette videre gjennom hele utdanningsløpet. Det å søke og finne relevant informasjon er også en del av det. I tillegg får elevene vist mer kompetanse ved å arbeide på denne måten.

Flere av informantene knytter prosessjobbing opp mot livsmestring og vektlegger viktigheten av at elevene trenger å lære seg strategier og metoder som de kan bruke for å komme seg videre når de møter nye og krevende situasjoner. Å opparbeide evnen til å være løsningsorientert, kan ruste dem til å takle nye og fremmede situasjoner. Informantene kobler hvordan utviklingen av selvstendighet er relevant og nyttig for elevene også utenfor skolen. En av informantene fra gruppe 3 vektlegger at det er viktig at elevene selv ser at dette kan hjelpe dem videre i livet:

At de ser at det de lærer på skolen gir de en helhet videre i livet. For målet vårt er jo å få de ut i et samfunn og fungere i et samfunn. Så det at de ser sammenhenger ved det de lærer, at de får bruk for det, ser nyttigheten av det de driver med.

Når informantene diskuterer utvikling av elevenes selvstendighet, er det tydelig at de legger vekt på at innholdet må være relevant og meningsfullt for elevene. Hvis elevene ikke ser noe nytte med det de driver med, kan det være vanskelig å motivere elevene til å utforske, bearbeide og jobbe med et tema over lengre tid. Det stiller krav til at skolen må møte elevenes interesser og behov gjennom et meningsfullt innhold som de kan relatere seg til og som de kan se nytten av.

6.3.2 Motivasjon

En annen grunn til at skolene fortsetter med tverrfaglig undervisning er at de ser at det motiverer elevene. Flere av informantene nevner at det at elevene får velge litt selv og fordype seg i noe eget som de synes er interessant og som de ønsker å finne ut mer om, kan være en grunn for økt motivasjon. Gruppe 2, som gjennomfører større tverrfaglige prosjekter i løpet av året, sier at elevene er veldig interessert i å gjøre det godt og å finne ut mest mulig om det de fordyper seg i. Elevene har en større driv til å lære og er mer engasjerte sammenliknet med når de får oppgaver å gjøre knyttet til en tekst. Samtidig løfter flere av informantene frem at det kan være vanskelig å motivere noen av elevene for disse prosjektene. Det blir diskutert at det er et stort elevmangfold med forskjellige behov. Noen elever liker mindre konkrete oppgaver, andre elever foretrekker å arbeide individuelt fremfor i grupper osv. Det er grunnen til at man må variere undervisningen og ikke bare tilrettelegge for en type undervisning. Om de større prosjektene sier en av informantene fra gruppe 1 følgende:

Er også noen som synes det kan være litt vanskelig og som gruer seg til prosjektukene. Gruer seg til å skrive masse og det er tungt og slitsomt. Og det er det jo. Men det er noe med det at hvis du da blir ferdig med et resultat som du sitter med, så er det veldig fint å kunne si: Se på dette her. Også kan man jo gå tilbake å se på tidligere prosjekter å se på utviklingen til eleven.

Det at elevene har klart å komme seg gjennom prosessen og sitter igjen med et produkt, kan altså være en motivasjon. Gruppene viser til flere ting de bevisst gjør for å motivere elevene. Gruppe 1 og 2 mener at det er viktig å inspirere og motivere tidlig i det tverrfaglige prosjektet med noe som «kicker» elevene i gang og starter tankeprosessen. De beskriver forskjellige måter å inspirere og motivere elevene på. Gruppe 1 pleier å sette av en hel uke for inspirasjon

og opplevelser. Inspirasjon kan komme gjennom film, foredrag og ved å besøke ulike steder, forteller de. Det er viktig hva lærerne kommer med i starten av prosjektet for det styrer prosjektet videre og er avgjørende for hva elevene ønsker å fordype seg i. I tillegg gir det elevene god bakgrunnskunnskap som de bruker når de skal i gang å jobbe mer selvstendig senere i prosessen. Selve inspirasjonsuken og opplevelsedagen beskriver de slik:

De er veldig glade i inspirasjonsuken. Da finner vi på mye forskjellig. De får en opplevelsedag og de vet ikke noe om tema på forhånd, så da kan man gjøre mye rart. Men vi skal provosere de litt da, det er liksom meningen. Vi gjør det jo litt forskjellig fra de som går på barnetrinnet, men på ungdomsskolen prøver vi å provosere litt. Også utsetter de for litt merkelige eller rare situasjoner som selvfølgelig skal være relatert til tema da.

Gruppe 1 vektlegger flere ganger gjennom intervjuet hvor viktig det er at alt de gjør i prosjektukene skal være relatert til temaet. Som nevnt tidligere, påpeker informantene at motivasjon kan knyttes til det å se sammenhenger. Klarer elevene det, forstår de innholdet bedre og på en dypere måte som igjen fører til mestringsfølelse og at de blir mer motiverte. En forutsetning er da at læreren klarer å hjelpe elevene til å se sammenhengene. Gruppe 1 sier at de av den grunn er selektive til hva de velger å fylle prosjektukene med. De har blant annet takket nei til flere forestillinger fra den kulturelle skolesekken fordi det ikke passer sammen med temaet de har om. Gruppe 3 beskriver hvor viktig det er at læreren har oversikt over hva de andre lærerne underviser om, slik at de kan ta opp tråden igjen og knytte det opp mot egen undervisning. Det bidrar til at elevene ser sammenhengen mellom fagene.

6.4 Forutsetninger

Selv om informantene løfter frem mange positive sider ved tverrfaglig undervisning, er det likevel stor enighet om at det er flere utfordringer knyttet til gjennomføring av en slik undervisning, og at flere forutsetninger må være på plass for at tverrfaglig undervisning skal bli vellykket. Her vil jeg gå nærmere inn på forutsetningene mine informanter diskuterte i intervjuet.

6.4.1 Planlegging og samarbeid

Samtlige grupper trekker frem planlegging som en avgjørende faktor. Det er en enighet om at de tverrfaglige prosjektene krever mye planlegging i forkant fordi man må ha en felles forståelse og tydelig visjon når man setter i gang med et slikt prosjekt. Slik beskriver en informant fra gruppe 1 det:

Det samarbeidet man har med kollegaer i forkant av et slikt prosjekt, som er en stor periode, sikrer en felles forståelse i forkant som er kjempeviktig for at alle drar i samme vei når man setter i gang.

Å få tid til denne planleggingen som involverer samarbeid mellom flere lærere, er en stor utfordring. Flere informanter sier at det ikke alltid er nok med den tiden man har på skolen. Gruppe 1 bestemmer seg ofte for et kveldsmøte på skolen i forkant av slike prosjekter. Bruk av fellestid blir gitt til planlegging innimellom nevner gruppe 1, men det er fortsatt ikke nok. Gruppe 2 og 3 forteller at de gjerne skulle ha arbeidet enda mer tverrfaglig enn det de gjør, og de opplever at flere av kollegaene har tro på det. Gruppe 3 har ikke noe etablert samarbeid på tvers av fag og derfor er det ikke ofte det blir tid til tverrfaglige prosjekter. I denne sammenheng blir ledelsen trukket frem som en avgjørende faktor for å styre og rydde plass til slikt samarbeid og planlegging:

Jeg tenker at hvis det hadde blitt satt av tid til å planlegge det i planleggingsuken og satt av tid til å prøve det, så kan vi etterhvert bli mer selvstendige på det og gjøre det på eget initiativ innad i teamet etterhvert. Men da er det opp til ledelsen og sette rammer som for eksempel at dette halvåret skal dere ha en uke eller tre dager om det tema. Slik kan vi få noen erfaringer og kan diskutere det sammen. Det tror jeg absolutt kan være en fordel.

Gruppe 3 uttrykker også at tiden ikke strekker til i forhold til alt man skal gjennom. Flere informanter sier at det som oftest er lettest å bare planlegge time for time når man har mye å gjøre og mye man skal gjennom. Informantene beskriver at de noen ganger er nødt til å jobbe mot eget ønske selv om de vet at det ikke nødvendigvis er til det beste for elevene.

Informant fra gruppe 2 ordlegger seg slik i forbindelse med planlegging og samarbeid:

Det er veldig lett som faglærer å se på læreplanmålene og tenke at man ikke har helt tid til å arbeide tverrfaglig. Også må du bare kjøre gjennom med ditt eget løp. Og det er jo synd.

Ut fra hva informanten beskriver her, virker det som at fagene i seg selv er omfattende og stiller høye krav til læreren når det kommer til måloppnåelse hos elevene. Dette kan være med på å opprettholde et skille mellom fagene som igjen bidrar til å gjøre samarbeidet mellom lærere på tvers av fag vanskeligere.

6.4.2 Målstyring og vurdering av måloppnåelse

At skolen er blitt så målstyrt ser gruppene på som en utfordring når det gjelder å få til en god gjennomføring av tverrfaglig undervisning. Noen av informantene sier at målstyringen er med på å opprettholde et skille mellom fagene. En informant fra gruppe 2 beskriver virkningene av målstyringen i skolen slik:

(...) fordi at den offentlige skolen har blitt så målstyrt som den er og man skal jo på en måte henge med på det som er, gi tilbakemeldinger og følge med på den terminologien som er lagt opp til, så blir man jo som lærer styrt inn i et sånn snevert syn på de ulike fagene. At man må ivareta hvert eneste fag veldig nøye. Også blir det bare forsterket oppover til eldre elevene blir for til slutt skal de ha karakterer i alle fag og vurderes på lik linje og så videre. Så det opplever jeg jo som styrende.

Her er informanten inne på at det å stå ansvarlig for elevenes måloppnåelse, oppleves som styrende. Denne ansvarliggjøringen blir forsterket jo eldre elevene blir med karakterer i alle fag og eksamen. Flere av gruppene fremhever at det er det fine med barnetrinnet fordi de der ikke har de formelle kravene og dermed kan fokusere mer på mestring. Gruppene diskuterer at målstyringen er med på å sette noen rammer. En informant fra gruppe 1 fremhever at målstyringen vektlegger prestasjonen i stor grad:

I kunst og håndverk kan det jo bli veldig sånn prestasjon da om at du på en måte må gjennom kriteriene om du skal ha full måloppnåelse i forhold til kompetansemålene. Så, kunne jo godt tenkt meg å vært uten en del av det. Akkurat fordi at jeg heller vil vektlegge den mestringsfølelsen istedenfor prestasjonen.

Jeg tolker det som at kunst og håndverklæreren fra gruppe 1 synes målstyringen styrer undervisningen i for stor grad på ungdomstrinnet og at det kan hindre elevene i å være

kreative og tenke fritt. Hun virker nærmest lettet når hun sier at hun har vurderingsgrunnlag av alle i faget og at neste periode dermed kan være mer fri:

Nå har vi et vurderingsgrunnlag av alle, så nå kan det være litt sånn fritt. Det trenger ikke være en del av vurderingen på ungdomstrinnet. Og det er jo litt fint. Da kan det på en måte komme ut fra de da, uten at de trenger tenke at de må gå gjennom sånn og sånn.

Samtidig er det flere informanter som sier at med karakterer følger det en ytre motivasjon for mange. Noen informanter peker på at flere elever trenger denne dytten for å levere og gjøre en innsats. Men det diskuteres at det å gjete gjennom kompetansemål ikke nødvendigvis bidrar til å gjøre elevene selvstendige.

6.4.3 Spisskompetanse vs. Breddekompetanse

En annen utfordring med tverrfaglig undervisning er at lærerutdanningen har utviklet seg i retning av mer spesialisering. Man har gått fra allmennlæreren til faglæreren, noe som er med på å opprettholde et skille mellom fagene. En informant forteller at hun opplever at man får eierskap til sitt undervisningsfag og at mange lærere ofte bare tenker på sitt eget fag. Hva flere fremhever som et sentralt problem, er at de ikke vet nok om de andre fagene. Derfor er det vanskelig å vite hvordan de skal arbeide tverrfaglig og knytte fagene opp mot hverandre:

Også tenker jeg det at et hinder som blir større jo eldre elevene er, er jo at da skal faglærerne være mer faglærere og dermed vet man mindre om andre kollegaer sine fag. Og for å kunne samarbeide godt om et tverrfaglig prosjekt, så bør man ikke bare vite om sitt eget behov om hva som skal undervises, men egentlig vite hva som finnes i de andre fagene fordi det er da man ser mulighetene for å linke det opp. Men når man sitter på hver sin tue og vet sine ting, så er det vanskelig å se hva som kunne ha linket opp og vært en god match tverrfaglig.

Informantene fremhever at det er mye positivt med å ha faglærere, men at man kanskje mister noe på veien som gjelder det å jobbe tverrfaglig. Tverrfaglighet fungerer best om lærerne kan mye i forskjellige fag og har bred kompetanse, og ikke bare spisskompetanse i enkeltfag.

Flere av informantene uttaler at man må bruke mye tid på å lese seg opp, ofte på fritiden, for å

kunne et tema godt. Jeg tolker det som at i en ellers travel hverdag krever det mye ekstra av læreren når det gjelder å forberede og gjennomføre tverrfaglig undervisning. Flere tar opp at det burde være mer av tverrfaglig undervisning i lærerutdanningen om det skal satses på i skolen. Likevel er det en enighet om at det meste avhenger av læreren, og hvis ikke lærerne har driv og tro på prosjektet, kommer de ikke langt.

6.4.4 Lærerens betydning

Informantene vektlegger at lærerens driv og kreativitet er avgjørende i arbeid med tverrfaglig undervisning. Det handler om å se mulighetene og hva man kan få til med en slik undervisning. Alle gruppene fremhever at man må ha troen på undervisningen og tenke at det er verdt det. Gruppe 1 fremhever at den tverrfaglige undervisningen kan miste sin virkning om det er noe man blir tvunget til å gjøre. Man må se verdien i det og at det har en positiv læringseffekt på elevene. Slik uttaler en informant fra gruppe 1 seg:

Det er nok viktig at man tror på det. At man tenker det her er bra. Ellers blir det jo fort å se alle problemene med det, det er jo ikke vanskelig. At da får jeg ikke gjort det eller det, så det er viktig at man har litt troen på det. Tenker jeg. At det er noe man ser at fungerer, at det ikke er noe som blir tredd ned over hodet på deg, men at det er noe som du selv tenker det her tror jeg blir bra.

En av informantene nevner at hun har møtt lærere tidligere i praksis som ikke har troen på prosjektarbeid og som sitter med dårlig erfaring med å organisere det. I sammenheng med dette nevner hun evalueringer fra L97 hvor det kommer frem at prosjektene var lite lærerstyrte og at lærere har dårlig erfaring med det. Gruppen diskuterer at det handler om at man kanskje ikke visste helt hva det var og ikke organiserte det slik det var tenkt. Flere av informantene påpeker at det i læreplanen ikke er opplagt hvordan man skal knytte fagene opp mot hverandre og i tillegg er noen fag mer utfordrende å jobbe med tverrfaglig. En informant fra gruppe 1 beskriver at lærerens kreativitet dermed blir avgjørende når man skal jobbe tverrfaglig:

Enkelte fag er vanskeligere å trekke inn enn andre, som har mindre felles. Men der er det jo læreren sin kreativitet som kommer inn i bildet. Drivet til faglærerne som er viktig der. Det å se muligheter. Hvordan får jeg matte inn i et prosjekt om vikinger?

Det er jo egentlig ingen sånn opplagt løsning der. Så fant jo han ut at jo, vi regner på omkrets og lager vikingskjold. Det å se muligheter da blir veldig viktig når man skal jobbe tverrfaglig.

En annen informant fra gruppe 3 presiserer at ikke alt passer inn i en tverrfaglig undervisning og at man må se an temaet. Han fremhever at det noen ganger kan være like bra å ha om et tema i ett fag først, og deretter ha om samme tema i et nytt fag etter en stund. Fordelen er at da får elevene repetert temaet i tillegg til at de får bygget på den tidligere kunnskapen ved å se temaet fra et annet fags perspektiv. Det forutsetter at lærerne har oversikt over temaer som de andre lærerne underviser i slik at de kan ta opp tråden igjen og sørge for at elevene ser sammenhengen mellom fagene.

Flere av informantene vektlegger at man må ha perioder hvor man ikke arbeider tverrfaglig, nettopp for å klare dekke alle kompetansemål. Gruppe 1 som ofte arbeider tverrfaglig, sier at de noen ganger er usikre på elevenes måloppnåelse i forhold til fagene etter slike prosjekter. Det kan være utfordrende å vite hvor godt elevene egentlig kan lærestoffet, og at det er en av utfordringene med den tverrfaglige undervisningen. Samtidig påpeker de at elevene lærer mye om temaet i disse periodene.

Som tidligere nevnt kreves det mye planlegging i forkant av slike prosjekter, og det krever en del ekstra av lærerne. Men jeg oppfatter at når lærerne snakker om erfaringer fra vellykkede tverrfaglige prosjekter de har hatt, virker det som det har vært verdt all den ekstra tiden og energien de har lagt ned i arbeidet når de ser resultatet. En informant fra gruppe 2 beskriver sin opplevelse av hva som kreves for å få til et vellykket prosjekt:

De gangene jeg føler at jeg har fått det til, da har jeg jobbet veldig, veldig tett og mye med de personene. De gangene jeg har vært skikkelig stolt og tenkt at dette prosjektet fungerte veldig bra, da har man jobbet steinhardt. Virkelig. Og virkelig brent for det. Og alle involverte har gitt alt. Da synes jeg at vi får det til.

Selv om det krever mye, virker det på flere av informantene som at både lærere og elever får igjen for strevet. Det virker som at prosjektene informantene beskriver, skiller seg ut fra annen undervisning, og at det inspirerer og motiverer elevene i større grad. Dette sitatet fra en informant fra gruppe 2, beskriver samspillet mellom elev og lærer i et tverrfaglig prosjekt. Det er tydelig at lærernes rolle er av stor betydning:

For at med en gang alle lærere er tilstede, alle fire til fem lærere i samme rom, da skjønner de at dette er alvor. Nå er det noe som skjer her. Og det er slik vi har gjort det de siste fire til fem årene. Da er det fullt oppmøte blant lærerne. Det viser at vi setter så stor pris på det også. Jeg tenker at det er et sånt samspill som er bra at når elevene gir alt, så tenner vi lærere på det og møter opp mannsterke, så merkes det og da gir elevene også et ekstra gir. Så det er et sånt fint samspill mellom elever og lærer.

6.5 Estetiske arbeidsmåter

Alle informantene uttrykker viktigheten av de estetiske fagene. Selv om ikke alle lærerne underviser i estetiske fag, prøver de å integrere estetiske arbeidsmåter i undervisningen i andre fag. Hovedmotivasjonen som blir trukket frem, er blant annet ønsket om å arbeide helhetlig slik at elevene får ta i bruk hele seg i læringsprosessen. Videre nevner de at det estetiske kan bidra til motivasjon, og at elevene får mulighet til å prosessere og arbeide med lærestoffet på en annen måte gjennom estetiske arbeidsmåter. Gruppene diskuterer hva som er estetisk og hva forskjellen mellom praktisk og estetisk er. Det kommer frem at alle gruppene tillegger det estetiske en spesiell funksjon. De er alle inne på at de tenker mer på produktsiden når det er snakk om det estetiske, og diskuterer om det må være noe skapende, eller om det brukes til å bli et skapende produkt. Den ene gruppen utvider dette med å si at estetiske arbeidsmåter kan ha en funksjon selv om det ikke resulterer i et fysisk produkt, eller noe synlig.

6.5.1 Det estetiske som en åndelig og sjelelig funksjon

Flere av informantene beskriver som sagt at det estetiske kan ha en funksjon selv om det nødvendigvis ikke er direkte synlig, eller at man ser et resultat av det. Informantene mener at det estetiske ikke blir gitt så stor plass i undervisningen som det kanskje burde. Jeg oppfatter det som at innholdet i skolen og arbeidsmåtene som velges, ofte styres mot det som gir rask uttelling. Det kan virke som at det som er synlig, som gir resultater og som kan måles er hva som blir prioritert og dermed tillegges størst verdi i skolen i dag. En informant fra gruppe 2 trekker fram det meditative aspektet i forbindelse med det estetiske sin funksjon:

Når man bearbejder det man holder på med og kanskje skal gi det en estetisk dimensjon, at det bare kan være å tegne noen border under det du holder på med eller velge en farge på en overskrift, så gjør det at man stopper litt opp i arbeidsprosessen og gjerne fordøyer det du har jobbet med kanskje litt bedre enn hvis man bare blir ferdig i full fart hele tiden. Skjønner dere hva jeg mener? At det rett og slett er den der å bremse hjernen til ikke bare å bli ferdig og ha det kvantitetsbegrepet på at du skal gjøre unna det og det, men at du faktisk er i den arbeidsoppgaven lenger fordi du må gi den en annen dimensjon eller utforming da som på en måte støtter læringsprosessen selv om det ikke egentlig kan sies å møte kompetansekravene fra kunst og håndverk, musikk eller noe som er. Og det tenker jeg at man kanskje overser litt i den litt travle tiden vi har nå da der alt liksom skal gi uttelling i alle bauger og kanter. Litt det der meditative aspektet.

Gruppe 2 mener at det som skiller det estetiske fra det praktiske, er at det estetiske har en åndelig funksjon og kan bidra til sjelelig påfyll i tillegg til faglig påfyll. Det estetiske er mer kunstnerisk og det praktiske er mer funksjonelt. Her er gruppen inne på at selv om det estetiske ikke synes å ha en direkte eller synlig funksjon, kan det likevel være meningsfullt og ha noe for seg. En av informantene fra gruppe 2 kommer med et eksempel som handler om hvordan det å bruke musikk, dikt eller et bilde i undervisningen kan skape en reaksjon eller opplevelse hos den enkelte elev, og kan være til inspirasjon eller sette i gang en tankeprosess. Denne gruppen diskuterer videre selve virkningen av estetiske arbeidsmåter. De snakker om at som lærer, kan en ikke vite i forkant om det kommer til å ha en virkning på elevene, selv om man bevisst går inn for å bruke det for å sette i gang en tankeprosess eller en stemning. Gruppen påpeker at estetiske arbeidsmåter ikke nødvendigvis virker på alle elever alltid. Informantene fremhever at en grunn til det er at virkningen av det estetiske er subjektivt:

Det er opp til den som ser på det om det har en funksjon eller ikke. Altså hvis du lager et kunstverk eller en sang, så er det for noen helt funksjonsløst. «Hva skal jeg gjøre med den her»? Men for andre så kan de kanskje se «oi så fantastisk».

Elevenes egen opplevelse er noe individuelt, noe personlig som igjen gjør at kunnskapen sitter dypere. Ut ifra informantenes beskrivelser, tolker jeg det som at dette er det estetiske sin sterke og samtidig svake side. Bruken av estetiske arbeidsmåter har stor virkning når det treffer, men man kan aldri for sikkert vite når og hvordan det treffer.

6.6 Virkningen

6.6.1 Støtter opp om læringsprosessen

Flere av informantene forteller at når det arbeides med estetiske arbeidsmåter, blir elevene mer engasjerte og får et eierforhold til arbeidet sitt. Ut ifra hva informantene forteller, tolker jeg det som at estetiske arbeidsmåter kan være med på å støtte opp om læringsprosessen. Beskrivelsene som informantene gir, oppfatter jeg som at det estetiske har en dobbel funksjon. Det kan gi faglig påfyll ved at det støtter opp om selve læringsprosessen og det faglige innholdet, samtidig som det har en åndelig funksjon. En av informantene fra gruppe 3 beskriver et undervisningsopplegg som understreker akkurat dette. Elevene skulle lage tegneserier hvor innholdet skulle omhandle den franske revolusjonen:

Jeg føler elevene har lagt veldig fokus på det estetiske da, selv om jeg ikke har sagt det tydelig. Og det tror jeg elevene lærer mye av fordi de får et eierskap til det. De er opptatt av at sin tegning skal være fin og at det skal være historisk korrekt. De skal jo lese i læreboken å finne ut hva de skal tegne og sånn. Så jeg tror det er veldig lærerikt og det har noe med det der helhetlige.

Jeg oppfatter det som at elevene liker å gjøre seg flid med tegningene sine og at de setter pris på at de får nok tid til å utarbeide og gjøre tegneserien fin. Det synes å være enighet blant informantene om at når estetiske arbeidsmåter integreres i undervisningen og i arbeidet med det faglige innholdet, har elevene en bedre arbeidsro og er fokuserte på arbeidet de skal gjøre. En av gruppene diskuterer om det estetiske kan støtte opp om læringsprosessen ved at elevene bearbeider det de holder på med på en annen måte når de må gi arbeidet en annen utforming eller en estetisk dimensjon. En av informantene fra gruppe 2, beskriver at det å stoppe litt opp i arbeidsprosessen, gjør at de er i arbeidsoppgaven lenger og dermed bremser hjernen slik at elevene får tid til å fordøye det de jobber med:

Hjernen må stoppe opp og være i de tankene som det handler om lenger. Og jeg tror mye av det at elevene ikke sitter igjen med det læringsutbyttet vi ønsker de skal sitte igjen med, er at de har ikke har konsentrert seg, de har ikke hatt oppmerksomheten sin rettet mot det de har holdt på med i stor nok grad. Fordi de tenker på alt mulig annet,

blir avledet og kanskje sånne type estetiske aspekter i de produktene som vi vil at de skal levere kan hjelpe dem til å holde fokus bedre på det de holder på med.

Dette henger sammen med det meditative aspektet som ble nevnt over, at elevene blir gitt nok tid til å prosessere lærestoffet og holde fokus uten å bli avledet. Her nevnes igjen estetiske læreprosesser som en mulig løsning for å holde på konsentrasjonen og oppmerksomheten til elevene. Jeg oppfatter at dybdelæring, som er et tema lærerne bringer opp med jevne mellomrom, er en motreaksjon til den travle tiden flere av informantene opplever i dag. Alle gruppene understreker viktigheten av å kunne være i en arbeidsprosess over lengre tid hvor elevene får muligheten til å konsentrere seg, holde fokus og rette oppmerksomheten mot det de holder på med over en lengre periode. Flere av informantene ytrer bekymring for at alt i dag skal gi uttelling, og hvordan dette er med på å opprettholde kvantitetsbegrepet hvor man skal rekke gjennom mest mulig på kortest mulig tid.

Det fremheves at estetiske arbeidsmåter kan berike elevenes kunnskap, og at de lærer seg ting eller undrer seg over spørsmål som ikke hadde kommet frem om de ikke hadde arbeidet på denne måten. Gruppe 3 diskuterer hvordan integrering av estetiske arbeidsmåter kan være med på å gjøre lærestoffet mer konkret og dermed øke elevenes forståelse. Deres oppfattelse er at alle trenger å utvikle kreative ferdigheter, selv elevene som er mottakelige for mye teori og abstrakt kunnskap. Gruppe 3 beskriver hvordan det å for eksempel lage modeller av planetene i naturfag styrket elevenes forståelse. De var veldig opptatt av å få frem egenskapene til planeten så riktig som mulig. Det skapte interessante diskusjoner om hvordan farger må blandes for å få riktig farge, eller at planeten viste seg å ikke være helt rund som elevene først trodde:

Også sitter de jo og prater mye fag mens de lager det her da. Diskuterer om det faglige, så det blir jo en fin måte å repetere på også når de sitter sånn i grupper og samarbeider. Får utviklet kreativitet og testet seg på litt andre ting.

Her kommer det frem at det estetiske støtter opp om læringsprosessen. Elevene utforsker lærestoffet gjennom å bruke estetiske arbeidsmåter, og de får muligheten til å binde sammen det kognitive med sine følelse- og sanseintrykk. Elevene fikk i dette eksempelet ny innsikt og oppdaget nye ting som de ikke var klar over før de startet med å bygge modellene. I tillegg trekkes samarbeid frem som en viktig faktor som er med på å støtte opp om læringsprosessen i dette eksempelet. Slik jeg oppfatter det, er diskusjonene og meningsutvekslingene som de

har i gruppene, med på å styrke læringserfaringene til elevene. Det er tydelig at læring her foregår i en sosial og kontekstualisert/situert setting.

I tillegg til å støtte opp om læringsprosessen, beskriver informantene eksempler på hvordan integrering av estetiske arbeidsmåter kan være med på å motivere til innsats og læring på tvers av fagene. Elever som for eksempel synes det er tungt å skrive lengre oppgaver, opplevde at arbeidet ble lettere når de fikk muligheten til å jobbe praktisk og estetisk med oppgaven:

Det var flere som var veldig ivrig på det å lage skjoldene og brukte mye tid på det. I hvert fall til å begynne med og ikke fokuserte så mye på oppgavene, det skriftlige, men det ene gjorde at det andre ble lettere.

6.6.2 Å bruke hele seg

De fleste gruppene har vært inne på at det å bruke estetiske arbeidsmåter handler om å skape noe. Det kan være et produkt, men som tidligere beskrevet trenger det ikke være noe synlig. En av informantene trekker frem hvor viktig det er at elevene får bruke hele seg i møte med lærestoffet og at de estetiske fagene tilrettelegger for å lære på en annen måte:

Det å gjøre noe med kroppen gjør jo at man lærer det på en helt annen måte enn når man skriver det. Det går litt dypere inn kanskje? Vet ikke helt hva som er riktig å si, men det er noe med det du gjør med kroppen og det gjøres jo i estetiske fag.

Både gruppe 1 og 2, som begge prioriterer å gjennomføre større tverrfaglige prosjekter i løpet av året, integrerer estetiske arbeidsmåter og de estetiske fagene i prosjektene. De beskriver hvordan og hvorfor de tilrettelegger for at det faglige innholdet skal bli bearbeidet gjennom estetiske arbeidsmåter. Gruppe 1 er opptatt av at elevene skal få kroppslige erfaringer og få bruke hele seg i arbeidet med lærestoffet. Målet er å arbeide helhetlig. Elevenes sanser og følelser er viktige og derfor skal elevene i tillegg til å lage en skriftlig forskningsrapport, visualisere eller illustrere produktet gjennom et kunstnerisk uttrykk. Det kan være gjennom drama, musikk, dans, foto, tegning etc. Gruppe 2 beskriver hvordan elevene i et av sine faste tverrfaglige prosjekter, skal fordype seg i en historisk person og dramatisere denne personen i presentasjonen. Derfor må de sette seg godt inn i denne personens liv ved å lese og gjøre research, skrive manus, finne ut hvilken tid vedkommende levde i og hvordan det var å leve på denne tiden, hvilke klær de gikk med, hvordan arkitekturen så ut og hvilken musikk som

var vanlig. I presentasjonen skal de med hjelp av estetiske virkemidler, dramatisere sin historiske person for resten av klassen. En informant fra gruppe 2 beskriver hvordan han erfarer gjennomføringen av denne undervisningen:

De setter seg litt mer inn i ting da og det merker jeg at de har en mer personlig driv til å finne kunnskap istedenfor «2a, jeg trenger svaret på den, noen som vet hva det er?» Så prøver de å finne det mest riktige å bruke i en slik fremføring.

Lærerne fremhever at elevene er veldig interessert i å gjøre det godt i disse prosjektene og å finne ut mest mulig om det de fordyper seg i. Jeg oppfatter det som at elevene setter pris på at prosjektene er såpass omfattende, at de må integrere kompetanse og ferdigheter på tvers av fagområder og dermed får bruke hele seg.

6.7 Danning

6.7.1 Utvikling av hele mennesket

Når danning blir diskutert i gruppene blir det tydelig at dette er et stort tema som det ikke går an å beskrive kort og presist. Det er interessant at gruppene diskuterer mye det samme angående hva dannelse er og hvordan de kan tilrettelegge for det i skolen. Alle gruppene uttrykker at dannelse handler om å utvikle hele mennesket. For å kunne ruste elevene for livet og fremtiden, må alle sidene og evnene deres utvikles. Lærerne beskriver at det er mange ting man skal mestre og håndtere som menneske. Livet er på mange måter komplekst og dermed må elevene være rustet og forberedt på å stå i de vanskelige situasjonene. Det er tydelig at lærerne har en forståelse og oppfattelse av det å være menneske som noe som omfatter hele mennesket. En informant fra gruppe 3 beskriver dette helhetlige menneskesynet godt:

Det handler mye om å ruste de til å komme ut i et samfunn og være et helhetlig menneske som mestrer litt av veldig mye, eller veldig mye av veldig mye. Men å være godt nok rustet til å komme ut i et samfunn og te seg og være forberedt på altså nesten alt fra å møte nye mennesker og hvordan de gjør det, til å stå i de tøffeste timene på en arbeidsplass. Altså de skal være rustet på alle disse tingene når de er ferdig på skolen. Å gi de de verktøyene de trenger for å mestre det egentlig. Som er kanskje det viktigste for å gjør de til dannede mennesker.

6.7.2 Å finne seg selv

Her kommer det frem at det er visse kunnskaper og ferdigheter elevene må lære seg for å kunne ta del i samfunnet og virke på sitt beste. Elevene er en del av et samfunn og skal dermed leve i samspill med andre og kunne fungere i fellesskapet. Samtidig vektlegger informantene hvor viktig det er at elevene får utvikle sin egen identitet og finne seg selv. Jeg oppfatter det som at en forutsetning som må ligge til grunn for elevene skal fungere i et samfunn sammen med andre, er at elevene må vite hvem de selv er. Først da kan de finne seg til rette og yte sitt beste i fellesskapet. En informant fra gruppe 2 uttrykker at dette ikke blir vektlagt nok på deres skole:

Inkluderer dannelse det å finne seg selv? Prøve å søke etter deg selv? For det synes jeg er en av de viktigste tingene vi kan hjelpe disse barna med. At de lærer å finne hvem de er. Og det er faktisk lite vekt på det her synes jeg. Alle skal gjøre sånn og sånn. Men hvem er du? Hvorfor gjør du det?

I forlengelse av dette diskuterer gruppe 2 hvor viktig det er å hjelpe elevene med å finne en retning i livet fordi elevene ikke alltid selv vet hva de ser etter. Lærerne nevner blant annet bruken av selfie-stang, og at elevene sammenlikner seg med bilder som er uoppnåelige. Hva som er interessant med dette, mener de, er at selv om elevene er opptatt av å ta bilder av seg selv som de legger ut på sosiale medier, har de likevel dårlig selvtillit. Videre påpeker gruppe 2 at dannelse er en prosess som foregår inni individet, men i samspill med omgivelsene. Som menneske blir man bombardert med inntrykk hver dag fra alle mulige områder. Lærerne hevder at elevenes dannelse påvirkes av mange ulike forhold. Det kan være både faglige og sosiale inntrykk elevene får på skolen, hjemme, på vei til skolen og gjennom samvær med venner. Det kommer tydelig fram at alle gruppene vektlegger lærerens rolle i forbindelse med utvikling av elevenes dannelsesprosess. Læreren kan tilrettelegge og tilpasse undervisningen slik at dannelse kan skje. Til slutt er det likevel eleven som selv skaper sin egen dannelse og som bestemmer hva han/hun ønsker å tilegne seg av disse inntrykkene. Derfor er det viktig at elever får utvikle sin egen identitet og bli kjent med seg selv og sine verdier.

6.7.3 Strategier og metoder for å mestre livet

Det beskrives at elevene trenger en verktøykasse bestående av strategier som kan hjelpe dem videre i livet. Et av de verktøyene som trekkes frem som viktige i samtlige grupper, er

elevenes selvstendighet. Med det mener lærerne at elevene må lære å ta ansvar, ta egne valg og gode avgjørelser. Gruppe 2 hevder at prosessjobbingen hjelper elevene til «å lære og lære». I tillegg nevner flere av informantene at problemstillinger man møter på skolen eller ellers i livet, ofte er komplekse. For å kunne belyse et tema og eventuelt løse en problemstilling, må man se sammenhengen mellom fag og bruke kunnskaper og ferdigheter fra ulike kunnskapsområder. På denne måten kan elevene utvikle nye evner som de kan bruke på andre måter i ulike situasjoner i livet. Slik beskriver en informant fra gruppe 3 utviklingen av denne kompetansen:

Det handler om at de utvikler seg som personer og ikke nødvendigvis bare blir veldig gode på en type ting, men at de totalt sett får mye ut av det videre i livet. Så de kommer kanskje aldri til å lodde igjen, men de kommer til å bruke de egenskapene på andre måter da tenker jeg. At elevene blir mer rustet for andre utfordringer uavhengig om de har gjort det før eller ikke. Fordi de har vært innom ting som kan ligne eller når de blir satt i krevende situasjoner så har de noen strategier som kan hjelpe de videre.

Å hjelpe elevene med å utvikle verktøy eller metoder, tolker jeg som at det ikke finnes noen fasitsvar i det å mestre livet. Noen ting vet man elevene kommer til å møte på, men livet er komplekst og uforutsigbart. Hva hver enkelt elev kommer møte på i eget liv kan man ikke forberede de på. Derfor blir det å hjelpe elevene med å bli selvstendige og gi de noen gode verktøy som de kan benytte seg av, det viktigste og nyttige lærerne kan gjøre for å ruste elevene for dagen i dag og framtiden.

Gruppe 1 knytter selvstendighet opp mot livsmestring. Å jobbe prosessorientert, som de fokuserer på i de tverrfaglige periodene, mener de kan hjelpe elevene til å utvikle selvstendighet og bli selvgående. Prosessjobbingen legger til rette for utvikling av selvstendighet ved at elevene utforsker et tema, og ved at de må være aktive og oppdagende i læreprosessen. Dette kan hjelpe elevene til å bli utholdende og stå i prosessen selv om det er utfordrende. I tillegg får elevene øve på å gjøre valg og ta gode avgjørelser.

Det å arbeide utforskende og problemløsende over en lengre periode, er krevende for en del elever, understreker informantene i gruppe 1. Derfor hevder de at det er helt nødvendig å møte elevenes interesser og behov i arbeidet med innholdet. Som sagt prøver de å gjøre innholdet meningsfullt for elevene ved at det ofte er samfunnsaktuelle tema som arbeides med. Disse temaene har elevene i større eller mindre grad kjennskap til fra før. I løpet av

prosjektukene skal de få en enda dypere innsikt i temaet. Lærerne framhever viktigheten av at elevene får velge seg problemstilling ut ifra hva de selv ønsker å fordype seg i. I tillegg holder lærerne elevenes interesse oppe ved å inspirere og motivere gjennom opplevelsesdager og ulike typer undervisning.

7. Drøfting

I denne delen skal jeg drøfte problemstillingen i lys av teori og funn fra intervjuene. Gjennom problemstillingen min ønsker jeg som sagt å finne svar på spørsmålet om tverrfaglig undervisning som integrerer estetiske arbeidsmåter, bringer med seg noen kvaliteter som vi trenger i dagens og fremtidens skole og samfunn. Mine funn tyder på at denne undervisningen gir store muligheter for å utvikle kvaliteter i elevene som er sentrale i deres individuelle danningsspross. Dette er kvaliteter som også synes å være relevante for hva vi tenker om fremtidens skole. Det hevdes blant annet at gjennom de tverrfaglige temaene som kommer med den nye fagfornyelsen, vil skolens brede dannelsesoppdrag få en tydeligere plass i skolehverdagen (NOU, 2015:8). Praktiske og estetiske fag blir også løftet frem, og kompetanser som kreativitet, skaperevne og utforskingsevne skal styrkes (NOU, 2015:8).

For at fremstillingen skal bli mest mulig oversiktlig, drøfter jeg de to delområdene tverrfaglig undervisning og estetiske arbeidsmåter hver for seg. Først vil jeg drøfte de kvalitetene og evnene som den tverrfaglige undervisningen legger til rette for utviklingen av. Deretter ser jeg nærmere på kvalitetene som kan utvikles gjennom estetiske arbeidsmåtene. Til slutt ønsker jeg å se på problemstillingen i sin helhet. I den avsluttende diskusjonen vil jeg svare på problemstillingen, før jeg ser på mulige veier videre. Når det kommer til begrepet tverrfaglig undervisning, velger jeg nå å bruke definisjonen flerfaglig undervisning og problemstyrt tverrfaglighet (Kristensen, 1987). Det er fordi det blir mer oversiktlig i drøftingsdelen, men også fordi det kan være bra å etablere faglige begreper som viser til forskjellig type tverrfaglig undervisning.

7.1 Tverrfaglig undervisning

Både i teorien og forskningen som jeg har gjennomgått i arbeidet med oppgaven, og i min egen empiri, kommer det frem at når elevene får en god forståelse for arbeidet og ser

meningen og relevansen med det de arbeider med, kan det bidra til mestring og økt motivasjon (Rønning & Karlsen, 2003; Haug, 2003; Imsen, 2005). I NOU-rapporten, kommer det frem at elevenes motivasjon og opplevelse av mestring og relevans i skolehverdagen, er styrket på skoler hvor det legges til rette for læringsprosesser som fører til forståelse (NOU, 2015:8, s.11). I den tverrfaglige undervisningen mine informanter refererer til, er det flere eksempler på hvordan det legges til rette for økt forståelse, meningsdanning, mestring og motivasjon.

7.1.1 Helhet og sammenheng i undervisningen

I et sosiokulturelt perspektiv, er omgivelsene eleven befinner seg i avgjørende for kunnskap og læring. Dysthe sier at: «Læring er langt meir enn det som skjer i elevens hovud, det har med omgivnaden i vid forstand å gjere» (Dysthe, 2008, s. 33). Dette utsagnet understreker hvordan læring ikke bare er noe som foregår individuelt, men at relasjonen til både mennesker, sted og tingene rundt er med på å skape mening og forståelse. Sentralt i Deweys læringssyn er at læringsprosesser må sees på som situert og kontekstualisert fordi mennesket alltid lærer og handler i relasjon til noe eller noen (Dewey, 2000). Det er tydelig at informantene mine har erfart at det å sette læring inn i en kontekst, har positiv læringseffekt på elevene. En viktig oppgave for læreren blir dermed å hjelpe elevene til å se hvordan ting henger sammen, og dermed øke deres forståelse. Mine resultater samsvarer med funnene i Rønning og Karlsen sin rapport hvor lærerne mente at de gjennom prosjektarbeid klarte i større grad å skape helhet og sammenheng i undervisningen (Rønning & Karlsen, 2003). Informantenes erfaringer er at elevene også husker lærestoffet bedre og at det setter dypere spor når de setter læring inn i en kontekst. Det at elevene får en bedre forståelse for arbeidet de jobber med, kan gi større mestringfølelse, noe som igjen kan føre til økt motivasjon (Imsen, 2005). Klarer læreren å motivere elevene for læring, åpner de seg og er mottakelige for nye erfaringer og ny innsikt som kan bidra til vekst og utvikling (Dewey, 2008).

Gruppe 1, som regelmessig tilrettelegger for større tverrfaglige prosjekter, beskriver hvordan de tilrettelegger for læringsprosesser for å øke elevenes forståelse. I ukene hvor denne undervisningen foregår, er lærerne selektive på hva som får plass i de gjeldende ukene. Hvor og hvordan undervisningen skal foregå planlegges også nøye. Det tilrettelegges altså for at alt de gjør skal være relatert til tema slik at elevene skal holde fokus og få en større forståelse for temaet. Slik jeg ser det, skal ingenting av innholdet være tilfeldig og overflattisk i denne

perioden fordi det kan hindre elevene i å se meningen og sammenhengen med det de lærer. Dette står i kontrast til den tidligere tverrfagligheten som ble kritisert for å være ikke-faglig ved at elevenes subjektive interesser ble prioritert fremfor det faglige (Kristensen, 1987). Her er det som Dewey hevder, relasjonen mellom mennesker, innhold og sted som trekkes frem som avgjørende for læringen. Ved å skape en helhetlig ramme rundt undervisningen slik informantene har uttrykt at de har gjort i disse prosjektene, tilrettelegges det for at meningsdanning kan finne sted. Dette samsvarer med virkelighetsoppfatningen i fenomenologisk epistemologi, hvor klasserommet sees på som en sosial og kulturell livsverden (Rendtorff, 2007). Her blir det tydelig at læring skjer i samspill mellom indre og ytre faktorer. Relasjonene mellom menneskene som er der, selve læringskonteksten og gjennomføringen av lærerens undervisning, blir avgjørende for elevenes læring og kunnskapsproduksjon.

7.1.2 Kompleks tenkning

Kristensen (1987) skriver at tverrfaglighet kan være en løsning på utfordringen med å hjelpe elever til å skaffe seg oversikt over en verden som kan virke kaotisk og usammenhengende. Dette synet kommer også frem hos mine informanter, som vektlegger at livet på mange måter er komplekst, og at det er mange ting man skal mestre og håndtere som menneske. Tverrfaglig undervisning kan etter deres mening være en god måte å imøtekomme denne utfordringen på, og derved forberede elevene på livet og fremtiden. I tverrfaglig undervisning undervises det på en dynamisk måte som aktivt involvere alle sider av elevenes forhold til verden. Ved å binde sammen kompetanser og ferdigheter på tvers av fag, hevder Klafki at de ulike delene av den komplekse virkeligheten ville bindes sammen til en helhet (Hohr, 2011). Det å undervise i fag på en dynamisk måte, legger dermed til rette for at elever skal kunne se sammenhenger og en helhet i undervisningen. Det å se sammenhenger og en helhet, betegnet Klafki som kompleks tenkning. Å binde sammen kompetanser og ferdigheter på tvers av fag var nødvendig for ikke å forenkle virkeligheten for elevene, hevder han (Hohr, 2011). Han fryktet et oppdelt og spesialisert samfunn hvor delområdet blir betraktet som helheten (Hohr, 2011, s. 186). Ved å binde sammen det kognitive, emosjonelle, sosiale, estetiske og praktiske aspektet i læreprosessen, kan denne spesialiseringen unngås (Hohr, 2011). Denne sammenbindende evnen kan kobles opp mot en helhetlig læring hvor alle sidene ved eleven blir tatt i bruk når verden erfares. Det å utvikle en kompleks tenkning hos elevene, er et av hovedmålene for gruppene når de arbeider tverrfaglig. Tilrettelegging av en helhetlig læring

hvor elevene får bruke hele seg i læreprosessen, kan ruste elevene og forberede dem på å mestre livets utfordringer (Rendtorff, 2007).

Sjøberg skriver at de fleste av dagens utfordringer ikke følger faglige grenser, men må belyses fra en rekke ulike sider gjennom de ulike fagene (Sjøberg, 2001, s. 31). En liknende argumentasjon ligger til grunn for mine informanternes valg om å bryte opp den tradisjonelle faginndelingen. De mener at det dermed blir lettere for elevene å fordype seg i temaet og være utforskende, uten at fagene styrer og setter begrensninger for mulige løsninger. Gruppe 1 ser tendenser til at elevene er mer opptatte av faggrenser og hva som hører til hvilket fag, fremfor å heller ta utgangspunkt i hva de trenger å kombinere av ferdigheter og kunnskap for å komme frem til løsninger. Det kan se ut til at den tradisjonelle faginndelingen kan hindre elevene i å se løsninger på tvers av faggrensene og dermed sette begrensninger for en kompleks tenkning slik også Klafki hevder (Hohr, 2011). Undervisningen i skolen kan dermed oppfattes som fragmentert fordi fagene på mange måter isoleres fra hverandre og fungerer dermed i praksis som hvert fag for seg selv. Relasjonen mellom fagene vektlegges ikke og dermed kan en undervisning som i stor grad preges av faginndeling, ha motsatt effekt når det kommer til å skape en helhetlig forståelse. Det kan gi elevene et oppstykket og forenklet bilde av virkeligheten i motsetning til en undervisning som tilrettelegger for å hjelpe elevene til å få en oversikt og se en helhetlig sammenheng.

Sett i sammenheng med den nye fagfornyelsen, må skolen legge til rette for at elevene kan utvikle evnen til å utforske, se nye muligheter og utvikle nye løsninger (NOU, 2015:8, s. 31). I følge NOU-rapporten, forberedes elevene slik på å håndtere fremtidige samfunnsutfordringer (2015:8, s.31). Kreativitet blir definert som evnen til å se utenfor rammene og være nyskapende (NOU, 2015:8). Når man underviser hvert fag for seg selv, tilrettelegges det ikke i samme grad for at elever skal kunne utvikle denne kreative evnen som hjelper elevene til å se løsninger og sammenhenger mellom ulike fag og kunnskapsområder. Det gjør at virkeligheten på mange måter forenkles for elevene.

7.1.3 Utfordringer knyttet til å skape helhet og sammenheng

Kristensen (1987) påpeker at det å skape en helhet og sammenheng i undervisningen, har vært lærerpostulater som det ofte blir snakket mye om blant lærere. Problemet er at elevene selv ofte ikke ser denne helheten og sammenhengen i undervisningen (Kristensen, 1987, s. 23). En grunn for dette, hevder han, er at under planleggingen er det selve fagene som har vært i

fokus, fremfor at lærerne har fokusert på hvordan de kan hjelpe elevene til å se sammenhengene. Alle gruppene i min studie diskuterer dette problemet og påpeker hvor avgjørende planleggingen i forkant er at undervisningen skal bli vellykket. Målet er at alle drar i samme retning og har en felles visjon. Gruppe 2 og 3, som ikke har en like etablert kultur for tverrfaglig undervisning som gruppe 1, uttrykker at de som regel ikke har nok tid til den planleggingen som kreves. Da er spørsmålet i hvor stor grad de lykkes i å hjelpe elevene til å se en helhet og sammenheng.

En annen faktor som er med på å gjøre det vanskelig å skape en helhet og sammenheng for elevene i undervisningen, er måten lærerutdanningen er organisert på. Dette fremheves av gruppe 2 i min undersøkelse. I dag utdanner lærerutdanningen spesialister ved å utdanne faglærere. Dermed opprettholdes skillet mellom fagene, noe som gjør det vanskeligere å samarbeide på tvers av fag. Lærerne i gruppe 2 uttrykker at konsekvensene av dette er at det blir vanskelig å se hva fagene har til felles og hvordan fagene kan knyttes opp mot hverandre for å samarbeide godt om tverrfaglige prosjekter. Dette er en ulempe fordi å samarbeide på tvers av fag, gjør at i tillegg til å skape sammenheng i undervisningen, gjør at fagene får frem sine viktigste og fagspesifikke sider i møte med andre fag. Hvert fagområde har, som Sørensen (1995) hevder, mye å hente ved å låne og lære fra andre fagområder.

I sammenheng med dette er det viktig å presisere at skolesystemet, slik det er organisert i dag, byr på visse utfordringer når det gjelder tverrfaglig undervisning. Sørensen påpeker at hvis man bare arbeider tverrfaglig, kan det føre til at man mister sitt faglige fotfeste (Sørensen, 1995). Med tanke på at tverrfaglig undervisning krever en annen måte å tenke og arbeide på enn det som er vanlig i dagens skole, trengs det, som Haug (2003) hevder, skoling og kompetanseutvikling hos lærerne for å realisere potensialet metoden har. I tillegg trengs det noen organisatoriske og strukturelle endringer i skolen. I min undersøkelse diskuterer gruppe 1 blant annet utfordringen med å fastslå elevenes måloppnåelse i de ulike fagene etter et tverrfaglig prosjekt. Dette tyder på at det kan være utfordrende å få frem fagenes innholdsmomenter og fagenes egenart slik at elevene lærer seg det fagspesifikke godt. Spørsmålet blir hvor fokuset ligger. Det kan virke som om spesielt gruppe 1, stiller spørsmål ved om det viktigste er at elevene har høy måloppnåelse i fagene, eller om det viktigste er å faktisk lære mye om et tema. Dette kommer frem ved at de i den problemstyrte tverrfagligheten lar tema styre prosjektet og innholdet, fremfor at fagene og kompetansemålene for hvert fag skal være styrende. Det kan virke som om gruppe 1 allerede praktiserer slik tanken er bak den nye fagfornyelsen. Det vil si et større fokus på sentrale tema

som skal gå igjen i alle fag. Deres tanker om å være mindre styrt av kompetansemålene, gir også gjenklang i den nye fagfornyelsen hvor kompetansemål skal kuttes ned på til fordel for å gi plass til mer dybdelæring (NOU, 2015:8).

Likevel er det ifølge informantene en utfordring i arbeidet med tverrfaglig undervisning å få frem fagenes innholdsmomenter og fagenes egenart slik at elevene lærer seg det fagspesifikke godt. I følge Gardner, er dette en utfordring som berører flere elever: «En rekke forsøk har vist at når elever blir stilt overfor problemer som ikke er formulert som fagoppgaver, eller er ukjente i formen, nytter de i meget liten grad de kunnskaper og ferdigheter de tross alt har tilegnet seg i fagene (Gardner her gjengitt i Dalin, 1994). Mine informanter mener at å arbeide tverrfaglig i perioder er den beste løsningen. Det gjør, som Sørensen (1995) hevder, at elevene ikke mister det faglige fotfestet, men samtidig periodevis får styrket sin forståelse av temaer og problemstillinger som går på tvers fag- eller kunnskapsområder. Gruppe 1 vektlegger at de jobber tverrfaglig blant annet for at elevene skal få gå i dybden på et tema. I tillegg skal elevene lære seg å overføre læring fra ett fag til et annet og se sammenhenger mellom temaer og problemstillinger som går på tvers av fag- eller kunnskapsområder. Det kan tolkes som om at informantene i gruppe 1, mener at å jobbe tverrfaglig, tilrettelegger for å gå i dybden, og som igjen bidrar til at elevene lærer seg det fagspesifikke godt. Resultatene av forsøkene som Gardner viser til, peker dermed mot en bekreftelse på det lærerne i gruppe 1 hevder, at elevene trenger mer trening på å se forbi faggrenser og utvikle evnen til å være løsningsorienterte og problemløsende. Læring som ikke bare vektlegger faginnhold, men som også fokuserer på hvordan, når og hvorfor man skal kunne overføre kunnskap til andre fag og/eller situasjoner, synes å være viktig for lærerne i gruppe 1.

Det er likevel ingen tvil om at det kreves kompetanse i å bruke tverrfaglig undervisning som metode (Haug, 2003). Ikke minst kreves det at læreren har god kunnskap innenfor de enkelte fagene for å kunne se hvordan fagene henger sammen og hvordan de kan sees i relasjon til hverandre. Hvis lærere ikke har den kompetansen som kreves innenfor tverrfaglig undervisning, kan man stille spørsmål ved om for mye tverrfaglig undervisning kan ha motsatt effekt og skape mer forvirring og mindre oversikt og sammenheng. Tverrfaglig undervisning stiller høyere krav til læreren om å ha både bredde og dybdekunnskap. For å få til dybde, bør man altså ha bred innsikt og kompetanse i flere fag. Dette er en utfordring som også diskuteres i forbindelse med den nye fagfornyelsen. Sinnes og Straume skriver i sin artikkel at en utfordring i den nye fagfornyelsen når det gjelder dybdelæring, er nettopp balansen mellom dybde og bredde (Sinnes & Straume, 2017).

7.2 Dybdelæring

7.2.1 Med individet i sentrum

I den nye fagfornyelsen blir dybdelæring trukket frem som helt sentral i elevenes læring. Å lære noe grundig og ikke overflatisk, kan bidra til at elevene utvikler bedre forståelse. Får elevene tid til å fordype seg, reflektere og tenke over en situasjon, kan det i følge Dewey, fremme problemløsning og refleksiv læring som bidrar til rekonstruksjon av erfaring (Dysthe, 2008, s. 145). Dette leder igjen til en vekstprosess hos individet. Å legge til rette for fordypning og dybdelæring, synes å konstruere en varig forståelse hos eleven som er det motsatte av overflatelæring. Fra intervjuene kommer det frem at gjennom tverrfaglig undervisning, får elevene en dypere forståelse som setter spor. Forutsetningen er at elevene får muligheten til å dykke dypt ned i et tema og bli der over en lengre periode.

Et økt fokus på denne kompetansen i den nye fagfornyelsen kan sees på som en motreaksjon til det instrumentelle og nytteperspektivet som har vokst fram siste tjue årene. Undersøkelser som jeg har vist til tidligere (Hodgson, Rønning & Tomlinson, 2012), viser at elever ønsker aktiv deltakelse i skolehverdagen og at det er med på å gjøre lærestoffet mer meningsfylt og relevant. Dybdelæring setter individet i sentrum i større grad ved å åpne for elevenes selvstendige tenkning. Dermed kan det oppleves mer meningsfullt for elevene. Målet for den tverrfaglige undervisningen er ikke å komme fram til fasitsvar, men er en utforskende prosess hvor elevene får muligheten til å være problemløsende og tenke selvstendig. Tverrfaglig undervisning tilrettelegger også for dybdelæring ved at et tema belyses fra ulike fags perspektiv. Det kan føre til at elevene får en bedre forståelse av temaet fordi de ulike fagene «ser» ulike sider ved den samme virkeligheten. Det kan være med på å gi et mer riktig bilde av virkeligheten fordi det supplerer og nyanserer beskrivelsen av verden (Sjøberg, 2001, s. 25).

7.2.2 Dybdelæring forutsetter motivasjon

Det å arbeide utforskende og problemløsende over en lengre periode, er krevende for en del elever, noe flere av informantene understreker. En viktig oppgave for læreren blir da å inspirere og motivere gjennom undervisningen. Gruppe 1 og 2 presiserer at det å «kicke elevene i gang» og utsette elevene for ting som er litt annerledes og provoserende, kan være med på å motivere elevene for arbeidet. Biesta (2010), mener at avbrytelser av vanen og det normale er viktig for at elevene skal få nye erfaringer som igjen utvikler dem til unike

mennesker. «Pedagogy of interruption» kan føre til at elever blir mer åpne i møte med situasjoner som er fremmede og annerledes (Biesta, 2010). Å bli vant til å gå ut av komfortsonen og det som er vanen og som kjennes trygt, kan føre til at elever blir mer nysgjerrige og ønsker å lære mer om ting de i utgangspunktet ikke er så interessert i. Varkøy (2014), skriver at dannelse handler om å våge å begi seg ut i det ukjente og tøyne egne grenser. Å inspirere og motivere elevene til å begi seg ut i det ukjente, kan hjelpe elevene til å bli kjent med seg selv og finne ut hvem de er. Å få ny kunnskap på nye områder, kan føre til en utvikling som gagner både individet og samfunnsutviklingen.

Jeg oppfatter det som at lærerne mener at mye kan bli interessant om de bare klarer å tilrettelegge for det gjennom blant annet inspirerende opplevelser og tid til fordypning. Det å lære noe i dybden og som øker forståelsen for noe, kan være en motivasjon i seg selv. Dybdelæring kan dermed knyttes til en kategorial dannelse som Klafki beskriver (Hohr, 2011). Å utvikle en holdning hvor elevene er nysgjerrige og åpne for verden, kan føre til at de ser muligheter de ellers ikke ville ha sett. Åpner elevene seg for verden, åpner verden seg for elevene samtidig. Dette er hva Klafki kaller den doble åpningen (Hohr, 2011, s. 166). Som lærer er det viktig å utfordre elevene på denne måten. Elevene må forberedes på det ukjente og ikke bare det som svarer til deres interesser og behov.

Samtidig kommer det tydelig frem fra informantene at elevene får økt motivasjon når elevene får fordype seg i noe de er interessert i fra før eller ønsker å vite mer om. Å åpne for at elevene får gjøre valg kan altså øke elevenes motivasjon og deres utholdenhet og involvering i arbeidet. Lærerne uttrykker at de fleste elevene blir motivert og har en større personlig driv i arbeidet med de tverrfaglige prosjektene fordi det åpner for flere valgmuligheter i arbeidsprosessen. Det er interessant å se at funnene fra intervjuene samsvarer med funnene i Rønning og Karlsen (2003) sin rapport. Rapporten sier at elevene er interesserte og motiverte i arbeid med tema- og prosjektarbeid og at valgfriheten gjør at elevene opprettholder interessen og har et større driv i arbeidet (Rønning & Karlsen, 2003, s. 113). Økt valgfrihet synes også å prioriteres i den nye fagfornyelsen hvor det i NOU-rapporten presiseres at «dybdelæring er ikke dybde i alt for alle» (2015:8, s. 11). Det anerkjennes at elever har ulike behov for hva de fordyper seg i.

Klafki mente også at elevenes interesser og behov er viktige i læreprosessen, men undervisningen skal ikke bare føye seg etter elevenes ønsker og behov, fordi det for Klafki finnes en forpliktende kjerne som alle bør fordype seg i og samles om (Hohr, 2011, s. 170). Han hevdet at elevene skal lære om og fordype seg i samfunnsrelevante problemer og

utfordringer vi står ovenfor i dag. Den problemstyrte tverrfagligheten (Kristensen, 1987) som gruppe 1 beskriver, hvor temaet de arbeider med er relevant i forhold til det samfunnet elevene er en del av, kan knyttes til Klafkis tidstypiske nøkkelproblemer. At skolen møter elevens interesser og behov gjennom et meningsfullt innhold som de kan relatere seg til, og som de kan se nytten av, kan føre til motivasjon hos eleven og en aktiv involvering i læreprosessen. Kristensen beskriver skolen som den *åpne skole* hvor problemer og emner fra livet utenfor skolen siver inn i skolen og ikke kan forhindres (1987, s.66). En fordel med at samfunnet blir en naturlig del av skolen, er at elevene får arbeide med problemer og utfordringer som angår dem og knytte det de lærer til en konkret virkelighet. Slik kan elevene lære i en naturlig sammenheng. At det de lærer på skolen har betydning også for livet utenfor skolen, kan bidra til motivasjon og større driv i arbeidet.

7.3 Selvstendighet gjennom å håndtere det ukjente

Utvikling av elevers selvstendighet synes å være sentralt innenfor danning. En undervisning som legger til rette for at elevene får være oppdagende og problemløsende i læringsprosessen, er etter Klafkis mening det som beskriver dannende læring (Klafki, 2014, s. 176). Eleven skal selv jobbe seg frem til og produktivt tilegne seg ny kunnskap, og gjennom anvendelse husker og tilegner eleven seg ny kunnskap (Klafki, 2014, s. 179). Klafki mente at undervisning er en prosess som gradvis skal hjelpe elevene til å forstå eller oppdage og tilegne seg innsikt og ferdigheter. Læring skal med andre ord ikke foregå som noe som retter seg etter ferdige formler, resultater, modeller eller skjemaer (Klafki, 2014). En slik undervisning kan knyttes til en forenklet virkelighet som ble beskrevet tidligere. Dannende læring, eller eksemplarisk undervisning som Klafki også kaller det, skal utvikle elevens selvstendighet.

Informantene uttrykker nettopp at prosessjobbing kan utvikle elevenes selvstendighet. Flere av informantene påpeker at de tverrfaglige prosjektene de gjennomfører, legger til rette for at elevene får være aktive gjennom en utforskende prosess. Ved å fordype seg i et arbeid over tid, lærer elevene hvordan de kan løse utfordringer og problemer de møter underveis i prosessen. Grunnen til at gruppe 1 velger å jobbe så mye tverrfaglig, at elevene skal lære seg å arbeide utforskende og opparbeide evnen til å være løsningsorientert. Å opparbeide denne evnen, forbereder elevene på å mestre nye situasjoner og utfordringer. I en slik læringsprosess dukker det som regel alltid opp ukjente problemstillinger elevene må ta stilling til, og for å løse de må man ofte ta i bruk kompetanser og ferdigheter på tvers av fag. Dette kan knyttes til

det informantene sier om at prosessjobbing kan bidra til at elevene blir selvstendige ved at de «lærer å lære». Gjennom denne prosessen blir de utfordret til å ta valg og avgjørelser, samt finne løsninger på problemer som dukker opp.

Idéene er beslektet med tanken om at dannelse er en livslang reise hvor man skal være forberedt på å møte og håndtere det ukjente (Varkøy, 2014, s. 19). Varkøy skriver at dannelse er en prosess hvor resultatet av prosessen ikke er bestemt på forhånd (2014, s. 20). Med andre ord er dannelse en livslang prosess hvor målet er en kontinuerlig utvikling hos individet. Mine informanter knytter idéen om å være forberedt på det ukjente opp mot konseptet livsmestring. De hevder at livet handler om å være rustet til å møte, løse og mestre nye og utfordrende situasjoner. Opparbeider elevene evnen til å være selvgående og løsningsorienterte, gir det elevene hjelp til videre selvhjelp (Nielsen, 1994). Som informantene påpeker, er dette metoder som er viktige å opparbeide seg for å generelt mestre livet, både på skolen og ellers i livet. Denne metodiske dannelsen er helt nødvendig i dagens samfunn hvor tilkomsten av nytt innhold er eksplosiv (Nielsen, 1994, s. 74). Legges det til rette for at elevene skal lære å lære og utvikle strategier for å klare seg selv i nye og ukjente situasjoner, blir læreprosessen en kontinuerlig aktiv erfaringsprosess som forbereder elevene på å klare å holde seg ajour og oppdatert med kulturutviklingen i dag og i fremtiden (Nielsen, 1994, s. 74). Slik tilrettelegges det for livslang læring og en kontinuerlig dannelsesprosess hos eleven.

Klafki mente at for å utvikle selvstendig læring hos eleven, måtte det som tidligere nevnt være en balanse mellom å opprettholde elevens interesser og behov, og imøtekomme objektive oppgaver og krav gjennom et innhold som videreutvikler elevens forståelse av verden. Den tverrfaglige undervisningen som informantene beskriver, synes å innfri Klafkis beskrivelse av en kategorial dannelse. Den tverrfaglige undervisningen åpner for at elevene får ta egne valg og avgjørelser underveis i læringsprosessen. Informantene hevder at elevene i de tverrfaglige prosjektene ofte får velge hva de vil fordype seg i. Når det gjelder den kunstneriske framstillingen av prosjektene får de også utfolde seg relativt fritt. Samtidig stilles det krav til elevene underveis i prosjektet og det ferdige produktet skal blant annet innfri visse kriterier. At elevene får ta egne valg og avgjørelser underveis i prosessen, kan være med på å utvikle elevenes myndighet og medbestemmelsesrett (Klafki, 2014; Nielsen, 2012). Det kan bidra til, som Humboldt hevdet, at elevene vil gjøre nytte for seg i samfunnet fordi det blir lagt rette for individets utfoldelse og selvrealisering (Svendsen, 2009). Ved å sammenbinde det materiale og formale, kan en helhetlig dannelsesprosess finne sted hos eleven. Ved å ivareta elevenes interesser og behov, samt deres myndighet og medbestemmelsesrett i møte med et innhold

som har tydelige mål og en klar retning, kan aspektet om den doble forståelsen av dannelses opprettholdes. Slik kan en dynamisk samfunnsutvikling, som Gustavsson (2000) beskriver, oppnås. Balansen mellom det materiale og formale synes å utvikle elevenes helhetlige dannelses.

7.4 Demokrati i skolen

7.4.1 Er lærerens autonomi svekket?

Man kan gjenkjenne Klafkis bekymring for spesialisering av samfunnet i informantenes utsagn angående målstyringen i skolen i dag. De hevder at målstyring og vurdering av måloppnåelse, er med på å styre læreren til å ha et snevert syn på fagene. Kompetansemål og tester nevnes blant annet som noe som setter begrensninger for undervisningen. Gruppe 1 sier at det handler om å finne balansen mellom undervisningen man *vil* drive og den undervisningen man *må* drive. Gruppe 3 er inne på at man som lærer hele tiden jobber mot eget ønske og hva som er det beste for eleven. Jeg tolker det som at lærerne noen ganger ønsker å gjennomføre en undervisning som ikke er forenlig med den målstyringen vi ser i skolen i dag. På den måten kan de ulike aktørene som er med på å bestemme skolens innhold, og som befinner seg utenfor selve skolen, stå i et slags konfliktforhold til læreren. Likevel ender lærerne opp med å føye seg etter systemet og de tør gjerne ikke gjennomføre opplegg, eller bruke tid på noe som kan hindre eleven i å få en god karakter på eksamen eller høy måloppnåelse på nasjonal prøve. Her bekrefter mine informanters utsagn funnene i rapporten som er blitt nevnt tidligere, hvor det gjennom en evaluering av nasjonale prøver kommer frem at noen lærere synes at den ytre kontrollen er styrende for lærernes arbeid (Seland, Vibe & Hovdhaugen, 2013).

Det synes å være en enighet blant gruppene om at en av lærernes viktigste oppgave er å hjelpe elevene på vei til å bli dannede mennesker. Hvis lærerne ikke har tillit hos staten til at de kan gjøre denne jobben, og ikke får muligheten til fri utfoldelse, blir ikke demokratiet i utdanningen realisert, og det vil si at den heller ikke utdanner elevene til demokratisk deltakelse i samfunnet. På den måten hindres læreren i å utføre sitt samfunnsmandat.

Selv om det er lenge siden både Dewey og Humboldt ytret sine tanker om skole, utdanning og samfunn, er deres tanker fortsatt høyst relevante. Dewey ytret blant annet sin bekymring omkring demokratiet i utdanningen og hevdet at en grunnleggende mangel skolen har, er

anerkjennelsen av intellektuell frihet (Dewey, 2000, s.85). Han trekker fram at tilliten til læreren er brutt, og at dagens system ikke er demokratisk: «Læreren har ikke den fullmakt til å handle konstruktivt og på eget initiativ som trengs for å oppfylle undervisningens funksjon» (Vaage, 2000, s. 86). Han frykter at hvis den eksterne styringen som man kan se i skolen i dag fortsetter, kan det føre til at skolen mister de mest kompetente, originale og kreative lærerne. Disse lærerne vil trekkes dit de kan arbeide mest virksomt (dewey, 2000, s. 90).

Samtidig oppfatter jeg det som at lærerne har en intellektuell frihet. Undervisningsoppleggene de beskriver, viser at det eksisterer en frihet og at læreren har en viss autonomi til å gjennomføre den undervisningen de mener er best for elevene. Det er de tverrfaglige undervisningsoppleggene gode eksempler på, hvor elevens frihet, selvstendighet, motivasjon og mestring er i fokus. Samtidig er det flere av lærerne som uttrykker at de ofte opplever å stå i spenningsfeltet mellom en undervisning de må gjennomføre og undervisningen de ønsker gjennomføre, som de mener er til det beste for elevene.

7.4.2 Tilpasning eller danning?

Hvis målstyringen setter for innsnevrende rammer for lærerens undervisning, vil det også påvirke elevene. Gruppe 1 diskuterer hvordan målstyringen styrer undervisningen i for stor grad på ungdomstrinnet. De kommer fram til at måloppnåelse og fokus på prestasjon kan hindre elevene i å være kreative og tenke fritt. Jeg tolker det også i den retning at det truer elevenes frihet og demokratiske deltakelse i skolen og samfunnet. Informantene sammenlikner med barnetrinnet og hevder at lærerne har større mulighet der til å fokusere på mestring, i og med at det der ikke er karakterer og eksamen å ta høyde for. Hvis målstyringen får ta så stor plass i skolen at det går utover elevenes mestringsfølelse og mulighet til å være kreative og tenke fritt, kan man risikere å få demotiverte elever. Elevundersøkelsen fra 2017, som jeg har nevnt tidligere, viser at elevenes motivasjon synker gradvis fra 5. trinn til 10. trinn, og at det er størst elevtrivsel i småskolen (Wendelborg et al., 2018). Det synes å være samsvar mellom mestring og motivasjon, og likeledes mellom demotivasjon og økende prestasjon. Det økte fokuset på prestasjon gjør seg mer gjeldende dess eldre elevene blir. Gruppe 2 beskriver hvordan denne teknokratiske forståelsen av undervisning og læring styrer undervisningen. Jeg oppfatter det som at hvis lærerne skal rekke gjennom alt av kompetansemål, må de bare kjøre gjennom med sitt eget løp og må la være å bruke tid på tverrfaglige prosjekter. Lærerne uttrykker at det er synd om de bare skal gjennomføre undervisning som sikter mot effektivitet og er basert på målstyring og måloppnåelse.

Dette kan knyttes til Hellesnes sin beskrivelse av tilpasning og dannelse (Nielsen, 1994). Tilpasning fører til at mennesket blir et objekt for sosiale prosesser fremfor et selvstendig og aktivt handlende subjekt som ikke er manipulert til å handle. Dette kan sees i forhold til hva lærerne i gruppe 1 er bekymret for i forhold til at undervisningen er målstyrt og noen ganger hindrer elevene i å være kreative og tenke fritt. Den målstyrte undervisningen kan gripe aktivt inn hos eleven og får dem til å gjennomføre handlinger som de ikke ser noe mening med. Faren med dette er at elevene etterhvert tilpasser seg systemet uten å være kritiske eller vite at de kan endre og arbeide for forandring. Hvis elevene hindres i å tenke fritt og heller ikke motiveres og engasjeres i læringen, utvikles ikke læring og kan hindre en vekstprosess hos eleven (Dysthe, 1999).

Tverrfaglig undervisning kan være en mulighet for å unngå at tilpasning finner sted. Ut ifra teorien og empirien som er blitt drøftet tidligere, kan tverrfaglighet åpne for en prosess som utvikler selvstendige elever som får tenke fritt, utforske og være aktive. Eleven blir satt i sentrum som kan lede til aktivt handlende individer. Ved å utforske tema fra ulike fags perspektiv, ser de at verden er kompleks og at det finnes ulike løsninger og svar på problemer. Dermed lærer de å være kritiske og ikke-manipulerende fremfor å bli et styrende objekt for sosiale og politiske prosesser.

7.5 Helhetlig læring

7.5.1 Å bruke hele seg i læreprosessen

Pestalozzi mente at *hodet, hjertet og hånden* er gjensidig forbundet med hverandre og en forbindelse mellom disse grunnkreftene lå til grunn for menneskets dannelsesprosess (Myhre, 2005). Han så dermed på dannelse som en helhetlig utvikling av mennesket. Hans tanker kan kobles opp mot Klafkis tanker om en *sammenbindende evne* (Hohr, 2011). Alle lærerne fra intervjuene synes å være bevisste på og ønsker å legge til rette for en undervisning som utvikler hele eleven. Gruppe 1 uttrykker spesifikt at de er opptatt av å arbeide helhetlig. Det gjør de ved å legge til rette for elevenes kroppslige erfaringer, i tillegg til elevenes følelse-og sanseerfaringer i undervisningen og i arbeidet med lærestoffet. De ønsker også at elevene skal vise til et kunstnerisk uttrykk i tillegg til en skriftlig forskningsrapport etter prosjektukene. Slike arbeidsmåter kan knyttes til det Seel omtaler som *imaginativ estetisk sansning* (Rolle, 1999, s. 40). Den imaginative sansningen beskriver han som å uttrykke seg skapende,

tolkende eller vurderende gjennom musikk, dans eller diskusjon av interpretasjonsmuligheter (Rolle, 1999).

I resultatene kommer det frem at lærerne ser verdien av å tilrettelegge for en imaginativ sansning. De nevner at «elevene lærer innholdet på en helt annen måte» og at «lærestoffet går litt dypere inn». Pontys tanker om at vi ikke kan forstå den sosiale verden hvis vi ikke ser kroppen i sammenheng med verden, gjør seg gjeldende her (Rendtorff, 2007). Å få uttrykke seg gjennom det estetiske, åpner for å dele et syn, eller erfare verden på en måte som ikke kan formuleres med ord (Rolle, 1999, s. 40). Det er verdt å nevne her at både den som utøver og den som ser/hører på, er deltakende og tar del i opplevelsen som kan lede til estetisk erfaring. Denne imaginative estetiske sansningen kan kobles til Dewey og hans tanker om betydningen av å opparbeide elevens forestillingsevne. Han hevder det er viktig for læring at elever får erfart fagene gjennom tydelige, levende og klare forestillinger (Dewey, 2000). Estetiske arbeidsmåter kan bidra til å forsterke forestillingsevnen hos eleven som igjen bidrar til at lærestoffet oppleves personlig og spesielt. Læringen kan da oppleves mer meningsfull og relevant som igjen kan bidra til at lærestoffet sitter dypere.

Gruppe 2 og 3 viser også til eksempler på imaginativ sansning i sin undervisning. I arbeidet med tegneserier fra den franske revolusjonen som gruppe 3 beskriver, sier den ene læreren at det å integrere det estetiske i arbeidet med det faglige, gjør at elevene får et eierskap til arbeidet. Når elevene får bruke hele seg i læringsprosessen, hjelper det eleven til å erfare verden med hele seg og gjøre originale oppdagelser som sitter dypere og oppleves personlig og spesiell. Å koble det kognitive opp mot en imaginativ estetisk sansning, gjør at eleven får bruke hele seg i læreprosessen. Denne helhetlige læringen som tilrettelegger for å koble hodet, hjertet og hånden, synes å være en viktig del av elevenes dannelsesprosess.

7.5.2 Estetisk erfaring og helhetlig forståelse

Ulvik hevder at estetisk erfaring rommer en helhetlig forståelse av det å være menneske (2014). Ut fra hva rapporter og undersøkelser som jeg har vist til tidligere, kan det virke som at skolefeltet fjerner seg mer og mer fra en helhetlig tenkning om dannelse. Dalin hevder likevel at vi i dag er på vei mot en ny estetisk revolusjon som igjen bringer det kunstneriske tilbake i sentrum for menneskers liv (Dalin, 1994, s. 51). Dalin sier at vi igjen er blitt mer opptatt av å føle, og bli berørt av ting. Dette kan sees på som en motreaksjon til det instrumentelle og nytteperspektivet som ikke berører oss på samme måte og dermed kan oppleves som overflatisk og lite meningsfullt. For å nå opplæringens mål i generell del om å

«gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 9), kreves det at mennesket har kontakt med sine følelser. Vilje til å stå andre bi, krever at vi utvikler både våre intellektuelle og følelsesmessige sider. Dette hevder Gunilla Svingby er vesentlig for utviklingen av en empatisk forståelse (Dalin, 1994, s. 111). Det å leve seg inn i andres liv og situasjon, og gjenkjenne følelser hos andre, kan være med på å fremme medmenneskelighet og bidra til å gjøre gode handlinger både for oss selv og andre. Det synes å ligge en egen makt i det estetiske som igjen støtter opp om at det har en spesiell funksjon. Dalin beskriver godt denne store og spesielle makten som finnes i det estetiske: «Estetiske uttrykksformer har sine egne kommunikasjonskanaler og kan bygge broer mellom mennesker og nasjoner» (Dalin, 1994, s. 82).

7.6 Estetisk dannelselse

7.6.1 Estetisk erfaring- en egen form for tidserfaring som kan utvikle subjektet

Det er interessant å se nærmere på estetiske erfaringer som elever kan erfare gjennom estetiske arbeidsmåter. Hva er det som gjør disse erfaringene så spesielle? Kirsten Fink-Jensen snakker om begrepet «stemthet» (1997, s. 29). Hvis eleven er åpen for det estetiske, «stemmes» kropp og sinn og eleven kan føle «å være forviklet med verden» (Fink-Jensen, 1997). Det kan bidra til at eleven når en ny erkjennelse gjennom handling på et ytre eller indre plan. Hvis eleven er åpen for den estetiske sansingen, kan eleven bli ett med det som oppleves estetisk. Skjer det, kan det ha så stor innvirkning at eleven kan glemme tid og sted. Med andre ord kan det estetiske føre til en «selvforglemmende optagethed» (Fink-Jensen, 1997, s. 29). Det kommer til uttrykk i elevens kroppslige handlinger eller tankemessige forestillinger. I resultatdelen ble det presentert at det synes å være en enighet blant informantene om at når estetiske arbeidsmåter integreres i undervisningen og i arbeidet med det faglige innholdet, har elevene en bedre arbeidsro og er fokusert på arbeidet de skal gjøre. En informant trekker frem «det meditative aspektet» i diskusjonen av estetiske erfaringer. Læreren beskriver at estetiske arbeidsmåter legger til rette for at elevene får være i arbeidsprosessen lenger fordi de må stoppe litt opp og dermed «bremse hjernen» slik at de får prosessert og fordøyet det de jobber med. Fink-Jensens beskrivelse, tolker jeg det som at elevene i disse situasjonene er åpne for lærestoffet og at det foregår en «stemthet» mellom kropp og sinn. En arbeidsro og et større arbeidsfokus, kan tyde på at det estetiske åpner elevene og gjør de mer mottakelige og nysgjerrige i arbeidsprosessen. Det kan også tyde på at oppgaven oppleves meningsfull for

eleven ved at det estetiske åpner for å utvide elevene sin forståelse og på den måten personliggjøres lærestoffet.

Martin Seel mener at estetisk sansning innebærer en egen form for tidserfaring, en «dveling i øyeblikket» (gjengitt i Fossum 2010, s. 86)). Det åpner for at eleven er tilstede i øyeblikket, og det støtter opp om det informantene sier om at elevene er fokuserte ved at de er tilstede her og nå. Estetiske erfaringer kan skape øyeblikk som er meningsfulle for elevene og som dermed gjør at de ønsker å bli værende i øyeblikket. Det oppleves meningsfullt fordi følelser involveres og som kan føre eleven nærmere seg selv og sin identitet (Bjerstedt et al., 2016). Videre sier Seel at elevene i møte med de estetiske situasjonene, blir bevisst på interaksjonen mellom de ulike sansene ved at «de kjenner at de hører og ser og føler» (gjengitt i Fossum 2010, s. 86). Dette samsvarer med Deweys oppfatning om at det å være bevisst her og nå, og reflektere over sanseinntrykk og opplevelser, leder til edukative erfaringer. Her står den estetiske erfaringen i en særstilling i og med at den integrerer det emosjonelle, som er nært knyttet til den estetiske kvaliteten som kompletterer en erfaring og gjør den fullstendig og hel (Dewey, 2008, s. 201). Det kan åpne for rekonstruksjon av erfaring som kan gi eleven ny innsikt og kunnskap, noe som igjen kan føre til en vekstprosess.

I forskningsprogrammet *Champions of Change: The impact of the Arts on Learning* (Fiske, 1999), ble det forsket på hvilken betydning kunstfagene har for læring generelt. Et av hovedfunnene var at elevene ved skolene som prioriterte de estetiske fagene, hadde en bedre flyt og utholdenhet i videreutviklingen av arbeidet sitt. I tillegg viste målingene at disse elevene var mer originale, kreative, mer samarbeidsvillige og var flinkere til å uttrykke tanker og idéer (Fiske, 1999). Disse resultatene kan sees i sammenheng med at det estetiske åpner for en divergent tenkemåte (Evenshaug & Hallen, 2005). Isolde Malmberg har sett nærmere på divergent og konvergent tenkning i analysen av sitt musikalprosjekt som hun har hatt med sine klasser. Hun påpeker at når elevene har «oppholdt seg i divergensen for en tid» (Gjengitt av Fossum, 2010, s.88), som er den tankeprosessen som er mest betydningsfull og som stimuleres blant annet gjennom estetiske opplevelser og utarbeidelsen av estetiske produkter, synes dette å ha positiv betydning for bidragene elevene kommer med. Den divergente tenkningen synes å bidra til en større bredde, originalitet og fylde av det ferdige produktet.

Utfordringen blir å gi rom og tid i skolen for denne «dvelingen i øyeblikket». Ut ifra hva informantene har beskrevet, kan det være vanskelig å tilrettelegge for dette i en skole hvor effektiviteten råder og hvor det kan synes å eksistere en tro på kvantitet foran kvalitet. Jeg oppfatter at dybdelæring, som er et tema lærerne bringer opp med jevne mellomrom, i tillegg

til det meditative aspektet, signaliserer en motreaksjon til den travle tiden flere av informantene opplever i dag. Alle gruppene understreker viktigheten av å kunne være i en arbeidsprosess over lengre tid hvor elevene får muligheten til å konsentrere seg, holde fokus og rette oppmerksomheten mot det de holder på med over en lengre periode. Dalin hevder at «Det er liten tid til refleksjon, til «sidesprang» til kritisk debatt, til å oppdage, anerkjenne og dyrke fram det spesielle hos hver enkelt» (1994, s. 119). Å legge til rette for innlevelse og at eleven får være i prosessen og divergensen lenger, kan føre til en vekstprosess hos individet, en vekstprosess som fører til en helhetlig personlighetsutvikling.

7.6.2 Subjektets frihet og dets betydning i meningsdannelsen

Det er også interessant å trekke frem at Seel mener at estetisk sansning, som er en del av den estetiske erfaringen, åpner for «flertydigheten i tingenes fremtreden» (Gjengitt av Fossum, 2010). I og med at det estetiske åpner for følelser som kan gi en individuell reaksjon hos eleven, gis det rom for det subjektive. Elevene får personlig frihet ved å utforske og la sin egen subjektive opplevelse og erfaring av innholdet være i sentrum. Gjennom denne personlige friheten, får elevene mulighet til å bli bedre kjent med seg selv og utvikle sin individualitet og identitet. Samtidig kan det å tilrettelegge for personlig frihet, føre til at eleven opplever å bli anerkjent som en selvstendig, betydningsfull og fullverdig deltaker i samfunnet. I Wengers sosiale læringsteori, vektlegges sammenhengen mellom læring og identitet (Dysthe, 2008, s.64). I og med at læring kan endre hvem vi er, synet vi har på ting og hva vi kan få til, hevder hun at læring er identitetserfaring (Dysthe, 2008). I rapporten om den nye fagfornyelsen vektlegges dette: «Å erfare og være med på å skape kunstneriske uttrykk kan ha betydning for den enkeltes identitetsutvikling, kunnskapsutvikling og evne til å uttrykke seg (NOU, 2015:8, s. 25).

Det at kunnskapen blir personlig og spesiell for den enkelte, kan også føre til at innholdet virker mer meningsfylt i og med at det gis muligheter for at elevene i større grad klarer å plassere seg selv i forhold til lærestoffet. Dette aspektet framheves hos informantene i eksempler hvor det kan virke som at estetiske arbeidsmåter har ført til at elevene får et større eierforhold til arbeidet. Når elevenes sanser og følelser engasjeres i arbeidet, kan det virke som at kunnskapen oppleves mer personlig og spesiell for elevene. Fenomenologien og dens vektlegging av subjektet i meningsdannelsen kan knyttes til dette. Subjektet forstår og tolker sin livsverden og vektlegger følelsenes betydning for forståelsen av samfunnet og den sosiale verden som vi er en del av (Rendtorff, 2007, s. 299). Rendtorff argumenterer for å binde

sammen det kognitive med det affektive for få en dypere erkjennelse av livsverden (Rendtorff, 2007). Dette viser til en helhetlig tenkning om danning hvor subjektet knyttes til selve læreprosessen.

Å koble læring opp mot identitet kan være en løsning på informantene sin bekymring om at det i skolen i dag blir lagt for lite vekt på at eleven skal finne seg selv og søke etter seg selv. Jeg tolker det som at utenforliggende og objektive mål får for stor plass i elevenes dannelsesprosess. Integrering av estetiske arbeidsmåter kan gi elevene en personlig frihet til å utforske lærestoffet samtidig som de blir bedre kjent med seg selv og utvikler sin identitet. Estetiske arbeidsmåter kan dermed åpne for de subjektive målene i elevenes dannelsesprosess, som blant annet fokuserer på elevenes identitet og personlighetsutvikling. Det estetiske bidrar til noe langt utover det å tilegne seg faglig kunnskap. Som Gadamer hevder, åpner den estetiske erfaringen for at elever kan erfare en sannhet som ikke kan oppnås på andre måter (Gadamer, 2012, s. 22). Å få frihet til å oppleve, erfare, eller uttrykke noe gjennom estetiske arbeidsmåter, tillater elevene å komme nærmere seg selv. Ved å vise hvem de er, eller hva de tenker og føler på en non-verbal måte, kan bidra til at elever finner sin identitet og føler tilhørighet. Dermed vil de også kunne utvikle en større tro på seg selv. Dette er grunnleggende behov som mennesket har og som er avgjørende å utvikle om eleven skal realisere seg selv og bidra til samfunnet det er en del av. Som Humboldt hevdet, så er det helt avgjørende at elevene får hjelp med å finne seg selv og sin plass i samfunnet før det kan gjøre nytte for seg og bidra til en produktiv samfunnsutvikling. Sjøberg uttrykker også sin bekymring for at samfunnets mangel på tradisjon og kulturelle mønstre kan hindre eleven i å finne seg selv (Sjøberg, 2001). Estetiske arbeidsmåter kan synes å være en løsning på at elevene kan finne seg selv i «kaoset» og strømmen av valg og muligheter i dagens samfunn. Den estetiske erfaringen kan føre eleven nærmere seg selv og kjenne på følelsen av at livet er meningsfullt og at eleven også er viktig for samfunnet det er en del av. Bjørkvold hevder at den viktigste begrunnelsen for de estetiske fagene og dermed den estetiske erfaringen, er betydningen den har for individets totale personlighetsutvikling (Hanken & Johansen, 2013, s. 181).

I tillegg får elevene gjennom estetiske arbeidsmåter erfart at det ikke alltid finnes et fasitsvar, eller at det på forhånd er bestemt hva de skal lære seg. En viktig kompetanse som blir vektlagt i den nye fagfornyelsen er nettopp det å se flertydigheten av ting og at ikke alt har et fasitsvar. I rapporten sies det at de praktiske og estetiske fagene er spesielt viktige i denne sammenheng: «Fagene bidrar til å utvikle en annen type forståelse enn vitenskapelig orienterte fag og gir rom for å utforske og eksperimentere uten at målet er å komme frem til

riktige svar» (NOU, 2015:8, s. 25). Subjektet blir gjennom estetiske arbeidsmåter satt i sentrum. Å få frihet til å tenke selv, kan bidra til utvikling av kritisk tenkning hos elevene. Det å utforske og finne egne løsninger gjør at elevene får erfare at det kan finnes ulike løsninger og tilnærminger på det samme problemet.

Dette kan knyttes til Dewey sin argumentasjon om edukative erfaringer. Det er erfaringer som gir elevene en førstehåndsopplevelse som gir innsikt og kunnskap. De edukative erfaringene står i kontrast til det å reprodusere kunnskap eller tilegne seg annenhånds kunnskap fra andre. Gruppe 3 beskrev akkurat dette på en god måte når elevene lagde modeller av planetene. Her fikk de utforske lærestoffet gjennom å bruke estetiske arbeidsmåter hvor de knyttet sammen det de hadde lært tidligere om planetene, altså det kognitive, med sine følelses- og sanseinntrykk som de erfarte der og da. Elevene fikk i dette eksempelet ny innsikt og oppdaget nye ting som de ikke var klar over før de startet med å bygge modellene. Lærestoffet ble mer konkret for elevene ved at de fikk se og kjenne på produktet. Forståelsen til elevene ble styrket i tillegg til at de fikk ny innsikt. Dette er hva Dewey (2000) kaller en aktiv estetisk erfaring. Han argumenterer for den aktive estetiske erfaringen fordi den kan hjelpe eleven til å gjøre genuine og originale opplevelser. Det handler ikke om at selve oppdagelsen må være en helt ny oppdagelse som ingen har gjort før. Poenget er at så lenge oppdagelsen er ny for den enkelte elev, har den verdi og oppleves original og genuin for den som gjør erfaringen. Dette hevder Dewey bidrar til et kreativt skapende intellekt (Dewey, 2000, s. 234).

7.7 Den åndelige funksjonen-har det noe verdi?

Pio og Varkøy skriver at i dagens samfunn, blir aktiviteter som produserer et produkt, sett på som viktige (2012). Det blir ansett som viktig fordi det er nyttig og har en synlig funksjon. På den andre siden blir aktiviteter som ikke bidrar til et produkt, sett på som unyttige (Varkøy & Pio, 2012, s. 102). Varkøy (2014) skriver at Hannah Arendt så på denne måten å tenke på som anti-menneskelige tendenser. Handlinger og aktiviteter som er frie og uttrykker menneskelig frihet, blir ikke verdsatt fordi de ikke har et mål utenfor seg selv. På denne måten blir menneskene fratatt sin frihet (Pio og Varkøy, 2012). I lys av dette er det interessant å se nærmere på at den ene gruppen under intervjuet diskuterte hva som er forskjellen på praktisk og estetisk. Lærerne hevder at praktisk og estetisk ofte blir sett på som det samme. Grunnen til dette mener lærerne er at praktiske og estetiske fag ofte blir omtalt i sammenheng. Derfor assosieres de begge med et praktisk, synlig produkt. Det at disse fagene ofte blir omtalt i

sammenheng, kan vitne om at vi lever i et samfunn hvor det som er nyttig og som fungerer som et middel for noe annet utenfor seg selv, blir tillagt større verdi.

Likevel oppfatter jeg det som at informantene mener at det estetiske har en spesiell funksjon, utover nytteperspektivet og den praktiske funksjonen. Gruppe 2 trekker frem det estetiske som noe kunstnerisk som er en opplevelse og har en åndelig funksjon. Jeg tolker det som at selv om kunst ikke alltid har en direkte funksjon hos eleven, eller er synlig, kan det likevel ha en verdi. Estetiske arbeidsmåter kan legge til rette for at det kan skje en eksistensiell berøring som fører til en forandring hos eleven. Varkøy og Poi hevder at det spesielle med estetiske erfaringer er at de kan føre til eksistensielle erfaringer (2012, s. 103). Varkøy utdyper at eksistensiell erfaring knyttes til eksistensielle spørsmål, dypere spørsmål om vår eksistens som sjelden kan besvares med konkrete og presise svar (Varkøy, 2010, s. 28). Det er en spesiell type erfaring som gjør noe med oss på et eksistensielt plan (Varkøy, 2010). Dette kan knyttes til det informantene mener når de sier at undervisningen «setter spor» og «gir en dypere mening». Estetiske erfaringer kan hjelpe elevene å komme i kontakt med seg selv og utforske tilstander ved egne liv og sin eksistens.

Moira Von Wright (2019) belyser i sin artikkel forholdet mellom aktiv og passiv læring. Hun stiller spørsmål ved hvorfor aktiv læring ofte oppfattes som den riktige og eneste måten å lære på. Hun hevder at passive elever som sitter i egne tanker ofte blir oppfattet som å være late og at de gjør ingenting (Wright, 2007). Hennes mening er at læring, og ikke minst opplevelse og erfaring, kan foregå hos eleven selv om det ikke synes ved aktiv deltakelse. Dette perspektivet på læring samsvarer med informantene sin beskrivelse av det kunstneriske som en åndelig funksjon. De indre prosessene som foregår hos individet er ikke alltid synlige og kan heller ikke vurderes eller måles gjennom testing. Dermed kan vi stille spørsmålet om disse læringserfaringene som er vanskelige å måle blir nedprioritert og ikke tilrettelagt for i skolen i dag? Legitimeres fag ut ifra om det som læres er synlig, og kan måles eller ikke? Estetiske arbeidsmåter kan legge til rette for at det kan skje en eksistensiell berøring som fører til en forandring hos eleven. Varkøy skriver at instrumentalismen som synes å være sentral innenfor hva vi tenker om utdanning i dag, undertrykker og ekskluderer de estetiske fagene. De estetiske læringserfaringene kan være usynlige og uforutsigbare, noe som fører til at man hele tiden må argumentere for og rettferdiggjøre verdien av de estetiske fagene i dagens utdanningsdiskurs (Varkøy, 2014, s. 20). At timeantallet til de estetiske fagene reduseres i dagens skole, i tillegg til at lærere mangler kunstfaglig kompetanse, synes å støtte opp om at de estetiske erfaringene sin eksistensielle verdi ikke anerkjennes i dagens skole.

7.7.1 Den estetiske virkningens uforutsigbarhet

Selv om informantene ser verdien i det estetiske, diskuterer den ene gruppen at det estetiske ikke alltid virker på alle elever og at lærere dermed ikke kan vite i forkant om det kommer til å ha en virkning eller ikke. Det er hva Bollnow beskriver som «diskontinuerlige møter» i undervisningen som åpner for at hendelser med inngripende betydning kan finne sted (Dale, 1990, s. 86). På mange måter kan dette være det estetiske sin styrke. Styrken ligger i at bruken av estetiske arbeidsmåter har stor virkning når det først treffer. Hanne Fossum skriver i sin masteroppgave at «noe uventet og eksistensielt betydningsfullt kan skje i møter med kunst og musikk» (Fossum, 2010, s. 18). Dewey mener at det betydningsfulle i den estetiske erfaringen er at eleven utvikler en personlig kunnskap. Følelsene som oppstår i møtet med det estetiske, skaper en reaksjon hos eleven. Dermed oppleves kunnskapen som personlig og spesiell. Den emosjonelle reaksjonen som skjer hos eleven, er hva som kompletterer en estetisk erfaring og gjør den fullstendig og hel (Dewey, 2008).

Samtidig kan møtet med det estetiske som «diskontinuerlig» også bli sett på som en svakhet. Det estetiske løftes frem her som noe overdådig og stort som ikke kan virke på hvem som helst og heller ikke når som helst. Dette kan oppfattes som at det stilles høye krav til hva en estetisk erfaring er og at det kreves kunnskap og kompetanse for å tilrettelegge for det. Varkøy skriver at den eksistensielle erfaringen ikke oppstår automatisk så fort elever utsettes for noe estetisk som for eksempel et kunstverk (Varkøy, 2010, s. 35). Det avhenger av subjektets åpenhet og vilje for å bli berørt (Varkøy, 2010, s. 35). Mine informanter uttrykker at de har positiv erfaring med å integrere estetiske arbeidsmåter i den dagligdagse undervisningen og at elevene setter pris på det selv om det ikke alltid har en eksistensiell betydning for elevene.

Både Dewey og Gadamer støtter tanken om at det estetiske ikke trenger forårsake store forandringer hos eleven. Siden det estetiske er en del av våre hverdagsliv og en naturlig del av mennesket, burde de estetiske fagene ifølge Dewey, integreres så mye som mulig i undervisningen (Dewey, 2000). Informantene mine beskriver flere eksempler hvor de ser verdien av å integrere estetiske arbeidsmåter. Selv lærerne som ikke har kompetanse eller underviser i estetiske fag, har sett hvordan det blant annet kan motivere til læring. Gruppe 1 beskrev hvor godt elevene likte å lage vikingskjold i prosjektet om vikinger. Dette foregikk i mattetimen og det var mattelærer som var ansvarlig for opplegget. Dermed var det ikke

utarbeidet spesifikke kriterier eller en plan for selve designprosessen. Lærerne diskuterte at selv om kunst og håndverkslærer ikke var involvert i akkurat dette prosjektet, fikk elevene likevel mye ut av det. Det kan virke som at elevene setter pris på å få være frie og kreative i arbeidsprosessen og ikke være bundet til kriterier som forteller hva som må til for at produktet skal nå en viss grad av kvalitet.

7.7.2 Økt kunnskap om den estetiske betydningen

Professor Anne Bamford viser i sin rapport at de estetiske fagene i den norske grunnskolen har stor mangel på kompetanse hos faglærere og lærere (Bamford, 2011). Videre sier hun at dårlig kunstfaglig undervisning kan gi konsekvenser fordi det kan påvirke elevens skapende læringsutbytte på en negativ måte (Bamford, 2011). Rapporten fra UNESCO (2006), påpeker at hvis kvaliteten i kunstoppplæringen skal utvikles og bedres, må alle lærere ha noe kunstfaglig kompetanse og forståelse. Med tanke på at de estetiske fagene er blitt redusert i skolen de siste ti årene (Bamford, 2011, s.4), bør det både i skole og utdanning satses på å utvikle en bedre kunstfaglig kompetanse og forståelse hos lærerne. Det er avgjørende, hevder Varkøy (2010), at lærerne har en forståelse for hva det estetiske kan bety i menneskers liv. Økes denne kompetansen og forståelsen, kan det bidra til å skape en kultur på skolene hvor integrering av estetiske erfaringer i elevenes læreprosesser prioriteres. Det kan igjen lede til at elevene blir mer mottakelige for eksistensielle erfaringer ved at de utvikler en større evne, vilje og åpenhet til å bli berørt. Varkøy skriver at faren med manglende kompetanse, er at det kan hindre det mangespektrede meningsuniverset som finnes i det estetiske, i å utfolde seg i eleven. Det særegne ligger i at det estetiske kan nå eleven på en bred basis (Varkøy, 2010). Det vil si at det i undervisningen finnes store muligheter for at eleven kan bli berørt av det estetiske, selv om det ikke alltid er på et eksistensielt plan. Målet bør derfor være å lede eleven til kunsten, fremfor at eleven ledes bort fra kunsten (Varkøy, 2010). Da kan de ulike lagene som finnes i det estetiske, korrespondere med menneskets lag. Det kan føre til at eleven opplever og ser ting ved seg selv og verden som ellers ville ha vært uoppdaget. I formålet for musikkfaget i LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2), kommer det tydelig frem hvor viktig musikk og generelt estetiske erfaringer er når det kommer til elevens dannelse:

Alle barn, unge og voksne i vårt samfunn har et forhold til musikk. Musikk brukes i mange forskjellige sammenhenger og har dermed ulike funksjoner og også ulik

betydning for hver enkelt av oss. Musikk tar opp i seg, uttrykker og formidler stemninger, tanker og følelser ved alle sider av det å være menneske. Musikk er derfor en kilde både til selverkjennelse og mellommenneskelig forståelse på tvers av tid, sted og kultur.

Spørsmålet blir hvilken funksjon og plass det estetiske skal ha i skolen og hva man ønsker at de estetiske erfaringene skal bidra til i oppdragelsen og utviklingen av elevene.

7.7.3 Betydningen av dannelsens doble forståelse

Jeg oppfatter det som at det eksisterer en god forståelse hos informantene når det gjelder virkningen det estetiske kan ha på eleven, og derfor også betydningen av å tilrettelegge for estetiske erfaringer i undervisningen. Ut ifra hva informantene har beskrevet, synes det som at det estetiske kan oppfylle den doble forståelsen av begrepet dannelse som jeg har vært inne på tidligere. Varkøy (2014) skriver at dannelse har en innebygd instrumentell funksjon som retter seg mer mot de objektive målene for dannelsesprosessen. Elevene som skulle tegne tegneserier til den franske revolusjonen er et eksempel på det. Her støtter det estetiske opp om selve læringsprosessen og tilegnelsen av et fagstoff. Dette kan knyttes til hva Benum betegner som danning *gjennom* det estetiske (1978, s. 124). Det er viktig å presisere at det estetiske her brukes som et middel hvor det objektive er selve målet for dannelsesprosessen. Eleven får ny innsikt og større forståelse av lærestoffet ved å ta i bruk estetiske arbeidsmåter i læreprosessen. Likevel oppfatter jeg det som at det estetiske i denne situasjonen også kan bidra i eleven sin vekstprosess og personlighetsutvikling. Som informantene beskriver, bidrar integrering av estetiske arbeidsmåter til at elevene får et større eierforhold til arbeidet, utvikler en mer personlig kunnskap, samt har et større arbeidsfokus. Disse faktorene kan som tidligere nevnt, føre til at eleven åpner seg for verden og dermed får nye erfaringer og innsikt, som igjen fører til en vekstprosess (Dewey, 2014). Poenget er at selv om det estetiske kan ha en instrumentell funksjon, kan det samtidig være dannende.

Subjektive mål for dannelsesprosessen tillegger det estetiske en egenverdi og har personlighetsutvikling som et mål i seg selv. Den estetiske erfaringen kan føre til en eksistensiell berøring hos individet og det kan berøre eleven så sterkt at han får en ny oppfatning av seg selv og sin livsverden. Dette er danning som skjer *til* det estetiske (Benum, 1978). Det er da det iboende, og kvalitetene i det estetiske, som bidrar til de subjektive

målene i dannelsesprosessen. Dette kan knyttes til det gruppe 2 uttrykker som sjelelig eller åndelig påfyll.

Ut ifra hva informantene har beskrevet, så oppfatter jeg det ikke som om de prioriterer estetiske arbeidsmåter på grunn av den instrumentelle funksjonen. Det estetiske løftes frem som avgjørende for å innfri de subjektive målene i elevenes dannelsesprosess. Ut ifra hva som er blitt drøftet, kommer det tydelig frem at kunst og estetiske erfaringer rommer et stort spekter av opplevelsesmuligheter hvor hele mennesket kan bli møtt gjennom alle meningslagene som finnes i det estetiske (Varkøy, 2014). Den estetiske dimensjonen kan dermed sies å være spesiell i så måte at den kan oppfylle både objektive og subjektive mål i elevenes dannelsesprosess. Det estetiske kan gi både sjelelig og faglig påfyll samtidig. Begrunnelsen om at estetiske erfaringer kan oppfylle både objektive og subjektive mål i elevenes dannelse er viktig, fordi det viser hvor stor betydning det kan ha for individets totale dannelsesprosess. Det sier samtidig noe om hvilken plass de estetiske fagenes bør ha i skolen og kan stå som et argument for å rettferdiggjøre verdien av de estetiske fagene i dagens utdanningsdiskurs. Økt kunnskap og forståelse blant lærere om den estetiske erfaringen sin virkning, synes dermed å være nødvendig om målet i skolen skal være en helhetlig oppdragelse og utvikling av eleven. Kristensen (1987) beskriver godt hvordan det estetiske kan oppfylle både objektive og subjektive mål i læreprosessen samtidig: ”gennem kunstværket kan vi få del i oplevelsen, erfaringen eller forestillingen på en sådan måde, at det påvirker vore følelser og holdninger, men ofte også på en sådan måde, at det bidrager til vor forståelse af et emne» (Kristensen, 1987, s. 39).

8. Avslutning og oppsummering

Denne undersøkelsen har sett på hvordan tverrfaglig undervisning som integrerer estetiske arbeidsmåter, kan bidra til helhetlig læring og danning hos eleven. Slik jeg har tolket mine informanter, er styrken ved denne undervisningen at den hjelper elevene til å utvikle ferdigheter og en kompetanse som ikke bare synes å være verdifulle innenfor fagene, men som også strekker seg utenfor selve fagene. Det vises til ferdigheter som kan overføres til andre situasjoner, også utenfor skolen. På bakgrunn av dette, kan denne undervisningen sies å bidra til en mestring av livet generelt. Videre ønsker jeg å se nærmere på og oppsummere hovedfunnene i mitt masterarbeid.

8.1 Hovedfunn

Et klart funn i min forskning er at alle informantene ser verdien av å tilrettelegge for en undervisning som utvikler hele eleven. Informantene viser til at de så ofte som mulig prøver å involvere hele eleven ved at de får både kroppslige, og følelse-og sanseerfaringer i undervisningen og i arbeidet med lærestoffet. I følge fenomenologien, kan ikke vi mennesker forstå verden om vi ikke ser og erfarer kroppen i forbindelse med verden (Rendtorff, 2007). Lærerne viser til en imaginativ sansning (Rolle, 1999), som Seel kaller det å uttrykke seg skapende og tolkende. Alle informantene anerkjenner at å møte arbeidsstoffet gjennom estetiske arbeidsmåter, har en virkning. Gruppe 3 beskriver blant annet at elevene får et større eierskap til arbeidet. Slik kan kunnskapen blir mer personlig og spesiell fordi elevene får gjør originale oppdagelser (Dewey, 2000) når de får møte lærestoffet med hele seg. Dette kan vi gjenkjenne i informantenes erfaringer om at elevene også «lærer innholdet på en annen måte» og at «det går litt dypere inn». Pestalozzis tanker om at dannelse skjer ved å forbinde hodet, hjertet og kroppen, gjør seg høyst gjeldende her (Myhre, 2007).

Det er viktig å påpeke at forskning viser at om lærere har manglende kompetanse innenfor estetiske fag, eller manglende forståelse for verdien som finnes i det estetiske, kan eleven ledes bort fra kunsten (Varkøy, 2010). Dette kan i følge Bamford (2011) ha negativ effekt på eleven. Hva som kommer frem som interessante funn i min studie, er at lærerne synes å ha en god forståelse for hva det estetiske kan bety i elevenes liv og at bruken av det har positiv effekt på elevene. Lærerne benytter seg ofte av estetiske arbeidsmåter i undervisningen, selv om de ikke har kompetanse innenfor estetiske fag. Det betyr at selv om det er mangel på kompetanse hos lærere innenfor estetiske fag i dagens skole, kan det likevel legges til rette for

at estetiske erfaringer og eksistensielle erfaringer kan skje hos eleven. En riktig vei å gå, kan være å sørge for at lærere har en god forståelse for at det estetiske har, som blant annet Varkøy (2010) betegner det som, et mangespektrede meningsunivers. En forståelse for at det estetiske kan spenne bredt og dermed korrespondere med de ulike menneskelige lagene, kan føre til at den estetiske dimensjonen i den norske skolen blir styrket.

Et annet viktig funn er at en tverrfaglig undervisning som integrerer estetiske arbeidsmåter, åpner for at det gis rom for det subjektive i læreprosessen. Hva som ligger naturlig i både tverrfaglighet og i estetiske arbeidsmåter, er at det ikke nødvendigvis finnes noe fasitsvar eller at det i forkant er bestemt hva eleven skal komme frem til. Denne flertydigheten i tingenes framturen (gjengitt i (Fossum, 2010)) som Seel betegner det som, kan føre til at undervisningen åpner for en personlig utvikling. Ved å utforske noe ut i fra sitt eget, kan føre til at eleven opplever seg som en anerkjent, betydningsfull og fullverdig deltaker i samfunnet. Det estetiske kan gi en individuell reaksjon hos eleven, som viser at det er rom for det personlige og subjektive i læreprosessen. Hva eleven selv føler, erfarer og erkjenner gjennom det estetiske, er subjektivt og dermed noe personlig. Det kan åpne for at eleven blir bedre kjent med seg selv og verden han er en del av. Slik kan eleven få utvikle sin identitet og finne sin plass i verden. Dette kan knyttes til Fink-Jensens begrep om «stemthet» (1997, s. 29). Det estetiske kan føre til at elevene føler seg forviklet med verden og at de er ett (Fink-Jensen, 1997).

Når det kommer til tverrfaglighet, blir det også gitt rom for elevenes myndighet og medbestemmelsesrett. Informantene sier at elevene enten får velge tema selv, eller at temaet de jobber med er relevant for elevenes liv. Undervisningen kan dermed oppleves meningsfull og føre til at eleven ønsker å lære. Slik kan også den tverrfaglige undervisningen åpne elevene og gjøre de mottakelige og nysgjerrige i møtet med lærestoffet. Eleven kan oppleve å bli respektert for sine valg og måten han ønsker å utforske verden på. Utvikling av elevers frihet, subjektivitet, myndighet og medbestemmelse, kommer til sin fulle rett gjennom en tverrfaglig undervisning som integrerer estetiske arbeidsmåter. Dette synet på danning kan gjenkjennes som sentralt i dannelsesbegrepet hos både Kant, Humboldt og Klafki (Myhre, 2005).

Med tanke på dagens samfunn og at vi lever i en verden som forandrer seg raskt, kreves det på mange måter at elever blir vant til å møte en undervisning som er flertydig og hvor elevene selv skal jobbe seg frem til en løsning eller et svar. Informantene hevder at verden er kompleks, og at det må elevene forberedes på. Skal elevene mestre en kompleks verden, må

de utvikle alle sidene ved seg selv. En tverrfaglig undervisning som integrerer estetiske arbeidsmåter, utfordrer eleven til å ta i bruk og aktivt involvere alle sidene ved seg selv. Denne sammenbindende evnen som Klafki kaller det, er nødvendig for å utvikle en kompleks tenkning (Hohr, 2011). Verden må ikke forenkles for elevene, og det å ta i bruk kompetanser og ferdigheter på tvers av fag, gjør det tydelig for elevene at en kompleks tenkning må til for å kunne løse problemer og utfordringer knyttet til eget liv og ellers i verden. En viktig del av dette er at de må tåle å stå i utfordringen og komme seg gjennom det når ting blir vanskelig. Her synes en involvering av estetiske arbeidsmåter å være viktig. Informantene sier nemlig at elevene har et større arbeidsfokus og at de er mer tilstede i øyeblikket når estetiske arbeidsmåter integreres. Dette kan føre til en utholdenhet i situasjonen som motiverer elevene til å fortsette arbeidet selv om de møter på utfordringer. Det estetiske kan vekke en nysgjerrighet hos eleven som trigger han til å fortsette og være åpen og mottakelig for situasjonen, selv om det er utenfor vanen og hva eleven i utgangspunktet er komfortabel med. Forskningsprogrammet *Champions of Change* (Fiske, 1999), kom frem til at integrering av kunstfagene i undervisningen av fag, bidrar til at elevene er mer utholdne i arbeidsprosessen. Blir eleven utfordret på denne måten, vil eleven bygge på erfaringer han gjør seg, og stadig vekk vinne ny innsikt ved at det kontinuerlig skjer en rekonstruksjon av elevens erfaringer (Dewey, 2000).

Informantene uttrykker at å utvikle visse verktøy og strategier for å kunne møte en kompleks verden, er avgjørende for at elevene skal mestre sine liv, både i dag og i fremtiden. Slik lærer de å lære, og kan være forberedt på møtet med nye og ukjente situasjoner. Nielsen (1994) betegner dette som utviklingen av en metodisk dannelse. Utvikling av strategier som elevene kan benytte seg av, er avgjørende i følge informantene. Det utvikler elevene til å bli selvstendige som er viktig for å mestre livet. I tverrfaglig undervisning blir elevene utfordret på å være løsningsorienterte ved å ta i bruk ferdigheter og kompetanser på tvers av fag for å komme frem til løsninger. De må tenke nytt og benytte seg av ulike ferdigheter og kompetanser etterhvert som de møter på nye utfordringer. Slik legges det til rette for at elevene kan tenke nytt, og se utenfor rammene. Dette vektlegges i rapporten for den nye fagfornyelsen (NOU:8, 2015) og defineres som kreativ tenkning. At det blir vektlagt i undervisningen å utvikle disse strategiene hos eleven, kan knyttes til tanken om at dannelse er en livslang reise hvor man skal være forberedt på å møte og håndtere det ukjente (Varkøy, 2014). Gruppe 3 knyttet begrepet livsmestring opp mot dannelse. Å utvikle elevenes selvstendighet synes å være helt sentralt når det kommer til utvikling av elevens dannelse.

Et klart funn i minn forskning er at tverrfaglig undervisning kan tilrettelegge for læringsprosesser som fører til større forståelse hos elevene. Informantene mener at ved å sette læringen i en kontekst, kan det bidra til at elevene får en bedre forståelse for det de jobber med. Ved at flere fag samarbeider og belyser det samme teamet i undervisningen, skapes det en helhet i undervisningen hvor elevene ser sammenhengen mellom fag. Å hoppe fra fag til fag som har om ulike tema, uttrykker lærerne kan være forvirrende for elevene og hindre de i å fordype seg i et tema. Imsen hevder at når elevene får en forståelse for noe, opplever de mestring som igjen kan føre til motivasjon (Imsen, 2005). Slik legges det til rette for at eleven vinner ny innsikt som kan bidra til vekst og utvikling.

Kristensen (1987) hevder at selv om lærere prøver å tilrettelegge for en undervisning som har en helhet og tydelig sammenheng, blir ikke alltid denne sammenhengen like tydelig for eleven. Dette synes lærerne å være bevisste på, men innrømmer at de ofte ikke har tid nok til den planleggingen som må til for at elevene ser en tydelig sammenheng i undervisningen. Likevel har de noen forslag og har gjort seg noen erfaringer som er verdifulle å ta med seg videre. Gruppe 1 har god erfaring med en oppløst timeplan hvor innholdet styrer hva som skal være innholdet i undervisningen. Da heter det ikke matte, engelsk, eller norsk, men timen får navn som passer til det som er temaet for undervisningstimen. I tillegg gjør de alt de kan for at læringen skal være situert. Alt som gjøres i disse ukene skal være relevant til tema. Lærerne hevder at dette gjør de for at eleven skal kunne fordype seg i tema på ulike måter og få en bedre forståelse for temaet. De knytter dybdelæring opp mot denne undervisningen. Dybdelæring bringes opp gjentatte ganger i løpet av intervjuet, noe som signaliserer at lærerne ser viktigheten av at elevene får være i en arbeidsprosess over lengre tid. Samtidig påpeker de at det i dag er flere faktorer som hindrer dem i å gjennomføre en undervisning som er preget av fordypning. En faktor de nevner er alle kompetansemålene innenfor hvert fag. En annen faktor er økt målstyring og vurdering av kompetansemålene. I lys av dette kan det forstås som at lærerne til tider ønsker å gjennomføre en undervisning som ikke er forenlig med den målstyringen vi ser i skolen i dag. At den ytre kontrollen er styrende for lærernes arbeid kommer også frem i undersøkelsen om nasjonale prøver (Seland et al., 2013).

Tverrfaglig undervisning som integrerer estetiske arbeidsmåter, kan knyttes til dybdelæring og en divergent tenkemåte (Evenshaug & Hallen, 2005). En studie gjort av Isolde Malmberg (Gjengitt av Fossum, 2010), viser til at når elevene har fått muligheten til å konsentrere seg, holde fokus og rette oppmerksomheten mot det de holder på med over en lengre periode, samtidig som de får være mer frie, eksplorerende og lekende i arbeidsprosessen, bidrar det til en større originalitet og fylde av det ferdige produktet. Igjen vises det til et eksempel hvor

hele eleven integreres i læringsprosessen. Å legge til rette for innlevelse og at eleven får være i prosessen og divergensen lenger, kan synes å føre til en vekstprosess hos individet.

Denne forskningsstudien kan være et bidrag til å styrke læreres og kommende læreres kompetanse og forståelse omkring hvordan man i undervisningen kan tilrettelegge for utvikling av elevers helhetlige læring og danning. Samtidig kan det bidra til å opplyse utenforstående aktører som er med på å prege skoleutviklingen. Selv om det er et begrenset utvalg som har blitt forsket på i denne kvalitative undersøkelsen, og at det dermed ikke er mulig å fastslå en sannhet, gis det likevel en pekepinn på hvor vi står i dagens skole. Forhåpentligvis vil potensialet som ligger i en tverrfaglig undervisning som integrerer estetiske arbeidsmåter bli løftet frem i skolen, slik at denne undervisningen kan utnyttes til det fulle.

Informantene hevder at elevene opplever motivasjon for å lære gjennom denne undervisningen. De åpner seg for lærestoffet fordi det føles meningsfullt og relevant for deres liv. Relevant og meningsfullt fordi de ser nytten av å utvikle strategier og metoder som problemløsning og kritisk tenkning, som kan hjelpe dem i og mestre et stadig mer kunnskapsintensivt samfunn hvor tilkomsten av informasjon er eksplosiv. For at elevene skal kunne se verdien av læringen i skolen, må den oppleves som meningsfull og relevant. Dermed må hjertet og kroppen knyttes til lærestoffet. Gjennom følelser og sanser som den estetiske erfaringen åpner for, gjør at innholdet kan føles personlig og spesielt. Å integrere estetiske arbeidsmåter, åpner for å dele et syn, eller erfare verden på en måte som ikke kan formuleres med ord.

Denne forskningsstudien kan være et bidrag til å styrke læreres og kommende læreres kompetanse og forståelse omkring hvordan man i undervisningen kan tilrettelegge for utvikling av elevers helhetlige læring og danning. I tillegg til de positive funnene som kommer frem fra undersøkelsen, er det også viktig å ta i betraktning «fallgruvene» ved en slik undervisning som kan hindre potensialet og i verste fall ha en negativ innvirkning på elevene. Forhåpentligvis vil potensialet som ligger i en tverrfaglig undervisning som integrerer estetiske arbeidsmåter bli løftet frem i skolen, slik at denne undervisningen kan utnyttes til det fulle.

8.1 Veien videre

Det er spennende tider i vente med tanke på den nye fagfornyelsen som i 2020 skal implementeres i skolen. Informantene har diskutert flere områder som virker bli sentrale innenfor den nye fagfornyelsen. Dybdeløring og tverrfaglighet er i kjølvannet av mitt prosjekt, interessant å undersøke nærmere. En spennende forskning kunne ha vært å sett på forskjellige typer av tverrfaglig undervisning som finnes i skolen. I min studie, viser de to typene av tverrfaglighet til å ha mange av de samme målene og styrkene. Flere ulikheter hadde helt sikkert gjort seg gjeldende om formålet var å studere hvordan de er forskjellige. En forskning som tok for seg ulike måter å gjennomføre tverrfaglig undervisning på, kunne også bidratt til mer teori og forskning på området, noe som igjen kan styrke tverrfagligheten sin plass i skolen.

Videre blir det spennende å se hvordan tverrfaglighet og dybdeløring kommer prege den fremtidige undervisningen. Forhåpentligvis vil den involvere alle sidene ved eleven, og gi nok tid til å dvele i øyeblikket ved noe som oppleves meningsfullt og relevant. Da vil kanskje eleven åpne seg og oppleve å bli forviklet med verden.

9.0 Referanseliste

- Bamford, A. (2011). *Sammendrag på norsk av kartleggingen «Kunst-og kulturoppføring i Norge»*. Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen. Hentet fra <http://kunstkultursenteret.no/sites/k/kunstkultursenteret.no/files/4d2ab3290e7886293398da3556d0d003.pdf>
- Benum, I. (1978). Musikkpedagogiske aspekter. *Norsk Musikk Tidsskrift*, 15(3), 121-130.
- Biesta, G. J. J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, politics, Democracy*. New York: Taylor & Francis.
- Bjerstedt, S., Fossum, H., Leijonhufvud, S. & Lonnert, L. (2016). The musical present: A polyphonic philosophical investigation.
- Bjørkvold, J.-R. (2007). *det musiske menneske* (8. utg.). Oslo: Freidig forlag.
- Boyle, B. & Bragg, J. (2008). Making primary connections: The Cross-Curriculum Story, 19(1), 16. <https://doi.org/doi.org/10.1080/09585170801903183>
- Dale, L. E. (1990). *Kunnskapens tre og kunstens skjønnhet, om den estetiske oppdragelse i det moderne samfunn*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dalin, P. (1994). *Utdanning for et nytt århundre*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Deasy, R. J. (2002). *Critical Links - Learning in the arts and student academic social development*. Hentet fra <https://www.govinfo.gov/content/pkg/ERIC-ED466413/pdf/ERIC-ED466413.pdf>
- Drake, S. & Burns, R. (2004). *Meeting Standards through Integrated Curriculum* Association for Supervision and Curriculum Development.
- Dysthe, O. (1999). Ulike teoriperspektiv på kunnskap og læring. *Bedre skole*, 3.
- Dysthe, O. (2008). *Dialog, samspel og læring* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag as.
- Engelsen, U. B. (2005). En fagdidaktikk for dagens og morgendagens skole. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 89-99.
- Evenshaug, O. & Hallen, D. (2005). *Barne-og ungdomspsykologi* (4. utg.). Otta: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Fink-Jensen, K. (1997). Dybdperspektiver i børns lytteopplevelser i skolen. *Nordisk musikkpedagogisk forskning*, (2), 27-48.
- Fiske, E., B. (1999). *Champions of Change. The Impact of the Arts on Learning*. Hentet fra <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED435581.pdf>
- Fosse, B. O. & Hovdenak, S. S. (2014). Lærerutdanning og lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom ulike kunnskapsformer. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 02/2014, 66-77.

- Fossum, H. (2010). *På sporet av den estetiske erfaring* (Masteroppgave). Høgskolen i Oslo.
- Fredriksen, B. C. (2013). *Begripe med kroppen, Barns erfaringer som grunnlag for all læring*. Univeritetsforlaget AS.
- Furre, H., Danielsen, I.-J., Stilberg-Jamt, R. & Skaalvik, E. M. (2006). *Slik elevene ser det: Analyse av den nasjonale undersøkelsen «elevinspektørene» i 2005*. Kristiansand.
- Fylling, I. (2003). *Synteserapport for prosjekt: «Organisering av spesialundervisning i kjøvannet av Reform-97: Nye arbeidsformer-nye løsninger?»*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax.
- Gustavsson, B. (2000). *Dannelse i vor tid*. Århus: Klim.
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Haug, P. (2003). *Evaluering av Reform 97. Sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97*. Oslo: Norges forskningsråd. Hentet fra https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2011070608034
- Hodgson, J., Rønning, W. & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring. En studie av læreres praksis og deres tenkning under kunnskapsløftet*. Bodø.
- Hohr, H. (2011). Kategorial danning og kritisk-konstruktiv didaktikk. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse, introduksjon til et ullent landskap* (s. 163-175). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Imsen, G. (2005). Følelser, motivasjon og identitet. I *Elevenes verden* (bd. 4). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. & Ramberg, R. M. (2014). Fra progressivisme til tradisjonisme i den norske grunnskolen? <https://doi.org/http://ojs.novus.no/index.php/SID/article/viewFile/1099/1090>
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Johannessen, E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klafki, W. (2014). *Dannelsesteori og didaktik. Nye studier* (3. utg.). Århus: Forlaget Klim.
- Klette, K. (2003). *klasserommets praksisformer etter reform 97*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Kristensen, H. J. (1987). *Skolen i fremtiden. Tverrfaglighet og grunnleggende kundskaber*. Copenhagen: Nordisk Forlag, A.S.

- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk. Om å forstå og fortolke* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2002-2003). *Ei blot til lyst. Om kunst og kultur i tilknytning til grunnskolen* (St.meld. nr. 39 (2002-2003)). . Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2010-2011). *Motivasjon - Mestring - Muligheter. Ungdomstrinnet* (St.meld.nr. 22 (2010-2011)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2015-2016). *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet* (St.meld.nr.28 2015-2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec1>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvilhaug, T. (2011). Dannelsens nødvendighet. I B. Hagtvet & G. Ognjenovic (Red.), *Dannelse* (s. 171-182). Oslo: Dreyers Forlag Oslo.
- Lauvås, K. & Lauvås, P. (1994). *Tverrfaglig samarbeid: perspektiv og strategi*. Oslo: Oslo Universitetsforlaget.
- Læreplanverket for den tiårige grunnskolen*. (1996). Kyrkje,-utdannings og forskningsdepartementet Hentet fra https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008080100096
- Løvlie, L. (2011). Dannelse og profesjonell tenkning. Utfordringen for lærerutdanningen de neste tiårene. I B. Hagtvet & G. Ognjenovic (Red.), *Dannelse* (s. 735-753). Oslo: Dreyers Forlag Oslo.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitativ metasyntese som forskningsmetode i medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring? Om nye forventninger til læreprofesjonen og lærerarbeidet*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Michelet, S., Skjong, S. & Waldermo, G. (2002). *Ettfaglig, tverrfaglig og flerfaglig organisering-motsetning eller supplement?* Høgskolen i Oslo.
- Myhre, R. (2005). *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Mønsterplan for grunnskolen*. (1974). Kirke- og undervisningsdirektoratet. . Hentet fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/27717cffb91e04bca5ed6b5f90ec1034?lang=no#0>
- Nielsen, F. V. (1994). *Almen Musik-didaktikk*. København: Christian Ejlers' Forlag.

- NOU 2015: 8 (Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser). (2015). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/d4148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- OFSTED. (2008). *Curriculum innovation in schools*. London: Ofsted. Hentet fra <http://www.readyunlimited.com/wp-content/uploads/2015/09/Curriculum-Innovation-in-schools-ofsted.pdf>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) (§1-1). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven#KAPITTEL_1
- Pellegrino, J. & Hilton, M., L (2012). *Education for Life and Work. Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Washington, D.C: The National Academies Press.
- Rendtorff, J. D. (2007). Fenomenologien og dens betydning. I L. Fuglsang & P. B. Olsen (Red.), *Videnskabsteori i samfunnsvidenskabene. På tværs av fagkulturer og paradigmer*. (s. 277-308). Frederiksberg: Roskilde universitetsforlag.
- Ridderstrøm, H. (2015). Dannelselse.
- Rolle, C. (1999). Musikalsk bildning och estetisk erfarenhet. I Ø. Varkøy (Red.), *Musik för alla* (bd. 1, s. 33-44). Lund: Studentlitteratur AB.
- Rønning, W. & Karlsen, E. (2003). *Tema og prosjektarbeid* (Tema-og prosjektarbeid og bruk av lokalt lærestoff etter L97.). Bodø.
- Seland, I., Vibe, N. & Hovdhaugen, E. (2013). *Evaluering av nasjonale prøver som system*. Oslo. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/nifu_np.pdf
- Sinnes, A., T & Straume, I., S. (2017). Bærekraftig utvikling, tverrfaglighet og dybdelæring: fra big ideas til store spørsmål. <https://utdanningsforskning.no/artikler/barekraftig-utvikling-tverrfaglighet-og-dybdelaring-fra-big-ideas-til-store-sporsmal/>, 11.
- Sjøberg, S. (2001). Innledning: Skole, kunnskap og fag. I S. Sjøberg (Red.), *Fagdebatikk, Fagdidaktisk innføring i sentrale skolefag* (1. utg., s. 11-45). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Sæbø, A., B. (2009). *Drama og elevaktiv læring. En studie av hvordan drama svarer på undervisnings-og læringsprosessens didaktiske utfordringer*. (Doktorgradsavhandling). Trondheim.
- Sørensen, K. H. (1995). Den nye tverrfagligheten- Fra polyteknisk generalist til polyvalent spesialist.
- Telhaug, O. A. (2008). *Norsk skole i kulturkonservativt perspektiv*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Oslo: Vigmostad & Bjørke AS.
- UNESCO. (2006). *Road Map of Arts Education*. Lisboa: The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century. Hentet fra http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf
- UNESCO. (2016). Arts Education. Hentet fra <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/creativity/arts-education/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Læreplan i musikk. Hentet fra <http://data.udir.no/k106/MUS1-01.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). Generell del av læreplanen. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Varkøy, Ø. (2010). Musikkopplevelse som eksistensiell erfaring-i kunnskapsløftet. I J. H. Sætre & G. Salvesen (Red.), *Allmenn musikkundervisning* (s. 23-38). Gyldendal Norsk Forlag AS:
- Varkøy, Ø. (2014). Bildung. *The Routledge International Handbook of the Arts and Education*.
- Varkøy, Ø. & Pio, F. (2012). A Reflection on Musical Experience as Existential Experience: An Ontological Turn. *Philosophy of Music Education Review*, 20(2), 99-116. Hentet fra <https://www.jstor.org/stable/10.2979/philmusieducrevi.20.2.99>
- Wendelborg, C., Røe, M. & Buland, T. (2018). *Elevundersøkelsen 2017. Analyse av elevundersøkelsen, foreldreundersøkelsen og lærerundersøkelsen*. Trondheim: NTNU samfunnsforskning AS.
- Wright, M. (2019). Where am I when I am at ease-Relocating the notion of activity in education.

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

“Tverrfaglig undervisning som integrerer estetiske arbeidsmåter”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt i forbindelse med min masteroppgave. I dette skrivet gis det informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg. Grunnen til at jeg kontakter deg er fordi du kan bidra til interessante og nyttige funn i mitt forskningsprosjekt.

Formål

Jeg er utdannet grunnskolelærer og skal i år skrive masteroppgave i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i pedagogikk. I min masteroppgave ønsker jeg å forske nærmere på utvikling av elevers helhetlige læring og danning. Problemstillingen er didaktisk rettet og jeg ønsker derfor å høre fra lærere hvordan tverrfaglig undervisning som integrerer estetiske arbeidsmåter kan bidra til dette. Min problemstilling for oppgaven er: *Hvordan kan tverrfaglig undervisning som integrerer estetiske arbeidsmåter bidra til elevenes helhetlige læring og danning?*

For å finne ut av dette skal jeg gjennomføre tre ulike fokusgruppeintervjuer på tre forskjellige skoler. Hver fokusgruppe vil bestå av 3-5 lærere. Denne metoden har jeg valgt fordi jeg ønsker å tilrettelegge for samtale og diskusjon omkring læreres tanker og erfaringer rundt dette temaet. Spørsmålene vil dreie seg om hvordan det arbeides med tverrfaglig undervisning på deres skole, erfaringer, og elevers motivasjon, utvikling og læring i tilknytning til dette. Som en del av oppgaven vil det være av interesse å sammenlikne skolene for å se forskjeller og likheter i planlegging og gjennomføring av undervisningen.

Hva innebærer det for deg å delta? Ditt personvern – hvordan dine opplysninger oppbevares og brukes

Det vil bli satt av en og en halv time til gjennomføring av intervjuet på egen arbeidsplass.

Jeg vil bruke lydopptaker under samtalen og ta notater umiddelbart etter at vi har snakket sammen. Det er kun jeg som har tilgang til opplysninger fra intervjuet og alle opplysninger om deg vil bli anonymisert. Navnet og kontaktopplysningene dine vil erstattes med en egen kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Opplysninger som vil publiseres er hvilke klassetrinn du arbeider på, hvilke fag du underviser i, utdanningsbakgrunn, at skolene arbeider med tverrfaglig undervisning og om det er en offentlig eller privat skole.

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene som er blitt fortalt om i dette skrivet. Opplysningene blir behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2019. Etter denne datoen vil opptak og personopplysninger bli slettet.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller datatilsynet om behandling av dine personopplysninger

Hvor kan du finne ut mer?

Opplysninger om deg blir behandlet basert på ditt samtykke. Ønsker du å være med på intervjuet er det fint om du skriver under på samtykkeerklæringen nedenfor og sender den til meg. Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, kan du ta kontakt med følgende:

- Prosjektleder: Ingvild Birgitte Bjørnevik. Tlf: 93634399, eller sende en e-post til: ingvildbirgitte@hotmail.com
- Prosjektansvarlig: Hanne Fossum ved OsloMet. Tlf: 97400750, eller sende en e-post til: Hafo@oslomet.no
- NSD sitt personvernombud: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Studien er meldt til NSD – Norsk senter for forskningsdata AS.

Med vennlig hilsen

Prosjektleder
(student)

Prosjektansvarlig
(veileder)

Ingvild Birgitte Bjørnevik

Hanne Fossum

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å delta i fokusgruppeintervjuet og at opplysninger fra intervjuet kan brukes i masteroppgaven.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.05.2019

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Bakgrunnsspørsmål

- Hvilke klassetrinn underviser du på?
- Hvilke fag underviser du i?
- Hvilken formell kompetanse/bakgrunn har du innen fagene du underviser i?

1. Hvordan arbeider dere med tverrfaglig undervisning på deres skole?

(interessert i å høre om det organisatoriske, altså hvordan det gjøres i klasserommet og hvordan lærerne samarbeider om det).

- Hvilke forutsetninger tenker dere må ligge til grunn for et vellykket tverrfaglig samarbeid?
- På hvilke måter tilrettelegges det for et slikt samarbeid hos dere?
- Hvilke utfordringer er knyttet til å gjennomføre tverrfaglig undervisning på deres skole?
- Har dere noen faste tverrfaglige prosjekter planlagt på årsplanen?

2. Kan dere komme med eksempel på vellykket tverrfaglig undervisning hvor estetiske arbeidsmåter har vært integrert?

- Og kan du/dere begrunne hvorfor dere mener det var lærerikt for elevene?
- Opplever dere at elevene blir motiverte av å arbeide på denne måten?
Hvorfor/hvorfor ikke?
- Har dere noen tanker om hvordan ulike fag kan styrke hverandre gjennom tverrfaglig undervisning?
- Har dere noen tanker om hvordan denne undervisningen evt. kan bidra til helhetlig læring?

- Har dere noen tanker om denne undervisningen evt. kan bidra til å utvikle elevenes danning?
- Hvordan introduseres, gjennomføres og vurderes det?
- Hva er utfordringene med undervisningen?
- Har dere noen tanker om hvordan denne undervisningen kan påvirke det sosiale?

3. *Har dere eksempler på tverrfaglig undervisning eller prosjekter som ikke har vært så vellykket?*

- Hva har vært grunnen til at det ikke gikk som forventet?

4. *(Hvordan kan det å arbeide med ett tema i forskjellige fag bidra til helhetlig læring hos elevene?)*

- Har dere noen tanker om hvordan ulike fag kan styrke hverandre gjennom tverrfaglig undervisning?
- Kan dere komme med eksempler på hvordan dette kan knyttes opp mot elevenes danning?
-

5. *Integreres ofte estetiske arbeidsmåter i den tverrfaglige undervisningen?*

- Evt. hvorfor/hvorfor ikke?
- På hvilke måter gjøres det?

(6. Hvordan kan estetiske arbeidsmåter bidra til utvikling av elevenes danning?)

I forbindelse med den nye fagfornyelsen er det mye snakk om dybdelæring vs.

Overflatelæring. Det skal ryddes bort en del kompetansemål slik at elever får mer tid til å lære mer om det som er vesentlig. I tillegg skal det satses mer på de praktiske og estetiske fagene.

7. *På hvilke måter tenker dere at tverrfaglig undervisning som integrerer estetiske arbeidsmåter kan bidra til dybdelæring?*

- Hvordan kan det føre til økt forståelse av lærestoffet?

8. Kan dere fortelle litt om hvordan dere i undervisningen benytter dere av/integrerer ulike kulturinstitusjoner som for eksempel museer, DKS osv?

- Har dere erfart at elevene blir motiverte av å ta i bruk eksterne kulturinstitusjoner?
-hvorfor/hvorfor ikke?
- (På hvilke måter kan dette være med å bidra til en helhetlig læring hos elevene?)
- Hva er grunnen til at dere benytter dere/eller ikke av det?

9. Hvilke holdninger har kollegaer og skoleleder til de estetiske fagene?

- (Anerkjennes de estetiske fagene selv om disse fagene har mindre undervisningstimer?)
- Hva tenker dere om at årstimene i de praktiske og estetiske fagene er blitt redusert de siste ti årene?
- Kan disse fagene styrkes på andre måter?

10. Opplever dere at målstyring og vurdering av måloppnåelse (accountability-at læreren står til ansvar for elevenes resultater), kan begrense dere i forhold til hvordan dere vil legge opp og gjennomføre undervisning?

- Evt. På hvilke måter?
- Kan dere komme med eksempler på hvordan skoleorganisasjonen (ledelse, eksterne myndigheter) har og viser tillit til dere som profesjonelle yrkesutøvere? (frihet, anerkjennelse for at dere vet det beste for elevene osv).

11. Skolen har stort sett vært preget av å være inndelt i fag. Har dere noen tanker om hvordan undervisningen i skolen kunne vært organisert annerledes?

- Hvilke føringer legger læreplanen (og evt andre ting) på hvordan skolen og undervisningen er organisert?

12. Noe annet dere ønsker å legge til?

Vedlegg 4: Godkjenning NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

about:blank



NSD sin vurdering

Prosjektittel

Helhetlig læring og dannelse gjennom tverrfaglig undervisning som integrerer estetiske arbeidsmåter

Referansenummer

110198

Registrert

19.09.2018 av Ingvild Birgitte Bjørnevik - s171903@stud.hioa.no

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet - storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Hanne Fossum, hafo@oslomet.no, tlf: 97400750

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Ingvild Birgitte Bjørnevik, ingvildbirgitte@hotmail.com, tlf: 93634399

Prosjektperiode

05.11.2018 - 15.05.2019

Status

24.10.2018 - Vurdert

Vurdering (1)

24.10.2018 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 24.10.2018, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD.

Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD finner at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp behandlingen ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)