Emilie Carlsen Bergstrøm

Fremtidens skole med fortidens pedagogikk

En dokumentanalyse av Ludvigsenutvagets NOUer om fremtidens skole og læreplanene for steiner- og montessoriskolen i Norge

Masteroppgave i Fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon, kunstfag
Veileder: Ellen Karoline Gjervan
Trondheim, mai 2017

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning

NTNU
Kunnskap for en bedre verden

Forord

Det å skrive en masteroppgave er en konstant veksling mellom glede og mestring og ren og skjær panikk. Det har vært stressende, slitsomt og fantastisk gøy og givende.

Tusen takk til veileder Ellen for uvurderlig rettledning, og for å ha dratt meg ut av flere planløse dypdykk i diverse teori. Uten henne hadde jeg for lengst gått meg bort i skogen av avsporinger, og dette hadde vært en helt annen og mye mindre oversiktlig oppgave.

Tusen takk til Susanne som har lest korrektur og bidratt med nye friske øyne når vi andre for lengst har lest oss blinde.

Og til slutt, tusen takk til alle de fine menneskene jeg har rundt meg, både kjæreste, venner og familie!

Trondheim, mai 2017
Emilie Carlsen Bergstrøm

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en dokumentanalyse av NOU 2014:7 *Elevenes læring i fremtidens skole, et kunnskapsgrunnlag;* NOU 2015:8 *Fremtidens skole, fornyelse av fag og kompetanser;* Læreplan for steinerskolene (2013); og Læreplan for montessoriskolen (2013). I denne dokumentanalysen har jeg fokusert på kompetanser i NOUene som uttales at kan nås med en kunstfagdidaktisk tilnærming, og kunstfagdidaktiske læringsstrategier i læreplanene for steiner- og montessoriskolen. Hensikten med denne studien er å se hva som finnes av kunstfagdidaktiske læringsstrategier i den alternative pedagogikken i Norge, og om disse kan bidra til å skape fremtidens skole. Ved å gjøre en elementær dokumentanalyse og en innholdsanalyse av de fire dokumentene har jeg funnet fire kompetanser som uttales at kan nås med en kunstfagdidaktisk tilnærming, og kommet fram til tre kategorier med kunstfagdidaktiske læringsstrategier. Disse funnene (kompetansene og læringsstrategiene) drøfter jeg opp mot hverandre for å kunne svare på min problemstilling: *Hvilke kunstfagdidaktiske læringsstrategier fra den alternative pedagogikken kan brukes for å oppnå kompetansene som Ludvigsen-utvalget fremhever som viktige for fremtidens skole?* Masteroppgaven konkluderer med at det finnes kunstfagdidaktiske læringsstrategier i steiner- og montessoriskolen i Norge som kan benyttes for å oppnå kompetanser som Ludvigsenutvalget anser som viktige for fremtidens skole, men at vi må etterstrebe et mer helhetlig syn på læring for å kunne få fullt utbytte av dem.

Abstract

This thesis is a document analysis of NOU (Official Norwegian Reports) 2014:7 *Pupils' learning in the school of the future, a knowledgebase;* NOU 2015:8 *The school of the future, renewal of subjects and competences;* Curriculum for Norwegian Waldorf Schools (2013); and Curriculum for Norwegian Montessori Schools (2013). In this document analysis have I focused on competences in the NOU's which states that it can be reached by an arts educational approach, and arts educational learning strategies in the Waldorf and Montessori curriculums. The purpose of this study is to explore the arts educational learning strategies in the alternative pedagogy in Norway, and what they can contribute in the creation of the school of the future. By doing an elementary document analysis and a content analysis of the four documents, have I found four competences that states that they can be reached by an arts educational approach and I have determined three categories of arts educational learning strategies. I then discuss these findings (the competences and the learning strategies) up against each other to answer my thesis question: *What arts educational learning strategies from the alterative pedagogy can be used to achieve competences that the Ludvigsen committee highlights as important for the school of the future?* The thesis concludes that there are arts educational learning strategies in the Waldorf and Montessori schools in Norway that can be used to achieve competences that the Ludvigsen committee highlights as important for the school of the future, but that we must strive for a more holistic view of learning to take full advantage of them.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning ... 3

1.1. Bakgrunn ... 4

1.2. Problemstilling og forskningsspørsmål ... 6

1.3. Begrepsavklaring ... 7

1.3.1. Kunstfagdidaktikk ... 7

1.3.2. Læringsstrategi ... 7

1.3.3. Alternativ pedagogikk ... 8

1.3.4. Kompetanse ... 8

1.4. Tidligere forskning ... 8

1.5. Oppbygging av oppgaven ... 10

2. Metode ... 13

2.1. Hermeneutikk ... 13

2.1.1. Forforståelse ... 14

2.2. Dokumentanalyse ... 16

2.2.1. Elementær dokumentanalyse ... 17

2.2.2. Innholdsanalyse ... 18

2.3. Vitenskapelige kvalitetskrav ... 19

2.3.1. Reliabilitet og validitet ... 19

2.3.2. Etiske refleksjoner ... 20

3. Teori ... 21

3.1. Kunstfagdidaktikk ... 21

3.1.1. Kunstfagdidaktiske læringsstrategier ... 23

3.2. Alternativ pedagogikk i Norge ... 24

3.2.1. Steinerpedagogikk ... 26

3.2.2. Montessoripedagogikk ... 30

3.2.3. Oppsummering av den alternative pedagogikken ... 33

4. NOU ... 35

4.1. Elementær dokumentanalyse ... 35

4.1.1. Hvordan utvalget tolker mandatet ... 37

4.1.2. Kompetansebegrepet ... 38

4.2. Innholdsanalyse ... *42*
4.2.1. Samhandlingskompetanse ... 42
4.2.2. Kreativitet og innovasjon ... 43
4.2.3. Det flerkulturelle samfunnet ... 44
4.2.4. Motivasjon ... 45
4.3. Andre kompetanser ... *46*
4.3.1. Muntlig kompetanse ... 46
4.3.2. Klima, miljø og bærekraftig utvikling ... 46
4.4. Oppsummering ... *47*

5. Læreplaner ... 49
5.1. Elementær dokumentanalyse ... *49*
5.1.1. Læreplan for steinerskolen ... 50
5.1.2. Læreplan for montessoriskolen ... 51
5.2. Innholdsanalyse ... *53*
5.2.1. Kroppslig læring som læringsstrategi ... 53
5.2.2. Fortelling som læringsstrategi ... 57
5.2.3. Kunstnerisk bearbeidelse som læringsstrategi ... 59
5.3. Oppsummering ... *62*

6. Drøfting ... 63
6.1. Kroppslig læring som læringsstrategi ... *63*
6.1.1. Motivasjon til dybdelæring ... 64
6.2. Fortelling som læringsstrategi ... *66*
6.2.1. Det flerkulturelle samfunnet ... 67
6.2.2. Klima, miljø og bærekraftig utvikling ... 68
6.2.3. Motivasjon til nysgjerrighet ... 69
6.3. Kunstnerisk bearbeidelse som læringsstrategi ... *69*
6.3.1. Kreativitet og innovasjon ... 70
6.3.2. Samhandlingskompetanse ... 71
6.3.3. Muntlig kompetanse ... 71
6.4. Konklusjon ... *72*

7. Epilog – veien videre mot nye læreplaner ... 75

Litteratur ... 77

1. Innledning

13. mars 2017 hadde Margaret Olins film «Barndom» premiere på norske kinoer. I denne filmen har hun fulgt seksåringene i en steinerbarnehage i min hjemkommune Nesodden i et år. Uka etter fikk min gamle barne- og ungdomsskole, Steinerskolen på Nesodden, massiv kritikk i lokalavisa fordi de lot seksåringene vandre formålsløst rundt i skogen fremfor å sitte i et klasserom sånn som seksåringer skal gjøre. Debatten som fulgte rundt filmen kan vitne om at det eksisterer ulike syn på barn og læring i steinerskolen og i den offentlige skoledebatten, i tillegg til at det kan tyde på at folk synes steinerskolen er noe rart og fremmed. I de siste 10 årene har det rullet en montessoribølge inn over bygde-Norge, fordi nedlegging av grendeskoler har ført til at foreldre går sammen om å få startet en montessoriskole der den gamle grendeskolen lå. Det har faktisk være en dobling av antallet montessoriskoler i Norge siden 2008. Dette kan tyde på at montessoripedagogikken ikke oppleves så fremmed som steinerpedagogikken gjør.

I 2000 kom det første PISA-sjokket – den norske skolen var ikke så bra som vi trodde at den var. Hjulene ble satt i sving og i 2006 ble Kunnskapsløftet innført i den offentlige skolen. I dag, i 2017, er vi midt inne i en ny fagfornyelse av Kunnskapsløftet som tar utgangspunkt i fremtidens arbeidsmarked. Arbeidsmarkedet er nemlig i endring og de som skal må finne den nye oljen og faktisk gjennomføre det grønne skiftet har kanskje ikke begynt på skolen ennå.

Partiet Høyre har lovet lærerløft og fra og med høsten 2017 vil aller lærerutdanninger ved norske universiteter og høyskoler inkludere en mastergrad. De som allerede er lærere har 10 år på seg på å opparbeide seg samme utdanningsnivå. Tanken er at for at vi skal få verdens beste skole må vi også ha godt utdannede lærere, men jeg sitter på en lesesal med en gjeng ferdig utdannede lærere som egentlig ikke er så gira på å skrive master. To år med masterutdanning har ikke fått dem til å føle seg som bedre lærere, men heller at de har gått glipp av to år med lærererfaring.

Alt dette viser et bilde av skole-Norge i dag. Et skole-Norge som er preget av en skolepolitikk som har som mål å skape verdens beste skole. Er dette mulig? Er det et utopisk uendelighetsprosjekt? Er det noe jeg kan bidra med?

1.1. Bakgrunn

Jeg begynte på masteren fag- og yrkesdidaktikk med fordypning i kunstfag fordi jeg hadde lyst til å drive med kunstfag, musikk spesielt, på et eller annet nivå i skolen. Det jeg fort oppdaget, både i undervisningen og i snakk med de andre på studiet, var at det var en genuin bekymring for kunstfagenes stilling i skolen og et enormt behov for å legitimere disse i en skole som preges av testkultur og fokus på grunnleggende ferdigheter. Personlig ble jeg helt satt ut – jeg hadde ingen anelse om at det var sånn det sto til og at min skolegang skilte seg såpass fra den offentlige skolen. Jeg hadde jo allerede opplevd så og si alt vi lærte om hvordan kunstfagene kunne brukes som metode i andre fag i min egen skolegang, i tillegg til at vi også hadde flere timer i håndarbeid, tresløyd, metallsløyd, musikk, tegning, modellering, dans, drama og eurytmi i løpet av skoleløpet – og det var før jeg begynte på musikklinja på Steinerskolen i Bærum.

I løpet av masterstudiet har jeg også blitt engasjert i å heve kunstfagenes status i den offentlige skolen og på bakgrunn av mine positive erfaringer med steinerpedagogikken ønsker jeg å ta utgangspunkt i det kunstfagdidaktiske tilbudet som finnes i alternativ pedagogikk. I tillegg til steinerskolen har jeg også valgt å se på montessoriskolen, fordi disse to er de mest utbredte private skolene som tilbyr et alternativt pedagogisk opplegg i Norge – faktisk de eneste friskolene i Norge som har blitt godkjent med rett til statsstøtte på grunnlag av å være en anerkjent pedagogisk retning (Friskolelova, 2003). Steiner- og montessoriskolen er alternative skoleformer som eksisterer og fortsatt er i vekst i hele verden. Jeg har valgt å bruke begrepet *alternativ pedagogikk* om disse skoleformene for å tydeliggjøre at de tilbyr et alternativt pedagogisk opplegg til den offentlige skolen.[1] Jeg vil gjennomgående omtale både steiner- og montessoriskolen med liten forbokstav, siden det er dette som blir gjort i læreplanene deres.

Den offentlige skolen er for tiden inne i en fagfornyelsesprosess. Akkurat nå er Kunnskapsdepartementet inne i en innledende fase i arbeidet med en fornyelse av fagplanene

[1] Det kan også nevnes at jeg ikke vil diskutere steinerpedagogikkens såkalte *okkulte grunnlag* i denne oppgaven. Steinerskolen har fått mye kritikk på grunn av dette i løpet av de siste 10 – 15 årene, men jeg vil ikke gå inn i debatten, da det såkalte okkulte i Rudolf Steiners forfatterskap ikke handler om pedagogikken hans, og derfor heller ikke kommer til uttrykk i den pedagogiske praksisen. For å være ærlig hadde jeg ingen anelse om at Rudolf Steiner trodde på engler og reinkarnasjon før jeg leste om det i media i 2005

i Kunnskapsløftet[2]. Dette arbeidet skal resultere i nye læreplaner som skal være gjeldende fra og med høsten 2020 (Udir, 2017, 21.02). Bakgrunnen for denne fornyelsen er at det i Stortingsmelding 20 (2012-2013) *På rett vei – kvalitet og mangfold i fellesskolen* ble bestemt at regjeringen skulle nedsette et utvalg som hadde i oppgave å utrede fremtidens kompetansebehov. Dette er basert på at skolen må ha mer fokus på fremtidens samfunn og arbeidsmarked fordi skolen i dag skal utdanne elever til jobber som muligens ikke finnes ennå. Man må blant annet ta hensyn til den digitale utviklingen, som krever evnen til kildekritikk og å håndtere store mengder med informasjon og et kunnskapssamfunn som stiller større krav til kompetanse, evnen til livslang læring, kreativitet og innovasjon, samarbeid og demokratisk kompetanse (Meld. St. 20 (2012-2013), 2013, s. 13, 67). Utvalget som regjeringen nedsatte på bakgrunn av denne Stortingsmeldingen ble kalt Ludvigsenutvalget, fordi det ble ledet av professor ved Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Oslo Sten Ludvigsen. I løpet av perioden 2013 – 2015 har de produsert to NOUer om fremtidens skole: NOU 2014:7 *Elevenes læring i fremtidens skole, et kunnskapsgrunnlag* og NOU 2015:8 *Fremtidens skole, fornyelse av fag og kompetanser.* NOU 2014:7 er en delutredning som består av et kunnskapsgrunnlag, basert på funn fra forskning, utredninger og resultater av evalueringer. Denne NOUen skal fungere som et empirisk og solid grunnlag for vurderingene som presenteres i hovedutredningen (NOU 2014:7, 2014, s. 19). NOU 2015:8 er hovedutredningen og består av anbefalinger utvalget har til fornyelsen av den norske offentlige skolen, basert på at denne på best mulig måte kan møte fremtidens kompetansebehov (NOU 2015:8, 2015, s. 8).

Basert på omstillingen den offentlige skolen er inne i, har jeg valgt å knytte mine erfaringer om bruken av kunstfag og kunstfagdidaktiske læringsstrategier i den alternative pedagogikken opp mot NOUene 2014:7 *Elevenes læring i fremtidens skole, et kunnskapsgrunnlag* og 2015:8 *Fremtidens skole, fornyelse av fag og kompetanse*. Dette er både fordi det er relevant i tiden og fordi jeg kjenner igjen flere elementer fra min egen skolegang i det jeg har lest om NOUene – for eksempel fokuset på dybdelæring, kreativitet og at man må ha både kognitiv og praktisk læring i skolen. Disse elementene vil jeg forklare tydeligere når jeg presenterer NOUene senere i oppgaven.

[2] Omtalt videre i oppgaven som LK06

Jeg ønsker i denne studien å se på kunstfagdidaktiske læringsstrategier i steiner- og montessoripedagogikken som kan bidra til å nå kompetanser som Ludvigsenutvalget fremhever som viktige for fremtidens offentlige skole. Jeg har valgt å se på læreplanene for steiner- og montessoriskolen fordi jeg tenker at en læreplan vil kunne si noe konkret om ideer og metoder i pedagogikkene, og at dette vil være en representativ presentasjon av den pedagogiske praksisen deres.

Videre i dette kapitlet vil jeg gjøre rede for problemstilling og forskningsspørsmål, og avklare begreper i problemstillingen. Deretter vil jeg gjøre kort rede for tidligere forskning, for å plassere denne oppgaven i en større kunstfagdidaktisk og pedagogisk-filosofisk kontekst. Til sist vil jeg gå igjennom oppbyggingen av oppgaven.

1.2. Problemstilling og forskningsspørsmål

På bakgrunn av alt jeg har gjort rede for til nå har jeg falt ned på følgende problemstilling: *Hvilke kunstfagdidaktiske læringsstrategier fra den alternative pedagogikken kan brukes for å oppnå kompetansene som Ludvigsenutvalget fremhever som viktige for fremtidens skole?*

For å svare på dette har jeg to forskningsspørsmål:

a. Hvilke av kompetansene som Ludvigsenutvalget (NOU 2014:7 og NOU 2015:8) fremhever som viktige for fremtidens skole kan nås med en kunstfaglig tilnærming?
b. Hvilke kunstfagdidaktiske læringsstrategier kommer til uttrykk i Læreplan for steinerskolene (2013) og Læreplan for montessoriskolen (2013)?

Først skal jeg lese NOUene med fokus på kompetanser som Ludvigsenutvalget uttaler at kan nås med en kunstfaglig tilnærming. Deretter skal jeg lese læreplanene for steiner- og montessoriskolen med fokus på kunstfagdidaktiske læringsstrategier. Til slutt vil jeg svare på problemstillingen ved å drøfte hvilke kunstfagdidaktiske læringsstrategier som kan brukes for å oppnå de ulike kompetansene som Ludvigsenutvalget fremhever som viktige for fremtidens skole.

Målet med dette er, forhåpentligvis, å vise at det finnes elementer i den alternative pedagogikken som kan være relevant å ta med seg inn i arbeidet med en ny læreplan for den norske offentlige skolen. Jeg ønsker å vise verdien av kunstfagdidaktiske læringsstrategier i

skolen, men også presentere de kunstfagdidaktiske læringsstrategiene som allerede finnes i den alternative pedagogikken. Et biprodukt vil forhåpentligvis også være å kunne bidra til å avmystifisere steiner- og montessoripedagogikken.

1.3. Begrepsavklaring

1.3.1. Kunstfagdidaktikk

Didaktikk handler ifølge Imsen om «den opplæring, oppdragelse og sosialisering som skjer i skolen og i utdanningssituasjoner med et nærmere bestemt pedagogisk mandat» (Imsen, 2012a, ss. 37-38). Den består av undervisningens *hva* (innhold), *hvordan* (undervisningsmetoder og elevenes arbeidsformer) og *hvorfor* (begrunnelser).

Didaktikken er først og fremst ment som et redskap for lærerne, men i Norge har staten formulert både de overordnede målene for undervisningen (formålsparagrafen) og læreplaner, som gir mer eller mindre detaljerte retningslinjer for hvordan undervisningen skal gjennomføres og legges til rette. Didaktikk blir derfor også et redskap for de som skriver læreplanene, altså politikere og skoleutviklere. Kunstfagdidaktikk er en fagdidaktikk, eller en såkalt spesiell didaktikk, i motsetning til allmenndidaktikk som vil si problemer som gjelder undervisning i sin alminnelighet (Imsen, 2012a, ss 39-40). Det vil si at kunstfagdidaktikken tar for seg den kunstfaglige undervisningens hva, hvorfor og hvordan – på hvilke måter man kan bruke kunstfagene i skolen.

Med kunstfag mener jeg de praktisk-estetiske fagene som har en egen fagplan i grunnskolen: musikk, og kunst og håndverk. I tillegg ønsker jeg å inkludere dans og drama - som bare har fagplan i utdanningsprogrammet musikk, dans og drama på videregående trinn. Jeg har valgt å bruke begrepet *kunstfag* fremfor *praktisk-estetiske fag*, selv om det er det sistnevnte som brukes i skolen. Dette er fordi jeg mener at alle fag burde inneholde praktiske og estetiske tilnærminger, og at ved å kalle en gruppe med fag for praktisk-estetiske sier man implisitt at andre fag verken er praktiske eller estetiske.

1.3.2. Læringsstrategi

Læringsstrategi forstår jeg som de metodene man tar i bruk i en læringssituasjon for å oppnå ny kunnskap. Dette innebærer tanker om hvordan man skal gå frem, og teknikker man kan

bruke for å lære bedre (Imsen, 2012b, s. 316). I oppgaven har jeg et lærerfokus, hvor jeg ser etter læringsstrategier som lærere kan benytte seg av i undervisningen.

1.3.3. Alternativ pedagogikk

Med alternativ pedagogikk mener jeg steiner- og montessoriskolen i Norge. Jeg har valgt å bruke begrepet *alternativ* for å tydeliggjøre at disse pedagogikkene er tenkt som et alternativ til den offentlige skolen.

1.3.4. Kompetanse

NOU 2015:8 definerer *kompetanse* som:

> (...) å kunne mestre utfordringer og løse oppgaver i ulike sammenhenger og omfatter både kognitiv, praktisk, sosial og emosjonell læring og utvikling, inkludert holdninger, verdier og etiske vurderinger.» Videre står det at «kompetanse kan utvikles og læres og kommer til uttrykk gjennom hva personer gjør i ulike aktiviteter og situasjoner. Kunnskaper, ferdigheter, holdninger og etiske vurderinger er forutsetninger for og deler av det å utvikle kompetanse. For å vise kompetanse må elevene ofte bruke ulike kunnskaper, ferdigheter og holdninger i sammenheng (NOU 2015:8, 2015, s. 19, boks. 2.1).

Jeg forstår kompetanse som å være dyktig og kvalifisert til en konkret oppgave. Kompetansene som Ludvigsenutvalget fremhever i NOU 2014:7 og NOU 2015:8 er altså noe som elevene skal være kvalifiserte til etter endt skolegang. Jeg vil presentere kompetansebegrepet i NOUene mer gjennomgående i analysen av disse.

1.4. Tidligere forskning

Når det gjelder tidligere forskning har jeg hovedsakelig lett etter forskning som tar for seg kunstfagdidaktikk i steiner- og montessoripedagogikken, og sammenligninger av norsk offentlig skole og steiner- og/eller montessoriskolen. Jeg har blant annet sett på Dahlin, Liljeroth & Nobel (2006) som er en samling av forskning som er gjort om steinerskolene i Sverige, og noen masteroppgaver: Vangen (2015) som gjør en generell studie av montessoripedagogikken i Norge, Breivik (2011) som sammenligner musikkfaget i montessoriskolen med musikkfaget i L97 og KL06, Eriksen (2008) som skriver om sosiale konflikter ved steinerskolen, og Frogner (2012) som gjør en narrativ sammenligning av

steinerskolen og den offentlige skolen i Norge. Det finnes altså forskning som tar for seg alternativ pedagogikk og sammenligning av offentlig skole og steinerskolen eller montessoriskolen i Norge, men jeg har ikke funnet noe med et kunstfagdidaktisk fokus, eller noe norsk forskning som tar for seg alle tre skoleslagene. Fordi jeg skal se på den norske offentlige skolen i min studie, har jeg ikke sett det som relevant å se på internasjonal forskning.

Det eneste unntaket er artikkelen *The effect of three different educational approaches on children's drawing ability: Steiner, Montessori and traditional* (Cox & Rowland, 2000) som presenterer en komparativ undersøkelse av elevers tegneferdigheter i en steiner-, en montessori- og en engelsk privatskole som følger den offentlige læreplanen i England. Denne artikkelen viser at steinerpedagogikken fokuserer på å utvikle kreativitet/fantasi og kunstneriske evner, men ikke nødvendigvis på å utdanne kunstnere. Kunstundervisningen er nøye planlagt og utviklet til alder og utviklingsnivå. Montessoripedagogikken, derimot, hadde originalt ikke formelle timer i kunst, fordi Maria Montessori mente at barn spontant tegnet det de så og derfor ikke trengte å ha formell undervisning i det. Fri tegning ble ikke oppfordret, og montessorielever har tidligere vært mindre kreative enn barn i den offentlige skolen. De har kunstundervisning i dag, men fokuserer mest på å tegne ting de ser, selv om de også oppfordres til kreativ tegning. Tematikken i denne artikkelen er litt på siden av mitt hovedtema, men jeg valgte likevel å inkludere den fordi den kan brukes til å underbygge min erfaring og forforståelse om at steinerskolen tilbyr god kunstfaglig undervisning, i hvert fall når det kommer til tegning i småskolen.

Basert på de søkene jeg har gjort er det foreløpig ikke blitt publisert så mye forskning som omhandler NOU 2014:7 og NOU 2015:8. Dette vil jeg anta kommer av at de fremdeles er relativt nye. Det jeg har funnet er to masteroppgaver som begge ble publisert i fjor vår. Den første er Jakobsen (2016) som er en kritisk diskursanalyse av NOUene. Jakobsen konkluderer med at NOUene bærer preg av en instrumentalistisk forståelse knyttet til elevers kompetanseutvikling. Den andre masteroppgaven er Forland (2016) som er en diskursanalyse av NOU 2015:8 med fokus på inkludering.

Jeg vil påstå at min studie kan fylle et tomrom i det kunstfagdidaktiske og pedagogisk-filosofiske forskningsfeltet, da jeg ikke har funnet noe annen forskning som omhandler

kunstfagdidaktiske læringsstrategier i alternativ pedagogikk som kan benyttes i forbindelse med fagfornyelse i den offentlige skolen.

1.5. Oppbygging av oppgaven

Oppgaven er bygget opp på følgende måte:

Kapittel 2 tar for seg metodiske valg og vurderinger. Her presenterer jeg hermeneutikken og hvorfor jeg anser dette for å være et relevant overordnet vitenskapssyn. I forbindelse med dette vil jeg også reflektere rundt min egen forforståelse om både alternativ og offentlig pedagogikk. Videre vil jeg gjøre rede for metoden jeg benytter meg av – dokumentanalyse. Til sist vil jeg reflektere over hvordan jeg forholder meg til ulike vitenskapelige kvalitetskrav.

Kapittel 3 tar for seg det teoretiske grunnlaget oppgaven er bygget på. Dette består hovedsakelig av teori som tar for seg kunstfagdidaktikk og alternativ pedagogikk. Når det gjelder teori om kunstfagdidaktikk støtter jeg meg i stor grad på Anna-Lena Østern (2010), John Dewey (1954, 2005) og Anne Bamford (2006). Når det gjelder steinerpedagogikken bruker jeg den generelle delen av læreplan for steinerskolene (Steinerskoleforbundet, 2014) i stor grad, i tillegg til Hanne Weissers bok *Undervisningskunst og kunstnerisk undervisning* (1999). I redegjørelsen av montessoripedagogikken benytter jeg meg av læreplanen for montessoriskolen (Norsk Montessoriforbund, 2013), Kerstin Signert (2004) og Maria Montessoris bok *Barnesinnet* (1949/2006).

Kapittel 4 er en analyse av NOUene 2014:7 og 2015:8, som fokuserer på kompetanser som Ludvigsenutvalget uttaler at kan nås med en kunstfagdidaktisk tilnærming. I tillegg består kapitlet av en elementær dokumentanalyse som gjør rede for bakgrunnen for disse NOUene.

Kapittel 5 er en analyse av læreplanene til steiner- og montessoriskolen, som fokuserer på kunstfagdidaktiske læringsstrategier i den alternative pedagogikken. Her gjør jeg også en elementær dokumentanalyse som gjør rede for hva en læreplan er, i tillegg til bakgrunnen for begge læreplanene jeg benytter meg av.

Kapittel 6 er en drøftingsdel hvor jeg ser funnene i kapittel 4 og 5 i sammenheng, for å kunne svare på problemstillingen min. Her diskuterer jeg hvordan de ulike kunstfagdidaktiske

læringsstrategiene kan brukes for å oppnå de ulike kompetansene som Ludvigsenutvalget uttaler at kan nås med en kunstfagdidaktisk tilnærming.

Kapittel 7 er ment som en epilog om veien videre mot de nye læreplanene, og består av en gjennomgang av hva som har skjedd med anbefalingene fra Ludvigsenutvalget i prosessen mot fagfornyelsen av Kunnskapsløftet.

2. Metode

Basert på problemformuleringen har jeg kommet fram til at å analysere NOUene Ludvigsenutvalget har skrevet og læreplanene for de valgte alternative pedagogikkene vil være den beste metoden for å kunne svar på denne.

I dette kapitlet vil jeg presentere mitt overordnede vitenskapssyn, hermeneutikk, og hvorfor jeg anser dette for å være et relevant vitenskapssyn for meg i denne oppgaven. I denne forbindelse vil jeg også reflektere rundt min egen forforståelse. Deretter vil jeg presentere metoden jeg skal benytte meg av, dokumentanalyse, og vise hvordan og hvorfor jeg tenker å bruke denne i arbeidet med NOUene og læreplanene. Til sist vil jeg gjøre rede for ulike vitenskapelige kvalitetskrav: validitet, reliabilitet og etiske refleksjoner.

Oppgaven presenterer en kvalitativ studie som fokuserer på fire ulike dokumenter som jeg skal gjøre en analyse av. Som nevnt tidligere er disse NOU 2014:7 *Elevenes læring i fremtidens skole, et kunnskapsgrunnlag*; NOU 2015:8 *Fremtidens skole, fornyelse av fag og kompetanse*; Læreplan for steinerskolene (2013); og Læreplan for montessoriskolen – fag og arbeidsmåter gjennom 10 skoleår (2013). Dette er dokumenter som ikke opprinnelig er produsert med tanke på forskning, men politiske dokumenter og læreplaner. Jeg vil senere gå nærmere inn på hva en NOU og en læreplan er. Jeg vil analysere dokumentene på to ulike nivåer. Først vil jeg gjennomføre en elementær dokumentanalyse, som forklarer dokumentet og setter det inn i en samfunnsmessig kontekst. Deretter vil jeg gjøre en innholdsanalyse hvor jeg fokuserer på kompetanser som kan nås med en kunstfagdidaktisk tilnærming i NOUene og kunstfagdidaktiske læringsstrategier i læreplanene.

2.1. Hermeneutikk

I all hovedsak baserer min forskning seg på ulike utdanningspolitiske tekster, noe som gjør det naturlig å ha et hermeneutisk vitenskapssyn. Dette vil hjelpe meg til å ha et bevisst og reflektert forhold til hvordan man leser, tolker og analyserer tekst.

Hermeneutikk er et av de store vitenskapsfilosofiske synene i moderne vitenskap, og tradisjonelt knyttet til humaniora. I hermeneutikken fortolker man mennesker og resultatet av menneskers handlinger, for eksempel ting, bygninger og i dette tilfellet tekst. I den hermeneutisk analyse ser man (tekst)delene i lys av helheten, og helheten i lys av delene, for å

oppnå en forståelse av begge deler. Dette kalles en hermeneutisk sirkel (Alvesson & Sköldberg, 2008, ss. 193-194). Den tradisjonelle hermeneutikken tok i hovedsak for seg bibel- og historiestudier, hvor målet var å avdekke den bakenforliggende og virkelige meningen i en tekst, sett i lys av en større historisk og kulturell kontekst.

Etterhvert har hermeneutikken utviklet seg til å tolke mer enn tekst, eller for å si det på en annen måte, å lese kultur og menneskelige handlinger som tekst (Thagaard, 2006, s. 37). Filosofen Hans-Georg Gadamer utvidet forståelsen av hermeneutikken gjennom sitt hovedverk *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (1960/2012). I denne ny-hermeneutiske forståelsen satte han spørsmålstegn ved om det går an å skille mellom forskningsobjektet og forskersubjektet. Kunnskap er ikke objektiv og både tolkning og refleksjon må sees i sin kontekst – både studieobjektets og forskerens.

Et viktig begrep innenfor hermeneutikken er *forståelseshorisont.* Forståelseshorisont defineres ofte som våre oppfatninger og holdninger, både bevisste og ubevisste, men ulike hermeneutiske retninger forstår dette begrepet ulikt, og det er derfor en god måte å skille tradisjonelle hermeneutikere og ny-hermeneutikere fra hverandre. Tradisjonelle hermeneutikere mener at vi kan frigjøre oss fra vår egen forståelseshorisont, og sette oss inn i andres, mens ny-hermeneutikere mener at vi ikke kan iaktta vår egen refleksivitet, og at vi alltid reflekterer innenfor vår egen forståelseshorisont (Føllesdal, Walløe & Elster, 1990, s. 101).

Jeg tolker mine dokumenter (tekster) innenfor den ny-hermeneutiske tradisjonen, og vil derfor se på tekstene i lys av konteksten de er produsert i og i lys av min egen forforståelse. Det er umulig å være helt objektiv i en forskerrolle, og det er derfor viktig å være bevisst på de tingene som kan påvirke analysen basert på min egen forforståelse (Paulgaard, 2006, s. 73). Ved å ha et reflektert forhold til min egen forforståelse, vil jeg også øke forskningens reliabilitet.

2.1.1. Forforståelse

Hele utgangspunktet for dette forskningsprosjektet er som tidligere nevnt basert på mine egne positive erfaringer med steinerskolen. Gry Paulgaard, skriver at «Forskerens erfaringer og kunnskaper gir tilgang til noen former for innsikt og skygger for andre» (Paulgaard, 2006, s. 75). Som tidligere elev ved steinerskolen har jeg tilgang til mye kunnskap om steinermiljøet

og pedagogikken, både i positiv og negativ forstand. Fordi mine opplevelser i hovedsak er positive kan det muligens være vanskelig for meg å være kritisk til pedagogikken, og å legge merke til de negative sidene. I tillegg er jeg såpass innvidd i det steinerpedagogiske miljøet, at jeg muligens ikke ser de tingene som oppfattes som rare og fremmede av de som ikke har kjennskap til pedagogikken. Jeg kan også ubevisst fokusere på det positive fordi jeg i store deler av livet har måttet forvare steinerpedagogikken og steinerskolen som institusjon når jeg har blitt møtt med kritikk og fordommer mot denne, noe som har ført til et behov for å legitimere og kanskje også skyve mindre fordelaktige ting ved steinerpedagogikken under teppet.

Jeg har ingen personlige erfaringer med montessoriskolen. Jeg var så og si uvitende om hele pedagogikken før jeg gikk i gang med dette prosjektet, og den kunnskapen jeg har opparbeidet meg underveis er kun basert på skriftlige kilder. Dette kan kanskje gi en mer nøytral analyse, men det kan også bidra til at jeg muligens går glipp av interessante elementer på grunn av manglende forkunnskaper. Likevel, siden jeg har forståelse for og en positiv innstilling til det å ønske og være et alternativ til den offentlige skolen, vil jeg muligens hovedsakelig se det positive i montessori også. Jeg har gått inn i analysearbeidet med en positiv innstilling til den alternative pedagogikken, og det har heller ikke vært noe mål å være ideologikritisk eller avsløre feil og mangler ved disse. Alle læreplanene er godkjent av offentlige myndigheter som et tilsvarende godt alternativ til den offentlige skolen, og da velger jeg også å behandle dem og forstå dem som likeverdig gode.

Jeg har aldri selv gått i den offentlige skolen, men jeg har litt jobberfaring derfra, i tillegg til venner og familie som både har gått der og jobbet der. Som tidligere nevnt ble jeg overrasket over hvor dårlig det sto til med kunstfagene i den offentlige skolen, noe som i stor grad har påvirket min oppfatning i en negativ retning, særlig når jeg sammenligner det jeg hører med min egen skolegang. Jeg er overbevist om at vi har en god offentlig skole i Norge, med mange flinke og engasjerte lærere, men det som kommer fram i media og i skoledebatten er jo ofte negativt vinklet. Jeg tar også meg selv ofte i å bli provosert når jeg hører debatter om skolepolitikk, da jeg, basert på min forforståelse, oppfatter skolen i dag, og kanskje særlig den sittende regjeringens skolepolitikk, som alt for formålsrasjonell og målstyrt. Jeg synes også at det virker som om at det er en testkultur i skolen i dag som flytter fokuset fra middelet, selve undervisningen, til målet, best mulig resultater. Jeg sier ikke at vi ikke skal fokusere på å score høyt på PISA og andre tilsvarende tester, men jeg har inntrykk av at fokuset på dette har

overskygget skolens brede samfunnsmandat og danningsperspektivet i skolen, elevenes opplevelse av skolehverdagen. Politikerne ønsker og jobber for at vi skal ha verdens beste skole, men jeg synes vi heller burde fokusere på å utdanne verdens beste mennesker.

Basert på min bakgrunn som steinerskoleelev vil jeg fokusere på å unngå *etnosentriske feiltagelser*. Etnosentrisme vil si at man dømmer andre samfunn/kulturer/grupper basert på sin egen. Jeg må passe meg for å ikke dømme den offentlige skolen og dermed også feiltolke NOUene som omhandler denne, fordi jeg er tidligere steinerskoleelev og er kjent med en annen skolekultur. For å unngå dette har jeg rådført meg med personer rundt meg som både har gått på offentlig skole og som er utdannet lærere i den offentlige skolen, hvis det er ting jeg er usikker på om jeg forstår riktig.

2.2. Dokumentanalyse

Det som kjennetegner dokumentanalyse som metode, er at man analyserer dokumenter som ikke opprinnelig er ment for forskning. For eksempel er analyse av feltnotater og forskningsintervjuer ikke dokumentanalyse, mens analyse av dagbøker, brev, avisartikler, o.l. er dokumentanalyse. Det er en relativt ung metode i samfunnsvitenskapen, da den tradisjonelt har tilhørt humaniora og historievitenskap, noe samfunnsvitenskapen tydeligvis har hatt et behov for å distansere seg fra. Det er ikke før i de siste tiår man har begynt å spørre seg om hva dokumenter kan si om samfunnet, sosiale forhold og sosiale relasjoner (Duedahl & Jacobsen, 2010, s. 16).

Duedahl og Jacobsen omtaler dokumentanalyse som en diskret og distansert metode. Dette er fordi man ikke kommer i kontakt med andre mennesker, som man kan påvirke eller bli påvirket av (Duedahl & Jacobsen, 2010, s. 18). Det er likevel viktig å huske at man selv påvirker analysen, da man tar analytiske valg som er basert på diskurs, politisk ståsted, skolebakgrunn, økonomi, forforståelse, og så videre.

Dokumenter av den typen jeg har valgt kaller sosiologiprofessor Kristen Ringdal for foreliggende data. Dette innebærer at jeg ikke trenger å utføre noen form for datainnsamling i tillegg, siden data allerede foreligger (Ringdal, 2014, s. 26).

2.2.1. Elementær dokumentanalyse

Når man benytter seg av tekster som eksisterer forut for og uavhengig av forskningsprosjektet er det viktig å være kildekritisk. Historikeren Knut Kjeldstadli mener at kildegransking er et bedre ord fordi man ikke nødvendigvis er kritisk til kilden, men undersøker hvilken informasjon man kan få ut av den (Kjeldstadli, 2006, s. 207). Et dokuments verdi som kilde avgjøres av de spørsmålene man stiller det. Dette synet på kilder kalles funksjonelt kildesyn, og utgjør fundamentet for kildekritikk. Med kildekritikk menes en saklig vurdering og evaluering av materialets karakter og kvalitet basert på det problemet man skal løse. Det går ut på at enhver forfatters påstander og ethverts dokuments innhold må i utgangspunktet mistenkes for å være upålitelig eller feil (Duedahl & Jacobsen, 2010, s. 53).

Når det gjelder arbeidet jeg skal gjøre med disse dokumentene er det viktig at jeg finner ut hva som ligger forut for produksjonen av kildene, hvilken kontekst de er skapt i, for å unngå å feiltolke dem. Derfor vil jeg foreta en elementær dokumentanalyse. Det vil si å gjøre rede for autentisitet, troverdighet, representativitet og betydning basert på problemstillingen. I NOU-ene vil jeg fokusere på bakgrunnen for produksjonen av dem - hvem de ble bestilt av, hvilke politiske ideologier som ligger til grunn og hvilke føringer som eventuelt ligger bak. I læreplanene vil jeg se på graden av politisk styring i læreplaner for privatskoler og reaksjoner på det nye læreplanverket fra steiner- og montessorimiljøet. Om det er elementer i læreplanen som er påtvunget utenfra kan jo dette påvirke i hvilken grad det blir fulgt opp i undervisningen. Det er viktig å ha i bakhodet at politiske og offentlige dokumenter ikke eksisterer i et vakuum.

Det er viktig som forsker, å forholde seg til hvorfor og under hvilke omstendigheter dokumentanalysen finner sted, fordi et dokument alltid vil preges av forfatteren (Duedahl & Jacobsen, 2010, s. 31, 34). Duedahl og Jacobsen presiserer at «Alle tekster indeholder altså modsætningsforhold og begreber med flere lag af betydning, og de bliver anvendt af læsere med deres helt egen dagsorden uanset forfatterens intentioner eller ambitioner med teksten» (2010, s. 35). Det finnes altså ikke noen definitiv eller absolutt sann fortolkning av en tekst. En teksts innhold bør alltid tas som et direkte uttrykk for hvilke handlinger den har medført, og mottakelsen må undersøkes separat. For en samfunnsforsker er det derfor ofte viktigere å undersøke hvilken effekt en tekst har hatt, enn hvem forfatteren var (Duedahl & Jacobsen, 2010, s. 37).

For å kunne gjøre rede for dokumentenes opphav og formål må man se på datering av kilde, avsender, autentisitet, karakter (offentlig/privat, formell/uformell), formål/funksjon og kontekst for når den ble produsert og hvorfor. I tillegg viser Duedahl og Jacobsen til fire punkter man må sjekke når det kommer til kildekritikk.

Autentisitet, som handler om dokumentets kvalitet basert på problemstillingen. I de fleste tilfeller trenger man det originale dokumentet eller en troverdig kopi, men falske dokumenter kan også være relevante kilder til visse problemstillinger. *Troverdighet*, som vil si at man må vurdere dokumenters oppriktighet og nøyaktighet. Graden av troverdighet avgjøres av problemstillingen, og vil deretter kunne fastslås gjennom en vurdering av forfatterens motiver og ved å følge dokumentet i bruk. Mange tekster blir ikke nødvendigvis produsert for sin egen skyld, men blir bestilt av noen eller skrevet med tanke på en mottaker. Derfor er det relevant å se på konteksten og diskursen dokumentene er produsert i, og hvilken hensikt de skal ha. *Representativitet*, handler om hvorvidt informasjonen man har er representativ eller ikke. Særlig hvis man jobber med gamle dokumentere er det viktig å være bevisst på at innholdet ikke nødvendigvis er representativt og overførbart til vår tid. I tillegg handler representativitet om å ha en representativ del av dokumentet. Ideelt sett vil man ha tilgang til dokumentet i sin helhet, men hvis dette ikke er mulig må man ta en avgjørelse på om det man har tilgang til er representativt eller ikke. *Betydning,* vil si om teksten er umiddelbart forståelig eller ikke. Dette gjelder både rent bokstavelig og for å forstå innholdet, oppdage de valg som er tatt, de valg som ikke er tatt, samt å gjennomskue begrepenes verdiladning. Alle tekster kategoriserer, definerer, sorterer, inkluderer og ekskluderer, og ingen dokumenter er verdifrie. Et dokuments betydning ligger på tre steder, hos avsender, i meddelelsen og hos mottakeren, og dermed kan teksten også tolkes på tre måter: man kan undersøke det intenderende innholdet, den indre betydningen og selve avkodingen (Duedahl & Jacobsen, 2010, ss. 59-73). I min oppgave fokuserer jeg på det intenderende innholdet.

2.2.2. Innholdsanalyse

Det er flere typer innholdsanalyse som strekker seg fra de mest kvantitative hvor man teller forekomsten av ord og uttrykk, til kvalitative hvor man er opptatt av meningen (Duedahl & Jacobsen, 2010, s. 79). Jeg benytter meg av metoden på en kvalitativ måte, hvor jeg leter etter innhold styrt av begrepene avgrenset i forskningsspørsmålene mine, altså de kompetanser som fremheves som viktige i fremtidens skole, og som samtidig kan nås med en kunstfagdidaktisk tilnærming og kunstfagdidaktiske læringsstrategier.

2.3. Vitenskapelige kvalitetskrav

For å vurdere metodene og kildene jeg benytter meg av, og å komme fram til et svar på problemstillingen som har intersubjektiv relevans vil jeg se på disse i lys av ulike vitenskapelige kvalitetskrav. All forskning må etterstrebe noen gitte vitenskapelige kvalitetskrav for å kunne regnes som god og gyldig, som jeg etter beste evne vil forholde meg til i arbeidet med min masteroppgave. I det følgende vil jeg gjøre rede for hva jeg legger i begrepene reliabilitet og validitet, i tillegg til noen etiske refleksjoner rundt min forskningsprosess.

2.3.1. Reliabilitet og validitet

Sosiolog Pål Repstad (2007) forklarer begrepene reliabilitet og validitet som pålitelighet og gyldighet.

Reliabilitet vil si i hvilke grad en studie kan etterprøves. I kvantitativ metode testes relabilitet vanligvis ved å se om uavhengige målinger gir samme resultat, men dette er vanskelig i kvalitativ forskning, rett og slett fordi folk er forskjellig, og det å gjøre samme forskningsprosjekt på ulike informanter ikke nødvendigvis vil gi samme resultat. For å oppnå pålitelige forskningsresultater i kvalitativ forskning må man tilstrebe mest mulig gjennomsiktighet i presentasjonen av forskningen og resultatene, og redegjøre grundig for metodiske valg og vurderinger (Repstad, 2007, ss. 134-135). Ved å være tydelig på hvilke dokumenter som inngår i forskningen, hvordan jeg leser dem, hva jeg leter etter, hvilke begreper jeg bruker og hvordan jeg forstår disse, vil jeg gjøre mine resultater tilgjengelige for etterprøvbarhet. Mitt ny-hermeneutiske vitenskapssyn og tydeliggjøringen av min forforståelse er også med på å gjøre forskningsprosessen og resultatene transparente.

Validitet handler om man faktisk måler det man har forsøkt å måle. Repstad formulerer det som «Er det samsvar mellom våre forskningsspørsmål og de informasjonene vi faktisk gjør bruk av når vi trekker våre konklusjoner?» (Repstad, 2007, s. 134), altså om vi svarer på spørsmålene vi stiller. Man skiller mellom intern validitet, som vil si at forskningsresultatene er gyldige i dette tilfellet, og ekstern validitet som vil si at de er gyldige i andre sammenhenger – at resultatene kan overføres. I min oppgave er ikke poenget å skulle kunne overføre resultatene til å gjelde andre dokumenter, og heller ikke å finne svar som skal kunne

generalisere. Metoden jeg benytter meg av er heller ikke egnet for å kunne generalisere. De konklusjonene jeg trekker sier kun noe om de dokumentene jeg tar for meg og ingenting annet. Jeg jobber for å innfri intern validitet og presentere et tilstandsbilde.

I andre kvalitative metoder, som intervju og observasjon, er det flere elementer som kan svekke svarenes reliabilitet og validitet - for eksempel forskningseffekt. Men med tanke på at jeg skal forske på tekst, og ikke mennesker, trenger jeg ikke å tenke på dette. Det jeg må forholde meg til er min egen forskerrolle, og det er viktig at jeg posisjonerer meg som uavhengig forsker og at jeg er tydelig i teksten om hvilken rolle jeg har. Jeg vil etterstrebe å være så transparent som mulig i min forskningsprosess og presentasjon av forskningen, så jeg gir andre mulighet til å gå meg etter i sømmene og eventuelt finne ting som svekker min reliabilitet og validitet.

2.3.2. Etiske refleksjoner

De etiske problemene i min oppgave vil hovedsakelig dreie seg om min egen forskerrolle. Det er viktig at jeg er tydelig i teksten om hvilken rolle jeg har. Dette gjelder særlig skillet mellom min rolle som student/forsker og min rolle som tidligere steinerskoleelev. Det er umulig å forholde seg helt nøytral, men jeg skal passe meg for å ikke ubevisst favorisere steinerskolen over den offentlige skolen og montessoriskolen. Dette er også en grunn til at jeg har valgt å også skrive om montessoriskolen. Om jeg bare hadde tatt for meg steinerskolen er jeg redd for at det fort kunne oppfattes som en «oss-mot-dem»-type oppgave, fordi jeg selv har bakgrunn fra den ene siden.

Når det gjelder dokumentene jeg skal analysere, er alle mine fire hoveddokumenter offentlige dokumenter som ligger tilgjengelig for alle på internett, med unntak av Læreplan for montessoriskolen, som må kjøpes av Norsk Montessoriforbund. Ingen av dokumentene jeg har valgt å bruke er altså konfidensielle, eller har noen andre etiske problemer knyttet ved seg.

3. Teori

Det teoretiske grunnlaget denne oppgaven bygger på består hovedsakelig av å redegjøre for kunstfagdidaktikken som felt, og steiner- og montessoripedagogikken som alternativ pedagogisk praksis. Jeg vil gjøre rede for kunstfagdidaktikk og kunstfagdidaktiske læringsstrategier, basert på teoretikere som Anna-Lena Østern (2010), John Dewey (1954, 2005) og Anne Bamford (2006), og alternativ pedagogikk, i form av steiner- og montessoripedagogikken i Norge.

3.1. Kunstfagdidaktikk

Generell del av læreplanen[3] (Udir, 2015, 25.08a) viser til tre ulike tradisjoner for læring som burde vektlegges like mye i skolen. Disse tre er læring gjennom erfaring og praktisk virke, læring gjennom tenkning og læring gjennom formidling ved kropp og sinn (Udir, 2015, 25.08a, s. 6). Læring gjennom erfaring og praktisk virke handler om håndverkstradisjoner og praktisk læring, og fremhever at «Opplæringen må formidle hvordan levekårene stadig er brakt fremover gjennom generasjoners prøving og feiling» (Udir, 2015, 25.08a, s. 6). Hver generasjon bygger videre på den forrige generasjonens grunnlag. Læring gjennom tenkning består av teoretisk utvikling og prøving med logikk og erfaring, fakta og forskning. Opplæring innebærer trening i tenkning, forskning, debatt og argumentasjon. Læring gjennom formidling ved kropp og sinn er knyttet til vår kulturelle tradisjon, og opplæringen skjer gjennom kunstfagene (Udir, 2015, 25.08a, s. 6). Basert på dette burde kunstfagene hatt en like viktig plass i skolen som alle andre fag, men Stortingsmelding 20 (2012-2013) fremhever at skolen de siste årene har fokusert mer på elevenes læringsutbytte og læring gjennom tenkning, noe som har satt kunstfagene i skyggen (Meld. St. 20 (2012-2013), 2013, s. 3).

Kunstfagdidaktikk er et fagfelt som befinner seg i spenningsfeltet mellom estetikkfilosofien og pedagogikken. Kunstfagene i skolen består per nå av de to fagene musikk, og kunst og håndverk, i tillegg til at dans blir nevnt i læreplanen for musikk og kroppsøving, og drama blir nevnt som metode i andre fag, for eksempel norsk (Udir, 2006a, 2006b, 2013, 2015). Det har lenge vært en bekymring i fagfeltet for at kunstfagene hverken får den oppmerksomheten de fortjener eller blir brukt på en god måte i skolen – ideelt sett på en måte som fører til estetisk tilnærming til læring, en estetisk læreprosess (Arnesen, 2015).

[3] Denne er fortsatt gjeldende, men det nye forslaget til generell del for læreplanen er i skrivende stund ute på høring.

Ifølge Anna-Lena Østern er estetisk tilnærming til læring det å tilegne seg kunnskap gjennom kunst og estetiske erfaringer, og er en sansebasert inngang til læring (Østern, 2010, s. 184). Hun skriver videre at å satse på estetisk tilnærming til læring kan være en «tredje vei» for skolen, hvor «innovative kunnskapskulturer integreres med kvalitativt sterke meningsskapende læringsprosesser gjennom dannelsesreiser» (Østern, 2010, s. 182). Tanken er at opplæringen skal være en dannelsesreise. Skoleårene er en lang og viktig periode i et menneskes liv, og bør derfor inneholde noe mer enn bare instrumentell læring, konkurranse, testing og forberedelser til voksenlivet. Skoleårene må ha verdi for barna, også mens de går der. Skolen i dag mangler mening for elevene hevdes det, og muligens kan en estetisk tilnærming til fagene bidra til å skape denne meningen (Aulin-Gråhamn, Persson & Thaveinus, 2004, i Østern, 2010, s. 187).

En estetisk læringsprosess er karakterisert av at resultatet er innsikt i noe, noe forandres og et nytt perspektiv på virkeligheten er åpnet. Man gjør meningsskapende arbeid med formuttrykk, med innhold og substans, og utfordres både følelsesmessig og kognitivt. Gjennom bearbeidelse i en kunstform kan opplevelsen transformeres til innsikt, og opplevelsen har ledet til en estetisk erfaring (Østern, 2010, ss. 184-185). Vi finner også støtte til dette hos Dewey, som skrev «In art the playfull attitude becomes interest in the transformation of material to serve the purpose of a developing experience» (Dewey, 2005, s. 279). I Deweys kjente uttrykk «learning by doing» spiller både praktiske fag og estetiske aktiviteter en stor rolle, det er en «method of life», altså noe mer enn bare metoder for fag (Braanaas, 2008, s 46-47). «Learning by doing» sier også noe om at læring ikke bare skjer ved klassisk tavleundervisning og pugg, men ved å nettopp gjøre noe, noe praktisk, noe fysisk, noe kreativt. Barns interesse for spontane aktiviteter, lek, spill, etc. er en hjørnestein i pedagogikken (Dewey, 1954, s.32). Ifølge Hohr vil en estetisk tilnærming til læring gjøre «(...) erfaringen mer strukturert, følelsesmessig mer samlet og intens, kognitivt mer tydelig og klar, og sosialt mer kommunikativ og åpen» (Hohr, 2009, s. 66).

Nils Braanaas fremhever at «Det estetiske innebærer altså en egen erkjennelsesform eller erfaringsmåte, og dette er kunstfagenes særlige ansvarsområde i undervisningen» (Braanaas, 2008, s. 303).

Kunst kan altså, i tillegg til å ha en verdi i seg selv, brukes som metode for å fremme andre læremål enn kunstfaglige (Østern, 2010, s. 184). Ved å lære gjennom kunst kan opplevelser transformeres til innsikt, og man møter ny kunnskap fra flere/nye vinkler. Dette bekreftes også av Anne Bamford i UNESCO-rapporten *The Wow Factor* (2006). Bamford utdyper at gjennom god kunstfaglig undervisning kan man bli bedre i andre teoretiske fag (Bamford, 2006, s. 104, 107). *God* kunstfaglig undervisning er et viktig stikkord, og det krever lærere som vet hva det innebærer å undervise med et estetisk perspektiv. Læreren må ha kompetanse og tilstrekkelig kunnskap om kunstformen som brukes. Denne kompetansen kan man for eksempel finne i DKS eller kulturskolen, eventuelt må den inn i lærerutdanningen (Østern, 2010, s. 186).

Bamford har også gjort en kartlegging av kunstfagenes stilling i den norske skolen (Bamford, 2011). Ifølge denne kartleggingen er det en generell positiv holdning til kunst og kultur i utdannings-Norge, men kunstfagene har likevel fått vesentlig mindre plass i skolen i løpet av de siste 10-15 årene, og særlig lærernes kompetanse i fagene er i stor grad svekket. LK06, som ble innført fra 2006, har hatt en stor satsning på matematikk og norsk, og studentene på lærerutdanningen har fått muligheten til å velge bort de estetiske fagene. Dette har ført til at grunnskolene ofte velger å la lærere som ikke har studiepoeng i estetiske fag få undervise i dem likevel. I tillegg har metodefriheten som LK06 åpnet for gjort det mulig for lærere å velge bort estetiske fag som metode i skolen. Norske elevers svake resultater i PISA-testen har nok også gitt vann på mølla for å øke satsingen på fag som blir testet i PISA, noe som igjen har gått utover kunstfagene. Denne kartleggingen ble riktig nok utført i 2011, så tingenes tilstand kan ha forandret seg både positivt og negativt siden den gang.

3.1.1. Kunstfagdidaktiske læringsstrategier

Med kunstfagdidaktiske læringsstrategier mener jeg arbeidsmetoder og teknikker som skal gi elever mulighet for utvikling og læring, både i kunstfagene selv og i andre fagovergripende kompetanser. Da kompetansene i NOU 2014:7 og 2015:8 hovedsakelig er fagovergripende og ikke fagspesifikke, vil jeg fokuserer på læringsstrategier som kan brukes til å nå disse i analysen og drøftingen av læreplanene for steiner- og montessoriskolen. Jeg sier likevel ikke at de ikke vil bidra til utvikling i kunstfagene også, men fokuset mitt vil ligge på hvordan de kan brukes til å nå andre, fagovergripende kompetanser.

Ulike arbeidsmåter i kunstfagene vil gi ulike variasjoner i uttrykksform. Alle kunstfag (og sikkert alle andre fag) inkluderer et vel av arbeidsformer, metoder og teknikker (Sæbø, 2011, s. 79). Ifølge dramaprofessor Aud Berggraf Sæbø er de mest brukte dramafaglige læringsstrategiene leker og dramaøvinger, improvisasjon, rollemodellering, tablå og bildeteater, lærer-i-rolle, forum- og konfliktspill, dramatisering og stykkeproduksjon (Sæbø, 2011, s. 79). Boka *Allmenn musikkundervisning* (Sætre & Salvesen, 2013) fremhever lytting, stemme og sang, improvisasjon og komposisjon og musisering og samspill som viktige musikkfaglige læringsstrategier. Viktige læringsstrategier i dans er, basert på boka *Dans på timeplanen* (Glad, 2012), bevegelsesutforsking/improvisasjon, komponering/formgivning, visning, opplevelse av dans, demonstrasjon og instruksjon, og gjenskaping, mens læringsstrategier i kunst og håndverk består av «Praktisk arbeid med form, farge og komposisjon i ulike materialer med ulike redskaper og teknikker (...)» (Nielsen, 2012, s. 13).

Moderne læringspsykologi er opptatt av opplevelsene og følelsenes plass, og betydning for utviklingen av forståelse og erkjennelse. Ifølge Gordon Dryden og Jeanette Vos (1995, i Sæbø 2011) vil undervisning som ikke engasjerer på et følelsesmessig plan og som ikke gir følelsesmessige opplevelser kun lagres i korttidshukommelsen og derfor glemmes relativt fort, mens opplevelsesbasert undervisning lagres i langtidshukommelsen på grunn av sin følelsesmessige forankring (Sæbø, 2011, s. 358). Estetisk læring er jo ifølge både Østern og Hohr en følelsesmessig opplevelse.

3.2. Alternativ pedagogikk i Norge

Den første steinerskolen i Norge åpnet i Oslo i 1926, og de første montessoriskolene i Bergen og Oslo i 1989. Begge pedagogikkene ble utviklet på begynnelsen av 1900-tallet – en tid preget av reformpedagogikk i Europa, og utviklingen av den progressive pedagogikken i USA. Reformpedagogikken ønsket å tilby et alternativ til en lærplantenkning og pedagogiske metoder som hovedsakelig benyttet seg av en kognitiv og hukommelsesorientert form for læring. Man ønsket e allsidig og mer helhetlig lærplantenkning hvor man ville integrere praktisk, kunstnerisk og teoretisk virksomhet i skolen. Pedagogikken ble sentrert rundt barnet og dets evner, motivasjon og beredskap til å lære (Steinerskoleforbundet, 2014, s. 24). I Norge slo aldri reformpedagogikken ordentlig igjennom (Helsvig, 2004). Vi ser likevel elementer fra den i steiner- og montessoriskolen, selv om disse pedagogiske praksisene bare er inspirert av reformpedagogikken og ikke uttrykker den i sin fulle form.

For å kunne bli godkjent som privat skole med rett til statstilskudd i Norge må man ifølge *Lov om frittståande skolar* inneha ett av ni formål. De må enten være livssynsskoler, skoler basert på en anerkjent pedagogisk retning, internasjonale skoler, særskilt tilrettelagt videregående opplæring i kombinasjon med toppidrett, norsk grunnskoleopplæring i utlandet, særskilt tilrettelagt opplæring for funksjonshemmede, videregående opplæring i små og verneverdige håndverksfag, videregående opplæring i yrkesfaglige utdanningsprogram eller skoler med en særskilt profil. Steiner- og montessoriskolene er de eneste friskolene i Norge som har blitt godkjent med rett til statsstøtte på grunnlag av å være en anerkjent pedagogisk retning (Friskolelova, 2003).

Steiner- og montessoripedagogikken er to ulike pedagogiske alternativ, og selv om jeg setter dem opp mot den offentlige pedagogikken i Norge er det viktig å huske på at de er helt uavhengige av hverandre, og egentlig ikke har så mye til felles.

Det de likevel har til felles er at de begge er bygget på et holistisk grunnsyn. Holistisk pedagogikk har sine røtter fra allmennpedagogikken (Rousseau, Fröbel, Pestalozzi), og har gjennom tiden fått en østlig filosofisk påvirkning. Dette grunnsynet er basert på et verdensbilde hvor verden består av et integrert hele som ikke kan reduseres til summen av delene. Dette kan også overføres til synes på mennesket og synet på undervisning. Et holistisk syn på undervisning og læring innebærer å tilrettelegge undervisningen så den treffer både hode (det kognitive), hendene (fysisk læring) og hjerte (estetisk tilnærming til læring). Disse tre begrepene stammer fra skolereformator Johann Heinrick Pestalozzi på slutten av 1700-tallet, og er særlig brukt i steinerpedagogikken. Dette vil jeg komme tilbake til senere. Et annet aspekt ved holistisk pedagogikk er tanken om at mennesket er en del av naturen. I motsetning til å se på naturen som noe som er til for menneskets nytelse, har man en økosentrisk tilnærming, også kjent fra av Arne Næss dypøkologi (Næss, 1976), mennesket og naturen eksisterer i en gjensidig avhengighet, og må derfor tas vare på, ikke utnyttes. Dette kommer til uttrykk i fokuset på økologisk og bærekraftig bruk av naturen som finnes i både steiner- og montessoriskolen.

Det er viktig å skille mellom Holistisk utdanning (holistic education), som er et eget pedagogisk paradigme med egne skoler i USA og Canada, og holistisk tilnærming til læring, som er det utdanningsfilosofiske grunnsynet som finnes i steiner- og

montessoripedagogikken. Videre i oppgaven har jeg valgt å kalle det holistiske grunnsynet i steiner- og montessoripedagogikken for en *helhetlig* tilnærming til læring, eller helhetspedagogikk, nettopp for å unngå at man blander begrepene.

3.2.1. Steinerpedagogikk

Steinerskolen er en privatskole grunnlagt av den ungarsk-østeriske filosofen Rudolf Steiner i 1919. I utviklingen av pedagogikken tok han utgangpunkt i sin filosofiske og antroposofiske virksomhet.[4] Det er viktig å påpeke at det er stor forskjell på å være tidligere elev på steinerskolen og det å være antroposof, og at min analyse av steinerpedagogikken kun vil ta for seg den pedagogiske praksisen i steinerskolen. Utover dette vil jeg derfor ikke gå nærmere inn på antroposofien som filosofisk praksis.

Det finnes steinerskoler over hele verden, og i skrivende stund er det 30 stykker i Norge, som tilbyr ulike sammensetninger av grunnskole, videregående skole og skole med tilbud for barn med spesielle behov. I tillegg er det 45 steinerbarnehager.

Steinerpedagogikken bygger på to grunnleggende ideer. Den ene er det helhetlige synet på mennesket og på læring, som jeg har forklart tidligere, og det andre er en firedelt strukturering av menneskets natur. Steiner kalte disse delene den fysiske kroppen, eterlegemet, astrallegemet og jeget. Det fysiske legemet er kroppen, som består av det samme som resten av verden, og kan derfor sammenlignes med mineralriket. Eterlegemet er selve livsprinsippet som utvikler seg gjennom vekst, dette kan sammenlignes med planteriket. Astrallegemet er kroppsspråk og hvordan vi forholder oss til verden, og jeget er knyttet til selvbevissthet, selve språket og tanken. Alle disse fire må tas hensyn til i pedagogikken, og man skiller derfor mellom å legge vekt på det kroppslige, det levende og det relasjonelle på ulike måter i undervisningen (Steinerskoleforbundet, 2014, s. 4).

[4] Kort forklart er *antroposofi* en metodelære i å bearbeide egen tenkning. Begrepet stammer fra det greske ordet *Atropos* som betyr menneske og *Sophia* som betyr visdom, og betyr *visdommen om mennesket*. Begrepet antroposofi finner vi helt tilbake til 1575, og Steiner har mest sannsynlig hentet begrepet fra filosofen Robert Zimmermann (Skagen, 1997, s. 16). Steiner selv omtalte det som en åndsvitenskap, en vitenskap om åndelighet, eller en «moderne vei til forskning av oversanselige virkelighetsområder». Antroposofien legger vekt på individuell tenkning, og hevder at den ikke er lukket og definert, men en arbeidsmåte som bare kan eksistere i kontinuerlig utvikling. Det er ikke et læringssystem, men som Steiner selv sier det «(...) en erkjennelsesvei som vil føre det åndelige i mennesket til det åndelige verdensaltet» (Antroposofisk selskap, 2017).

Det er også et viktig poeng at man skal lære barnet det det trenger, ikke nødvendigvis det samfunnet mener at barnet skal lære, altså at man tar utgangspunkt i barnet selv (Weisser, 1999, s. 10). Skolen skal ikke påtvinge barnet noen form for meninger eller synspunkter, bare legge det beste grunnlaget som mulig for at barnet selv skal kunne orientere seg politisk, religiøst, etc. Dette omtales som *oppdragelse til frihet,* og er et pedagogisk prinsipp som slekter blant annet på filosofer som Aristoteles og Kant (Steinerskoleforbundet, 2014, ss. 4-5). Steiner selv sammenligner det å gi barna ferdige definisjoner eller klart konturerte begreper, med det å gi små barn et par sko som skal vare livet ut. På samme måte som en voksende fot vil bli ødelagt i en liten barnesko, mener Steiner at sjelen ikke vil få rom til å utfolde seg dersom vi gir barnet begreper som er så absolutte at de ikke kan vokse, utvikle og forandre seg etter som barnet selv vokser, utvikler og forandrer seg (Weisser, 1999, ss. 61 – 62).

Læreren i steinerskolen har en tradisjonell rolle, som formidler av lærestoff og leder av skoleaktiviteter. Skoledagen er organisert sånn at skoledagen begynner med en dobbelttime, som kalles hovedfag. Disse to første timene blir brukt til undervisning i norsk, matematikk, samfunnsfag eller naturfag, som går i perioder på 2-5 uker. På denne måten får man fordypet seg ordentlig i faget i løpet av perioden. Etter hovedfag kommer timer i fag som trenger jevnlig øvelse, og derfor har faste timer gjennom hele skoleåret. Noen fag, som for eksempel matematikk og norsk er også tilstede her, da disse trenger både jevnlig øvelse og fordypning. Basert på et prinsipp om en rytmisk tredelt inndeling av skoledagen kommer gjerne fag som krever en mer kognitiv tilnærming til læring midt på dagen, dette vil si fag som språkfag, matematikk og enkelte kunstfag, mens de praktiske fagene, kroppsøving og håndverk, legges til slutten av skoledagen.

> Denne inndelingen bygger på ideen om en tredeling av skoledagen der undervisningen begynner med teoretiske fag, fortsetter meg fag som krever gjentakende ferdighetsøvelser og avslutter med fag der bevegelse og viljeaktivitet er fremtredende. Dette gir en mulighet for at teorifagene bevisst og ubevisst blir bearbeidet gjennom de andre fagområdene som ligger senere på dagen (Steinerskoleforbundet, 2014, s. 12).

Dette bidrar også til en skoledag preget av variasjon som skal virke trivselsfremmende. Denne rytmiske inndelingen finner man også igjen i oppbyggingen av hovedfagstimen. Man begynner med å repetere fagstoff som ble presentert dagen før, deretter gjør man noe praktisk, og til slutt presenterer læreren nytt stoff. På denne måten lar man elevene rett og slett få sove

på den nye informasjonen, og dermed bearbeide den ubevisst før man repeterer stoffet dagen etter. Professor i pedagogikk og spesialpedagogikk Jenny Steinnes forklarer det som et pedagogisk prinsipp som går ut på at et lærestoff skal gjennom stadier av glemsel og gjenopptakelse i en fordøyelsesprosess før man kan regne med at stoffet er erobret (Steinnes, 2004, s. 397). Man legger også vekt på at bearbeidelsen av stoffet både foregår muntlig og skriftlig, teoretisk og praktisk, i tillegg til å bli gitt forskjellige kunstneriske uttrykk.

Et av hovedskillene mellom steinerpedagogikken og den offentlige pedagogikken i Norge, og det som gjør den relevant som sammenligningsgrunnlag for min problemstilling, er at man i steinerskolen har stort fokus på både opplæring i og opplæring gjennom kunstfaglige aktiviteter – omtalt som kunstnerisk undervisning (Steinerskoleforbundet, 2013, s. 54, 2014, s. 8-10). Ifølge Steiner innebærer en kunstnerisk virksomhet å arbeide med et fysisk sansbart materiale, som kunstneren skal gi en form. Kunstneren finner, velger ut og synliggjør mulighetene i materialet, og ved kunstnerens hånd gis materialet en menneskelig kvalitet som ikke var til stede på forhånd, og på samme måte finner, velger ut og synliggjør en lærer mulighetene som finnes i et barn eller en klasse. Læreren i steinerskolen står helt fritt, og på samme måte som en kunstner må han eller hun føle og lytte seg fram til hvordan barnet best kan veiledes i utviklingen som menneske.

Læreplanen inneholder undervisningsstoff som elevene vil finne mening- og betydningsfulle på de ulike alderstrinnene, men læreren må se an og tilpasse undervisningen til elevgruppen og til seg selv (Weisser, 1999, s. 38-39, 46-47). Barnets individualitet verdsettes som en kilde til nyskaping og kreativitet, og både lærerens og læreplanens utfordring ligger i å bidra til at denne individualiteten får utvikle seg. Prinsippet om tilpasset opplæring er veldig sentralt i steinerpedagogikken. Skolen skal være en 13 år lang dannelsesreise (Steinerskoleforbundet, 2014, s. 3, 6).

Denne kunstarten som undervisning er, krever en metodikk som er rettet inn mot barnet og livet som en helhet. I denne forbindelse utarbeidet Steiner det han kaller et nytt metodisk prinsipp der han anvendte kunstneriske virksomheter for å engasjere hele barnet, barnets tanke, følelse og vilje, i læreprosessen. Steiner kaller denne metoden for kunstnerisk undervisning (Weisser, 1999, s. 48). I steinerskolen skal alt det barnet møter gis et kunstnerisk uttrykk. Steiner mente at det kunstneriske engasjerer og forbinder tanke, følelse og vilje, og gjennom en kunstnerisk tilnærming til stoffet aktiveres hele mennesket i

læreprosessen. Man nærmer seg fagstoffet fra flere ulike sider, og det kunstneriske kan anses som en pedagogisk nøkkel og en innfallsport til hele barnet (Weisser, 1999, s. 51). Her ser man tydelig det helhetlige grunnsynet i steinerpedagogikken.

Cand.philol. og steinerlærer Hanne Weisser påpeker at det Steiner omtaler som *det kunstneriske* er så å si synonymt med det professor i musikkvitenskap Jon-Roar Bjørkvold kaller *det musiske* i sin bok *Det musiske menneske* (1992). Nemlig en estetisk opplevelse knyttet til det å oppleve, virke og være til stede med hele seg (Weisser 1999, s. 53, Bjørkvold, 1992, s 145).

Ved å benytte seg av en kunstnerisk undervisning kreves det skapende aktivitet, både hos lærer og elev. Kunstneriske virksomheter er en uvurderlig hjelp for læreren til å bli kjent med barnet, alt det ved barnet som ikke umiddelbart er synlig, men som trer frem på ulike måter i det barnet gjør (Weisser, 1999, s. 59-60). Ideelt sett skal kunst og kunstnerisk virksomhet komme til uttrykk i de fleste aspekter av steinerskolens praksis – alt fra undervisningen i alle fag til skolens arkitektoniske utforming. Denne er som oftest basert på en antroposofisk byggestil, i klare, utradisjonelle farger. Skolen jeg gikk på var for eksempel lys rosa, gul og blå.

Det å bruke kunst i undervisningen åpner for øvelse, tverrfaglighet, anskueliggjøring og vekking av kreative evner i sammenheng med faglig kunnskap. Faglig læring ved hjelp av kunstneriske arbeidsmåter henger tett sammen, og står i et gjensidig utviklende forhold. Kunstfagene har selvfølgelig også en egen verdi i steinerpedagogikken, og man har mange timer i kunst- og håndverksfag, men den forstås samtidig som instrument og medhjelper til faglig bearbeidelse og fordypelse, til opplevelse, forståelse og kunnskap, uten at dette går ut over fagenes egenart. Undervisningen vil være kunstnerisk utformet både fra lærerens side, ved for eksempel historiefortelling, eller estetisk tilrettelagte eksperimenter i fysikk og kjemi. I tillegg vil eleven bearbeide kunnskapen gjennom kunstneriske uttrykk, som for eksempel i silkeboka, som jeg vil komme tilbake til senere. Steinerpedagogikken legger vekt på at alle sansene virker sammen, så alle skolefagene skal inneha elementer av sansemessig samspill (Steinerskoleforbundet, 2014, s. 19-20). Ifølge Braanaas er måten steinerpedagogikken tillegger kunst betydning i oppdragelsen en av de viktigste årsakene til at steinerskolen fremdeles lever i beste velgående (Braanaas, 2008, s. 45).

3.2.2. Montessoripedagogikk

Sosiolog og utdanningsministeren som sto bak Reform 94, Gudmund Hernes, mente at montessoripedagogikken var så lik den offentlige skolen at den ikke burde regnes som en friskole. Om dette er tilfellet kan diskuteres, men per i dag er den i alle fall regnet som den andre privatskolen i Norge som er bygget på en anerkjent pedagogisk retning, i tillegg til steinerskolen.

Montessoripedagogikken er utviklet av den italienske legen Maria Montessori på begynnelsen av 1900-tallet. Gjennom sitt arbeid på barneavdelingen ved den psykiatriske universitetsklinikken i Roma ble hun spesielt opptatt av barnas egenart og individualitet, og ønsket å tilrettelegge omgivelsene for å møte deres interesser og behov for individuell opplæring (Norsk Montessoriforbund, 2013, s. 46). Det overordnede målet i montessoripedagogikken er å utvikle elevene til å være selvstendige. Skolehverdagen er organisert i arbeidsøkter hvor elevene jobber selvstendig i aldersblandede grupper. De har fag- og læringsmål å forholde seg til, men kan selv få velge hva de vil arbeide med til en hver tid, og hvor mye tid de vil bruke på hvert fag, så lenge alt blir gjort. Læreren er ikke en underviser i tradisjonell forstand, men veileder elevene etterhvert som de trenger det. Lærerens oppgave er først og fremst å vekke barnas nysgjerrighet og naturlige trang til læring. De kan også få hjelp fra andre elever. Å jobbe i aldersblandede grupper er derfor et grunnleggende montessoripedagogisk prinsipp som skaper et dynamisk miljø der læreprosessen blir fleksibel, naturlig og åpen. (Norsk Montessoriforbund, 2013, s. 50, 79, 84). Ifølge Montessori trenger barn undervisning og stimulans like mye som de trenger omsorg, og svak begavelse er først og fremst et pedagogisk problem, ikke et medisinsk (Signert, 2004, s. 423).

Montessoripedagogikken har fire elementer som gir utgangpunkt for læring. Disse fire er *Det forberedte miljøet*, altså at klasserommet er innredet på en måte som er tilpasset de ulike behovene til de elevene som er der. *Montessorimateriellet,* en type undervisningsmateriell som ble utviklet av Montessori og hennes etterfølgere. *Aldersblandede grupper,* at klassene i montessoriskolen er aldersblandede. Og *lærerens roller og plikter,* at montessorilæreren har godkjent montessorilærerutdanning sånn at han eller hun har de kunnskapene om filosofi, metode og materiell som kreves for å kunne bruke montessorimetoden (Norsk Montessoriforbund, 2013, ss. 78-80).

Skoledagen i montessoriskolen består av to arbeidsøkter på tre klokketimer, med en pause bestående av lunsj og utetid i mellom. Tanken bak denne inndelingen av dagen er Montessoris forståelse om at et barns arbeidssyklus består av tre ulike faser. *Den første fasen* består av at eleven vil velge lettere og gjerne praktisk arbeid. Dette arbeidet består av å jobbe med ulikt undervisningsmateriell. Etterhvert vil eleven gå over til noe litt vanskeligere. Denne fasen varer i omtrent en klokketime. Mellom disse fasene vil elevene ofte være ferdig med arbeidet sitt og derfor gå rundt i klasserommet og snakke med de andre. *Den andre fasen* begynner når eleven etterhvert finner fram nytt materiell. I denne fasen vil eleven arbeide intenst og konsentrert over lengre tid. I *den tredje fasen* er eleven ferdig med arbeidet, og betrakter både sitt og andres arbeid. I denne siste fasen vil det oppstå kreativt og skapende arbeid som fører til ny læring og utvikling, og det er derfor avgjørende at elevene får den tiden som trengs for å komme igjennom hele arbeidssyklusen (Norsk Montessoriforbund, 2013, s. 84).

Der LK06 legger opp til metodefrihet, forplikter montessoriskolen seg til å følge montessorimetoden (Norsk Montessoriforbund, 2013, s. 62). Et sentralt element ved montessorimetoden er observasjon. Montessorilæreren må utvikle en bevissthet om hva barn ønsker og vil, og denne bevisstheten kan utvikles gjennom observasjon av barna i deres eget miljø. Ettersom ulike barn har ulike forutsetninger for å tilegne seg kunnskap, og ulike interesser, er det viktig å la barna få utfolde seg fritt i omgivelsene slik at man kan se hvordan det reagerer og dermed forstå deres behov. Montessori vektla tre ting som er viktig i undervisning: miljøet, læreren og frihet. Miljøet i et klasserom skal være tilpasset barnets behov i ulike aldre og læreren skal ha kunnskap om barnets utvikling og behov slik at de er forberedt på dem og kan gi dem frihet i sitt arbeide. Undervisning skal skje på barnas premisser. Montessori sammenlignet læreren i et montessoriklasserom med læreren i en gymsal. Man skal forklare hvor ting er og hvordan de skal brukes, men elevene må selv utføre aktiviteten. Læreren fungerer som en veileder. (Signert, 2004, ss. 423 - 424). Denne metaforen kan overføres til bruken av undervisningsmateriellet. Læreren viser små grupper av elever hvordan materiellet skal brukes, og lar deretter elevene få arbeide med det på egen hånd (Norsk Montessoriforbund, 2013, s. 84).

I montessoripedagogikken har man en forståelse av at innlæringsprosessen skjer på tre plan: i hjernen, i sansene og i musklene. Alle tre må virke sammen for at innlæringen skal kunne skje (Signert, 2004, s. 427).

Montessori hadde en stor tro på at barn er interessert i å lære. Særlig barn mellom tre og seks år blir fra naturens side drevet til aktivitet og til å skaffe seg erfaring og kunnskap, og de bruker i stor grad hendene sine for å erverve seg kunnskap. Derfor la hun opp til at barna skulle få utfolde seg fritt i det tilrettelagte miljøet på montessoriskolen/-barnehagen, med det sansetrenende materiellet. I denne alderen er barn genuint interessert i hva ting heter og hvordan det fungere, og ifølge Montessori lærer de seg vitenskapelige ord best i denne perioden, særlig i kombinasjon med de aktuelle gjenstandene. Det er viktig at de får gjøre sine egne oppdagelser, slik at deres ordforråd hele tiden henger samme med deres egne erfaringer. Det gjør det også enklere at barn har tilgang til solide modeller, bilder og diagrammer. Montessori benyttet seg av barnas fantasi i sin pedagogikk. Et barn mellom tre og seks år kan se hvordan ting henger sammen gjennom å bruke sin evne til å forestille seg det som ikke er direkte synlig, og barna vil gjerne bruke den store gaven som fantasien er. Vi glemmer ofte at fantasien er en kraft til å oppdage fakta og sannhet med, ikke bare forestille seg ting som ikke nødvendigvis eksisterer. Ved å ha noe konkret i hendene som de kan bruke sin fantasi på, vil barna få stor hjelp til å konkretisere fantasien (Montessori, 2006, s. 129, 131-133). Montessori skriver i *Barnesinnet* (1949/2006) at «Sansene er kontrapunkter med omgivelsene, og bevisstheten kan gjennom den informasjonen den får fra sansene blir ytterst velutviklet» (Montessori, 2006, s. 136). En sanselig tilnærming til læring kalles ofte estetisk (Østern, 2010, s.184). Sansetrening er en total aktivitet, hvor både intelligens og kroppsbevegelse inngår, og barn som arbeider med det sansetrenende materiellet i montessoriskolen, får både trening i å bruke hendene sine, men kanskje enda viktigere har de blitt mer mottakelig for stimulans fra sin omverden, og dermed har også omverdenen blitt sikrere for dem (Montessori, 2006, s. 137). De har gjennomgått en estetisk transformasjon. Montessori mente at ved å utvikle sansene gjennom arbeid med undervisningsmateriellet, gir det barna en nøkkel som kan åpne dører til verden.

Den pedagogiske grunnideen som montessoribarneskolen er tuftet på kalte Montessori *kosmisk utdanning.* Basert på en forståelse av ulike behov i ulike deler av oppveksten mente hun at barn mellom 6 og 12 år har behov for å forstå den store sammenhengen, også kalt kosmos, og finne sin plass i denne. Kosmisk utdanning består av å lære elevene å se sammenhengene og ulikhetene i verden, noe som gir elevene en opplevelse av meningsfullhet, og en følelse av å være en del av en større helhet (Norsk Montessoriforbund, 2013, s. 50). Montessoriungdomsskolen kalles *Erdkinder,* som kan oversettes til «barn av jorden». Dette er en periode hvor elevene har behov for å utforske sin tilhørighet og å bli akseptert inn i det

voksne samfunnet. (Norsk Montessoriforbund, 2013, s. 188). Læreplanen for montessoriungdomsskolen har en helhetlig overbygning hvor fagene er organisert i større fagområder. Dette er basert på en tanke om at ungdommene trenger hjelp til å se at fagene ikke bare er noe som eksisterer i skolen, men som måter å se verden på og at all kunnskap henger sammen. Det å kategorisere eller gruppere kunnskap inn i ulike fag oppleves derfor som kunstig og fremmed. Målet med utdanningen er «(...) å vekke ungdommenes evne til å tenke helhetlig og filosofisk, og erfaringene og refleksjonene ungdommene gjør seg gjennom studier og arbeid skal fungere som hjelpemiddel for hvert individs behov for å gå i dybden og forstå både på det personlige og filosofiske plan» (Norsk Montessoriforbund, 2013, s. 213).

3.2.3. Oppsummering av den alternative pedagogikken

For å oppsummere kan man si at Kosmisk utdanning i montessoripedagogikken og fokuset på å lære gjennom hode, hånd og hjerte i steinerpedagogikken kan forstås som et helhetlig syn på læring. I helhetspedagogikk ønsker man at alle sider ved mennesket skal bearbeides og brukes likeverdig, noe som innebærer at undervisningen må inneholde variasjon og mangfold. I tillegg til å motta kunnskap skal elevene bearbeide denne ved bruk av kroppen og gjennom sin skaperevne. Dette bidrar til å gjøre kunstfagene til sentrale fag i den alternative pedagogikken.

4. NOU

I dette kapitlet skal jeg svare på forskningsspørsmål a: *Hvilke av kompetansene som Ludvigsenutvalget fremhever som viktige i fremtidens skole kan nås med en kunstfagdidaktisk tilnærming?*

Dette spørsmålet vil jeg svare på ved å gjøre en dokumentanalyse av NOUene 2014:7 *Elevenes læring i fremtidens skole* (2014) og 2015:8 *Fremtidens skole, fornyelse av fag og kompetanser* (2015). Jeg vil først gjøre rede for hva en NOU er. Deretter vil jeg gjøre en elementær dokumentanalyse av NOUene, hvor jeg gjør rede for hvordan Ludvigsenutvalget tolker mandatet og hva de legger i begrepet *kompetanse.* Til sist vil jeg gjøre en innholdsanalyse hvor jeg leter etter kompetanser som Ludvigsenutvalget mener kan nås med en kunstfagdidaktisk tilnærming. Med kunstfagligdidaktisk tilnærming mener jeg at disse kan oppnås ved hjelp av et eller flere kunstfag. Jeg har også valgt å ta for meg et par kompetanser som Ludvigsenutvalget ikke uttaler at kan nås med en kunstfagdidaktisk tilnærming, men som jeg vil argumentere for at kan det.

4.1. Elementær dokumentanalyse

NOU står for Norges offentlige utredninger, og er dokumenter i en serie. Regjeringen nedsetter utvalg som skal greie ut om ulike forhold i samfunnet og fremviser disse i en NOU (Regjeringen, 2017). Ifølge *store norske leksikon* er en NOU en «(...) fellesbetegnelse på statlige rapporter som har som formål å presentere og drøfte kunnskapsgrunnlaget og mulige handlingsvalg eller strategier for utvikling og iverksetting av offentlige tiltak for løsning av samfunnsmessige problemer og utfordringer» (Hansen, 2017). En NOU er ofte første trinn i en lengre offentlig beslutningsprosess. Regjeringen nedsetter et utvalgt bestående av politisk uavhengige eksperter på feltet det er snakk om, som har i oppgave å utrede og som oftest gi konkrete anbefalinger om problemområdet. NOUen blir deretter sendt ut på høring og bearbeidet av departementet som har det overordnede ansvaret for feltet, og resulterer som oftest i en stortingsmelding (Hansen, 2017)

De to NOUene jeg skal gjøre en analyse av er NOU 2014:7 *Elevenes læring i fremtidens skole, et kunnskapsgrunnlag* og NOU 2015:8 *Fremtidens skole, fornyelse av fag og kompetanser*. Begge disse er skrevet av Ludvigsenutvalget, som regjeringen Stoltenberg II ved Kunnskapsminister Kristin Halvorsen oppnevnte ved kongelig resolusjon av 21. Juni

2013. Utvalgets mandat var å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv (Kunnskapsdepartementet, 2013, 21.06). Arbeidet med utredningen ble satt i gang høsten samme år, da utvidet med tre personer av regjeringen Solberg (NOU 2014:7, 2014, s.14).

Den tiltenkte leseren er hovedsakelig kunnskapsdepartementet og kunnskapsministeren, men begge NOU-ene, i tillegg til alle saksdokumenter, er tilgjengelige for alle som er interessert på utvalgets offentlige blogg.[5] Bakgrunnen for denne bloggen er at utvalget ønsket å være åpne i sitt arbeid for å treffe en bred målgruppe, både i skolesektoren og andre sektorer i samfunnet (NOU 2014:7, 2014, s. 17). På bloggen har det blitt publisert saksdokumenter og innlegg fra utvalgsmedlemmene, og de oppfordrer alle til å lese, diskutere og kommentere.

Mottakelsen av NOUene har hovedsakelig vært positiv, og de blir ofte trukket fram som eksempler i kronikker og artikler av de som er enige i det som står i den/der. Alt i alt har NOUene satt i gang en debatt om hvordan fremtidens skole skal og burde være. Den kritikken jeg har funnet har handlet om at NOUene inneholder for lite (om) dans og friluftsliv.[6]

Når det gjelder dokumentenes *autentisitet* så har jeg tilgang til de originale dokumentene. Med tanke på *troverdighet* så er det snakk om offentlige dokumenter. Anbefalingene som blir presentert i NOUene er i stor grad er basert på forskning, noe som også bidrar til å øke troverdigheten. Når det gjelder hvorvidt dokumentene er *representative,* så er dette dokumenter som er skrevet i henholdsvis 2014 og 2015, noe som bidrar til at de mest sannsynlig ikke inneholder begreper som jeg kan misforstå på grunn av gammelt språk. Jeg har også tilgang til hele dokumentet. Når det kommer til *betydning* så er teksten umiddelbart forståelig. Dette er som sagt offentlige dokumenter, og språket er derfor formelt og skrevet i en offentlig, byråkratisk sjanger. Ifølge Duedahl og Jacobsen er dokumenter av denne typen ofte mindre verdiladet i språket (Duedahl og Jacobsen, 2010, s. 63). Som nevnt i avsnittet om tidligere forskning konkluderer Jakobsen (2016) med at NOUene bærer preg av en instrumentalistisk forståelse knyttet til kompetanseutviklingen. Altså at NOUene er en del av, og med på å videreføre, den instrumentalistiske skolediskursen som i stor grad preger norsk

[5] https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/
[6] http://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nih-bloggen/leirhaug-petter-erik/kroppsovingsfaget-baklengs-inn-i-fremtidens-skole/

skole i dag, hvor hovedmålet først og fremst er å heve elevens prestasjonsnivå (Jakobsen, 2016, ss. 92-94).

4.1.1. Hvordan utvalget tolker mandatet

Utvalget skriver selv om tolkningen av mandatet både i del- og hovedutredningen. Det blir godt gjort rede for i delutredningen (NOU 2014:7), og kort oppsummert i hovedutredningen (NOU 2015:8).

Bakgrunnen for utvalget er som tidligere nevnt beskrevet i Stortingsmelding 20 (2012-2013) *På rett vei – Kvalitet og mangfold i fellesskolen.* Denne sier at «Regjeringen vil nedsette et utvalg som får i mandat å utrede fremtidens kompetansebehov og hvilke kompetanser, ferdigheter og kvalifikasjoner de mener er viktig for å delta i videre utdanning, samfunns- og arbeidsliv» (Meld. St. 20 (2012-2013), 2013, s. 13). Begrepet *kompetanse,* som jeg skal se på i NOUene, dukker altså opp allerede i denne stortingsmeldingen og defineres som «evnen til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer (Meld. St. 20 (2012-2013), 2013, s. 21, boks 2.1)

Utvalget selv skriver at «Formålet med utvalget er å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv» (NOU 2014:7, 2014, s. 14). Videre gjør de rede for hva delinnstillingen og hovedinnstillingen skal bestå av. Minst et av utvalgets forslag til endring skal kunne realiseres innenfor dagens ressursrammer, og en forutsetning er at den gjeldende formålsparagrafen for grunnopplæringen (se boks 1) opprettholdes.

Utvalget har lagt vekt på forholdet mellom del- og hovedutredningen. Delutredningen er ment som et kunnskapsbidrag for hovedutredningen, men den trekker også fram problemstillinger som blir diskutert i hovedutredningen. Utvalget benytter seg av et forsknings- og utredningsbasert kunnskapsgrunnlag for å svare på problemstillingene. De skriver at de har valgt å bestille enkelte utredninger eller forskningsoppsummeringer fra eksterne fagmiljøer, for eksempel en kartlegging fra fagmiljøet TransAction ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet ved UIO. Denne kartleggingen omtales som *21st Century skills*, og konkluderer blant annet med at samarbeid, kreativitet, fleksibilitet og evnen til å ta selvstendige valg er viktige kompetanser og ferdigheter i fremtiden (NOU 2014:7, 2014, s. 20).

Boks 1. Skolens formålsparagraf

Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.

Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane.

Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon.

Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong.

Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad.

Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast (Opplæringslova, 1998).

For å komme fram til forslag til hvordan en ny offentlig læreplan skal se ut har utvalget sett på andre læreplaner i Norden (Sverige og den kommende læreplanen i Danmark), Skottland og Polen, i tillegg til å få innspill om fremtidige behov i samfunns- og arbeidsliv fra en rekke nasjonale aktører (NOU 2014:7, 2014, ss. 14-15).

4.1.2. Kompetansebegrepet

Ifølge Stortingsmelding 20 (2012-2013) trenger fagene i skolen fornyelse for å møte fremtidens kompetansebehov i arbeids- og samfunnslivet. Målene for læring må reflektere skolens verdimessige grunnlag, basert på formålsparagrafen, samfunnets behov og forskningsbasert kunnskap (NOU 2015:8, 2015, s 8).

Som tidligere nevnt definerer NOU 2015:8 begrepet *kompetanse* som:

> (...) å mestre utfordringer og løse oppgaver i ulike sammenhenger og omfatter både kognitiv, praktisk, sosial og emosjonell læring og utvikling, inkludert holdninger, verdier og etiske vurderinger. Kompetanse kan utvikles og læres og kommer til uttrykk gjennom hva personer gjør i ulike aktiviteter og situasjoner. Kunnskaper, ferdigheter, holdninger og etiske vurderinger er forutsetninger for og deler av det å utvikle kompetanse. For å vise kompetanse må elevene ofte bruke ulike kunnskaper, ferdigheter og holdninger i sammenheng (NOU 2015:8, 2015, s. 19, boks. 2.1).

Dette er en mer omfattende definisjon enn den i Stortingsmelding 20 (2012-2013), som bare omtaler det som «evnen til å løse oppgaver og meste komplekse utfordringer» (Meld. St. 20 (2012-2013), 2013, s. 21, boks 2.1). Ludvigsenutvalget forslår også å endre begrepet *grunnleggende ferdigheter* i LK06 til *kompetanser* (NOU 2015:8, 2015, s. 35).

På bakgrunn av forskning[7] som peker på ulike utviklingstrekk i samfunnet og hva det er som er viktig at elevene lærer på skolen anbefaler Ludvigsenutvalget fire overordnede kompetanseområder, som også består av ulike sosiale og emosjonelle kompetanser. Disse er *kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta,* og *kompetanse i å utforske og skape,* i tillegg til fagspesifikke kompetanser (NOU 2015:8, 2015, s. 22). Fagspesifikke kompetanser er knyttet til vitenskapsfag og andre fag-/kunnskapsområder som skolefagene bygger på, mens de tre fagovergripende kompetansene er relevante for mange ulike fag og kompetanseområder. Fagspesifikke og fagovergripende kompetanser må integreres i fagene og utgjør til sammen kompetansen i et skolefag (NOU 2015:8, 2015, s. 14, boks 1.2). De fire kompetanseområdene skal komme til syne i alle fag ved en fremtidig fagfornyelsesprosess. Ludvigsenutvalget presenterer også tre flerfaglige temaer, som må inngå i kompetansemål på tvers av fagområdene: *det flerkulturelle samfunnet, klima, miljø og bærekraftig utvikling,* og *folkehelse og livsmestring* (NOU 2015:8, 2015, ss. 12, 49-52). I tillegg er digital kompetanse og matematisk kompetanse nevnt som fagovergripende kompetanser (NOU 2015:8, 2015, s. 26, 35).

Ludvigsenutvalget presenterer også to eksempler på hvordan fagene i skolen kan fornyes, illustrert ved musikkfaget og matematikkfaget (NOU 2015:8, 2015, ss. 56-59).

[7] Durlak mfl. (2011), OECD (2015), Baumeister & Vohs (2007), Mischel & Ayduk (2004).

Jeg vil kort gjøre rede for de fire overordnede kompetanseområdene og de tre flerfaglige temaene som Ludvigsenutvalget fremhever at vil være viktige i fremtidens skole, før jeg går inn i innholdsanalysen. Dette er fordi det er her jeg tror jeg vil finne kompetanser som kan nås med en kunstfagdidaktisk tilnærming, og for å kunne sette de kompetansene jeg finner i analysen i en sammenheng.

Fagspesifikk kompetanse

Utvalget anbefaler å fokusere på kompetanse i de sentrale fagområdene i skolen, det vil si matematikk, naturfag og teknologi, samfunnsfag og etikkfag, og praktiske og estetiske fag. Dette innebærer også sosiale og emosjonelle kompetanser som for eksempel etisk vurderingsevne, engasjement, holdninger til fag og til egen læring i fagene. Bakgrunnen for dette er prinsippet om allmenndanning, altså at «Alle fagområdene er sentrale for å gi elvene et fundament som de kan bygge videre på i de utdannings- og yrkesvalgene de gjør» (NOU 2015:8, 2015, s. 23).

Utvalget anbefaler å fokusere på fagområder og ikke enkeltfag, for å unngå overlapping. Det står ikke noe om metodebruk. De kunstfagene som er et eget fag i skolen, musikk og kunst og håndverk, er plassert under praktiske og estetiske fag, sammen med kroppsøving og mat og helse. Siden det ikke står noe om anbefalt metodebruk, kommer det ikke fram om man anser kunstfagdidaktiske metoder som anvendelige for andre fagområder eller ikke. (NOU 2015:8, 2015, ss. 23-24)

Kompetanse i å lære

Kompetanse i å lære innebærer metakognisjon og selvregulert læring, i tillegg til sosiale og emosjonelle kompetanser som utholdenhet, forventninger til egen mestring og å kunne planlegge, gjennomføre og evaluere egne læringsprosesser. Dette er basert på at fremtidens samfunn- og arbeidsliv i stor grad vil være kunnskapsbasert og derfor vil det kreves av den enkelte å kunne videreutvikle sin egen kunnskap, og sette seg inn i nye kunnskapsområder gjennom hele livet. Det å fokusere på kompetanse i å lære vil fremme dybdelæring, og bidra til motivasjon, selvtillit og mestring med hensyn til læring (NOU 2015:8, 2015, s. 26).

Kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta

Kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta innebærer lese- og skrivekompetanse, muntlig kompetanse, samhandling, deltagelse og demokratisk kompetanse. De sosiale og

emosjonelle kompetanser innenfor dette området er å kunne ytre seg og bidra, ta hensyn til fellesskapet ved å regulere egne tanker, følelser og handlinger, anerkjenne at samhandling og deltagelse er basert på gjensidig avhengighet, og respektere og se verdien av andres synspunkter (NOU 2015:8, 2015, s. 48).

Kompetanse i å utforske og skape

Kompetanse i å utforske og skape innebærer kreativitet og innovasjon, kritisk tenkning og problemløsing, og inkluderer sosiale og emosjonelle kompetanser som nysgjerrighet, utholdenhet, åpenhet for å se ting på nye måter og evne å ta initiativ (NOU 2015:8, 2015, s. 49).

Det flerkulturelle samfunnet

På bakgrunn av den økte globaliseringen og det etniske, kulturelle og religiøse mangfoldet som er blitt en del av hverdagen til et stort antall elever i norsk skole, anbefaler utvalget at det flerkulturelle samfunnet er et viktig fagovergripende tema som i større grad må inkluderes i skolen. Dette er også basert på et fremtidsperspektiv på 20-30 år, da det i kjølvannet av demografiske endringer lokalt og globalt blir spesielt viktig å kunne leve sammen i et samfunn og en verden med forskjellighet (NOU 2015:8, 2015, s. 50).

Klima, miljø og bærekraftig utvikling

Basert på de økende miljøproblemene i verden er bærekraftig utvikling satt på dagsorden på alle nivåer i utdanningen, gjennom internasjonale forpliktelser etter initiativ fra FN-systemet. Utvalget anbefaler at skolen fokuserer på tre hoveddimensjoner ved dette: sosialt miljø, økonomi og naturmiljø (NOU 2015:8, 2015, s. 49-50).

Folkehelse og livsmestring

Dagens samfunn er preget av økt individualisering og stor tilgang på informasjon. Derfor anbefaler utvalget kompetanser knyttet til å gjøre ansvarlige valg i eget liv som viktige. Dette inkluderer kunnskap om ens egen kropp, helse, inkludert psykisk helse, livsstil, personlig økonomi og forbruk. (NOU 2015:8, 2015, s. 50).

4.2. Innholdsanalyse

I denne delen vil jeg presentere funnene mine fra innholdsanalysen av NOUene. I denne analysen har jeg lett etter og funnet kompetanser som Ludvigsenutvalget fremhever at kan nås med en kunstfagdidaktisk tilnærming. Kompetansene jeg har funnet er *samhandlingskompetanse, kreativitet og innovasjon, det flerkulturelle samfunnet* og *motivasjon*.

4.2.1. Samhandlingskompetanse

Det å kunne samarbeide og samhandle med andre fremhever Ludvigsenutvalget som en kompetanse for fremtiden og som en viktig egenskap både i utdanning, arbeidsliv og samfunnet generelt. Det er et eksempel på en fagovergripende kompetanse og inngår i kompetanseområdet *å kunne kommunisere, samhandle og delta (NOU 2015:8, 2015, s. 22)*. Med fagovergripende kompetanse mener Ludvigsenutvalget at dette er en kompetanse som bør inkluderes og trenes på i alle fag (NOU 2015:8, 2015, s. 48).

«Elevene i fremtidens skole vil ha behov for å lære strategier og metoder for å utføre oppgaver og nå mål sammen». (NOU 2015:8, 2015, s. 30). Samhandlingskompetanse er viktig fordi det vil være nødvendig å kunne samhandle på tvers av ulikheter i fremtiden. Denne evnen er basert på sentrale norske verdier om deltakelse, medbestemmelse og demokrati. Det å kunne samarbeide har også stor betydning for elevens selvfølelse og relasjoner til andre, fordi det kan føre til trygghet til å ytre seg og å si sin mening, men også å ta hensyn. Det er også viktig i forbindelse med å kunne se sitt bidrag til fellesskapet og å utvikle demokratisk kompetanse, forklart av Ludvigsenutvalget som «(...) å kunne leve sammen og å håndtere utfordringer i fellesskap» (NOU 2015:8, 2015, s. 29-30).

Ludvigsenutvalget nevner at samhandlingskompetanse er sentralt i musikkfaget både i L97 og i LK06 (NOU 2014:7, 2014, s. 87). I eksempelet på fagfornyelse i læreplanen for musikk fremhever de at faget, særlig kompetanseområdet *å skape musikk*, vil gi en økende grad av samarbeid i skaping, fordi det legges til rette for at elevene skal kunne arbeide og (ut)øve selvstendig med musikk i grupper (NOU 2015:8, 2015, s. 58-59).

Evne til samarbeid inngår også i *kompetanse i å utforske og skape* som en del av Ludvigsenutvalgets definisjon av kreativitet (NOU 2015:8, 2015, s. 31), som er den neste kompetansen jeg skal gjennomgå.

4.2.2. Kreativitet og innovasjon

Kreativitet og innovasjon er sentrale fagovergripende kompetanser for fremtiden, og plassert under kompetanseområdet *å kunne utforske og skape.*

> Kreativitet og innovasjon handler om å være nyskapende, nysgjerrig, idérik, å kunne se utenfor rammene og å ta initiativ. (...) En definisjon av kreativitet er at det består av å være nysgjerrig, utholdende, fantasifull, å ha evne til samarbeid og arbeide disiplinert. (...) Definisjonen er utviklet som del av et rammeverk for å vurdere kreativitet på tvers av fag (...) (NOU 2015:8, 2015, s. 31).

Kreativitet nevnes i både NOU 2014:7 og NOU 2015:8 som en anbefalt kompetanse for fremtiden, og Ludvigsenutvalget fremhever at dette både er basert på forskning og analyse av læreplaner fra andre land som er sammenlignbare med Norge (NOU 2014:7, 2014, s. 13, 64, 116, NOU 2015:8, 2015, s. 21, 31). Innovasjon og entreprenørskap fremheves også som en sentral kompetanse for fremtiden. Innovasjon inkluderer sentrale sider ved kreativitet, men innebærer i tillegg å kunne ta initiativer og omsette ideer til handling. I tillegg er også kritisk tenkning og problemløsning viktige sider ved kreativitet og innovasjon (NOU 2015:8, 2015, s. 10).

Argumentet for at kreativitet og innovasjon er viktige fagovergripende kompetanser for fremtiden er at elevene skal kunne være med på å utforske og finne løsninger på nye utfordringer. Ludvigsenutvalget framhever også at skolens samfunnsoppdrag blant annet er å la elevene få utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang (NOU 2015:8, 2015, s. 18-19). «Det norske samfunnet er avhengig av skapende mennesker som kan bidra i arbeids- og samfunnsliv, skape nye virksomheter og finne løsninger på krevende samfunnsutfordringer» (NOU 2015:8, 2015, s. 31).

Praktisk-estetiske fag har en almendannende funksjon som tradisjonelt skulle bidra til blant annet kreativitet. Både musikkfaget og kunst og håndverk har blitt framhevet som fag som utvikler kreativitet både i L97 og i LK06, selv om LK06 har vektet det håndverksmessige mer

enn det kreative/skapende (NOU 2014:7, 2014, s. 86-88). Ludvigsenutvalget sier i NOU 2015:8 at «I gjeldende læreplaner er det særlig fagene kunst og håndverk, musikk og mat og helse som fremhever kreativitet og skapende arbeid» (NOU 2015:8, 2015, 49), men fremhever også at denne kompetansen nå i større grad burde vektlegges i alle fag (NOU 2015:8, 2015, s. 49). Videre foreslår Ludvigsenutvalget at «utviklingen av kreativitet (kan) skje gjennom at elevene jobber med et faglig innhold, eksempelvis naturfaglige problemstillinger eller kunstneriske uttrykksformer» (NOU 2015:8, 2015, 66). I Ludvigsenutvalgets eksempel på fagfornyelse i læreplanen for musikk fremhever de at faget, særlig kompetanseområdet *å skape musikk*, kan bidra til å utvikle kreative evner (NOU 2015:8, 2015, s. 58).

Prinsipper for opplæringen i LK06 framhever at elevene skal få mulighet til å bruke sine skapende evner gjennom ulike aktiviteter og uttrykksformer (Udir, 2015, 25.08b, s. 3), og både musikkfaget og kunst og håndverk blir framhevet som skapende fag, selv om kunst og håndverk i hovedsak fokuserer på håndverksmessige ferdigheter (NOU 2014:7, 2014, s. 87-88). Faget kunst og håndverk har alltid balansert mellom det kreative, skapende og det håndverksmessige. Ved å få bruke og utvikle sine skapende evner vil man også utvikle kompetanse i kreativitet og innovasjon.

4.2.3. Det flerkulturelle samfunnet

På bakgrunn av hvordan samfunnet har utviklet seg de siste årene, med globalisering, urbanisering, folkevandringer og flyktninger, er det viktig at elever både har kompetanse om sin egen kultur, og kompetanse, respekt og forståelse for andres kultur. Dette står allerede i skolens formålsparagraf (Se boks 1.).

Ludvigsenutvalget nevner det flerkulturelle samfunnet som en av tre særlig viktige flerfaglige temaer som skolen må fokusere på, og som må tydeliggjøres i læreplanen (NOU 2015:8, 2015: s. 12). Hovedsakelig tenker de at det er språkfagene, KRLE og samfunnsfagene som skal ta for seg dette, men både musikkfaget og kunst og håndverk blir også nevnt, da «Kunstneriske og estetiske uttrykksformer kan bidra til refleksjon over det samfunnet vi lever i, og over ulike kulturer. Dette har stor betydning i et flerkulturelt samfunn» (NOU 2015:8, 2015, s. 25).

I Ludvigsenutvalgets eksempel på fagfornyelse i læreplanen for musikk fremhever de at faget, særlig kompetanseområdet *å oppleve musikk*, kan gi «(...) verdifulle møter med både kjente og ukjente kulturer og bidra til elevenes forståelse av seg selv og andre» (NOU 2015:8, 2015, s. 59). Det samme gjelder å være med på å skape kunstneriske uttrykk.

Ludvigsenutvalget fremhever også at en viktig oppgave skolen har her er å bidra til å bygge identitet og fellesskap i befolkningen (NOU 2015:8, 2015, s. 50). Identitetsdannelse har vært en sentral del av musikkfaget siden L97, hvor det sto at ulike musikalske aktiviteter ville bidra til å skape identitet (NOU 2014:7, 2014, s. 87), og Ludvigsenutvalget fremhever at «Å erfare og være med på å skape kunstneriske uttrykk kan har betydning for den enkeltes identitetsutvikling (...)» (NOU 2015:8, 2015, s. 25).

4.2.4. Motivasjon

Motivasjon hører til under sosiale og emosjonelle kompetanser innenfor kompetanseområdet *å kunne lære*. (NOU 2014:7, 2014, s. 38, Figur 3.3). Det er en fagovergripende kompetanse, og Ludvigsenutvalgets fokus på dybdelæring er også basert på at det vil føre til økt motivasjon blant elevene. Motivasjon er noe som kan utvikles, det vil si en kontekstbundet og foranderlig kapasitet snarere enn noe generaliserbart og stabilt (NOU 2014:7, 2014, s. 35).

Motivasjon og mestring i læring er viktig for å forebygge frafall, noe Ludvigsenutvalget påpeker er sentralt fordi lavt utdannede vil stille veldig dårlig i framtidens arbeidsmarked (NOU 2014:7, 2014, s. 114, boks 8.1).

Elevenes selvbilde og selvtillit henger også sammen med mestring og motivasjon, og kan ha noe å si for elevenes psykiske helse.

Ludvigsenutvalget poengterer i sin gjennomgang av fagene i grunnopplæringen at de praktisk-estetiske fagene tradisjonelt skulle bidra til blant annet motivasjon. «Som skolefag har de praktiske og estetiske fagene en allmenndannende funksjon som tradisjonelt skulle bidra til positive holdninger, trivsel, samvær, kreativitet, motivasjon og mestring i skolen» (NOU 2014:7, 2014, s. 86). Det utdypes ikke noe mer om hvordan eller hvorfor, og det blir ikke nevnt ved noen senere anledning heller. Det er altså ikke Ludvigsenutvalget som uttaler at motivasjon kan nås med kunstfagdidaktisk tilnærming, men jeg har likevel valgt å inkludere det.

4.3. Andre kompetanser

Jeg har i tillegg til de fire kompetansene som Ludvigsenutvalget uttaler at kan nås med en kunstfagdidaktisk tilnærming funnet to kompetanser som jeg vil hevde, basert på teori og egne erfaringer, at kan nås med en kunstfagdidaktisk tilnærming – nemlig *muntlig kompetanse* og *klima, miljø og bærekraftig utvikling.*

4.3.1. Muntlig kompetanse

Muntlig kompetanse er en grunnleggende ferdighet i LK06 som blir videreført i NOUene under kompetanseområdet *å kunne kommunisere, samhandle og delta.* Det nevnes både som en kompetanse innenfor kompetanseområdet, og som en sosial og emosjonell kompetanse innenfor samme område. Muntlig kompetanse omhandler både reseptive, produktive, lyttende, talende og retoriske sider ved muntlig kommunikasjon (NOU 2015:8, 2015, s. 48).

NOU-ene sier ingenting om at dette er en kompetanse som kan nås med kunstfagdidaktiske læringsstrategier, men jeg vil påstå at spesielt kunstfaget drama har mye å bidra med inn mot dette.[8] Dette blir også nevnt i læreplanen for montessoriskolen (2013) at «(Drama) styrker selvtilliten i muntlig fremføring» (Norsk Montessoriforbund, 2013, s. 107).

4.3.2. Klima, miljø og bærekraftig utvikling

Det å tenke miljøbevisst og bærekraftig fremheves av Ludvigsenutvalget som en viktig kompetanse for fremtiden. Det står også om dette i formålsparagrafen (se. Boks 1), i tidligere læreplaner og ikke minst i den Generelle delen av læreplanen (Udir, 2015, 25.08a). Dette er også en av de tre særlig viktige flerfaglige temaene som Ludvigsenutvalget anbefaler at skolen bør fokusere på. Dette er på initiativ fra FN[9] som har satt bærekraftig utvikling på dagsordenen, og gjort det til en internasjonal forpliktelse som må inn på alle nivåer i utdanningen (NOU 2015:8, 2015, s. 49).

Det blir ikke uttalt i NOUene at dette er en kompetanse som kan nås med en kunstfagdidaktisk tilnærming, men jeg vil påstå at det kan det, for eksempel gjennom eventyr

[8] Se for eksempel Sæbø (2011) kap. 8.
[9] IPPC FNs klimapanel 2014: Femte synteserapport

og drama, og disse kunstfagdidaktiske læringsstrategienes meningsbærende funksjon. For å forstå alvoret i miljøproblematikken kan for eksempel drama og rollespill hjelpe elevene til å føle dette på kroppen.[10]

4.4. Oppsummering

De fire kompetansene jeg fant i innholdsanalysen av NOU 2014:7 *Elevenes læring i fremtidens skole, et kunnskapsbidrag* og NOU 2015:8 *Fremtidens skole, fornyelse av fag og kompetanser* er *samhandlingskompetanse, kreativitet og innovasjon, det flerkulturelle samfunnet* og *motivasjon.* De tre første er alle fagovergripende kompetanser, mens *det flerkulturelle samfunnet* omtales som et fagovergripende tema. Det er særlig i Ludvigsenutvalgets eksempel på fagfornyelse i læreplanen for musikk at flere av disse kompetansene blir uttalt, i tillegg til i gjennomgangen av praktiske-estetiske fag.

Ved å gjøre en innholdsanalyse av disse NOUene har jeg funnet kompetanser som Ludvigsenutvalget fremhever som viktige for fremtidens skole, og som de uttaler at kan nås med en kunstfagdidaktisk tilnærming. Ved å gjør dette har jeg også svart på forskningsspørsmål a: *hvilke av kompetansene som Ludvigsenutvalget (NOU 2014:7 og NOU 2015:8) fremhever som viktige for fremtidens skole kan nås med en kunstfagdidaktisk tilnærming?*

[10] Se for eksempel McNaughton (2004).

5. Læreplaner

I dette kapitelet skal jeg svare på forskningsspørsmål b: *Hvilke kunstfagdidaktiske læringsstrategier kommer til uttrykk i læreplanene for steinerskolen og montessoriskolen?*

For å kunne svare på forskningsspørsmål b vil jeg benytte meg av en lignende fremgangsmåte som ved forskningsspørsmål a – en elementær dokumentanalyse av dokumentene som gjør rede for bakgrunnen deres, og en innholdsanalyse hvor jeg skal se etter kunstfagdidaktiske læringsstrategier som kommer til uttrykk i læreplanene. Dokumentene jeg skal gjøre rede for i dette kapittelet er *Læreplan for montessoriskolen – fag og arbeidsmåter gjennom 10 skoleår* (2013, 3. Utgave), *En læreplan for steinerskolene 2007 – grunnskolen. Fagenes formål og perspektiver – kompetansemål – vurdering* (2013, versjon 2.0). I tillegg har jeg sett på *Oversikt – steinerpedagogisk idé og praksis* (2014), som er den generelle delen av læreplanen for steinerskolene. Montessoriskolen forholder seg til den offentlige skolens generelle del (Udir, 2015, 25.08a), som er gjengitt i sin helhet i læreplanen for montessoriskolen.

5.1. Elementær dokumentanalyse

Det er vanskelig å definere hva en læreplan er på en utfyllende måte, men Gunn Imsen støtter seg på definisjonen til den engelske pedagogen Lawrence Stenhouse: «En læreplan er et forsøk på å kommunisere de viktigste prinsipper og egenskaper ved et pedagogisk opplegg på en slik måte at den er åpen for kritisk granskning og mulig og overføre til praksis på en effektiv måte» (Stenhouse, 1975, s 4, i Imsen, 2012a, s. 192).

En læreplan er ment som et rettledende dokument for hva som skal skje i skolen, både når det gjelder det faglige innholdet og arbeidsmåter. Dette kalles læreplanens substansielle side. I tillegg har læreplanen en sosiopolitisk og en teknisk-profesjonell side, som vil si hvordan samfunnsmessige interesser virker inn og hvordan læreplanen gjennomføres (Imsen, 2012a, s. 193).

Den sosiopolitiske siden ved læreplanen kan føre til at språket i selve dokumentet bærer preg av kompromisser. Dette er fordi det er så mange som har noe de skulle ha sagt om innholdet – politiske partier, interesseorganisasjoner o.l. Dette kan komme til uttrykk som «pluralistiske kompromissformuleringer», generelt og vagt språk (Imsen, 2012a, s. 193, 206).

Skolens innhold blir ofte bedømt etter hva som står i læreplanen, fordi man antar at læreplanen blir fulgt til punkt og prikke. Dette er ikke tilfelle. En læreplan vil aldri kunne bli så konkret at den dekker alt som skjer i et klasserom, og det er ifølge den engelske utdanningsforskeren John Goodlad er fem ulike sider ved en læreplan som kommer til uttrykk på ulike måter. 1) *Den ideologiske læreplanen*, altså det ideologiske grunnlaget som læreplanen er tuftet på. 2) *Den formelle læreplanen*, altså det skrevne dokumentet, den vedtatte teksten. 3) *Den oppfattede læreplanen,* hvordan den formelle læreplanen tolkes av de som leser den, særlig lærerne. 4) *Den gjennomførte læreplanen,* det som skjer i klasserommet. 5) *Den erfarte lærerplanen,* hvordan elevene oppfatter undervisningen, hva de egentlig har lært. (Imsen, 2012a, ss. 193-195). I min analyse tar jeg utgangspunkt i den formelle læreplanen, men jeg vil også forholde meg til den ideologiske læreplanen, fordi både steiner- og montessoripedagogikken er tuftet på et sterkt ideologisk grunnlag som kommer tydelig fram i planene.

I den offentlige skolen er det staten som har ansvar for læreplanene, mens i steiner- og montessoriskolen er det henholdsvis Steinerskoleforbundet og Norsk Montessoriforbund som er ansvarlige. Tidligere sto friskolene relativt fritt, men i forbindelse med innføringen av LK06 i den offentlige skolen ble friskolene pålagt å revidere sine læreplaner og få disse godkjent av Udir. For å få disse godkjent må de oppfylle en del krav, basert på prinsippet om jevngod opplæring. Friskoler må enten følge Generell del av læreplanen (Udir, 2015, 25.08a), eller skrive et eget dokument som synliggjør skolens verdigrunnlag – her har steiner- og montessoriskolen valgt hvert sitt alternativ. I tillegg må læreplanene inneholde fagplaner som følger samme struktur som fagplanene i LK06, og ha minimum samme fag- og timefordeling (Udir, 2016, 21.12).

5.1.1. Læreplan for steinerskolen

Arbeidet med den nye læreplanen ble igangsatt høsten 2006 etter at mandatet ble gitt av Steinerskoleforbundets råd samme vår. På grunn av konflikt mellom steinerskolens ideologiske læreplan og de formelle kravene fra Utdanningsdirektoratet[11] tok det flere år å få hele planen godkjent. Uenighetene gjaldt blant annet timetall i norsk, matte og engelsk, og kompetansemål i IKT på barnetrinnet. Planen ble først godkjent i sin helhet høsten 2013.

[11] Videre omtalt som Udir.

I forordet blir det fremhevet at læreplanen er resultatet av et utviklingsprosjekt hvor man ønsket å omstrukturere tidligere læreplaner og gi steinerpedagogiske ideer og praksis et nytt språk (Steinerskoleforbundet, 2013, s. 3).

Læreplan for steinerskolen består av en generell del (2014), læreplan for grunnskolen (2013) og læreplan for videregående (2007). Jeg har likevel valgt å fokusere på grunnskolen i min analyse, da montessoriskolen i Norge ikke tilbyr et videregående alternativ.

Forfatteren av *Oversikt* (2014) er Arve Mathisen, professor ved Steinerhøyskolen i Oslo, og forfatterne av læreplanen er Svein Bøhn og Jakob Kvalsvaag, med Dagny Ringheim (nå rektor ved Steinerhøyskolen i Oslo) som prosjektleder – alle sentrale personer i Steinerskoleforbundet. Arbeidet med planen involverte også alle steinerskolene i Norge og medarbeidere ved Rudolf Steinerhøyskolen (Steinerskoleforbundet, 2013, s. 3).

Den tiltenkte leseren er lærere i steinerskolen, men siden de ligger tilgjengelig for alle interesserte gratis på nett vil jeg tro at det også er ment for og relevant for foreldre ved steinerskolen og foreldre som vurderer å ha barna sine på steinerskolen.

Læreplanen er basert på Steiners filosofi, antroposofi, og hans pedagogiske ideer, så disse tas for gitt, og blir ikke nødvendigvis forklart i sin helhet i teksten. Dette kan muligens virke fremmedgjørende, om man ikke er innvidd. Det poengteres likevel at antroposofien ikke kommer til uttrykk i den gjennomførte læreplanen, men at den kun ligger til grunn på det ideologiske nivået (Steinerskoleforbundet, 2014, s. 4).

5.1.2. Læreplan for montessoriskolen

Da friskolene i Norge ble pålagt av Kunnskapsdepartementet å revidere sine fagplaner i 2006, satte Norsk montessoriforbund i gang med å skrive et nytt helhetlig læreplanverk for montessoriskolene i Norge. Den nye planen er basert på internasjonal faglitteratur i montessoripedagogikk og dokumenter fra norske og utenlandske montessoriskoler. Den nye læreplanen ble gjeldende fra og med skolestart 2007. Læreplanen kom ut i en andre utgave i 2011, fordi montessoriskolene ble pålagt å inkludere en fastlagt fag- og timefordeling, selv om dette strider med grunnleggende montessoripedagogiske prinsipper. Dette var også en konflikt mellom montessoripedagogikkens ideologiske læreplan og de statlige kravene for en godkjent læreplan. Jeg vil anta at Norsk Montessoriforbund ikke ønsket å innføre en fastlagt

fag- og timefordeling i den formelle læreplanen, men så seg nødt til det for å få den godkjent. Dette poengteres blant annet i forordet til andre utgave av læreplanen (Norsk Montessoriforbund, 2013, s. 9).

Den tredje, og gjeldende, utgaven er selvinitiert av Norsk Montessoriforbund, og består av en revidering av læreplanen for montessoriungdomsskolen.

Forfatteren av læreplanen er Norsk Montessoriforbunds faglige råd, og ungdomsskoledelen er revidert i 2013 av en egen arbeidsgruppe. Arbeidet har også bestått av innspill fra lærere, og det endelige utkastet ble sendt på høring til alle montessoriskolene i Norge.

Læreplan for montessoriskolen skiller seg fra læreplanen for steinerskolen når det kommer til tilgjengelighet, og dermed også den tiltenkte leseren. Læreplanen for steinerskolen er tilgjengelig gratis på nett, mens læreplanen for montessoriskolen må kjøpes av Norsk Montessoriforbund. Alle skoler som ønsker å bruke læreplanen må være medlemmer av forbundet, og det kreves at i hvert fall halvparten av lærerne ved en montessoriskole må ha godkjent montessoripedagogisk utdannelse. Det står ingenting om at foreldre inviteres til å lese læreplanen, men de er veldig tydelige på at foreldrene inviteres inn i klasserommet for å observere undervisningen hvis de ønsker dette. Jeg tror Norsk Montessoriforbund ønsker at foreldre skal ha satt seg inn i pedagogikken og hva det innebærer å gå på en montessoriskole, men at de ikke nødvendigvis trenger å lese læreplanen for å oppnå dette. De vises til annen litteratur om montessoripedagogikk på siden til forbundet.[12] Det kan nevnes at Steinerforbundet også viser til annen litteratur om steinerpedagogikk på sine nettsider[13], men ikke like tydelig som Norsk Montessoriforbund. Dette tolker jeg som at Steinerskoleforbundet mener at læreplanen, og kanskje særlig den generelle delen, forklarer pedagogikken og ideologien på en god og tydelig måte.

Læreplanen er basert på Montessoris tanker og pedagogiske ideer. Som tidligere nevnt forutsettes det at man har en montessoripedagogisk utdannelse for å kunne benytte seg av læreplanen, så det er kanskje ikke alt som kommer tydelig frem for dem som ikke er innvidd.

[12] https://www.montessorinorge.no
[13] http://www.steinerskole.no

5.2. Innholdsanalyse

Jeg har lest gjennom dokumentene og plukket ut ulike kunstfagdidaktiske læringsstrategier som blir presentert i læreplanene. Disse har jeg plassert i tre analysekategorier som jeg har formulert som: *kroppslig læring som læringsstrategi, fortelling som læringsstrategi* og *kunstnerisk bearbeidelse som læringsstrategi.* I tillegg presenterer jeg konkrete eksempler på kunstfagdidaktisk praksis i steiner- og montessoriskolen. Læringsstrategiene er valgt ut på bakgrunn av forskningsspørsmål b, altså at de er kunstfagdidaktiske. Som nevnt i teoridelen har kunstfagene en viktig rolle i den alternative pedagogikken, kanskje særlig i steinerpedagogikken.

5.2.1. Kroppslig læring som læringsstrategi

Å ha en kroppslig tilnærming til læring vil si å lære ved hjelp av hele kroppen og alle sansene, en tilnærming til læring som både steiner- og montessoripedagogikken mener at er måten barn hovedsakelig lærer på fram til skolestart.

Både steiner- og montessoripedagogikken deler barndommen inn i ulike perioder. Steinerpedagogikken kaller dette syvårsperioder, og er som navnet tilsier på 7 år, mens montessoripedagogikken kaller dette utviklingstrinn, som er på 6 år. Felles for disse er at begge pedagogikkene mener at den første perioden i et barns liv, årene fram til skolestart, er preget av en kroppslig tilnærming til læring med fokus på lek og nysgjerrighet. Denne tanken finner vi også igjen både hos Platon og Aristoteles, som var enige om at den intellektuelle læringen skulle komme sist. Før ungdom var moden for tankemessig refleksjon og virkelig erkjennelse, krevdes en skolering av kroppen og følelsene gjennom musikk, dans, fortelling og gymnastikk (Mathisen, 2015, s. 4).

Den første syvårsperioden i steinerpedagogikken er preget av utviklingen av viljen og mot kroppens konstitusjonelle modning. Læring skjer gjennom etterligning og lek knyttet til et stort spekter av sansende og bevegelsesmessige erfaringer (Steinerskoleforbundet, 2014, s. 13). Dette er også en av grunnene til at steinerskolen ikke ønsker skolestart for 6-åringene, fordi de mener at man ikke er klar for den type læring før i andre syvårsperiode. Derfor har 1. klasse i steinerskolen et eget pedagogisk opplegg, enten i barnehagen eller i skolen. Dette opplegget kan for eksempel være uteskole, som benyttes ved Steinerskolen i Trondheim.

Det første utviklingstrinnet i montessoripedagogikken preges av det absorberende sinnet, og barnet bruker sansene til å utforske verden, beherske kroppen og koordinere bevegelser (Norsk Montessoriforbund, 2013, s. 65-66). Denne måten å forstå ulike perioder på er grunnen til at montessoriskolen ofte har aldersblandede klasser, hvor de som er i første halvdel av andre utviklingstrinn er sammen, og de som er i andre halvdel av andre utviklingstrinn er sammen. Ved å ha aldersblandede grupper ønsker man å la elever med ulike erfaringsbakgrunner få jobbe sammen og hjelpe hverandre, og det gir elevene mulighet til å jobbe på ulike nivåer samtidig, både etter evne og interesse. Dette er også til hjelp i arbeidet med tilpasset opplæring (Norsk Montessoriforbund, 2013, s. 79).

Ifølge steinerpedagogikken bidrar det å kombinere ulike sanser i læring til utvikling av hjernen. «Rike sanseerfaringer kombinert med frodig bevegelsesutfoldelse og emosjonell åpenhet i barneårene gir grobunn for utvikling av sentrale funksjoner i hjernen, nervesystemet og kroppens organer forøvrig» (Steinerskoleforbundet, 2014, s. 19). Ved å bare oppfatte noe ved hjelp av én sans svekkes opplevelsen og frarøver det en virkelighetsdimensjon. I dette inkluderes også bevegelses- og likevektssansene, ikke bare de tradisjonelle fem.

> Det som kun oppfattes av én sans, mangler en (...) virkelighetsdimensjon. I et slikt perspektiv er det tydelig at eksempelvis bevegelses- og likevektssansene innehar viktige funksjoner som motspillere til de andre sansene. Gjennomgående søker steinerpedagogikken en bevisst bruk av sammensatte og kombinerte sanseerfaringer. (Steinerskoleforbundet, 2014, s. 19).

Aller helst skal alle skolefagene i steinerpedagogikken inneha elementer av sansemessig samspill, da dette gir læringen virkelighetsnærhet (Steinerskoleforbundet, 2014, s. 20).

«I steinerpedagogikken brukes ulike former for bevegelsesøvelser i forbindelse med både alminnelig og terapeutisk språklæring. Det finnes en rekke overenstemmelser mellom finmotorikk, bevegelsesevne og språkutvikling. Språkbegrepet kan i pedagogisk sammenheng utvides til å gjelde kommunikasjon i en friere betydning». (Steinerskoleforbundet, 2014, s. 20). Dette er et konkret eksempel på hvordan bevegelse kan inkluderes i undervisning. «En steinerpedagog bruker bevegelse til så og si alle undervisningsfag de første skoleårene. I matematikk læres gangetabellen rytmisk gjennom hopp og klapp, og i skriveopplæringen utledes bokstavformene av male- og tegneøvelser» (Steinerskoleforbundet, 2014, s. 20). Man

tar med seg elementer fra leken inn i undervisningen, og skaper en naturlig overgang over flere år fra lek til tavleundervisning. «Læring med kroppen gir livsnære erfaringer og skaper en kreativ atmosfære hvor teoretisk og praktisk livskunnskap kan smelte sammen» (Steinerskoleforbundet, 2014, s. 20).

Læreplan for montessoriskolen (2013) skriver om montessoribarnehagen at

> Uten bevegelse kan ingen utvikling finne sted. Det er gjennom bevegelse vi lærer, gjennom å erfare, ta på og håndtere. Intelligens og bevegelse er to motpoler av utviklingen som holder hverandre i balanse. (...). Mennesket kan ikke skape bare ved hjelp av tankens kraft, men trenger hjelp til handling av vår kropp og våre hender. (Norsk Montessoriforbund, 2013, s. 95).

Montessoripedagogikken fokuserer altså også på at man må lære ved hjelp av bevegelse/utforskning «Det er en viktig forskjell mellom meningsløs bevegelse og målrettet, meningsfull bevegelse» (Norsk Montessoriforbund, 2013, s. 95). Det er viktig at bevegelsen er pedagogisk og meningsfull – man kan ikke bare hoppe opp og ned mens man pugger engelske verb. Det krever planlegging og forståelse. «Vi lærer ikke fullt ut dersom vi ikke har arbeidsoppgaver som tilfredsstiller både hode og kroppens behov» (Norsk Montessoriforbund, 2013, s. 188).

Eurytmiundervisningen i steinerskolen, som jeg skal presentere i det følgende eksemplet, er for eksempel et fag som lar elevene øve på en slik sammenføring av ulike sansekvaliteter.

Eksempel 1: Eurytmi

Eurytmi er et unikt fag som bare eksisterer i steinerskolen, og er et konkret eksempel på hvordan man kan ta med seg bevegelsesaspektet fra barnehagen og videre oppover i skolen. Eurytmi er en danseform som ble skapt av kretsen rundt Steiner på begynnelsen av det 20. århundre. «I eurytmi søkes det etter det totale kunstverk, der toner, ord, form og farge virker sammen og får et felles uttrykk gjennom bevegelse» (Steinerskoleforbundet, 2013, s. 69).

Utover det kunstneriske uttrykket kan faget brukes tverrfaglig og har flere fagovergripende fokus. I 1-4. klasse brukes det hovedsakelig til sosialisering. I 5. klasse knytter man det til hovedfagsperioden om norrøn mytologi og eddadiktning, som er en del av norskfaget. I 6.

klasse er hovedfokuset på klassiske versemål, altså norsk. I 7. klasse er hovedvekten på strukturer og geometriske former, altså matematikk (Steinerskoleforbundet, 2013, s. 69).

Eksempel 2: Montessorimateriell

Montessorimateriell, også kalt sansemateriell, er et pedagogisk undervisningsmateriell som Montessori utviklet gjennom mange års arbeid med barn, og som hennes etterfølgere videreutviklet. Ved å analysere et område, har man funnet vesentlige regler eller abstraksjoner, og gjort disse synlige gjennom materiellet. Gjennom arbeid med materiellet ledes elevene fra konkret virkelighet, gjennom en gradvis abstraksjonsprosess, til å kunne generalisere, forstå sammenhenger og sette opp regler. Man jobber seg fra det spesifikke til det generelle gjennom en resoneringsprosess. Det skal gi nøkler til forforståelse, klargjøre begreper og sammenhenger, analysere vanskeligheter i et fag og stimulere til videre arbeid (Norsk Montessoriforbund, 2013, s. 61, 79). Materiellet utgjør også en form for vurderingsgrunnlag, både for elevene selv og lærerne. Elevene må kontrollere og korrigere seg selv for å beherske materiellet. Selvstendighet og å kunne arbeide uavhengig av voksenstyring er sentralt i montessoripedagogikken (Norsk Montessoriforbund, 2013, s. 91). Det er relevant å nevne at resultatene av barnas arbeid med montessorimateriellet, var så oppsiktsvekkende i både medisinske og pedagogiske kretser at førskolen hennes *Casa dei bambini* raskt fikk internasjonal anerkjennelse (Norsk Montessoriforbund, 2013, s. 46).

Montessorimateriell er et eksempel på en flersanselig tilnærming til læring som brukes i så og si alle fag i montessoriskolen. Det finnes alt fra materiell til å lære seg å knyte skolisser til matte- og norskmateriell. Læreren demonstrerer en type materiell til en gruppe elever, gjerne aldersblandet, som han/hun mener er klar for dette. Deretter skal elevene få bruke materiellet selv. Når eleven behersker materiellet på egen hånd har hun eller han lært noe konkret.

Montessorimateriell er ikke nødvendigvis kunstfaglig i seg selv, men det er et eksempel på hvordan man kan inkludere en flersanselig og kroppslig tilnærming til læring i undervisningen. Det innebærer også en del kreativitet og håndverkskompetanse fra lærerens side, da det er forventet at en montessoripedagog kan lage mye av materiellet selv. Særlig geometrimateriellet oppmuntrer til kreativitet og gir mange muligheter for elevene til å finne egne abstraksjoner, skape kunst og forstå verden rundt seg (Norsk Montessoriforbund, 2013, s. 117).

5.2.2. Fortelling som læringsstrategi

Både i steinerskolen og i montessoriskolen er det viktig at læreren har kompetanse i å fortelle og dramatisere, fordi begge skoleslagene er av den oppfatningen at fortellinger tenner fantasien og forestillingsevnen hos elevene.

«Helt grunnleggende, og egenartet for steinerskolene, er at den faglige utvikling tar et utgangspunkt i livfulle, billedrike fortellinger som gir næring til både fantasi og forestillingsevne og utvider elevenes språk- og begrepsverden». (Steinerskoleforbundet, 2013, s. 9).

> Fortellingskunst som undervisningsform vil på mange plan betone sammenhenger i undervisningen. En fortelling har en rød tråd, en hendelseslinje som taler til elevenes egenerfaring og individuelle opplevelser. Fortellingen skiller seg fra ren faktaorientert fremstilling ved at det er skapt en konkret, opplevbar ramme rundt innholdet som formidles. Når elevene de første skoleårene møter eventyr, legender og mytiske fortellinger fra ulike kulturer, er dette med på å danne en kunnskapsmessig klangbunn både for deres menneskelige utvikling og en videre kunnskapstilegnelse de senere skoleårene. Denne typen fortellinger kombinerer konkrete miljø- og naturskildringer med et etisk budskap. Fortellingene kan være en inspirasjon til å forstå dypere aspekter ved natur, kultur og menneskelige forhold samtidig som den formidler fagkunnskap (Steinerskoleforbundet, 2014, s. 7).

Det er en grunn til at vi mennesker alltid har fortalt hverandre historier. Alle kulturer har en sterk fortellerkultur og folkeeventyr, og eventyret har alltid hatt en oppdragende og meningsbærende funksjon, noe som helt bevisst blir brukt i steiner- og montessoripedagogikken.

> En elev som lytter til en billedrik fortelling, vil visualisere de beskrevne hendelsene for sitt indre øye. Barn i denne alderen [2. – 4. klasse] har ofte en særskilt evne til dette og kan bli svært engasjerte av sin egen billedskapende med-deltagelse når læreren forteller. (Steinerskoleforbundet, 2014, s. 21).

Man ønsker å bevare barns forestillingsevne og fantasi så lenge som mulig ved å la dem bruke den hver eneste dag.

> Fortellerstoffet de tre første skoleårene rommer eventyr og legender, men også konkrete skildringer av dyr, planter og naturfenomener. Elevene får høre historier fra liv og arbeid i førindustriell tid og fargerike fortellinger fra det gamle testamentet. Slik blir de kjent med et viktig grunnlag for selvforståelse og verdensinnsikt (Steinerskoleforbundet, 2014, s. 21).

Det er en vanlig pedagogisk læringsstrategi å «gjemme» faktaopplysninger inn i en fortelling eller dramatisering. I Montessoripedagogikken er det også et poeng å ikke fortelle alt, men bare nok til å vekke elevenes nysgjerrighet.

> [Montessori]Lærerens oppgave er å inspirere til bred utforskning og dyp tenkning. For å inspirere elevene til å tenke stort, må læreren utvikle evnen til å fortelle og dramatisere. (...). Fortellinger skal tenne fantasien og forestillingsevnen. Noen ganger bruker man visuelle hjelpemidler, men man må også tenne interesse gjennom billedspråk, metaforer og allegori. Man skal ikke fortelle hele sannheten, men vekke nysgjerrigheten. Man skal også inspirere til dyp takknemlighet og beundring overfor skapelsen. Læreren skal bruke fortellerkunsten til å gi et bilde av de store sammenhengene først, før detaljer skal utforskes med materiell eller på andre måter. (Norsk Montessoriforbund, 2013, s. 81).

Det er viktig å påpeke at i både steiner- og montessoripedagogikken er det snakk om nøye utvalgte fortellinger som har en spesifikk hensikt og funksjon, som også er tilpasset alderen til elevene.

Eksempel 3: De fem fortellingene om livet

Montessoriskolen har en spesifikk tradisjon med å bruke fortelling som læringsstrategi som blir praktisert i alle montessoriskoler, nemlig *De fem fortellingene om livet*. Hver høst begynner skoleåret på montessoribarneskolen med fortelling og dramatisering av disse fem fortellingene. Disse er *universets opprinnelse, livets utvikling, menneskets utvikling, skrivekunstens historie* og *tallenes historie*. Meningen med dette er å skape engasjement hos elevene og inspirere dem til å ville vite mer, i tillegg til å gi dem noe konkret å henge ny kunnskap på i løpet av skoleåret.

> Barnet kan gjennom de mange praktiske eksemplene som knyttes til de fem fortellingene, forstå den gjensidige avhengigheten og de innbyrdes forhold som finnes i verden – og ser dermed også nødvendigheten av samarbeid. (...). Å være bevisst på den kosmiske sammenhengen som vi mennesker er en del av, fremmer ønsket i barnet om å leve et liv som samsvarer med de naturlige lovene. (Norsk Montessoriforbund, 2013, 50-51).

Eksempel 4: Fortellerkunst i grunnskolen

Steinerskolen baserer undervisningen i de første årene i grunnskolen i stor grad på fortelling som læringsstrategi – omtalt i læreplanen som *fortellerkunst.* Bakgrunnen for dette er at en fortelling skaper en konkret, opplevbar ramme rundt innholdet som formidles, som barna kan kjenne seg igjen i, i motsetning til en ren faktaorientert fremstilling av materialet (Steinerskoleforbundet, 2014, s. 7). Hovedfagsperiodene i de første skoleårene består ikke av spesifikke fag, men er sentrert rundt ulike eventyr som læreren forteller. Jeg husker for eksempel spesielt godt de ukene vi brukte på *Nils Holgerssons forunderlige reise* da jeg gikk i 2. klasse. Hovedfagstimen består av at læreren forteller en del av historien, som senere blir bearbeidet av elevene både gjennom samtale, gjenfortelling, tegning, skriving og dramatisering (Steinerskoleforbundet, 2013, s. 9). Fortellingene utvikler seg gradvis i løpet av skoleårene til å gå fra sagn og eventyr, via religiøse fortellinger, historiske hendelser, fortellinger om hvordan menneskene levde og arbeidet i tidligere tider, og over til mer tradisjonell undervisning i form av faktaorienterte forelesninger på ungdomsskolen.

5.2.3. Kunstnerisk bearbeidelse som læringsstrategi

Med kunstnerisk bearbeidelse som læringsstrategi mener jeg det å bearbeide kunnskap man først har blitt presentert for i et annet fag på en ny måte gjennom kunstfagene. Man nærmer seg denne kunnskapen på nytt via en kunstnerisk bearbeidelse, det være seg gjennom dans, musikk, drama og/eller en form for kunst og håndverk. Denne læringsstrategien innebærer altså en tverrfaglig tilnærming til kunnskap. Eksempler på kunstnerisk bearbeidelse som læringsstrategi kan være å modellere hodeskaller i leire i forbindelse med biologiundervisningen, eller synge middelalderviser i forbindelse med historieundervisningen. Ved å inkludere kunstnerisk bearbeidelse som læringsstrategi vil man også inkludere både praktiske og følelsesmessige elementer, det Pestalozzi og steinerpedagogikken omtaler som hånd og hjerte, i mer kognitivt (hode) rettede fagområder (se 3.2.1). Man nærmer seg kunnskapen fra flere sider og kan dermed oppnå en bredere forståelse av temaet. Steiner sa

også at ved å få bearbeide fagstoff kunstnerisk, ville elevene i større grad gjøre stoffet til sitt eget (Steiner, 1997: s. 28).

Kunstfagene brukes tverrfaglig i stor grad i steinerskolen, gjennom den kunstneriske undervisningen som jeg presenterte i teorikapitlet (se s. 28). Tanken bak dette er basert på helhetspedagogikken og det å nærme seg ny kunnskap på flere ulike måter, både med hode og hender. Man bruker kunstfagene på en formålsrettet måte, hvor de skal ha en funksjon og et tydelig mål, og ikke fungere som kose- og friminuttfag. For eksempel er både steiner- og montessoripedagogikken opptatt av at alt man lager skal ha en funksjon, være av god kvalitet og duge til praktisk bruk (Steinerskoleforbundet, 2013, s. 54, Norsk Montessoriforbund, 2013, s. 216).

Steinerskolen forfekter et prinsipp om at både undervisning og læring styrkes gjennom integrasjonen av kunstneriske arbeidsformer. Kunst tilskrives en rik egenverdi i steinerpedagogikken, men forstås samtidig som instrument og medhjelper til faglig bearbeidelse og fordypelse, til opplevelse, forståelse og kunnskap (Steinerskoleforbundet, 2014, s. 8). I fagplanen for kunst og håndverk for steinerskolen fremheves det at kunst er en forutsetning for læring og sosial utvikling, et universelt språk som formidler det kompliserte på en forståelig måte og gir oss redskaper for å håndtere det (Steinerskoleforbundet, 2013, s. 54).

> Elevene får daglig øvelse i å gi umiddelbart uttrykk for indre bilder som oppstår rundt lærerens fortelling gjennom tegning, maling og forming. Denne øvelsen i form- og fargebruk, som også omfatter utformingen av skrift, vil både forsterke elevenes opplevelse av lærestoffet og gi uttrykk for fortellingens innhold. (...). Gjennom denne jevne kunstneriske bearbeidelsen får elevene erfaringer med kunstneriske prosesser (Steinerskoleforbundet, 2013, s. 55).

I montessoriskolen er ikke denne kunstneriske tilnærmingen til undervisning like tydelig som i steinerskolen, men det kommer til uttrykk i for eksempel at drama er et eget hovedområde innenfor norsk og historie og samfunn. «Drama er en brobygger mellom språkhistorie, skrift, andre fag, musikk, bevegelse og lesing. Det styrker selvtilliten i muntlig fremføring». (Norsk Montessoriforbund, 2013, s. 107). «Drama er en viktig måte å utforske historie på. Elevene dramatiserer små sketsjer eller fremfører lengre skuespill. Drama integrerer historie, musikk,

norsk og kunst. De eldre elevene deltar i skriving av historiske skuespill under veiledning av læreren.» (Norsk Montessoriforbund, 2013, s. 156). Drama blir altså brukt som en som læringsstrategi for å tilegne seg norsk- og samfunnsfagspensum, i tillegg til at det bidrar til å utvikle en annen kompetanse som Ludvigsenutvalget fremhever, nemlig *muntlig kompetanse.* Denne blir ikke uttalt i NOUene at kan nås med en kunstfagdidaktisk læringsstrategi.

Eksempel 5: Tegning som læringsstrategi for skrivetrening

Det å bruke tegning som en læringsstrategi i forbindelse med skriveundervisningen finner jeg både i læreplan for steiner- og montessoriskolen. Tegning blir benyttet både for å nærme seg bokstavene i den begynnende skriveopplæringen og for å illustrere egne tekster, så innholdet blir mer tydelig.

> Et viktig særmerke i begynnerundervisningen er at elevene ut fra motiver i fortellerstoff og andre nære erfaringer tegner former som blir til bokstaver, og at veien til lesing går via skriving. Skrive-leseopplæringen begynner som en aktiv billedprosess knyttet til nære og kjære innhold og få en vei fra konkret til abstrakt (Steinerskoleforbundet, 2013, s. 10).

Steiner anbefalte at man skulle gå fra bilde til bokstav i den begynnende skriveundervisningen. Læreren tar ofte utgangpunkt i et eventyrbilde, som blir tegnet eller malt og eventuelt dramatisert i et lite vers som fremhever den aktuelle bokstaven. Ved å tegne en bjørn som ligner på bokstaven B eller Lillekort[14] som fekter med trollet og dermed former en K, tar man utgangpunkt i noe kjent og konkret og henter ut den abstrakte og ukjente bokstaven (Weisser, 1999, ss. 54-55).

Montessoripedagogikken har en mer kroppslig og sanselig tilnærming til skrivetreningen, hvor elevene bruker montessorimateriell i form av bokstavformer som de setter sammen til ord. Læreplanene fremhever likevel at tegning også er en sentral inngang til skrivetreningen. «De første skriveforsøkene er knyttet til tegning. Det skapes en kode som forteller noe. Så knytter elevene enkelte ord og fraser til bildene sine. Etter hvert bruker elevene færre tegninger og mer tekst» (Norsk Montessoriforbund, 2013, 104).

[14] Asbjørnsen & Moe (1936)

Eksempel 6: Silkebok

Silkeboka er en mye brukt bearbeidelsesform i steinerskolen, og innebærer at elevene lager egne arbeidsbøker i sentrale fag som norsk, matematikk, samfunnsfag og naturfag. Disse arbeidsbøkene inneholder vanligvis både en gjengivelse og en bearbeidelse av stoffet fra den aktuelle undervisningen. I de første skoleårene brukes silkeboka til øving av bokstaver, tall, og formtegning, i tillegg til at elevene tegner og skriver enkle setninger fra innholdet i lærerens fortellinger. Etterhvert blir tekstskapingen mer avansert og består av både avskrifter, diktater og egenproduserte tekster, både fagtekster og skjønnlitterære tekster.

> Den selvstendige bearbeidelsen av skolefagene bidrar til en større innsikt i egne læreprosesser hos elevene. Arbeidsboken gis en bevisst estetisk utforming både med hensyn til språk og visuelle kvaliteter. Dette gir rom for kontinuerlig øvelse av norsk, skriftutforming og ulike illustrasjonsteknikker. På denne måten blir skriftspråk og formidlingsevne kontinuerlig øvet på en tverrfaglig basis (Steinerskoleforbundet, 2014, s. 9).

Gjennom arbeidet med silkeboka får elevene gjort det aktuelle fagstoffet til sitt eget og bearbeidet det flere ganger, både skriftlig og kunstnerisk.

5.3. Oppsummering

Jeg har funnet tre typer kunstfaglige læringsstrategier i læreplanene for steiner- og montessoriskolen. Disse har jeg delt inn i tre kategorier: *kroppslig læring som læringsstrategi, fortelling som læringsstrategi* og *kunstnerisk bearbeidelse som læringsstrategi.* I tillegg har jeg presentert seks eksempler på pedagogiske praksiser innenfor disse læringsstrategiene som er spesielle for den alternative pedagogikken.

Ved å gjøre en innholdsanalyse av disse to læreplanene fant jeg konkrete praksiser med kunstfag som meningsskapende metode i steiner- og montessoripedagogikken. Jeg har med dette også svart på forskningsspørsmål b: *hvilke kunstfagdidaktiske læringsstrategier kommer til uttrykk i Læreplanen for steinerskolene (2013) og Læreplan for montessoriskolen (2013)?*

6. Drøfting

I dette kapitlet skal jeg drøfte forskningsspørsmål a og b opp mot hverandre, for å svare på problemstillingen for oppgaven: *Hvilke kunstfagdidaktiske læringsstrategier fra den alternative pedagogikken kan brukes for å oppnå kompetansene som Ludvigsenutvalget fremhever som viktige for fremtidens skole?*

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i henholdsvis *kroppslig læring som læringsstrategi, fortelling som læringsstrategi* og *kunstnerisk bearbeidelse som læringsstrategi*, og så se disse i lys av de fire kompetansene og fagovergripende temaene som Ludvigsenutvalget uttaler at kan nås med en kunstfagdidaktisk tilnærming. Disse fire er: *samhandlingskompetanse, kreativitet og innovasjon, det flerkulturelle samfunnet* og *motivasjon.* Jeg har også valgt å inkludere de to kompetansene som Ludvigsenutvalget ikke uttaler at kan nås med en kunstfagdidaktisk læringsstrategi i drøftingen: *muntlig kompetanse* og *klima, miljø og bærekraftig utvikling.*

6.1. Kroppslig læring som læringsstrategi

Kroppens og sansenes bidrag i læringsprosessen er lite belyst i både skole og lærerutdanning, men det er et sakte fremvoksende internasjonalt forskningsfelt som har fokus på *embodied learning* og *embodiment.*[15] Å jobbe med kompetansemål i naturfag og kroppsøving gjennom kroppslig formskapende dans og mime var for eksempel en sentral del av FoU-prosjektet SPACE ME, utført av forskere fra NTNU i 2014 (Østern & Peleg, 2014). Annen forskning viser også at det å kombinere sansemotorikk og læring vil gi et større utbytte. Det er for eksempel studier som viser at man husker bedre hvis man tar notater for hånd og ikke på datamaskin, fordi man på denne måten kobler informasjonen til en fysisk bevegelse.[16]

Ved å benytte seg av kroppslig læring som læringsstrategi vil man ifølge steinerpedagogikken gi læringen virkelighetsnærhet, fordi det å kun oppfatte noe ved hjelp av én sans svekker opplevelsen og frarøver den en virkelighetsdimensjon. Dette henger sammen med den helhetlige forståelsen av barnet og hvordan man lærer, altså å tilegne seg kunnskap fra flere sider, både gjennom hode, hånd, og hjerte (se 3.2.1.).

[15] Engelsrud (2006), Østern (2013), Leder (1990).
[16] Mangen & Velay (2010)

Montessoripedagogikken poengterer også at man ikke lærer fullt ut dersom man ikke har arbeidsoppgaver som tilfredsstiller både hodets og kroppens behov. Som presentert i eksempel 2 i kapittel 5 (se s. 56) er bruken av montessorimateriellet en tilnærming til kroppslig og flersanselig læring, hvor elevene får kombinere læring gjennom hånd og hode i læringsprosessen.

6.1.1. Motivasjon til dybdelæring

Jeg vil påstå at kroppslig og flersanselig læring kan brukes som læringsstrategi for å oppnå motivasjon og dybdelæring, fordi man får nærmet seg fagstoffet på flere ulike måter. Ludvigsenutvalget fremhever dybdelæring som en viktig kompetanse som må satses på i mye større grad i fremtidens skole enn det gjøres nå, da de mener at dagens skole er preget av overflatelæring og informasjonstetthet.

> Forskningen [[17]] viser at elevenes aktive deltakelse i og refleksjon over egne læringsprosesser fremmer læring. Metakognisjon og selvregulert læring handler om at elevene reflekterer over og forsøker å kontrollere og påvirke egen læring og tenkning. Bruk av relevante læringsstrategier er en del av dette, og det er også elevens tro på egen mestring, motivasjon for å lære og evne til å fortsette et arbeid når det butter i mot (NOU 2014:7, 2014, s. 11).

Ifølge læreplanen for montessoriskolen (2013) er både metakognisjon og selvregulert læring kompetanser montessorielevene oppnår ved å jobbe med montessorimateriellet (se 3.2.2), i tillegg til at det er en stor og sentral del av montessoripedagogikken, nemlig prinsippet om oppdragelse til frihet. Den friheten montessorielevene får til å bevege seg relativt fritt i klasserommet i løpet av den lange arbeidsøkten bidrar også til å gjøre skoletimen mindre ensformig – noe som også kan virke motiverende. Dette vil jeg tro også vil være tilfellet hvis man bare innfører et element av bevegelse inn i en skoletime, selvfølgelig helst noe som kan kobles sammen med pensumet som blir undervist i den aktuelle timen.

Ved å være bevisst på betydningen av den kroppslige læringen vil man legge et godt grunnlag for videre læring. Å bruke kroppslig og flersanselig tilnærming til læring i første periode av

[17] National Research Council (2000), Sawyer (2006)

livet er dessuten viktig ifølge både steiner- og montessoripedagogikken (se 5.2.1) for å skape et godt grunnlag, og i småskolen er det viktig å ha en lek-basert tilnærming til læringen, som kan fases ut etterhvert som man blir eldre.

Motivasjon er også viktig for å forebygge frafall i skolen. Ludvigsenutvalget fremhever at dette kommer til å bli enda viktigere i fremtiden, da det mest sannsynlig vil bli færre jobber for de uten utdannelse (NOU 2014:7, 2014, s. 114). For å forebygge frafall må man sørge for at elevene er motivert til å lære, noe som er sterkt knyttet opp mot mestring. Hvis elevene ikke oppnår mestringsfølelse i skolearbeidet, vil jeg tro at motivasjonen synker. Stortingsmelding 22 (Meld. St. 22, 2010-2011) fremhever at bedre tilpasset undervisning og større valgfrihet, både teoretisk og praktisk, i skolen vil bidra til økt motivasjon. Dette forstår jeg som at det å tilpasse undervisningen vil føre til mestring, og en lærers mål burde være å gi alle sine elever mestringsfølelse på et eller annet plan. Det kan oppnås ved å benytte seg av et bredere spekter av undervisningsmetoder, både kunstfagdidaktiske og andre, noe som igjen krever mer fokus på dette i lærerutdanninga. Det burde også være god kommunikasjon mellom lærere i ulike fag, slik at man kan samarbeide om å gi elever mestringsfølelse, slikt at elever opplever dette i hvert fall et sted i opplæringen.

Det er også interessant å spørre seg om når motivasjonen i størst grad synker hos elevene? Kan man se på dette opp mot syvårssyklusene/utviklingstrinnene i den alternative pedagogikken og kanskje finne en mulig løsning der?

Både steiner- og montessoripedagogikken har en oppfatning av hva elevene trenger i de forskjellige fasene av oppveksten, og hvis motivasjonen i stor grad synker på et spesielt tidspunkt kan det tyde på at elevene ikke får det de trenger. Ifølge elevundersøkelsen fra 2010 er motivasjonen lavest i 10. trinn (Topland & Skaalvik, 2010). Ifølge steinerpedagogikken er man da i tredje syvårsperiode, som fokuserer på læring ut fra egen dømmekraft, kjærlighet til verden, forståelse, tanke og kommunikasjon og relasjon (Steinerskoleforbundet, 2014, s. 14). I montessoripedagogikken er man i overgangen mellom første og andre del av det tredje utviklingstrinnet, som regnes som det første trinnet i det voksne livet. Denne perioden preges av tilhørighet og selvutfoldelse, og er en dramatisk periode hvor man skaper seg selv på nytt og fremtrer som et voksent menneske. Man vil passe inn og samtidig løsrive seg – finne sin plass i samfunnet (Norsk Montessoriforbund, 2013, s. 65-67). Montessori har i tillegg en holistisk oppbygging av læreplanen for ungdomsskolen, nettopp for å gi elevene det de

trenger gjennom puberteten. Kunstfagene er veldig viktige i denne forbindelsen, fordi de ifølge montessoripedagogikken har en identitetsdannende effekt (Norsk Montessoriforbund, 2013, s, 215).

For å kunne få fullt utbytte av kroppslig læring som læringsstrategi vil det kanskje være nødvendig å gjøre skoletimer lenger for å få tid nok til å nærme seg stoffet på flere forskjellige måter, jf. montessoriskolens arbeidsøkter og hovedfagsundervisningen i steinerskolen. I så fall må man nok også la seg inspirere av hvordan steiner- og montessoripedagogikken organiserer og deler opp disse lange timene, og den forståelsen av barns læring som ligger bak. Jeg vil påstå at måten både steiner- og montessoriskolen organiserer skoledagene sine på bidrar til dybdelæring, noe NOUene fremhever at vil øke motivasjonen blant elevene.

Kunstfagene har tradisjonelt vært ment som motiverende (se s. 45). Dette blir ikke forklart nøyere i NOUene og det er ikke oppgitt noen kilder – noe jeg tolker som at dette er et grunnpremiss i fagenes egenart. Jeg vil påstå at man kan oppnå motivasjon hos elever gjennom kunstfag og kunstfagdidaktiske metoder fordi det vil treffe de elevene som interesserer seg for dette. Det må selvsagt kombineres med andre metoder, jf. ideen om tilpasset opplæring. Alle elever er forskjellige og har ulike interesser, så ved å tilby en helhetlig tilnærming til læring og et bredt spekter av læringsstrategier vil man forhåpentligvis kunne treffe og oppnå motivasjon hos de aller fleste. Poenget er ikke å bare fokusere på og benytte seg av kunstfagdidaktiske læringsstrategier i skolen, men å tilby litt av alt sånn at alle elever kan oppleve mestring og motivasjon i skolen, uansett om du er interessert i musikk, teater, norsk eller matte. Mitt poeng er ikke at kunstfagenes skal prioriteres, men at fagene i skolen skal likestilles.

Ingen lærer på samme måte, derfor burde skolen ideelt sett tilby en så bred tilnærming til kunnskapen som mulig. For å bruke begrepene fra steinerpedagogikken: både hode, hånd og hjerte må inkluderes i læringsprosessen.

6.2. Fortelling som læringsstrategi

Jeg forstår begrepet *fortelling* i denne læringsstrategien i en utvidet betydning, det vil si at begrepet dekker alt fra eventyr og sagn til historiske hendelser. Det som er sentralt er at

fortellingene må fortelles på en engasjerende og dramaturgisk måte, enten rent muntlig eller gjennom dramatisering. Ved å benytte seg av et billedrikt og engasjerende språk vil historiefortelling kunne gi en følelsesmessig opplevelse, og forhåpentligvis også en estetisk erfaring.

Steinerpedagogikken fremhever at å presentere fagstoff gjennom fortelling fremfor en ren faktaorientert fremstilling vil skape en konkret og opplevbar ramme rundt innholdet. Elevene vil danne egne bilder og på denne måten være medskapende. Dette er hovedsakelig den måten nytt fagstoff blir presentert på steinerbarneskolen.

Montessoripedagogikken omfavner denne læringsstrategi i stor grad gjennom *de fem fortellingene om livet.* Disse fortellingene tenner fantasien og forestillingsevnen, og vekker elevenes nysgjerrighet ved å ikke fortelle absolutt alt, men heller la elevene sitte igjen med spørsmål som de ønsker å få svar på. Dette er også et nyttig hjelpemiddel i den senere undervisningen da både læreren og elevene kan henge ny kunnskap på den man allerede har fra tilegnet seg gjennom de fem fortellingene.

Det er forskning på området som påviser effekten av fortelling som læringsstrategi i både språkopplæring og kulturformidling.[18] Sæbø tar også opp hvordan drama kan brukes i holdningsskapende arbeid i skolen, og poengterer at fakta om verdier og holdninger må settes inn i en kontekst som oppleves meningsfull for elevene og åpner for deres egne opplevelser og følelser. Dette kan både en engasjerende fortelling eller dramatisering føre til, i tillegg til at man kan oppnå det ved å la elevene få fortelle og dramatisere selv. Sæbø fokuserer også på hvordan det å jobbe med elevenes egen fortellingskompetanse kan bidra til økt muntlig kompetanse (Sæbø, 2011, ss. 229, 306-308).

6.2.1. Det flerkulturelle samfunnet

Det fagovergripende temaet *det flerkulturelle samfunnet,* som Ludvigsenutvalget påpeker at må være tydeligere i skolen, tror jeg kan oppnås ved å la elevene få høre historier og folkeeventyr fra andre kulturer, noe som kan åpne opp for en større grad av forståelse. Dette kan bidra til å vise barna hvor stor og forskjellig verden er, og hvordan andre kulturer har

[18] Se f.eks. Lawrence & Paige (2016), Flynn (2016)

likheter og forskjeller til vår egen. Man kan også bruke fortelling til å forklare hvordan ting har blitt som de har blitt.

Ludvigsenutvalget fokuserer på at estetiske uttrykk fra andre kulturer, særlig musikk og håndverkstradisjoner, kan bidra til forståelse. Jeg vil påstå at også folkeeventyrene hører til under denne kategorien, og at disse med fordel kan inkluderes f.eks. i KRLE- og/eller norskfaget. Folkeeventyrene har ofte en oppdragende funksjon, og sier mye om liv og virke, normer og regler i en kultur, noe som gir et større forståelsesgrunnlag. Bibelfortellinger og andre religiøse fortellinger kan også framstilles på en dramaturgisk og engasjerende måte – men jeg vil påstå at for at dette skal fungere i praksis så må fortelling som læringsstrategi og undervisningsform inn i lærerutdanningen.

NOUene fremhever også at særlig faget musikk bidrar til å presentere elevene for ulike kulturer. Kunst og kultur henger jo i stor grad sammen, så å møte kunstuttrykk fra andre kulturer kan være en hjelp til å forstå dem – både musikk, dans, drama, eventyr og tradisjonelle håndverkstradisjoner. Jeg tror at kunstfagene med fordel kan brukes tverrfaglig for å oppnå forståelse om andre kulturer, både i historie, KRLE og samfunnsfag.

Til slutt fremhever Ludvigsenutvalget også identitetsdanning i utredningen om *det flerkulturelle samfunnet.* For å forstå andres kultur må man også forstå sin egen, noe som henger sammen med identitet og skolens rolle i å bidra til å bygge identitet i befolkningen (NOU 2015:8, 2015, s. 50). Læreplanen for montessoriskolen framhever kunstfagenes betydning med hensyn til dette «Ungdom må gis anledning til å gi uttrykk for sitt nye jeg gjennom skapende fag» (Norsk Montessoriforbund, 2013, s. 195). «Å skape kunst er viktig for å kunne gi uttrykk for sin egen personlighet» (Norsk Montessoriforbund, 2013, s. 217).

6.2.2. Klima, miljø og bærekraftig utvikling

Det fagovergripende temaet *klima, miljø og bærekraftig utvikling* tenker jeg kan belyses ved hjelp av fortelling som læringsstrategi på samme måte som det fagovergripende temaet *det flerkulturelle samfunnet*. Ved å bruke fortellinger, som for eksempel *menneskets utvikling* fra *de fem fortellingene om livet,* kan man forklare hvor viktig naturen har vært for menneskets utvikling og hvor viktig det er å ta vare på den i dag.

Både steiner- og montessoriskolen har stort fokus på miljø og bærekraft, og omtaler seg selv som en grønn skole. Læreplanen for montessoriskolen skriver i fagplanen for geografi at: «Et økologisk grunnsyn må være tydelig tilstede i faget» (Norsk Montessoriforbund, 2013, s. 136). Dette henger også sammen med den helhetstanken som pedagogikken er bygget på, for hvis helheten er større en delene og vi alle er en del av jorda og naturen, er det helt naturlig å ønske å lære elevene hvordan de skal ta vare på jorda og naturen på best mulig måte.

6.2.3. Motivasjon til nysgjerrighet

Det er flere sider ved kompetansen motivasjon som kan nås med kunstfagdidaktiske læringsstrategier. I tillegg til dybdelæring som jeg tenker at kan nås ved hjelp av kroppslig læring som læringsstrategi, vil jeg påstå at motivasjon i form av lærelyst og nysgjerrighet kan nås ved hjelp av fortelling som læringsstrategi.

Ved å bruke en læringsstrategi som de *fem fortellingene om livet* trigger man elevens nysgjerrighet og lærelyst, og man kan formidle mye faktakunnskaper inn i en engasjerende fortelling eller dramatisering. Montessoripedagogikken fremhever at man må prøve å oppnå den indre motivasjonen hos elevene, og at dette kan gjøres ved å appellere til barnets resonerende sinn, som er sentralt i det andre utviklingstrinnet (6-12 år). Barn i denne alderen har behov for å forstå verden og lære «(...) spesifikk kunnskap med følsomhet og nysgjerrighet overfor prinsipper som angår mennesker i en sosial sammenheng, og som også svarer til hjernens utvidede kapasitet til å resonnere» (Norsk Montessoriforbund, 2013, s. 67).

6.3. Kunstnerisk bearbeidelse som læringsstrategi

Den kunstneriske bearbeidelsen av fagstoff er en læringsstrategi som kommer tydeligst fram i steinerpedagogikken, og muligens ikke så tydelig i montessoripedagogikken. Det er nettopp den kunstneriske bearbeidelsen av nesten alt fagstoff som jeg husker best fra min egen skolegang, og som jeg tror var en stor grunn til at jeg trivdes så godt på skolen som jeg gjorde.

> Kunstfaglige aktiviteter fremelsker mestring og selverkjennelse. De utvikler samarbeidsevner, respekt, ansvarsfullhet og toleranse, og skaper slike verdier som må ligge til grunn for utviklingen av sosial og kulturell forståelse. Kunsten og kunstundervisningen skal ikke bare være en oppdragende aktivitet, men også en

> erkjennelsesmetode der iaktakelse, oppmerksomhet, mental tilstedeværelse og vurderingsevne øves. Den skal utvikle ferdigheter, stimulere skaperglede og undring, men også flytte grenser (Steinerskoleforbundet, 2013, s. 54).

Både Bamford (2006) og OECD-rapporten *Art for art's sake? The Impact of Arts Education* (Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin, 2013) viser til hvordan kunstfagene kan brukes til å oppnå læring og kompetanser i andre fag, noe som har ført til en debatt om kunstfagenes plass i skolen. Dette fordi denne instrumentelle begrunnelsen for hvorfor kunstfagene er viktige i skolen har blitt det politikerne benytter seg av, og ikke fagenes egenart og at de har verdi i seg selv. Jeg har aldri helt klart å ta stilling i denne debatten, noe jeg tror kommer av det helhetlige synet på læring som har preget min skolegang ved steinerskolen. Kunstfagene brukes i stor grad tverrfaglig fordi man har en forståelse av at alle skolefag er nødvendige for å kunne lære gjennom hode, hånd og hjerte, ikke fordi man tenker at de kan gjøre elevene til PISA-vinnere. I så fall er dette bare en bonus.

6.3.1. Kreativitet og innovasjon

Kunstnerisk bearbeidelse handler i stor grad om å lære seg kunstfaglig kompetanse samtidig som man tilegner seg kunnskap om andre ting, som for eksempel kreativitet og innovasjon. For å være kreativ må man øve og holde det ved like. Mennesket er naturlig kreativt, og det er skolens oppgave å underbygge dette, ikke å kvele det. Det er derfor viktig å gi elevene mulighet til å få holde på med kunstfaglige aktiviteter. I et montessoriklasserom er det for eksempel alltid mulighet for å kunne gjøre kunstfaglige aktiviteter, det skal alltid være kunstmateriell tilgjengelig, fordi «elever utvikler ferdigheter og skaperglede gjennom praktisk skapende arbeid» (Norsk Montessoriforbund, 2013, s. 161).

For å kunne lære bort kreativitet og innovasjon vil jeg påstå at man må etterstrebe å gi elevene skaperglede. Å få en god og grundig håndverksopplæring tror jeg kan bidra til dette. Det å få lov til å gjøre noe skikkelig, få det ordentlig til og å være fornøyd og stolt av resultatet tror jeg kan bidra til både mestringsfølelse og skaperglede.

For at kunstnerisk bearbeidelse skal ha noe for seg som læringsstrategi er det viktig at lærere har kunstfaglig kompetanse på et eller annet vis, jf. Bamfords poeng om at den kunstfaglige undervisningen må være god for at den skal ha positiv innvirkning på andre fag (Bamford, 2006, s 107-115).

6.3.2. Samhandlingskompetanse

Særlig kunstfag som musikk, dans og drama krever kompetanse i å samarbeide og samhandle. Ved å synge i kor, spille i band, danse i par eller gruppe og sette opp teater vil elevene få øvelse i samarbeid og samhandling – i tillegg til at dette kan brukes tverrfaglig. Store deler av det kunstfaglige feltet krever samarbeid og samhandling, derfor vil man også oppnå kompetanse i dette gjennom å jobbe kunstfaglig.

Det er viktig at man også fokuserer på å lære det kunstfaglige håndverket ordentlig. Jeg tror elevene ikke vil få like mye ut av å dramatisere hvis de ikke har kunnskap om å spille teater, eller få like stor glede og nytte av å synge i kor om man ikke har fått øve seg på å synge.

I måten steinerskolen organiserer skoleåret på åpnes det opp for lengre perioder med fokus på kunstfaglige prosjekter, for eksempel oppsetning av et skuespill, hvor det kreves at elevene skal samarbeide og samhandle over lengre tid. Hovedfagstimen og den periodebaserte faginndelingen gjør det mulig å sette av 90-120 minutter til et kunstfaglig prosjekt hver eneste dag over flere uker, uten av det tar timer fra den andre undervisningen. Jeg kan huske at vi hadde flere store teaterprosjekt i løpet av mine år på barne- og ungdomsskolen, for eksempel satte vi opp *Robin Hood* på engelsk i 5. klasse og *Stor ståhei for ingenting* av William Shakespeare i 9. klasse.

6.3.3. Muntlig kompetanse

Ved å spille teater, og ikke minst å lære og spille teater, vil man øke den muntlige kompetansen (Sæbø, 2011, s. 226). Øvelse i stemmebruk og kompetanse i å vise noe fram til andre, det være seg alle former for kunstfaglige aktiviteter, vil øke selvtilliten i det muntlige. Det å arbeide med drama, dikt og sang gir også elevene verktøy for å lære seg ting utenat.

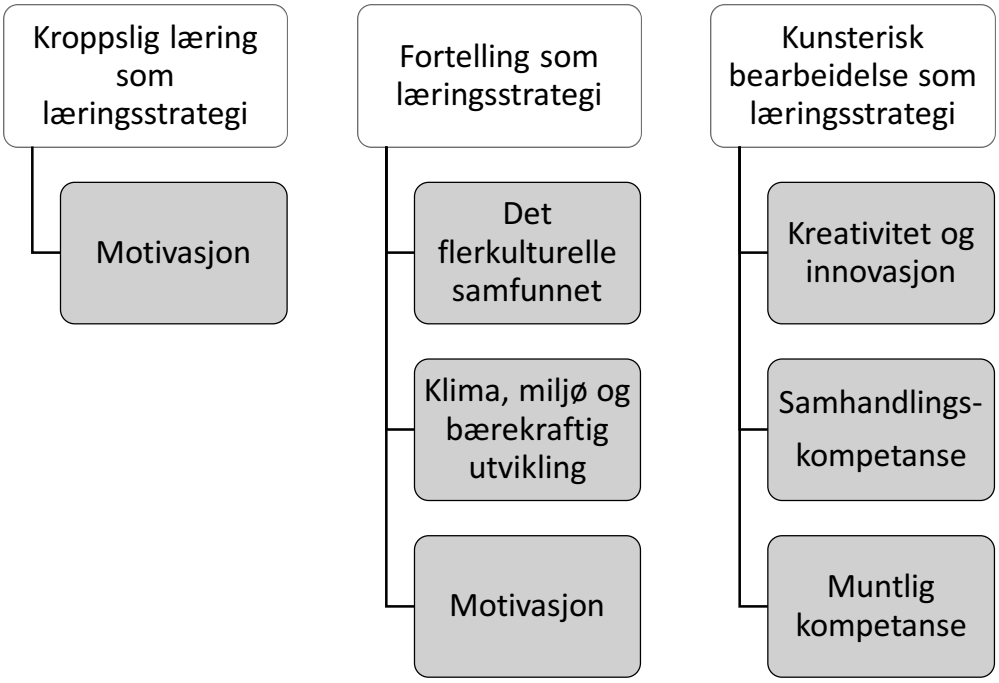
I tillegg er tradisjonen for å framføre kunstfaglige aktiviteter for andre elever, en praksis som brukes mye i steinerskolen, tenkt for å styrke selvtilliten i det å vise noe for andre og oppdra elever til å bli gode publikummere – noe som er relevant for å gi andre elever trygghet til å opparbeide seg muntlig kompetanse.

Montessoriskolen fokuserer i stor grad på at eleven presenterer ting muntlig for lærere og medelever, både dramatiseringer, og foredrag i mer tradisjonell forstand. Som tidligere nevnt står det tydelig i læreplanen at «Drama styrker selvtilliten i muntlig fremføring» (Norsk Montessoriforbund, 2013, s. 107).

6.4. Konklusjon

I denne masteroppgaven håper jeg å ha demonstrert hvordan kunstfagene, også de som ikke har sin egen fagplan i skolen, og kunstfagdidaktiske læringsstrategier kan benyttes for å oppnå kompetanser Ludvigsenutvalget fremhever som viktige for fremtidens skole. For å oppsummere svaret på problemstillingen, har jeg laget en figur for å illustrere hvilke kunstfagdidaktiske læringsstrategier fra alternativ pedagogikk som kan brukes for å nå hvilke kompetanser.

Figur 1: Hvilke kunstfagdidaktiske læringsstrategier som kan brukes for å nå hvilke kompetanser



Læringsstrategiene som finner i steiner- og montessoripedagogikken er ment som et innspill til hvordan man kan tilnærme seg kunnskap fra flere sider, noe som lar elevene både få bruke hode, hendene og hjertet i kunnskapstilegnelsen. Det helhetlige synet på læring i den alternative pedagogikken er nok et prinsipp som må ligge til grunn for at disse læringsstrategiene skal kunne gjennomføres på best mulig måte.

Denne oppgaven begynte som en studie som hadde til hensikt å fremme potensialet i kunstfagene og kunstfagdidaktiske læringsstrategier, men jeg merker at jeg i løpet av prosessen har vendt fokuset mitt mer og mer mot helhetstanken som den alternative pedagogikken er basert på, og verdien av denne. Behovet for å fremheve kunstfagene er basert på en følelse av at kunstfagene ikke blir prioritert i skolen, og derfor havner i skyggen av de andre, viktige, PISA-resultatgivende fagene. Ved å praktisere undervisning som er rettet mot både hode, hånd og hjerte vil kunstfagene få sin naturlige plass i skoledagen. Undervisningen vil forhåpentligvis oppleves mer meningsfull for elevene, noe som kan øke motivasjonen og minske antallet elever som dropper ut. Ved å ha et helhetlig syn på barnet vil han eller hun lære å ta vare på naturen og finne sin plass i et globalt verdenssamfunn.

Jeg vil påstå at potensialet som finnes i kunstfagene, og da inkludert de kunstfagene som ikke har en egen fagplan, ikke kommer fram i NOUene jeg har analysert, og at nettopp ved å ekskludere dans og drama som fag i skolen går vi glipp av mye som Ludvigsenutvalget mener er viktig for fremtidens arbeidsmarked.

7. Epilog – veien videre mot nye læreplaner

NOU 2014:7 og NOU 2015:8 er bare et skritt på veien mot fagfornyelsen av LK06 som skal tre i kraft fra og med høsten 2020. Stortingsmelding 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av kunnskapsløftet,* som kom i 2016, er neste skritt og tar for seg hvordan kunnskapsdepartementet[19] vil benytte seg av anbefalingene fra Ludvigsenutvalget.

Ludvigsenutvalget anbefaler at læreplanverket må endre innhold og struktur basert på at samfunnsutviklingen fører meg seg nye krav og forventninger til hva elever skal lære (Meld. St. 28, (2015-2016), 2016, ss.15-16). De introduserer et bredt kompetansebegrep som omfatter både tenkning, praktiske ferdigheter, og sosial og emosjonell læring og utvikling, noe som må reflekteres i læringsmålene, og at fagplanene skal gå bort i fra grunnleggende ferdigheter og heller snakke om fagovergripende kompetanser og de fire kompetanseområdene.

KD velger likevel å beholde forpliktende kompetansemål i fag, og å videreføre de grunnleggende ferdighetene. De poengterer likevel at det skal bli tydeligere hvilke fag som har ansvar for ulike ferdigheter, dette gjelder særlig digitale ferdigheter og regning. Videre velger KD å ikke ta med seg begrepet *fagovergripende,* selv om de tar med seg flere av elementene i de fagovergripende kompetansene til fornyelsen av fagene, (Meld. St. 28. (2015-2016), 2016, s. 28- 40).

Med hensyn til Ludvigsenutvalgets anbefaling om fokus på dybdelæring og god progresjon i fagene, noe som forutsetter tilstrekkelig tid til fordypning i fagopplæringen og tilpasset opplæring, sier KD at de vil videreutvikle fagene med tydeligere prioritering, og fokus på fagenes kjerneelementer. De ønsker å ta tak i stofftrengselen i skolen og prioritere fagenes «byggesteiner», sentrale metoder, tenkemåter, begreper og sammenhenger (Meld. St. 28. (2015-2016), 2016, s. 34).

Ludvigsenutvalget anbefaler at fagfornyelsen må begynne i fagområder, og ikke i enkeltfag. Fagene innenfor et fagområde må sees i sammenheng når kompetansene i fagene skal defineres, dette for å hindre overlapping og sette fagene i en større sammenheng. KD vil at

[19] Videre omtalt som KD

fagfornyelsen skal fokusere på bedre sammenheng mellom fag, men ikke plassere dem innenfor definerte fagområder (Meld. St. 28. (2015-2016), 2016, s. 37).

Ludvigsenutvalget presenterer også tre flerfaglige temaer som må prioriteres. KD vil fokusere på disse, men bytter ut *det flerkulturelle samfunnet* med *demokrati og medborgerskap* (Meld. St. 28. (2015-2016), 2016, s. 38).

Med hensyn til Ludvigsenutvalgets anbefaling om å satse på å utvikle kompetanse i å lære, vil KD at læringsstrategier og refleksjon over egen læring skal inkluderes i fagplaner, i den grad det er relevant for kompetansen i faget (Meld. St. 28. (2015-2016), 2016, s. 40).

Denne stortingsmeldingen understreker at de praktisk-estetiske fagene, som dessverre fortsatt bare inkluderer musikk og kunst og håndverk, har en naturlig plass i skolen og at de skal fornyes på lik linje med de andre fagene i skolen. I tillegg får de ekstra omtale i stortingsmeldingen fordi det etterlyses større bevissthet om og satsning på disse fagene. Stortingsmeldingen nevner faktisk også at elementer fra de praktisk-estetiske fagene kan benyttes i innlæringen av andre fag (Meld. St. 28 (2015, 2016), 2016, s. 48). Stortingsmelding 28 (2015-2016) nevner også at det er viktig med fagkompetanse hos dem som skal undervise i fagene, men dette ikke er noe KD vil gjøre noe med nå. De fokuserer bare på vurdering og å muligens dele kunst og håndverksfaget opp i to fag på ungdomstrinnet. Det begynner altså bra, men basert på de bekymringene som finnes i det kunstfagdidaktiske fagmiljøet om kunstfagenes stilling i skolen er jeg usikker på om KD fokuserer på hovedproblemet. Vi er kommet et skritt nærmere, men det er fortsatt en lang vei igjen å gå før kunstfagene blir brukt i skolen på best mulig måte.

Jeg synes det blir utrolig interessant å følge disse dokumentene videre og se hvordan fagfornyelsen av LK06 blir til slutt, og jeg håper at dette er noe jeg vil få muligheten til å forske videre på ved en senere anledning. Jeg kommer nok alltid til å engasjere meg for skoleutvikling, kunstfagenes plass i skolen og potensialet som jeg mener finnes i den alternative pedagogikken.

Litteratur

Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion* (2. Utgave). Lund: Studentlitteratur.

Antroposofisk selskap. (2017). Hva er antroposofi? Hentet fra: http://www.antroposofi.no/antroposofi/hva-er/

Arnesen, J. (2015). Den estetiske skolen I fremtiden. *Bedre skole*(3), ss. 88-93.

Asbjørnsen, P. C., & Moe, J. (1936). *Samlede eventyr. Tredje bind.* (Norske kunstneres billedutgave). Oslo: Gyldendal.

Bamford, A. (2006). *The Wow factor: Global research compendium on the impact of the arts in education.* Münster: Waxmann.

Bamford, A. (2011). *"Arts and Cultural Education in Norway". Sammendrag på norsk av kartleggingen "Kunst- og kulturopplæringen i Norge".* Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.

Baumeister, R. F. & Vohs, K. D. (2007) Self-Regulation, Ego Depletion, and Motivation. *Social and Personality Psychology Compass*, *1*(1), ss. 115-128.

Bjørkvold, J.-R. (1992). *Det musiske menneske.* (2. Utgave). Oslo: Freidig Forlag.

Braanaas, N. (2008). *Dramapedagogisk historie og teori* (5. Utgave). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.

Breivik, T. M. L. (2011). *Musikkfaget i montessoriskolen. En studie av musikkfagets plass i L97, K06 og Læreplan for montessoriskolen.* (Masteravhandling, Universitetet i Oslo). T. M. L. Breivik, Oslo.

Cox, M., & Rowlands, A. (2000). The effect of three different educational approaches on children's drawing ability: Steiner, Montessori and traditional. *British Journal of Educational Psychology*(70), ss. 485-503.

Dahlin, B., Liljeroth I., & Nobel, A. (2006). *Waldorfskolan – en skola för människobildning? Slutrapport från prosjektet Waldorskolor i Sverige.* (Forskningsrapport Karlstad University Studies 2006:46).

Dewey, J. (1954). Individuality and Experience. I A. C. Barnes (Red), *Arts and Education.* Merion, PA: The Barnes Foundation Press.

Dewey, J. (2005). *Art as Experience.* New York: Perigee Trade.

Duedahl, P., & Jacobsen, M. H. (2010). *Introduktion til dokumentanalyse. Metodeserie for social- og sundhedsvideskaperne, bind 2. Odense: Syddansk Universitetsforlag.*

Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), ss. 405-432.

Engelsrud, G. (2006). *Hva er kropp?* Oslo: Universitetsforlaget.

Eriksen, G. D. (2008). *Mellom ideal og virkelighet. Sosiale konflikter ved Steinerskolen.* (Masteravhandling, Universitet i Oslo). G. D. Eriksen, Oslo.

Flynn, E. E. (2016). Language-Rich Early Childhood Classroom: Simple but Powerful Beginnings. *The Reading Teacher, 70*(2), ss. 159–166. doi: 10.1002/trtr.1487

Forland, K. (2016). *Fremtidens skole og inkludering – en diskursanalyse av NOU 2015:8.* (Masteravhandling, Universitetet i Stavanger). K. Forland, Stavanger.

Friskolelova. (2003). *Lov om frittståande skolar.* Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-84

Frogner, B. (2012). *Pedagogiske rammer for anerkjennelse, motivasjon og selvoppfatning: En narrativ sammenligning mellom den norske grunnskolen og steinerskolen. –Eller; hva er galt med den norske grunnskolen, og kan den ha noe å lære av steinerskolen?* (Masteravhandling, Høyskolen i Lillehammer). B. Frogner, Lillehammer.

Føllesdal, D., Walløe, L., & Elster, J. (1990). *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsteori.* (5. Utgave). Oslo: Universitetsforlaget.

Gadamer, H-G. (1960/2012). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk.* Oslo: Pax.

Glad, Å. L. (2012). *Dans på timeplanen. Fagdidaktisk grunnbok* (2. Utgave). Volle: Tell forlag.

Hansen, T. (2017). Norges offentlige utredninger (NOU). *Store norske leksikon.* Hentet fra https://snl.no/Norges_offentlige_utredninger_(NOU)

Helsvig, K. G. (2004). Norsk reformpedagogikk i historisk perspektiv. *Nytt Norsk Tidsskrift*(2), ss. 172 – 181.

Hohr, H. (2009). Å føle, å oppleve, å begripe. I K. Steinsholt, & S. Dobson (Red.), *Verden satt ut av spill. Postmoderne pedagogiske perspektiver* (ss. 65-77). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.

Imsen, G. (2012a). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk* (4. Utgave). Oslo: Universitetsforlaget.

Imsen, G. (2012b). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi* (4. Utgave). Oslo: Universitetsforlaget.

IPPC, FNs klimapanel (2014) *FNs klimapanels femte hovedrapport, synteserapport.* Genève, Sveits.

Jakobsen, C. O. (2016). *En skole for hvem? – Et kritisk blikk på fremtidens skole.* (Masteravhandling, NLA Høgskolen). C. O. Jakobsen, Bergen.

Kjeldstadli, K. (2006). Å analysere skriftlige kilder. I E. Fossåskaret, O. L. Fuglestad, & T. H. Aase (Red.), *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data* (ss. 207-233). Oslo: Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2013, 21.06). Offentlig utvalg utreder framtidens skole. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/offentlig-utvalg-utreder-framtidens-skol/id731414/

Lawrence, R. L. & Paige, D. S. (2016). What Our Ancestors Knew: Teaching and Learning Through Storytelling. *New Directions for Adult and Continuing Education, 2016*(149), ss. 63-72. doi: 10.1002/ace.20177.

Leder, D. (1990). *The Absent Body.* Chicago: University of Chicago Press.

Mangen, A., & Velay, J.-L. (2010). Digitizing Literacy: Reflections on the Haptics of Writing. I M. H. Zadeh (Red.) *Advances in Haptics.* Hentet fra: https://www.intechopen.com/books/advances-in-haptics/digitizing-literacy-reflections-on-the-haptics-of-writing

Mathisen, A. (2015). Kirsebærblikket. Om hjerte, hånd og hode i pedagogikken. *Steinerskolen*(3).

McNaughton, M. J. (2004). Educational drama in the teaching of education for sustainability. *Environmental Education Research, 10*(2), ss. 139-155.

Meld. St. 22. (2010-2011). (2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Meld. St. 20 (2012-2013). (2013). *På rett vei.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Meld. St. 28 (2015-2016). (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Mischel, W. & Ayduk, O. (2004). Willpower in a cognitive-affective processing system: The dynamics of delay of gratification. I R. F. Baumeister og K. D. Vohs (Red.) *Handbook of self- regulation: Research, Theory, and Applications*. New York: Guilford.

Montessori, M. (1949/2006). *Barnesinnet.* Bærum, Montessoriforlaget.

National Research Council (2000). *How people learn. Brain, mind, experience and school. Expanded Edition.* Washington D.C.: National Academy Press.

Nielsen, L. M. (2012). *Fagdidaktikk for kunst og håndverk. I går – i dag – i morgen.* Oslo: Universitetsforlaget.

Norsk Montessoriforbund. (2013). *Læreplan for montessoriskolen. Fag og arbeidsmåter gjennom 10 skoleår.* Bærum: Norsk Montessoriforbund.

NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag.* Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, informasjonsforvaltning.

NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser.* Oslo: Departementets sikkerhets og serviceorganisasjon, informasjonsforvaltning.

Næss, A. (1976). *Økologi, samfunn og livsstil: utkast til en økofilosofi.* Oslo: Universitetsforlaget.

OECD. (2015). *Skills for Social Progress. The Power of Social and Emotional Skills*. Paris: OECD Publishing.

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa.* Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#§1-1

Paulgaard, G. (2006). Feltarbeid i egen kultur – innenfra, utenfra eller begge deler? I. E. Fossåskaret, O. L. Fuglestad, & T. H. Aase (Red.), *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data* (ss. 70-93). Oslo: Universitetsforlaget.

Regjeringen. (2017) NOU-ar. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/no/dokument/nou-ar/id1767/

Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag.* (4. Utgave). Oslo: Universitetsforlaget.

Ringdal, K. (2014). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. Utgave). Bergen: Fagbokforlaget.

Sawyer, K. R. (2006). Introduction: The New Science of Learning. I Sawyer, K. R. *The Cambridge Handbook of The Learning Sciences*. New York: Cambridge University Press.

Signert, K. (2004). Maria Montessori: Läkaren som blev pedagog. I K. Steinsholt, & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter: pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (ss. 421-434). Oslo: Universitetsforlaget.

Skagen, K. (1997). Hva er Antroposofi. I A. Mathisen (Red.), *Antroposofien. Essays* (ss. 16-28). Oslo: Antroposof Forlag.

Steiner, Rudolf. (1997). *Antroposofi og pedagogikk. Foredrag i Norge 1921 og 1923.* Oslo: Antropos.

Steinerskoleforbundet. (2007). *En læreplan for steinerskolene 2007. Videregående trinn: Fagenes formål og perspektiver – kompetansemål - evalueringsformer.* Oslo: Steinerskoleforbundet.

Steinerskoleforbundet. (2013). *Læreplan for steinerskolene 2007. Grunnskolen: Fagenes formål og perspektiver - kompetansemål - vurdering.* Oslo: Steinerskoleforbundet.

Steinerskoleforbundet. (2014). *En læreplan for steinerskolene. Oversikt – steinerpedagogisk idé og praksis.* Oslo: Steinerskoleforbundet.

Steinnes, J. (2004). Rudolf Steiner: Pedagogikk som kunstnerisk praksis. I K. Steinsholt, & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter: pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (ss. 392-406). Oslo: Universitetsforlaget.

Sæbø, A. B. (2011). *Drama – et kunstfag. Den kunstfaglige dramaprosessen i undervisning, læring og erkjennelse.* Oslo: Tano Aschehoug.

Sætre, J. H. & Salvesen, G. (Red.) (2013). *Allmenn musikkundervisning.* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Thagaard, T. (2006). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode.* (2. Utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Topland, B., & Skaalvik, E. M. (2010). *Meninger fra klasserommet Analyse av Elevundersøkelsen 2010.* Kristiansand: Oxford Research AS.

Udir. (2006a). *Læreplan i kunst og håndverk (KHV1-01).* Hentet fra: http://www.udir.no/kl06/KHV1-01

Udir. (2006b). *Læreplan i musikk (MUS1-01).* Hentet fra: http://www.udir.no/kl06/MUS1-01

Udir. (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05).* Hentet fra: http://www.udir.no/kl06/NOR1-05

Udir. (2015). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04).* Hentet fra: http://www.udir.no/kl06/KRO1-04

Udir. (2015, 25.08a). Generell del av læreplanen. Hentet fra: https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/

Udir. (2015, 25.08b). Prinsipper for opplæringen. Hentet fra: https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/

Udir. (2016, 21.12). Veiledning om krav til læreplaner for friskoler. Hentet fra: https://www.udir.no/utdanningslopet/private-skoler/veiledning-om-krav-til-lareplaner-for-friskoler/

Udir. (2017, 21.02). Nye læreplaner i 2020. Hentet fra: https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsok-og-pagaende-arbeid/nye-lareplaner---2020/

Vangen, K. (2015). *En studie av montessoripedagogikk. En kan ikke drasse med seg 17 epler hele livet.* (Masteravhandling, Universitetet i Tromsø). K. Vangen, Tromsø.

Weisser, H. (1999). *Undervisingskunst og kunstnerisk undervisning. Idé og erfaring i Steinerskolen.* Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Winner, E., Goldstein, T., & Vincent-Lancrin, S. (2013), *Art for Art's Sake?: The Impact of Arts Education.* Educational Research and Innovation, OECD Publishing. Hentet fra: http://dx.doi.org/10.1787/9789264180789-enG

Østern, A.-L. (2010). Estetisk tilnærming til læring. I S. S. Hovdenak, & O. Erstad (Red.), *Kunnskap i skolen* (ss. 181-197). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Østern, A.-L. & Peleg, R. (2014). Kroppslig læring om gravitasjon. Dans, mime og naturfag på ungdomsskolen. I T. P. Østern & A. Strømme (Red.), *Sanselig didaktisk design SPACE ME* (ss. 129-151). Bergen: Fagbokforlaget.

Østern, T. P. (2013). The embodied teaching moment. The embodied character of the dance teacher´s practical-pedagogical knowledge investigated in dialogue with two contemporary dance teachers. *Nordic Journal of Dance, 4*(1), ss. 28-47.

Figurer

Figur 1: Hvilke kunstfagdidaktiske læringsstrategier som kan brukes for å nå hvilke kompetanser 72