

”Hvorfor trenger vi Munch når vi har multiplikasjon?”

Er estetiske opplevelser kun en tidtyv i hverdagen som lærer, eller er de av betydning for elevens læringsutbytte?

Cathrine Nybakk



Høgskolen i **Hedmark**

Bacheloroppgave, avd. LUNA

HØGSKOLEN I HEDMARK

Vår 2013

Norsk sammendrag

Tittel:

”Hvorfor trenger vi Munch når vi har multiplikasjon?”

Forfatter:

Cathrine Nybakk

År:

2013

Sider:

29

Emneord:

Identitetsutvikling, estetiske kulturuttrykk, læringsutbytte.

Sammendrag:

Innenfor pedagogisk sosialiseringsteori har det lenge vært kjent at kultur spiller en avgjørende rolle for barnets identitetsutvikling. Kultur henviser her til et sett av normer og verdier som gjenspeiler tendenser og tradisjoner etablert i et samfunn. I dagens skole er også et estetisk kulturbegrep gjeldene, blant annet ved et samarbeid med Den kulturelle skolesekken hvor estetiske opplevelser og kulturuttrykk er i fokus. Dessverre har den estetiske dimensjonen av Kunnskapsløftet mistet sitt fokus til fordel for et ytterligere fokus på teoretiske fag, da i håp om å forbedre resultater på nasjonale prøver. Til tross for en slik utvikling er det viktig at det estetiske fokuset ikke forsvinner da dette kan ha en betydning for barnets identitetsutvikling. En velutviklet følelse av identitet hos barnet kan vise seg å ha en stor betydning for barnets motivasjon for læring, og dermed også for barnets læringsutbytte.

Engelsk sammendrag (abstract)

Title: “Why do we need Munch when we have multiplication?”	
Authors: Cathrine Nybakk	
Year: 2013	Pages: 29
Keywords: Identity development, aesthetic cultural expressions, learning outcome.	
Summary: <p>Within educational theory, describing a child’s socialization process, it is well known that culture plays an important part in a child’s identity development. The term <i>culture</i> here represents the norms and values established in a society. In today’s school system, an aesthetic concept of culture is current by the collaboration with <i>Den kulturelle skolesekken</i>, where the focus is on aesthetic experiences and cultural expressions. Unfortunately the aesthetic dimension of the curricula has lost its attention in favor of theoretical subjects. This in hope of approving results on national tests. In spite of this development, it is important that the aesthetic dimension of the education stays in focus, because of its impact on a child’s identity development. A well developed sense of identity turns out to have a big impact on a child’s motivation for learning, and therefore also the child’s learning outcome.</p>	

Forord

Gjennom praksis ved grunnskolelærerutdanningen, har jeg møtt på ulike holdninger blant lærerne rundt Den kulturelle skolesekken og deres samarbeid med skolen. Noen hadde en positiv holdning til ordningen, mens noen ytret frustrasjon og mente det kun stjal tid fra den opprinnelige undervisningen. Mange av lærerne manglet også innsikt i hva som var hensikten med dette samarbeidet, samt hvilken betydning opplevelsene hadde for elevene og deres læringsutbytte. På bakgrunn av denne erfaringen, samt en personlig interesse for Den kulturelle skolesekken, har jeg valgt å ta for meg en problemstilling knyttet til dette samarbeidet. Jeg anser problemstillingen for å være aktuell i hverdagen som lærer, og anser det som særdeles viktig at Den kulturelle skolesekkens virksomhet ikke går i glemmeboka. Problemstillingen har jeg drøftet på bakgrunn av teorier tilknyttet pedagogikkfaget, hvor jeg da har sett på hvilken betydning estetiske kulturelle opplevelser har for barnets identitetsutvikling, motivasjon for læring og læringsutbytte.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder Camilla Eline Andersen ved Høgskolen i Hedmark, og takke for god veiledning og gode råd. Samtidig vil jeg også rette en takk til Den kulturelle skolesekkens representant i Stange Kommune for god tilgang til informasjon om deres virksomhet. Takker også alle mine medhjelpere som har lest korrektur og gitt tilbakemelding underveis.

Stange, 20.05.13

Innhold

NORSK SAMMENDRAG	2
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT).....	3
FORORD	4
INNHold	5
1. INNLEDNING	6
2. DEN KULTURELLE SKOLESEKKENS VIRKSOMHET OG SAMARBEID MED SKOLEN	7
2.1 OPPHAV OG POLITISKE BAKGRUNN	7
2.2 HENSIKT OG FORMÅL	8
2.3 MÅLSETTING OG PRINSIPP	9
3. IDENTITETSUTVIKLING, ET ESTETISK KULTURBEGREP OG ULIKE GRUNNLAG FOR	12
MOTIVASJON	12
3.1 IDENTITETSUTVIKLING EN DEL AV EN SOSIALISERINGSPROSESS	12
3.2 DET ESTETISKE KULTURBEGREPET	14
3.3 UTVIKLING AV BARNETS SELVOPPFATNING OG SELVVERD	15
3.4 BARNETS BILDE AV SEG SELV SOM MOTIVASJON FOR LÆRING.....	16
4. DE ESTETISKE OPLEVELSENE BETYDNING FOR BARNETS IDENTITESUTVIKLING	21
OG LÆRINGSUTBYTTE.....	21
4.1 HVORDAN ESTETISKE KULTURUTTRYKK OG OPLEVELSER KAN BIDRA I BARNETS	
IDENTITETSUTVIKLING	21
4.2 BARNETS IDENTITET OG DENS BETYDNING FOR LÆRINGSUTBYTTE.	23
5. DEN ESTETISKE KULTURENS Plass I DAGENS SKOLE OG LÆRERENS SAMARBEID	25
MED DEN KULTURELLE SKOLESEKKEN.	25
5.1 DEN ESTETISKE DIMENSJON I DAGENS LÆREPLANVERK.	25
5.2 LÆREREN OG DEN KULTURELLE SKOLESEKKEN.....	26
6. AVSLUTNING	28
LITTERATURLISTE	29

1. Innledning

I tillegg til en generell kulturell dimensjon definert i *Kunnskapsløftet*, har også opplæringen en estetisk dimensjon blant annet definert av et samarbeid med *Den kulturelle skolesekken*. De siste årene har man opplevd en perspektivforskyvning i dagens skole, hvor da timeplanen har blitt mer dominert av de teoretiske fagene. Skolene opplever at det gradvis utvikles en ”teach to test” kultur, hvor det fokuseres mer på undervisning rettet mot å oppnå gode resultater på nasjonale prøver. I kjølvannet av denne utviklingen opplever man at de estetiske praktiske fagene får stadig mindre plass, og at den estetiske dimensjonen ved *Kunnskapsløftet* stadig mister fokus. Samtidig mister også *Den kulturelle skolesekken* og deres virksomhet et nødvendig fokus i skolehverdagen.

I denne teoretiske oppgaven ønsker jeg å ta for meg en problemstilling knyttet til den overnevnte utviklingen i skolen, da med fokus på hvorfor estetiske opplevelser fremdeles er en viktig del av opplæringen. Med utgangspunkt i *Den kulturelle skolesekkens* virksomhet, vil jeg drøfte hvorvidt estetiske opplevelser har betydning for barnets identitetsutvikling og læringsutbytte uten noe særskilt fokus på elevens etniske opphav. Estetiske opplevelser henviser til Kulturdepartementets (2007) egen definisjon, hvor barnet i møte med estetiske kulturuttrykk som musikk, teater, visuell kunst, film og litteratur, får en estetisk opplevelse.

Problemstilling: Hvilken betydning har estetiske opplevelser for barnets identitetsutvikling og læringsutbytte?

Oppgaven starter med en ren teoretisk del hvor sosialiseringsteori, grunnlag for et estetisk kulturbegrep og motivasjonsteori presenteres. Dette er et rent teorikapittel uten drøfting. Videre har oppgaven to drøftingskapitler hvor det teoretiske grunnlaget drøftes opp mot problemstillingen, på bakgrunn av refleksjon, eksempler og praksiserfaringer.

2. Den kulturelle skolesekkenes virksomhet og samarbeid med skolen

Den kulturelle skolesekken (DKS) ble etablert i 2001 etter initiativ fra regjeringen, med den hensikt å supplere estetiske fag og kulturelt innhold i grunnskoleopplæringen. Gjennom å tilby ulike typer kulturelle opplevelser av god kvalitet, samt formidle kulturverdi, skal elevene utvikle kulturell og sosial kompetanse som er en nødvendig del av elevenes dannelsesprosess. DKS fokuserer først og fremst på *estetiske opplevelser*, dvs. opplevelser i møte med ulike estetiske uttrykksformer, som for eksempel billedkunst, musikk, litteratur og teater. Det estetiske begrepet baserer seg her på en klassisk tradisjon, hvor det estetiske omtales som *det skjønne* som kommer til uttrykk gjennom *sensitive forestillinger* (Halvorsen, 2004).

2.1 Opphav og politiske bakgrunn

Kulturformidling og det å kunne ha et kulturtilbud i skolen, har i flere år vært et viktig satsningsområde innen kulturpolitikken. Størst fokus på dette området oppsto først i 1990 – årene da det ble rettet et ytterligere fokus på kultur for barn og unge. Det var nå et ønske om at barn og unge skulle få et kulturtilbud av samme kvalitet som voksne. Gjennom stortingsmelding nr. 61 (1991 - 1992), *Kultur i tiden*, ble det nå presentert som et grunnleggende prinsipp at barn og unge skulle få opplevelser knyttet til profesjonell kunst, og samtidig få muligheten til å kunne anvende sine egne kulturelle ressurser. Skolen er stadig mer i fokus som en sentral arena for formidling av kunst og kultur til barn og unge, og gjennom handlingsplanen *Broen og den blå hesten* ble et tett samarbeid mellom skoleverket og kunst – og kulturlivet fremmet som et ideal (Kulturdepartementet, 2002).

Gjennom læreplanene L97 kom de skisserte målsetningene ytterligere til uttrykk ved at profesjonelle kunstnere fra forskjellige felt nå skulle trekkes i større grad inn i skolen. Skolen presenteres som en arena hvor barn og unge kan få kulturelle opplevelser av høy kvalitet, samtidig som skolen inspirerer barn og unge til egenaktivitet innen feltet. På bakgrunn, og nærmest som en konsekvens av politiske holdninger og initiativ, skissert gjennom flere stortingsmeldinger og *Broen og den blå hesten*, samt en nasjonal og regional kulturell utvikling, ble DKS en politisk satsing fra og med år 2001 (Kulturdepartementet, 2002).

I stortingsmelding nr 8 *Kulturelle skolesekk for framtiden 2007 – 2008*, la regjeringen frem et mål om å gjøre Norge til en ledende kulturnasjon, som vektlegger kunst og kultur i alle deler av samfunnet. Gjennom å gi ytterligere midler fra statsbudsjettet til kulturformål ønsker regjeringen nå å plassere kunst og kultur i sentrum av samfunnsutviklinga. Målet er at en prosent av statsbudsjettet skal tilegnes kulturelle formål frem til 2014. Samtidig fremmer regjeringen et større mål om at alle skal få tilgang til kunst – og kulturopplevelser, samt få muligheten til å kunne uttrykke seg gjennom kunst og kultur. Dette da uavhengig av kjønn og geografiske, sosiale og økonomiske forskjeller. Kunst og kultur defineres som ressurser som skal være tilgjengelig for alle (Kulturpartementet, 2007).

2.2 Hensikt og formål

Kulturdepartementet anser formidling av kultur og ulike former for estetiske opplevelser for å ha en egenverdi, i den grad av at kultur har stor innvirkning både på enkeltmennesker og på samfunnet som helhet. Ved å opprettholde en aktiv kulturpolitikk, er det et hovedmål å sikre alle en tilgang til et bredt spekter av kunst – og kulturtilbud av høy kvalitet, og samtidig tilrettelegge for et vidt spekter av aktivitet, opplevelse, erfaringer og erkjennelse (Kulturdepartementet, 2002).

I stortingsmelding nr. 38 *Den kulturelle skolesekken* fra 2002, vektlegges det at kunst og kultur gir opplevelser som kan ha avgjørende innvirkning på utviklingen av menneskets personlighet og livskvalitet. Ved å delta i kulturelle aktiviteter og ved å få oppleve kultur, blir man en deltaker i den store fortelling og det dype verdifelleskap som gjør oss til siviliserte mennesker. Både eldre - og samtidskunst gir oss et innblikk i en kulturarv som går langt tilbake i tid, og som utgjør en vesentlig del av vårt felles minne, historie og samtid. Derfor er hvilke typer opplevelser som formidles til barn og unge vesentlig, da man må bestemme seg for hva man ønsker å føre videre til kommende generasjoner (Kulturdepartementet, 2002).

For at barn og unge skal få mest mulig utbytte av kulturelle opplevelser, kreves det kompetanse og kunnskap om forståelse av kunst som må utvikles over tid. Det er da vesentlig at barn og unge får tilgang til slike opplevelser i så ung alder som mulig, ved at undervisningen i grunnskolen blir supplert med et tilbud som appellerer til elevenes følelsesliv og kreative evner. Kulturdepartementet anser dette som nødvendig i forhold til et menneskes dannelsesprosess, ved at et åndelig liv utvikles i tillegg til intellektet og rent instrumentelle ferdigheter. For at estetiske kunstformer skal kunne spille en rolle i elevenes

dannelsesprosess er det nødvendig at elevene får kunnskap om hvordan de ulike kunstformene utvikles, samt hvordan de gjenspeiler tendenser i samfunnet. Dette bidrar også til at elevene en dag kvalifiserer til medansvar og deltakelse i et aktuelt samfunn (Kulturdepartementet, 2002).

Denne kulturelle kompetansen blant elevene anses å være av verdi for samfunnets økonomisk vekst, innovasjon og skapelse av ulike verdier. Næringslivets etterspørsel etter verdier forbundet med kultur, som for eksempel kreativitet, idériddom, evnen til å være nysgjerrig samt evnen til å omstille øker stadig og anses å være av nytte for en god samfunnsutvikling (Kulturdepartementet 2007)

Kulturdepartementet (2007) setter også et fokus på at kunst og kultur kan endre og revolusjonere tankene barnet måtte ha om verden og seg selv:

Kunst og kultur kan utfordre etablerte tankemønstre og gi et alternativ forståing av verda. Kunst og kultur gjev opplevingar som kan vere avgjerande for å utvikle det enkelte menneske sin personlegdom og livskvalitet. Kunst, kultur og kulturarv er identitetsskapande, og medverkar til å gjere oss medvitne om kven vi er og kvar vi kjem ifrå. Dette har verdi for enkeltindividet, men det har òg kraft til å forme samfunnsutviklinga (Del 1.1).

Gjennom en slik ytring defineres umiddelbart kulturens rolle til også å gjelde en utvikling på individuelt nivå. I tillegg til at eleven utvikler kulturell kompetanse som er avgjørende for deltakelse i samfunnet, utvikles også barnets identitet på bakgrunn av estetiske opplevelser. Gjennom opplevelsene dannes det en følelse av tilhørighet hos barnet, samtidig som at barnets syn på seg selv – barnets selvbilde og selvfølelse utvikles.

2.3 Målsetting og prinsipp

Med innføringen av læreplanen *Kunnskapsløftet 2006*, ble danningen av elevene til fungerende samfunnsborgere satt ytterligere i fokus. Den norske skolen regnes nå for å være en inkluderende skole der man skal ha mulighet til å utvikle sine evner. Sentralt er begrepet *tilpasset opplæring* og læringsutbytte. Kunst og kultur skal medvirke til dette (Kulturdepartementet, 2007).

I tillegg til mål for hele grunnopplæringa, består også kunnskapsløftet av en generell del som omhandler de sosiale egenskapene elevene skal utvikle gjennom opplæringen. Dvs. et menneskes verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlag. Her blir blant annet de

skapende evnene vektlagte i eget avsnitt – *Det skapende menneske*. Det er da snakk om både kreativitet, evnen til å være nysgjerrig og vitenskapelige arbeidsmåter. Elevene skal få utvikle gleden av å møte kunstneriske uttrykk og kunne utforske og utfolde sine egne skapende evner. Undervisningen skal vise hvordan skaperkraft har vært med å endre menneskenes levevilkår og livsinnhold. I læreplanverkets del 2 – prinsipp for opplæring – heter det:

For å utvikle elevenes kulturelle kompetanse for deltakelse i et multikulturelt samfunn skal opplæringen legge til rette for at elevene får kunnskaper om ulike kulturer og erfaring med et bredt spekter av kulturelle uttrykksformer. Opplæringen skal fremme kulturforståelse og bidra til utvikling av både selvinnsikt og identitet, respekt og toleranse. Elevene skal møte kunst og kulturformer som uttrykker både menneskers individualitet og fellesskap, og som stimulerer deres kreativitet og nyskapende evner. De skal også få mulighet til å bruke sine skapende evner gjennom ulike aktiviteter og uttrykksformer. Dette kan gi grunnlag for refleksjon, følelser og spontanitet (s.15).

DKS bidrar med opplevelsesmomentet i denne prosessen, hvor formidling av estetiske opplevelser og kulturverdi bidrar til at eleven utvikler grunnleggende sosiale egenskaper som gir en fordel både som samfunnsdeltager og i opplæringen. Opplevelsene DKS tilbyr skal også bidra til elevenes utvikling av kulturell kompetanse. I læreplanverkets del 2 – prinsipp for opplæring – heter det:

For å utvikle elevenes kulturelle kompetanse i vårt multikulturelle samfunn, skal opplæringen legge til rette for at elevene får kunnskaper om ulike kulturer og forskjellige kulturelle uttrykksformer. Opplæringen skal fremme kulturforståelse og bidra til utvikling av både selvinnsikt og identitet, respekt og toleranse. Elevenes kreativitet og skapende evner skal stimuleres (s.15).

På denne måten skal DKS, i samarbeid med skolen, være en viktig bidragsyter i elevens opplæring og utdanning.

I Stortingsmelding nr 8 (2007), *Kulturell skulesekk for framtida*, skisseres det tre hovedmål for DKSs virksomhet:

- Å medvirke til at elever i skolen får et profesjonelt kunst- og kulturtilbud.
- Å legge til rette for at elever i skolen lettere skal få tilgang til å gjøre seg kjent med og utvikle forståelse og kunst- og kulturuttrykk av alle slag.
- Å medvirke til å utvikle en helhetlig innlemming av kunstneriske og kulturelle uttrykk i realiseringen av skolens kunnskapsmål (Del. 3.1)

I tillegg til disse målene presenterer også kunnskapsdepartementet noen retningslinjer i form av punkter som omhandler prinsippene knyttet til organiseringen av Den kulturelle skolesekken. Her presiseres det også at den kulturelle skolesekken skal kontinuerlig vurderes på bakgrunn av disse prinsippene. *Noen* av punktene lyder som følger:

- *Realisere mål i læreplanverket:* Innholdet i kunst- og kulturtilbudene i DKS skal medvirke til å realisere skolens mål slik de kommer til uttrykk i den generelle delen i læreplanverket og i de ulike læreplanene.
- *Høy kvalitet:* Elevene skal møte profesjonelle kunst- og kulturtilbud med høy kunstnerisk kvalitet.
- *Kulturelt mangfold:* Den kulturelle skolesekken skal omfatte ulike kunst- og kulturuttrykk med røtter i et mangfold av kulturer og fra ulike tidsperioder.
- *Bredde:* Både musikk, scenekunst, visuell kunst, film, litteratur og kulturarv skal være representerte i Den kulturelle skolesekken. Det skal være variasjon i formidlingsmåtene.
- *Samarbeid kultur–skole:* Arbeidet med Den kulturelle skolesekken skal skje i et godt samarbeid mellom kultur- og opplæringssektoren på alle nivå. Det skal sikres god forankring og tid til planlegging i skolen.
- *Rollefordeling kultur–skule:* Opplæringssektoren har ansvaret for å legge før - og etterarbeid pedagogisk til rette for elevene, mens kultursektoren har ansvaret for kulturinnholdet i Den kulturelle skolesekken og for å informere om innholdet i god tid.

(Del 3.1)

Gjennom disse prinsippene presiseres de konkrete målene med DKSs virksomhet, samtidig defineres et samarbeid med skolen og et felles ansvar i barnets opplæring.

3. Identitetsutvikling, et estetisk kulturbegrep og ulike grunnlag for motivasjon

For å kunne gå videre i denne oppgaven er det viktig å belyse noen teorier som kan beskrives som selve grunnlaget for drøftingen av den aktuelle problemstillingen. Kapitlet vil belyse teorier rundt identitetsutvikling, problematiseringen rundt et estetisk kulturbegrep og hva som ligger til grunnlag for motivasjon for læring.

3.1 Identitetsutvikling en del av en sosialiseringssprosess

I sin studie av flerkulturell pedagogikk, henviser Joar Aasen(2003) til en definisjon av sosialisering først og fremst utviklet av den velkjente pedagogen Anton Höem, for så å bli videreført av pedagogen Thor Ola Engen. Aasen (2003) beskriver sosialiseringssprosessen som en prosess hvor et individ inngår i et samhandlingsforhold til kulturen omkring, der individet *internaliserer* denne kulturen og dermed mer eller mindre overlagt og måltrettet formes til å bli medlem av den. Verdier og normer overføres, kunnskaper og ferdigheter utvikles og det enkelte individets erkjennelse av egen verdi – dets identitet – etableres. Internaliseringsbegrepet betegner her psykologiske prosesser hvor barnet overtar elementer i de ytre omstendigheten for så å gjøre dem til sine egne. Kulturen blir på denne måten en del av barnet ved at barnet selv velger seg ut enkelte elementer ved kulturen de ønsker å føre videre gjennom en såkalt *eksternalisering*.

Aasen(2003) hevder kultur føres videre av de ulike leddene innenfor en generasjon, og et utdanningssystem, hvor dagens barnehager og skoler anses som samfunnsinstitusjoner. Identitetsutviklingen påvirkes av disse institusjonene på bakgrunn av moderne betingelser som gjenspeiler dagens samfunn. Barnet entrer barnehagen/skolen som et biologisk vesen, for så gjennom utdanning bli utviklet til et samfunnsvesen ved at det vokser seg inn i et samfunn og dets kultur. Definisjonen bekrefter skolen som kulturformidler, og som en arena for hvor barnet mottar mye av impulsene som danner grunnlaget for deres identitet.

Aasen (2003) støtter seg til kulturbegrepet mest anvendt innenfor sosialantropologien og norsk sosialiseringsteori. *Kultur* omfatter her de ideer, verdier, normer og regler for adferd som mennesker overtar fra foregående generasjoner for så å bringe videre til kommende generasjoner. Man kan da definere kultur som det vi lærer om rett og galt, stygt og pent, nyttig og unyttig, om daglig adferd og meningen med livet. Dette er kulturbærende

forestillinger som også forankrer seg materielt sett i for eksempel klesdrakter, matskikker, språk og handlinger.

Resultatet av en slik sosialiseringssprosess vil på individnivå resultere i at barnet utvikler sin identitet. Aasen (2003) refererer til et identitetsbegrep som omhandler individets bevisste og ubevisste tilknytning til eller avvisning av seg selv, sine handlinger og følelser, sine omgivelser, sine eiendeler og sitt miljø. Höem refererer til denne identiteten som ”det artikulerte selv”. Her omtales individets egen artikulering som omfatter de uttrykksformer individet selv anvender i en presentasjon av seg selv overfor seg selv og andre. Identitetsbegrepet inneholder et fokus på individets følelse av tilhørighet og egenverd, og på individets verdsetting av seg selv og sitt på en skala som varierer fra full selvaksept (tilknytning) til total avvisning. Samtidig skjer det en psykologisk utvikling, hvor personlige trekk tilknyttet blant annet sansing, motorikk, fortolkning, identifikasjon, intelligens, hukommelse og motivasjon utvikles. Det utvikles en følelse av et selvstendig *jeg* på bakgrunn av andre i den sosiale helheten, da gjerne også totalt ulikt de andre identitetene i miljøet. Barnet utvikler følelsen av selvinnsett og selvfølelse på bakgrunn av utsagn fra sine nærmeste om hva som karakteriserer den enkelte barnet. G. H. Mead (1974) refererer til disse som barnets *signifikante andre*.

Den kulturelle utviklingen av identitetsbegrepet skjer ved at barnet vokser seg inn i nye sider av kulturen, på bakgrunn av kulturelle verdier formidlet av de signifikante andre. Samtidig etableres den internaliserte målestokk barnet bruker for å rangere seg selv i forhold til andre. Denne målestokken inneholder blant annet en utvidet mulighet for erfaring, selvinnsett og erkjennelse og et sett med verdier og normer. Det er på denne måten barnet blir en del av et større fellesskap som gradvis forstås og mestres, og som den unge identifiserer seg med og kjenner seg hjemme i (Aasen, 2003).

Aasen (2003) hevder det er i møte med andre kulturer, andre særtrekk, målestokker og referanser at barnet blir oppmerksom på hva som kjennetegner sin egen kultur og dermed også seg selv om kulturelt vesen. Ved å forholde seg til andres målestokker, samtidig som at barnets egne kulturelle verdier blir vurdert på bakgrunn av disse målestokkene, kan barnet risikere å oppleve at det som kjennetegner det selv kan bli gjenstand for egen tvil. I verste fall kan dette føre til en følelse av forakt og avstand til sin egen kultur, men det kan også føre til at barnet holder ytterligere fast på hva som karakteriserer dets egen kultur. Dette preger det kulturelle aspektet ved et menneskes identitet. Som produkt av sosial samhandling blir identiteten sårbar, og den forblir sårbar gjennom hele livsløpet.

3.2 Det estetiske kulturbegrepet

Kulturbegrepet har gjennom tidene vært meget omstridt og diskutert, og dets omfang har enda ikke blitt vedtatt i sin helhet. Dette fordi begrepet ilegges ulikt innhold avhengig av fagdisiplin og bruksområde. I forbindelse med identitetsutvikling og læring har man hittil benyttet seg av et bredere kulturbegrep som inneholder aspekter både fra samfunnsbasert – og kunstbasert kultur. Nå i nyere tid, blant annet ved etableringen av Den kulturelle skolesekken, kulturinstansers stadig tettere samarbeid med skolen og innføringen av det nye læreplanverket blir et estetisk kulturbegrep like sentralt. Til tross for at kulturdepartementet er tydelige i sin visjon om å gjøre estetisk kultur til en del av elevenes hverdag, så mangler det en klar redegjørelse for hva det estetiske kulturbegrepet inneholder.

Selv om regjeringen i gjentatte stortingsmeldinger fremmer den estetiske kulturens positive innvirkning på både sosial og personlig utvikling og læring, så mangler man en estetisk kulturdefinisjon å forholde seg til. Det fokuseres derimot på et mer allsidig og bredere kulturbegrep, blant annet i Stortingsmelding nr 8 (2007 – 2008) *Kulturell skolesekk for fremtiden*:

Kultur er eit ope omgrep med eit meiningsinnhald som har vore historisk skiftande. Innhaldet varierer med den samanhengen omgrepet vert brukt i, og kva som er føremålet med definisjonen. 'Kultur' kan brukast både breitt og snevert. I brei forstand omfattar omgrepet verdiar, normer, kunnskap, symbol og ytringsformer som er felles for ei gruppe menneske eller eit bestemt samfunn. I snever forstand vert omgrepet nytta for å gjere greie for dei ulike verksemdene innanfor kulturliv og kulturpolitikk når desse vert vurderte som ein avgrensa sektor. Ein viktig dimensjon ved kultur er at individet vert knytt til store og små identitets- og meiningsfellesskap som vert etablerte og endra gjennom menneskeleg samhandling (Del 1.4)

Kultur omtales her som nevnt i en bredere forstand, da med fokus på samfunnsbaserte verdier og kunnskap. Det er dette kulturbegrepet vi særskilt møter i læreplaner og dagens skolepolitikk. Likevel omtaler også stortingsmeldingen et snevert kulturbegrep som omhandler de mer spesifikke former for kulturelle uttrykksformer innenfor kulturlivet og kulturpolitikken. Det blir innenfor denne delen av kulturforståelsen at den estetiske kulturen kommer inn.

I likhet med kulturbegrepet, har Kulturdepartementet også problemer med å definere kunstbegrepet. I stortingsmelding nr 8 (2007 – 2008) *Kulturell skolesekk for fremtiden* gjøres det et forsøk på å redegjøre for begrepets innhold:

Kunst er heller ikkje eit eintydig omgrep. Det er ikkje alltid eit klart skilje mellom kva som er kunst og kva som ikkje er det. Uttrykksformene i kunsten kan i somme høve endre seg radikalt og brått. Kunst er eit estetisk kulturuttrykk som kontinuerleg endrar uttrykksform og som gjev menneska opplevingar og utfordringar. Føresetnadene for å forstå kunst er noko den einskilde tileignar seg gjennom oppvekst, utdanning og deltaking i samfunns- og kulturlivet (Del1.4).

Her defineres kunst som en tydelig del av kulturbegrepet, ved at kunst defineres som en estetisk kulturell uttrykksform. Likevel sitter man igjen med lite informasjon om hvilke kulturelle uttrykksformer som ilegges begrepet estetisk kultur. Det er først og fremst når man tar en ekstra titt på prinsippene gitt for DKSs virksomhet at man får et vist inntrykk av hva kulturdepartementet definerer som estetisk kultur. I prinsippet som omhandler at DKS skal tilby en bredde innenfor estetiske opplevelser får vi følgende definisjon: ”Bredde: Både musikk, scenekunst, visuell kunst, film, litteratur og kulturarv skal være representerte i Den kulturelle skolesekken. Det skal være variasjon i formidlingsmåtene” (Kulturdepartementet, 2007, del 3.1). Går man ut ifra dette sitatet, så innebærer estetisk kultur i denne sammenheng ulike kunstformer som bygger på en klassisk estetisk tradisjon som vektlegger *det skjønne*; musikk, teater, visuell kunst, film og litteratur (Halvorsen, 2004). Estetiske kulturuttrykk vil da bli opplevelser man som menneske får i møte med disse ulike kunstformene.

3.3 Utvikling av barnets selvoppfatning og selvverd

Det er gjennom sosialiseringprosessen der kulturelle verdier og normer overføres, kunnskaper og ferdigheter utvikles og der det enkelte individs erkjennelse av egen verdi – dets identitet – etableres. I møte med sin egen og andres kultur blir barnet klar over hva som kjennetegner ens egen kultur, samtidig som barnet får muligheten til å tilegne seg noen av disse kvalitetene, eventuelt ta avstand fra dem. Gjennom disse møtene utvikles en følelse av tilhørighet, egenverd og en grad av verdsetting av seg selv og hvem man er (Aasen, 2003). Dette er alle positive kvaliteter som vil ha en positiv effekt på barnets følelsesliv og handlingsmønster. Man kan si at det vil ha en innvirkning på barnets *selvoppfatning*, som består av den oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten en person måtte ha om seg selv. Selvoppfatningen er en måte å kunne forklare seg selv på overfor både seg selv og andre (Manger, 2010).

Barnets følelse av *selvverd*, kan også påvirkes av de sosiale kvalitetene utviklet gjennom et møte med kulturen. Mens selvpoppfatning er en kognitiv reaksjon, er selvverd en mer en følelsesmessig vurdering av sin egen verdi som menneske. For eksempel om et barn er fornøyd med sitt eget utseende, så har det høy selvverd. Elevens selvverd avhenger av om hvorvidt kulturen han/hun er en del av i skolehverdagen verdsetter hans/hennes egenskaper og kompetanse. Mead er en av mange teoretikere som har skapt bevissthet rundt viktigheten av selvverd og selvpoppfatning hos barnet, da han hevder det er viktig i skole, lek, idrett, kultur og yrkesliv (Manger, 2010).

3.4 Barnets bilde av seg selv som motivasjon for læring

I vår kulturtradisjon anses motivasjon å være et sentralt fenomen. Trolig henger dette sammen med at målrettede handlinger, styring av andres virksomhet og effektiv bruk av tid er vesentlige trekk i et produktivitetsorientert samfunn. Dette er et forhold som gjenspeiles i de fleste sentrale teorier om motivasjon. Motivasjon har sammenheng med grunnleggende verdier, ved at handlinger ikke kun kan forklares på bakgrunn av et sett selvregulerende motiver eller personlighetstrekk. Desto viktig er holdninger, verdier og normer. Hva individet anser som godt og ondt, vesentlig og uvesentlig eller overordnet og underordnet her i verden. Disse verdiene fungerer som en helhetlig referanseramme for hele tilværelsen, og ikke som et leksikalsk oppslagsverk i personens indre. Siden grunnleggende verdier er forankret i kultur, blir motivasjon ikke bare å regne som et individuelt fenomen, men også et sosialt anliggende. Vi motiveres av aktuelle tendenser i den kulturelle sammenhengen vi tilhører (Imsen, 2008).

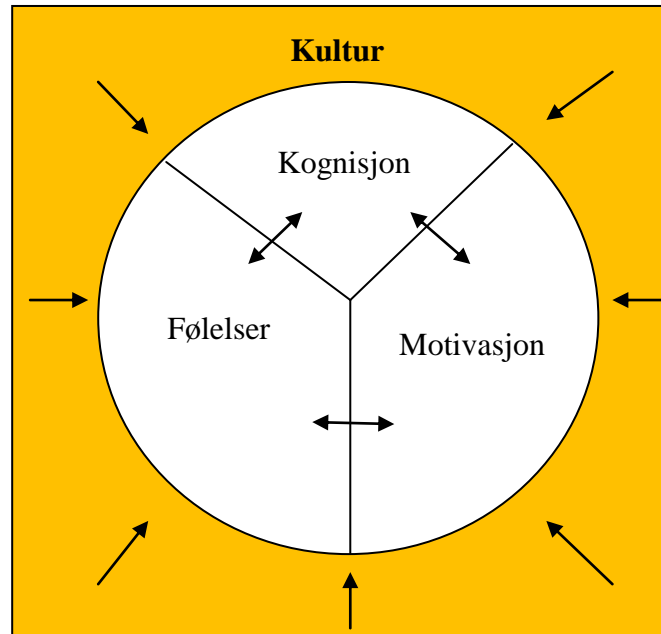
Imsen (2008) hevder at tre grunnleggende dimensjoner i menneskesinnet flettes sammen når det kommer til motivasjon. Det første er det *følelsesmessige grunnlaget*, som er med på å karakterisere mennesket. Den andre dimensjonen er det *kognitive systemet*, som er våre tanker, vurderinger, planer og beslutninger, det som defineres som menneskelig fornuft. Den tredje komponenten er *selve motivasjonen*, det systemet som får oss til å sette følelser og handlingsimpulser ut i livet. Imsen kaller denne tredelingen for *sinnets trilogi*, hvor de tre dimensjonene henger nøye sammen; fornuften regulerer følelsene, og følelsene gir farge til kognitive oppfatninger. Motivasjonene springer ut av samspillet mellom fornuft og følelser. Siden individet i dag anses å tilhøre et sosialt fellesskap, samfunnet, blir den kulturelle

tilhørigheten et vesentlig grunnlag som er med og danner referanserammer for individets motivasjonssystem

Figur1: "Sinnets trilogi".

*Samspillet mellom følelser,
fornuft og motivasjon*

(Imsen, 2008).



Imsen (2008) hevder videre ut ifra sin egen modell, at grunnlaget for all motivasjon er *følelser*. Rettere sagt hvordan et barns følelsesliv sosialiseres inn i kulturelt akseptable former. Å differensiere og kontrollere sine følelser er en viktig del av utviklingsoppgavene barnet stilles ovenfor i samfunnet, og som er en forutsetning for å kunne tilpasse seg skolesituasjonen. Sentralt er spørsmålet om hvordan følelsene integreres i motivasjonssystemet.

De kognitive teoriene vektlegger hvordan tankene våre bidrar til å forme motivasjonen. Albert Bandura fokuserer på hvordan troen på vår egen kapasitet til å mestre oppgaver bestemmer hva vi gjør med de evner, kunnskaper og ferdigheter vi innehar. Denne troen utvikles først og fremst gjennom gjentatte erfaringer med å klare livets oppgaver i miljøer hvor andre personer er viktige, både som forbilder og kyndige veiledere. For å forstå barnets adferd, hevder Bandura at man må forstå hvilke forhold i barnet, og i barnets miljø som samspiller med denne adferden. Adferdsbegrepet omhandler her barnets evne til å skrive, lese, regne eller hvordan barnet handler sosialt. Faktorene som ligger i barnet, og som kan ha en innvirkning på barnets adferd, kan være tidligere kunnskaper, ferdigheter, biologisk forankring, eller barnets egen forventning om å mestre bestemte oppgaver. Særdeles viktig

er den sistnevnte faktoren. Miljørelaterte faktorer kan være oppdragelse, lærerens ros eller ris eller en jevnaldrenes verdisyn (Manger, 2009a).

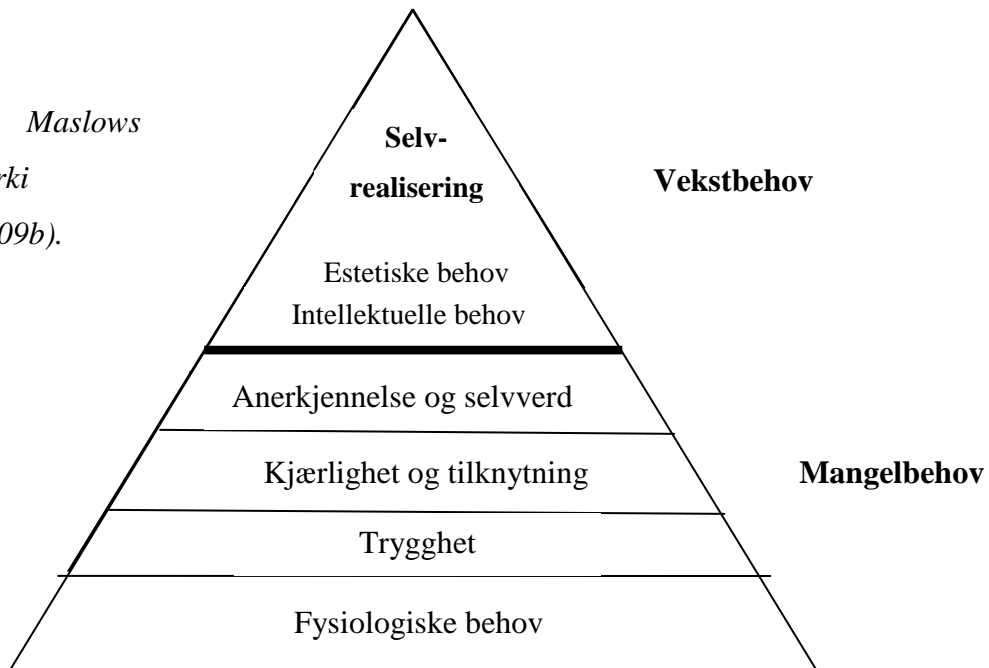
Det som er avgjørende for om et barn lærer, er barnets egen tro på at de effektivt kan utføre handlinger med den kunnskapen og de ferdighetene det har. Forventning om mestring er ikke en evne eller et personlighetstrekk, og man kan ikke definere en person som selveffektiv. Det handler derimot om en tro på, eller en opplevelse av at man kan mestre den avgrensede oppgaven man i øyeblikket står overfor. Høy forventning om mestring på et område er avgjørende når det gjelder motivasjon for læring, da stor tro på at man kan mestre får eleven til å prøve seg på fremtidige oppgaver innenfor det samme området. Ettersom eleven fortsetter å oppnå gode resultater over tid, vil dette ha en avgjørende innvirkning på elevens motivasjon i forhold til læring. Skulle eleven oppleve det motsatte så sier det seg også selv at resultatet ville gi en mer negativ effekt (Manger, 2009a).

Bandura skille mellom *forventning om mestring* og *forventning om resultater* av en gitt handling, hvor da sistnevnte viser til konsekvensen av handlingen og ikke handlingen i seg selv. Han benytter seg av begrepet *resultatforventning* i denne sammenheng, og definerer det med at eleven her vil vurdere og beregne hva som vil skje om han/hun utfører en bestemt oppgave. Denne forventningen kan vise til både en *ytre* og en *indre* konsekvens. En ytre konsekvens vil for eksempel være å få en god karakter, mens en indre konsekvens kan gå mer på elevens oppfatning av seg selv på bakgrunn av hvordan han/hun gjennomførte oppgaven. Mens man ved forventning om mestring vil vurdere om hvorvidt man klarer å gjennomføre oppgaven, vil man ved forventning om resultater vurdere hvorvidt oppgavens konsekvens vil gagne en selv (Manger, 2009a).

Innenfor motivasjonspsykologien er det vanlig å skille mellom *indre* og *ytre* motivasjonsfaktorer. Indre motivasjon handler om interesse for en aktivitet, mens ytre motivasjon handler om aktivitetens instrumentelle verdi. Til tross for at disse ofte presenteres som hverandres ytterpunkter, er ikke dette skillet absolutt i alle tilfeller. Motivasjonen kan nemlig inneholde både ytre og indre faktorer, og er relasjonelt betinget både i og mellom oss. Ofte er også den indre motivasjonen et resultat av tidligere ytre motivasjon. Til tross for at forskningen i større andel viser til at de indre faktorene har størst innvirkning på motivasjonen, vil både indre og ytre faktorer ha innvirkning på hvert sitt vis (Manger, 2009b).

Den humanistiske tilnærmingen til menneskelig motivasjon fokuserte på å dokumentere indre kilder til motivasjon. Det blir da viktig å oppmuntre og legge til rette for at menneskets indre ressurser kan realiseres, i for eksempel skole og utdanning. Maslow hevder at hvert menneske har et indre *behovshierarki* som styrer adferd og motivasjon. Det blir da antatt at de mest grunnleggende behov er knyttet til å overleve, og at ingen andre behov blir aktive før overlevelsen er sikret (Manger, 2009b).

Figur 2: Maslows behovshierarki (Manger, 2009b).



Figuren illustrerer et skille mellom det Maslow kaller *mangelbehov* og *vekstbehov*. Samtidig rangeres behovene fra primitive fysiologiske behov til komplekse estetiske og kognitive behov. Ved tilfredsstillelse av mangelbehovene, vil man ha muligheten for kognitiv vekst som med tiden vil føre til en selvaktualisering. De fysiologiske behovene anses å være selve grunnlaget for motivasjon. Om man er sulten, trøtt eller tørst kan dette ha en hemmende effekt på motivasjonen, og samtidig trekke oppmerksomheten vekk fra læringssituasjonen. Også *trygghet* defineres som et grunnleggende fysiologisk behov, da spesielt med tanke på barn som lever i land med krig og konflikter. Manglende følelse av trygghet kan virke distraherende ved et forsøk på å tilfredsstille ytterligere behov. Behov for *kjærlighet og tilknytning* viser til et grunnleggende behov for familie og venner, og at mangelen på dette kan hindre motivasjonen. Ved behov for *anerkjennelse og selvverd*, som da er et vekstbehov, handler det om at alle har et behov for å oppleve oss selv som kompetente i egne og andres øyne. Mister man troen på seg selv, mister man også motivasjonen og evnen til ytterligere kognitiv vekst (Manger, 2009b).

Behovet for selvaktualisering defineres av Maslow som den høyeste form for vekstmotivasjon. Menneskets grunnleggende motivasjon er ikke kun knyttet til tilfredsstillelse av biologiske og andre mangelbehov, men til en selvaktualisering som innebærer realisering av intellektuelle (kognitive) og estetiske behov. Selvaktualiseringen defineres her som grunnleggende årsak til at man tar på seg uegennyttig hjelpearbeid som kommer andre mennesker til gode. Det handler først og fremst om at man, etter å ha tilfredsstilt mangelbehovene, fremdeles føler at man sitter igjen med en kompetanse til å gjøre mer ut av vår eksistens (Manger, 2009). Man ønsker å utnytte sine evner i en meningsfylt sammenheng. Maslow omtaler selvaktualisering som *den sunne personlighet*. Selvaktualiserte mennesker kjennetegnes ved at de blant annet har en sikker realitetsoppfatning, åpenhet til nye erfaringer, ny kunnskap og nye ideer, en helhetlig selvoppfatning, evne til å knytte seg til andre, kreativitet og etisk og moralsk fasthet i sin adferd (Imsen, 2008).

Imsen (2008) er av mange som har tatt for seg Maslows forskning, og hun trekker spesielt frem Maslows fokus på det individualistiske idealet knyttet til den sunne personligheten. Til tross for at sosiale relasjoner ligger mye til grunn selvaktualisering, så er det enkeltindividets selvstendige, men ansvarlige utfoldelse som er idealet. Dette idealet er knyttet til arbeid, egeninnsats, skaperevne og produktivt arbeid med sin egen vekst som kontinuerlig mål.

4. De estetiske opplevelsenes betydning for barnets identitesutvikling og læringsutbytte

I møte med sin egen og andres kultur skal barnet gjennom en sosialiseringssprosess utvikle en følelse av identitet, tilhørighet og en følelse av selvverd – kvaliteter som vil komme til nytte for barnet som samfunnsborger og i skolegangen. Dette er en naturlig prosess i sammenheng med kulturbegrepet allerede benyttet i skolen, dvs. et kulturbegrep som omhandler normer og verdier forankret i samfunnets struktur og historie. Prosessen skal inspirere og motivere elevene til å utvikle sine egne skaperevner, samt gi eleven sosiale og kunnskapsbaserte fordeler i opplæringen (Aasen, 2004). Gjennom DKS introduseres barnet for et annet kulturbegrep med fokus på estetiske kulturuttrykk. Det blir da aktuelt å drøfte om også estetiske opplevelser kan ha samme betydning for barnets identitetsutvikling. Samtidig må man drøfte hvordan identitetsfølelsen kan ha en betydning for barnets læringsutbytte. Egnede teori om dette temaet har dessverre vært noe manglende, men jeg vil likevel forsøke å drøfte temaet her på bakgrunn av presentert teori, egne refleksjoner og praksiserfaringer.

4.1 Hvordan estetiske kulturuttrykk og opplevelser kan bidra i barnets identitetsutvikling

Med fellesnevnerne som identitetsutvikling og DKS, blir det aktuelt å ta for seg hvilken betydning de estetiske kulturuttrykkene og opplevelsene har for denne prosessen. Dersom man skal basere seg på retningslinjer og definisjoner gitt av Kulturdepartementet, så kan estetisk kulturuttrykk defineres som ulike kunstformer som bygger på en klassisk estetisk tradisjon som vektlegger *det skjønne*; musikk, teater, visuell kunst, film og litteratur (Halvorsen, 2004). Estetiske opplevelser vil da bli ulike opplevelser man som menneske får i møte med disse ulike kunstformene. Halvorsen(2004) hevder at både den estetiske arv og samtidskunsten er sentrale kulturytringer som har sin verdi både som kulturinformasjon, og som kilde til opplevelser og erfaring. Ved å bevege seg inn i kunstens og formkulturens, musikkens og litteraturens verden, omgir man seg med farger og former, ord og toner som representerer de beste elementene i kulturen. Halvorsen definerer dette som den ypperste form for kulturrikdom som venter på å bli sett, hørt og tatt i bruk.

Hvordan kan så de estetiske kulturuttrykkene bidra til barnets følelse av identitet, og samtidig ha en betydning for barnets læringsutbytte? Dette kan illustreres ved noen hypotetiske empiriske eksempler:

Eksempel 1:

I forbindelse med formidling av kulturarv, får en skole ute på landsbygda besøk av en lokal personlighet (fra samme bygd) som skal fortelle historier om bygda. Barna fra denne bygda vet trolig noe om bygdehistorien allerede, men får med dette en enda større innsikt i historien til stedet de kommer fra. For barna kan dette føre til en stolthet over deres egen kulturarv, samtidig som det kan styrke deres følelse av *tilhørighet* – et sentralt aspekt ved identitetsbegrepet omtalt tidligere. Ved å føle en stolthet over sin egen kulturarv utvikler også barnet en positiv følelse av *selvverd*, noe som igjen kan ha en innvirkning på barnets selvpoffatning. Barna får med dette en tro på seg selv og sine evner på bakgrunn av denne opplevelsen.

Eksempel 2:

En barneskole får besøk av en organisasjon som fokuserer på kunstneren Edvard Munch og hans virksomhet, samt formidling av dette til barn. Elevene blir først introdusert for en biografi om kunstneren, samt karakteristiske trekk ved hans kunst, før de selv får i oppdrag å male som Munch med utgangspunkt i et av hans verk. Fjerdeklassingen Mia sliter litt i de teoretiske fagene i skolen, som for eksempel matematikk og norsk. Hun trives derimot i praktisk estetiske fag som for eksempel musikk, gym og kunst og håndverk. Ved en manglende mestringsfølelse i de teoretiske fagene, vil trolig ikke Mias identitetsutvikling stimuleres ved at følelsen av selvverd svekkes. I oppgaven med å male som Munch, kommer virkelig Mias evner til sin rett og får vist seg kompetent i form av kreative evner. Ved at dette påpekes av en voksen, samtidig som Mia selv ser at hun mestrer oppgaven, utvikles hennes følelse av selvverd og da også trolig hennes selvpoffatning. Hun får med dette en tro på mestring som forhåpentligvis også kan overføres til oppgaver i de teoretiske fagene.

Ved begge disse eksemplene opplever man at barnet utvikler kvaliteter som er forenelig med utviklingen av en identitetsfølelse. Samtidig som denne følelsen utvikles hos barna, får de et møte med ulike aspekter ved sin egen kultur, som da kommer til uttrykk gjennom ulike estetiske opplevelser. I tillegg ivaretas *Kunnskapsløftets* innhold hvor det presiseres i den generelle delen at opplæringen skal legge til rette for at eleven får kunnskap om ulike kulturer og forskjellige uttrykksformer. Samtidig skal opplæringen fremme kulturforståelse og bidra til utvikling av både selvinnsett og identitet, respekt og toleranse. Elevenes kreativitet og skapende evner skal stimuleres (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Det blir videre aktuelt å ta for seg to sentrale begrep i identitetsutviklingen; *selvverd* og *selvoppfatning*.

4.2 Barnets identitet og dens betydning for læringsutbytte.

Med begrepene *selvverd* og *selvoppfatning* som grunnlag, kan man påstå at barnets utvikling av identitet i møte med kultur har en avgjørende effekt for hvordan barnet både ser seg selv og føler om seg selv. Imsen (2008) hevder i sin motivasjonsteori at *følelser* er grunnlaget for all motivasjon. Manger (2010) definerer selvoppfatning som en kognitiv prosess, kan man til tross for dette si at selvoppfatning i likhet med selvverd, i en viss grad er følelsesmessig basert på bakgrunn av at selvverden ser ut til ofte å ha en betydning for et individs selvoppfatning? Og har disse sammen en betydning for en elevs faglige prestasjoner og læringsutbytte?

Bandura hevder at forventning om mestring handler om en tro på, eller en opplevelse av, at man kan mestre den avgrensede oppgaven man i øyeblikket står overfor. Høy forventning om mestring på et område er avgjørende når det gjelder motivasjon for læring. Stor tro på at man kan mestre får eleven til å prøve seg på fremtidige oppgaver innenfor det samme området (Manger, 2009a). De fleste mennesker vet med seg selv, at desto større følelse av selvverd, og desto mer positiv selvoppfatning man måtte ha, desto større tro har man på at man kan mestre ulike typer oppgaver. Man kan si at deres forventning om mestring øker i takt med deres egen selvoppfatning og følelse av selvverd. Og skal man tro Bandura, så øker denne forventningen om mestring sjansen for et forbedret læringsutbytte hos eleven. Dermed er det en større sjanse for at eleven tenker ”dette får jeg til”, noe som igjen øker motivasjonen for læring.

Tar vi for oss Maslow og hans behovspyramide, ser vi at følelsen av *anerkjennelse* og *selvverd* defineres som et grunnleggende vekstbehov. I denne sammenheng handler det om at alle har et behov for å oppleve oss selv som kompetente i egne og andres øyne. Mister man troen på seg selv, mister man også motivasjonen og evnen til ytterligere kognitiv vekst. Estetiske behov defineres også som et eget vekstbehov, som må tilfredsstilles i streben etter selvrealisering (Manger, 2009b). Spesielt i mitt andre eksempel, opplever eleven og både å få tilfredsstilt sine estetiske behov, samtidig som identitetsfølelsen utvikles. Kan man da trekke paralleller mellom identitetsfølelsen og selvrealiseringsbegrepet? Tar man utgangspunkt i moderne psykologi som definerer et ytterligere behov hos mennesket for ”å finne seg selv”,

så kan man vel også si at å finne seg selv handler om å finne sin identitet? Og kan man ikke si at ved en følelse av identitet, så opplever man også en form for selvrealisering? Nå vektlegges jo kognitive evner i Maslows selvrealiseringsbegrep, men gjennom en identitetsutvikling utvikler man en tro på seg selv og sine egne kognitive evner ved en følelse av selvverd. Man kan vel da kanskje si at barnet gjennom en identitetsutvikling får tilegnet de sosiale verktøyene som er nyttige i et stig etter selvrealisering? Dessverre blir det ikke nok plass til å besvare disse spørsmålene i denne oppgaven, men med tanke på læringsutbytte kan vel identitetsfølelsen i likhet med behovet for selvrealisering regnes for å være en motivasjonsfaktor.

5. Den estetiske kulturens plass i dagens skole og lærerens samarbeid med Den kulturelle skolsekken.

Som nevnt innledningsvis opplever man i dagens skolepolitikk et stadig sviktende fokus på estetiske fag i skolen. Med fokus på nasjonale prøver og den norske skoles prestasjoner sett i internasjonal sammenheng, blir de estetiske fagene ofte kun et punkt i læreplanen. Samtidig opplever mange lærere et press om å måtte innordne seg etter en såkalt ”teach to test” kultur, hvor da faglige prestasjoner i estetiske fag ikke er av særlig politisk interesse. Til tross for en slik utvikling så er fremdeles DKSs virksomhet aktuell, og vektlegges i like stor grad av politikerne og medier. Hvordan kan man som lærer samarbeide med denne organisasjonen for å få mest mulig utbytte av dens plass i timeplanen? Og hva kan man gjøre for best mulig å utnytte opplevelsene DKSs tilbyr for å forbedre undervisning, og elevenes læringsutbytte?

5.1 Den estetiske dimensjon i dagens læreplanverk.

Lærere i dag opplever en perspektivforskyvning i dagens skole, hvor den målbare og instrumentelle kunnskapen blir stadig mer vektlagt. Begrepet ”teaching to test” omtaler da kulturen som springer ut fra dette perspektivet hvor undervisningen blir preget av et ytterligere fokus på de teoribaserte fagene, samt på å tilrettelegge innholdet i undervisningen slik at elevene lærer aktuell kunnskap for å forbedre resultatene på nasjonale prøver (Bergem, 2011). Men til tross for en slik utvikling, så dominerer likevel lærerens arbeidsinstruks; *Kunnskapsløftet*. I samarbeid med DKS blir det viktig å fremheve at det fremdeles skal finnes en estetisk dimensjon i dagens skole.

Kunnskapsløftet (2006) vektlegger at ethvert fag i skolen skal ha en estetisk dimensjon. Dette vil da si at skapende virksomhet og refleksjon, opplevelser og uttrykk skal vektlegges.

Samtidig skal elevene ha en bevisst holdning til kunst og etikk, og skal få oppleve rikdommen nedfelt i alle kunstarter uansett fagområde. Elevene skal få kunnskap om, og få videreutvikle symboluttrykk gjennom lek og kunstnerisk formgivning. Opplæringen skal gi elevene mulighet til å utfolde sine egne skapende evner og være med å gi dem en estetisk oppdragelse. Kulturaktiviteter og kulturformidling skal stå sentralt, og skolen skal tilrettelegge for at elevene kan delta i aktiviteter og uttrykksformer (Kulturdepartementet, 2002). Allerede her er skolen pålagt å tilrettelegge for estetisk utfoldelse og estetiske opplevelser i alle fag, til og med i de teoretiske fagene.

Tidligere har undersøkelser vist at Norge er av de landene som bruker mest undervisningstimer på praktisk – estetiske fag, og at det kun er norsk, matematikk og samfunnsfag som har flere timer (Kulturdepartementet, 2002). Likevel mister det estetiske aspektet ved opplæringen stadig mer fokus. Hva er så lærerens ansvar og oppgaver i forhold til dette? Hva kan man gjøre i hverdagen, og da spesielt i samarbeid med DKS, gjøre for at det estetiske aspektet ved de ulike fagene opprettholdes? Noe av dette ansvaret kan jo legges på skoleledelsens skuldre, men man har likevel som lærer et stort ansvar for innholdet i sin egen undervisning. Kanskje det hadde vært et skritt på veien å fokusere på å innarbeide estetikken ytterligere i alle skolefagene, da ved hjelp av DKS?

5.2 Læreren og Den kulturelle skolesekken.

I prinsippene for DKS står det klart og tydelig hvordan skolen skal handle for at samarbeidet med organisasjonen skal opprettholdes og bære mest mulig frukter:

Opplæringssektoren, med alle skulane og deira overordna, må få informasjon om innholdet i tilboda i Den kulturelle skulesekken på eit tidleg tidspunkt. Det er viktig med ein god dialog mellom kultursektoren og opplæringssektoren slik at planlegginga kan skje i god tid. Opplæringssektoren, med alle skulane og deira overordna, har ansvaret for å leggje til rette for kunst- og kulturopplevingar i skulen og setje Den kulturelle skulesekken i samband med den generelle læreplanen og dei ulike fagplanane. Skulen skal sikre at det vert gjennomført føre- og etterarbeid (Kulturdepartementet, 2007: del 3.2).

Hva er så lærerens ansvar i denne biten av samarbeidet? Og hva kan man som lærer gjøre for å imøtekomme disse kravene, og for at elevene skal få mest mulig utbytte av de estetiske opplevelsene?

Om man som lærer kun anser disse opplevelsene som et tilbud, uavhengig av ens egen undervisning, så vil hensikten ved DKS forsvinne. Nå er det forståelig nok litt forskjell på teori og praksis, men det er vel rom for å prøve å forbedre omstendighetene? Igjen vil jeg benytte meg av et hypotetisk praktisk eksempel for å illustrere en mulig løsning:

Eksempel:

På høsten får skolen og lærerne beskjed om at en teatergruppe med fokus på eventyr skal besøke skolen. Eventyr er jo en naturlig del av norskfaget, men dette temaet står ikke på årsplanen før til våren igjen. Læreren bestemmer seg likevel for å utnytte opplevelsen, og flytter temaet slik at det passer med tidspunktet for besøket. På denne måten får læreren introdusert sjangeren for elevene på forhånd som en forkunnskap til opplevelsen. Deretter

ser klassen teaterstykket, hvor de da har en klassesamtale om stykket i etterkant. Som etterarbeid gir læreren elevene i oppgave å skrive sitt eget eventyr på bakgrunn av hva de har lært om sjangeren, og stykket de har sett.

Her benytter læreren anledningen til å tilpasse kunnskapsmålene i skolens halvårsplan til opplevelsen DKS tilbyr. I tillegg til at elevene får en estetisk opplevelse, fungerer også denne opplevelsen som en form for konkretisering av forkunnskapen. Ved et slikt samarbeid med DKS gjøres opplæringen mer konkret og virkelighetsnær, samtidig som det gir eleven motivasjon for læring. I tillegg opprettholdes et fokus på elevens skapende evner, som angitt i *Kunnskapsløftet* og prinsippene for DKS. Kan løsningen da være å anvende opplevelsene DKS tilbyr som en form for konkretisering? Til tross for at dette kan anses å være en ideell løsning, er det som nevnt ofte store forskjeller mellom teori og praksis. Kan lærerens tidsklemme, manglende informasjon og lite fokus på DKSs hensikt være en av de mest avgjørende årsakene til at dette samarbeidet ikke fungerer like godt ved alle skoler?

Som lærer er man pålagt å holde seg oppdatert på det siste innen yrkesrelatert forskning, til tross for at mange lærer i dag kjenner på tidsklemma og sliter med å lese seg opp. Hvis lærerne fikk bedre tilgang til, og tid til å lese om forskning rundt estetikk i skolen ville dette hjelpe læreren til å opprettholde et estetisk fokus i undervisningen? En rapport utarbeidet av FNs utdanningsorganisasjon UNESCO i 2008, beviser at god undervisning i musikk og andre estetiske fag har store positive effekter på barn og unge i skolen. Det bidrar til økt selvtillit, mindre fravær og bedre lese- og skriveferdigheter. Dette gjelder også når kreativiteten trekkes inn i undervisningen i de andre fagene på skolen (Hoaas, 2008). Kunne denne type forskning, samt en oppdatering av informasjonen om DKSs rolle i barnets sosiale utvikling bidra til at man som lærer utnyttet DKSs bedre som en faglig ressurs?

6. Avslutning

Gjennom min drøfting av problemstillingen: ”Hvilken betydning har estetiske opplevelser for barnets identitetsutvikling og læringsutbytte?”, har jeg forsøkt å belyse viktigheten av en estetisk dimensjon i dagens læreplan. Gjennom DKS tilbys elevene opplevelser av estetisk karakter som kan vise seg å ha en avgjørende betydning for en elevs identitetsutvikling, motivasjon og læringsutbytte. I møte med estetiske kulturuttrykk får eleven muligheten til å utvikle sentrale aspekter ved sin identitet som *tilhørighet* og *selvverd*, hvor da spesielt sistnevnte har en stor betydning for både motivasjonen og også evnen til å lære. Hva skal til for at det estetiske aspektet ved læreplanen opprettholder sin plass i skolen, og ikke forsvinner til fordel for et teoretisk fokus? Kanskje ved at lærerne setter et ytterligere fokus på dette i hverdagen, samt utnytter ytterligere hva DKS kan tilby av supplement til undervisningen? Mens det teoretiske fokuset i skolen fortsetter å øke, blir DKSs arbeid stadig viktigere. Spesielt viktig er deres arbeid med tanke på at stadig flere elever med praktisk – estetiske evner faller fra i det lange utdanningsløp. Et velfungerende samarbeid med DKS kan være avgjørende for å opprettholde opplæringens estetiske dimensjon.

Litteraturliste

- Aasen J.(2003). *Flerkulturell pedagogikk - en innføring*. Vallset: Oplandske bokforlag ans.
- Bergem. T.(2011). *Læreren i etikkens motlys. Innføring i yrkesetisk tenkning og praksis*. (2.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hoas, K.C. (2008, 8. november). Kunst og kultur gjør elevene bedre. *Bergens Tidende*. Lokalisert på <http://www.bt.no/nyheter/lokalt/--Kunst-og-kultur-gjor-elevne-bedre-1906148.html#.UZ5k1nY4VMt> (23.05.13).
- Kulturdepartementet. (2002). *Den kulturelle skolesekken*. Lokalisert på <http://www.regjeringen.no/nm/dep/kud/dokument/proposisjonar-og-meldingar/stortingsmeldingar/20022003/stmeld-nr-38-2002-2003-/3.html?id=197056>.
- Kulturdepartementet. (2007). *Kulturell skulesekk for framtida*. Lokalisert på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kud/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/Stmeld-nr-8-2007-2008-.html?id=492761>
- Manger T. (2010). Jevnaldrendes betydning. I T. Manger m.fl. (Red.), *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: lærerprofesjonalitet* (s.101 – 137). Bergen: Fagbokforlaget.
- Manger T. (2009a). Læring og forventning om mestring. I T. Manger m.fl. (Red.), *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (s. 249-276). Bergen: Fagbokforlaget.
- Manger T. (2009b). Motivasjon og læring. I T. Manger m.fl. (Red.), *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (s. 279-307). Bergen: Fagbokforlaget.
- Halvorsen E.M. (2004). *Kultur og individ. Kulturpedagogisk perspektiv på kulturforståelse, kulturprosesser og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen G. (2008). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Kunnskapsløftet – fag og læreplaner i grunnskolen*. Moss: Pedlex skoleinformasjon.

