

TEIKNING SOM PEDAGOGISK MOGLEGHEIT

Bacheloroppgåve for lærarutdanninga

Steinerhøyskolen i Oslo

2019

Berit Johanne Kjøde

(10560 ord)

To draw, you must close your eyes and sing.

Pablo Picasso

Innholdsliste

1.0 Innleiing	4
1.1 Bakgrunn for val av tema	4
1.2 Problemstilling	5
1.3 Oppgåva si avgrensing og oppbygnad	5
2.0 Pedagogiske kvalitetar ved kunst som undervisningsform	6
2.1 Steinerpedagogikkens epistemologi og utviklingsdidaktikk	6
2.1.1 <i>Sansing</i>	6
2.1.2 <i>Tanke, følelse, vilje</i>	7
2.1.3 <i>7-årsperiodar</i>	8
2.1.4 <i>Undervisning med hensyn på medvitsutviklinga til barnet</i>	8
2.2 Filosofisk perspektiv på kunstnerisk prosess	9
2.2.1 <i>Danning av heile mennesket</i>	9
2.2.2 <i>Det skapande individet</i>	10
2.2.3 <i>Visual literacy</i>	10
2.2.4 <i>Kunsten som medspelar i utdanning og demokrati</i>	11
2.3 Pedagogisk blikk på kreativitet	12
2.3.1 <i>Biletet og begrepsdanninga</i>	12
2.3.2 <i>Intuisjon</i>	14
2.3.3 <i>Leik</i>	15
2.3.4 <i>Eksperimentering</i>	16
2.3.5 <i>Improvisasjon og flyt</i>	18
2.3.6 <i>Rytme</i>	19
3.0 Avsluttande drøfting og didaktiske moglegheiter	20
3.1 Diskusjon av pedagogiske kvalitetar	20
3.1.1 <i>Filosofisk perspektiv på kunstnerisk prosess</i>	20
3.1.2 <i>Pedagogisk blikk på kreativitet</i>	22
3.1.3 <i>Pedagogiske kvalitetar ved kunstnerisk prosess - ei oppsummering</i>	25
3.2 Didaktiske moglegheiter	26
3.2.1 <i>Normativ didaktikk</i>	26
3.2.2 <i>Deskriptiv didaktikk</i>	28
3.3 Konklusjon	31
4.0 Litteraturliste	32

1.0 Innleiing

1.1 Bakgrunn for val av tema

Tittelen på denne oppgåva, *teikning som pedagogisk moglegheit*, formidlar at teikning, som kunstnerisk prosess, har ibuande pedagogiske kvalitetar som ikkje umiddelbart kan gjennomskodast. Med utgangspunkt i eigne observasjonar frå undervisningspraksis på barnetrinnet i steinerskulen, har det vokse fram eit behov for forstå kva desse kvalitetane kan representere.

Dei skapande evnene til barnet, den mest verdfulle ressursen samfunnet har, er verdsett i steinerskulen. Kunstnerisk aktivitet involverer heile mennesket; handverksfag øver førestellingsevne, problemløysing, flid og praktiske ferdigheiter, og kunstnerisk bearbeiding av teoretiske fag gjev dagleg rom for fantasi og refleksjon gjennom ulike kreative uttrykksformer. Vidare gjer steinerpedagogikken kunst til ein del av danningsspektivet, idet kunstnerisk prosess vert sett som vesentleg for individet si sjølvstendigjering og fridom.

I tillegg har kunsten, slik eg ser det, eigenskapar som alle skular med kjærleik til barnet må skatte; fellesskap, fryd, utfordring og personleg engasjement, der enkeltindividet kan verte synleg på eigne premissar innanfor eit heilheitleg klassemiljø.

Teikning er eit av uttrykka som gjev form til dei svara som veks fram i barnet i møte med lærestoffet, og utviklingsvegen tanken har lagt bak seg kan sporast gjennom dei fargerike arbeida til elevane. Imidlertid har erfaring frå eigen undervisningspraksis synt meg at det, til forskjell frå andre kunstneriske prosessar på barnetrinnet, vert gjeve lite instruksjon i teikning før den formelle teikneundervisninga tek til på 7. trinn. Medan mange elevar viser stor glede og biletskapande kraft gjennom regelbunde å gripe denne kunstneriske fridomen til å uttrykke seg gjennom formidlande teikning, har eg også blitt merksam på at andre, særskilt etter 9-års alder, er lite sjølvstendige i prosessen, kjenner mismot og lett utviklar fordomar mot eige arbeid.

I mi eiga kunstutdanning stod læring gjennom eksperimentering sentralt. Hensikta var å skape ei utvida forståing av kunstneriske prosessar der eit moglegheiter for noko nytt kunne oppstå. Den pedagogiske ambisjonen var klår: *To change society, not reflect it* (Tibbets, 2014). Målretta utforsking leika fram kunstnerisk erfaring, engasjement og ei sitrande kjensle av å vere til stades både i notid og framtid.

Idet eg fullfører pedagogisk utdanning, er kunsten framleis eit interesseområde, og det har oppstått tankar om at også teikneprosessar på barnetrinnet må innehalde element av leik og utforsking. Eksperimentering innanfor hensiktsmessige rammer kan gi eleven erfaring, materialkunnskap og fagleg utvikling, utan å gå på kompromiss med kunsten sitt uavhengige vesen. Hensikta må vere å tilrettelegge for den individuelle, kreative impulsen i barnet, la den få handlekraft, og kanskje viktigast av alt, utfaldingsrom til å skape både spontan glede og livslang verdi. Ved tvil om det er viktig å kunne teikne, rett spørsmålet til eit barn. Gjennom teikninga syner barnet kven det er i verda, både som skapande og moralsk individ.

Denne oppgåva er meint som eit innspel, i hensikt å skape ny tankeverksemd kring teiknedidaktikken på barnetrinnet. Behovet for vurdering og utvikling av teiknedidaktikken er også blitt stadfesta av klasselærar og medstudentar i skulen.

1.2 Problemstilling

Med utgangspunkt i eiga erfaring innan teiknefaget, møte med teikning i steinerskulen, samt ulike tilnærmingar til kunstfilosofi (inkludert den steinerpedagogiske), har eg formulert fylgjande problemstilling:

Kva pedagogiske kvalitetar finst i teikninga som kunstnerisk prosess, og kva for didaktiske moglegheiter kan vi skape i forlenginga av desse?

Fyrste del av problemstillinga vil søke sine svar både gjennom kunstfilosofisk teori, som kan vere ein nøkkel til å forstå kvifor kunst er eit gjennomgåande element i pedagogikken. Vidare vil ei utforsking av kunstnerisk prosess, med pedagogisk blikk på kvalitetar som kan vere av betydning for eleven, tydeleggjere undervisningsoppdraget. Andre del vil ta føre seg korleis vi kan hente ut desse kvalitetane, noko som vil kome fram gjennom drøftinga av teorien.

1.3 Oppgåva si avgrensing og oppbygnad

Steinerskulen har et mangfald av tilnærmingar til kunstens kunnskapsdimensjonar, og teikning har fleire øvingsveggar innanfor desse. Grunna omfanget av oppgåva, vil mi merksemd vere retta berre mot teikning som inngår i kunstnerisk bearbeiding av teoretisk kunnskap (overlevert gjennom historiefortelling) eller teikning som uttrykk for barnet si eiga,

subjektive oppleving. Andre former for teikneundervisning (teikning som forstadiet til skrivning, formteikning eller geometri) vil ikkje verte handsama.

Oppgåva vedkjem tredje til sjette trinn i steinerskulen. Den er litteraturbasert med utgangspunkt i doktorgradavhandlinga *Mind the Gap* av Anette Højlund, foredragsserien *Art as Experience* (Harvard, 1932) av John Dewey, kunstpedagogisk forskning utført av Adriana Tavares og Susan Tibbets (University of Huddersfield, UK), foredrag og tekstar av Rudolf Steiner, læreplanen for steinerskulen og andre steinerpedagogiske kjelder.

Hovuddelen av oppgåva består av eit kunstfilosofisk avsnitt, representert ved Rudolf Steiner, John Dewey og Giorgio Agamben, som alle vil kunne belyse Højlunds avhandling (om kunst som skapelsesprosess) frå ulike perspektiv. I tillegg vert teori av Tom Hudson presentert. Som tidlegare student av Hudson, og del av hans kunstneriske utdanningsreform, har eg blitt merksam på den påverknadskraft pedagogisk vektlegging av praktisk eksperimentering kan ha på individet. Resten av kapitlet vert via ei utforsking av kunstnerisk prosess (og teikning spesielt), for å få oversikt over ibuande pedagogiske kvalitetar. Indre prosessar i kunstnerisk arbeid står sentralt i undersøkinga, slik dei også kan manifestere seg i barnet si læring.

I drøftingsdelen vil eg, forutan å førehalde meg til teorien, også ta fram didaktiske moglegheiter som bygger på praksiserfaring og eigne tankar.

Ståstaden eg søker kunnskapen frå, den steinerpedagogiske konteksten, vil vere peilemerket svara orienterer seg mot, medan teikneundervisninga vert moglegheitsområdet som dreg veksling på svara som kjem fram.

2.0 Pedagogiske kvalitetar ved kunst som undervisningsform

I denne delen av oppgåva vil den teoretiske forankringa bli presentert. Utdrag frå steinerskulens epistemologi og utviklingsdidaktikk vil bli gjort greie for, som del av den pedagogiske konteksten, og teoriar som kan belyse problemstillinga frå eit filosofisk og pedagogisk perspektiv på teikning og kunstnerisk prosess vil bli skissert.

2.1 Steinerpedagogikkens epistemologi og utviklingsdidaktikk

2.1.1 Sansing

Erkjennings-teorien som er utgangspunktet for steinerskulen sin pedagogikk er bygd over fleire grunnleggande tankar. Ein av dei er at mennesket tileignar seg kunnskap ved sansing. Gjennom sanseintrykk tek menneske direkte del i verda kring seg, lik andre vesen underlagt

naturen. Men gjennom å utvikle tankekraft, vil det i aukande grad vere i stand til å skyve lidenskap og umiddelbare behov til side, for å lyfte erfaringa opp i medviten refleksjon (Schiller, 2004, s. 123). Ifølge Steiner, vil mennesket, i møtet mellom sanseiakttaking (erfaring) og tenking, danne begrep som definerer kva som vert verkeleg for det - det formar eige medvit (Steiner, 1996). I steinerpedagogikken er difor rike sanseerfaringar eit uttalt utgangspunkt for eleven si læring. Med flest mogleg av sansane i samspel, bygger barnet sine erfaringane fylde, og djupare kunnskap kan tre fram i forlenginga av dette (Steinerskoleforbundet, 2014).

2.1.2 Tanke, følelse, vilje

Vidare gjer stenerpedagogikken merksam på at mennesket, som handlande vesen, også erfarer seg sjølv. Denne opplevinga skjer på sjeleleg nivå, gjennom tankane, følelsane og viljen til barnet, og dermed utanfor det sansbare.

Gjennom dei fyrste leveåra er, ifølge Steiner, tanke, følelse og vilje samhandlande i barnet sin vekst og mogning, med sistnemnde i ei særstilling. Frå barnsbein av vert viljen stimulert gjennom leik og eigenaktivitet, og med utgangspunkt i at denne alt frå fødselen er berar av individet sitt latente potensial (*jeget*, som gjer seg gjeldande m.a. som intensjon og instinkt), er den å forstå som ei kraftkjelde som driv mennesket si psykomotoriske utvikling, virkekraft og kreativitet heile livsløpet. Steinerpedagogikken legg denne ibuande evne til medskaping til grunn for all læring (Steiner, 1996, s. 89).

Undervisning av barnet som heilskap, symbolisert ved hovud, hjarte og hand, står sentralt i steinerpedagogikken, og teoretisk, kunstnerisk og praktisk læring vert vektlagt i like stor grad (Steinerskoleforbundet, 2014). Hendene (lemmene) sine evner til handling vert sett i samanheng med viljen, medan hovudet ber tankekrafta, der refleksjon kring erfaring kan bli kunnskap. Viljen møter omgjevnadene med umiddelbar innleving, medan tanken søker vidare perspektiv. Møtepunktet mellom lemmer og hovud, brystregionen, vert eit dialogområde der rytmiske prosessar foreinar dei to motsetnadene (vilje og tanke) i ein følelsemessig balanse (Kranich, 2003, s. 47). Følelsane sin medierande funksjon står såleis i umiddelbar relasjon med tankemessig forståing og danning av viljen, og vilje, tanke og følelse vert gjennom dette uatskiljelege (Steiner, 1996).

2.1.3 7-årsperiodar

Steiner delte utviklinga til barnet inn i livsfasar, og undervisninga i steinerskulen vert forma ut frå kva 7-årsperiode barnet befinn seg i. Dei fyrste leveåra er det, ifølge Steiner, barnets vilje som i størst grad skal tiltalast, og læring skjer gjennom sansing og etterlikning. Steiner meinte vidare at medan barnet før tannfellinga betraktar verda kring seg som moralsk, vil den unge skuleeleven identifisere seg sterkast med ei verd som er vakker (Steiner, 1998, s. 138). Fasen frå 7 til 14 år er difor prega av undervisning som vekker følelsemessig engasjement, gjennom oppleving, hengivnad og identifikasjon, der fantasikrefter og indre biletskaping vert grobotn for vaknande, fordomsfri tanke. Vidare skal pedagogen på barnetrinnet tale til det djuptliggande ynsket barnet har om ein sann autoritet, ifølge Steiner. I andre 7-årsfase lever barnet heile tida i notida, interesserer seg for det notidige og tek nytande del i verda kring seg. Undervisninga må ta hensyn til dette ynsket om glede og gode opplevingar, og gjennom å engasjere seg i kunstneriske undervisningsformer, kan læraren formidle forventning om alt det vakre som ventar (Steiner, 1998, s. 138). På ungdomstrinnet, etter puberteten, stadfestar verda seg på ny, gjennom vitskapleg undersøking, der framtidsimpulsen er levande til stades (Steiner, 1998, s. 138). I denne fasen vektlegg undervisninga fyrst og fremst intellektuell læring. Evna til begrepsdanning og abstraksjon kjem såleis i forlenging av sansemessig erfaring og følelsemessig innleving på barnetrinnet (Steinerskoleforbundet, 2014).

2.1.4 Undervisning med hensyn på medvitsutviklinga til barnet

" - at erobre et stykke papir er at erobre verden" skriv Anette Hauerberg i sin artikkel om barn og teikning (2015). Einsarta barneteikningar oppstår over alt på kloden og speglar, ifølge Hauerberg, biletkunst frå våre tidlegaste sivilisasjonar. Prikkar og strekar utviklar seg langsamt til formspråk, frå umedviten indre trang til motorisk handling til behersking av symbol vi kjenner att. Frå skulestart gjev observasjon av det teiknande barnet innsikt i ei utfaldande sjølvkjensle - ei skoding inn i ei privat sfære der barnet er i nær kontakt med eigne naturkrefter. Men framleis skaper ikkje barnet fritt, men vert driven fram av eiga biologisk og kognitiv utvikling (Hauerberg, 2015). Rudolf Steiner meinte at undervisning på barnetrinnet måtte ha karakter av "something living in beauty" (Steiner, 1996, s. 158). Systematisk instruksjon før pubertetsalderen var hensiktslaust, sidan barnet fyrst må ha utvikla eit sjølvstendig begrep om sanning. Jamsides Steiner, meiner Hauerberg at kunstoppdragelse, i den eigentlege meininga av ordet, heller ikkje bør tre inn før den aldermessige utviklinga tilrettelegg for kunsnerisk fridom (Hauerberg, 2015).

I steinerskolen vert barnets medvitsutvikling lagt til grunn for all pedagogikk, og på barnetrinnet vert barnet sitt følelsesliv sett i direkte forbindelse med kunnskapstileigning og identitetsskaping. Undervisningsstoffet henvender seg til følelsane og er tilrettelagt med tanke på aktualisering av enkeltelevens sitt individuelle potensial. Pedagogen må kome barnets eigen vilje til læring i møte, og intellektuelle evner skal mognast gjennom ein langsam prosess som ivaretek barnet sitt fantasifulle indre (Steinerskoleforbundet, 2014).

2.2 Filosofisk perspektiv på kunstnerisk prosess

Rudolf Steiner, Giorgio Agamben og John Dewey har alle utvikla erkjeningsteori som argumenterer for kunstneriske prosess som drivar i utvikling av forstand. Tom Hudsons teori innfører eksperimentering som føresetnad for skaping av eit meir rettvist samfunn.

2.2.1 Danning av heile mennesket

For Steiner er kunsten ei kraft som gjennomstrøymar alt og skaper levande form. Slik naturen med sine skaparkrefter er ein kunstnar, er kunsten også ei aktiv kraft tilgjengeleg for mennesket i si utfolding (Steiner, 1998, s. 14). Gjennom den vanemessige repetisjonen som krevjast for utvikling av ferdigheiter, vert vilje til beslutningsevne, og glede kunstnerisk meistring gjev, er generativ og skaper motivasjon for framtidige læringsprosessar. Kunstnerisk aktivitet vert difor sett i direkte forbindelse med det vi ynskjer å oppnå med undervisning (Steiner, 1996).

For Steiner blei kunstnerisk undervisning eit middel til å øve anlegg som utdanningssystemet ikkje hadde vektlagt (Nobel, 1991, s. 37), og han ville gi kunsten samfunnsmessig konsekvens gjennom å gjere den til del av allmennutdanninga. Danninga og utdanninga måtte ikkje bli redusert til å fylle unge med faktakunnskap, men også bidra til mennesket si medvitsutvikling. Steiner såg at dersom det beståande (staten) skulle definere handlingsromet det oppveksande mennesket skulle ha i framtida, var inga fornying innan rekkevidde:

Hva et menneske i en bestemt levealder skal vite og kunne, det må gi seg ut fra menneskenaturen [...] Det er ikke statens eller næringslivets oppgave å si: Slik og slik har vi behov for at mennesket er med henblikk på en bestemt stilling; altså må dere uteksaminere de menneskene vi trenger og på forhånd sørge for at de vet og kan det vi behøver (Steiner i Kranich, 2003, s. 18).

Utdanninga måtte tilrettelegge for at potensialet, det unike og kreative, idet enkelte barn måtte få utvikle seg, utan hinder, for at samfunnet skulle få tilført den nytenkjinga det har bruk for frå den oppveksande generasjonen (Kranich, 2003).

Kunsten bidreg til individet si utviding av eiga tankekraft, på ein lystbetont måte, slik at sjølvstendigging til å kunne forstå og handle, også i større samanhengar, vert mogleg (Nobel, 1991, s. 37, 176). Utan å utvikle skapande ferdigheiter, meiner Steiner at mennesket misser kontakta med denne ressursen som ligg i det kunstneriske elementet (Steiner, 1998).

2.2.2 Det skapande individet

I si doktoravhandling *Mind The Gap! Om tegning og tilblivelse*, teiknar Anette Højlund fenomenologisk og observerer eigen prosess. Vi teiknar for å sjå, forstå, begripe og begrepsleggjere, meiner Højlund. I tillegg teiknar vi for å møte det vi ikkje kan forstå. For Højlund står teikninga si gradvise framstilling på papiret i kompleks og sanselig relasjon til teiknehandlinga, og gjev teiknaren ei erfaring av skapelse i konkret, uforutsigbar og ugjenkalleleg forstand (Højlund, 2011).

Højlund søker fellesskap med filosofiske tenkjarar som diskuterer tilsynekomst gjennom medvit, mellom andre Giorgio Agamben. Agamben, som er kritisk til det moderne samfunnet si framandgjerung av mennesket, uttrykker bekymring over einsidig og totalitær dominans når kontakta med individuelle skaparkrefter vert redusert. Ei altfor kompleks verd hindrar individet i å tre inn i rolla som innhaldsskapar og subjekt. Mennesket sin posisjon i verda *er* grunnleggjande skapande, men vi har misforstått kva skaping er og fabrikerer i staden for å medskape. Variasjon, originalitet og sanning vert då ei umoglegheit (Højlund, 2011, s. 91 - 92). Gjennom Amgamben kjem kunsten som etisk verdiskapar i seg sjølv også til uttrykk: Kunst er språk og kraft i verda, og må i framtida søkje seg mot den status som den opprinneleg hadde, som ei drift som søker sanninga og kan kome til uttrykk gjennom mennesket.

2.2.3 Visual literacy

Tom Hudsons pedagogiske filosofi vaks ut av kunstnerisk praksis, interesse for konstruktivism og ei sterk beundring for Bauhaus-rørslå, slik den gav seg utslag i treininga vitskap, kunst og teknologi (Tibbets, 2014, s. 295). Hudson nytta sjølv kvar sjanse til å arbeide kunstnerisk med born, for å forstå korleis læring manifesterer seg i elevar på alle alderstrinn, og utfordra den viktorianske haldninga som framleis herska i den engelske kunstutdanninga i etterkrigstida, der kunst var førebehalde dei økonomisk privilegerte. Han

såg det som ein grunnleggande rett for alle samfunnsmedlemer å ta del i moderne visuelt språk, for å ha medbestemming i avgjerder som gjeld estetikken i omgjevnadene. Ein del av danningoppdraget var å føre samtalar undervegs i kunstnerisk prosess, for å øve evna til refleksjon i møte med eige arbeid. Hudson meinte vidare at kunstutdanning ikke berre skulle fungere som eit verktøy for å produsere kunstnarar, men bidra til danninga av eit meir rettvisst samfunn. (Tibbets, 2014). *Visual literacy*¹ blei eit nøkkelbegrep i Hudsons filosofi (Tibbets, 2014, s. 55). Han var vitne til den eksplosjonsarta auken innan visuelle media og informasjon på 90-talet, og meinte at 80 prosent av all kunnskap, som følge av dette, no vert oppfylt visuelt (Tibbets, 2014, s. 253). Ei medviten haldning til *visual literacy* blei difor viktig for Hudson:

Through the effective use of visual competence and literacy one can negotiate the complex patterns of information and communication around us; whether the material be functional or aesthetic. With a critical judgement, refined senses and a confidence gained by using these, Hudson truly believed his students could make a difference (Tibbets, 2014, s. 264).

2.2.4 Kunsten som medspelar i utdanning og demokrati

John Dewey, som forska innanfor sosiokulturell læring², utvikla ein estetiske erfaringsteori med innslag av konstruktivisme (Kant), der mennesket sjølv har ei aktiv rolle i å skape kunnskap, og dialektisk læringsprosess (Hegel) (Manger, Lillejord, Nordahl, & Helland, 2013, s. 191). Dewey meiner, som Hegel, at mennesket og omgjevnadene endrar kvarandre gjensidig gjennom møte. Individet vil, gjennom sin kontinuerlege interaksjon med omverda, gjere seg ulike erfaringar. Nokre av erfaringane vert meiningsfulle og vil kunne utvide vedkomande si tankemessige forståing. I følge Dewey, har slike erfaringar estetisk kvalitet. Det som medverkar til at ei erfaring vert estetisk i denne forståinga, er at den vert oppfylt, i motsetnad til avbroten (i tydinga ikkje fullført), og gjennomskoda av individet sjølv. Det er ikkje avgjerande for læringa at erfaringa vert gjennomført utan belastning for individet og omverda. Motstand undervegs kan framskande at subjektet blir medviten eigen intensjon og kan justere seg i ei retning der søking vert til hensikt. Det som er av betydning, er om erfaringa vert transformativ for individet (Dewey, 1980).

¹ Visual literacy kan omsetjast med evner knytta til å lese, skrive og skape visuelle budskap (visualliteracytoday.org).

² Korleis mennesket skaffar seg kunnskap gjennom kontinuerlig, interaktiv og meiningsdannande prosess (snl.no).

For Dewey er kunst fyrst og fremst handling; individet skaper, eller individet skodar det skapte, og i begge tilfelle vil ei bestemt erfaring ta form. Han meiner kunstneriske og andre erfaringsprosessar er underlagt same erkjenningsveg, men kunst vil gje ei intensivert estetisk erfaring: "(...) art is the most direct and complete manifestation there is of experience as experience" (Dewey, 1980, s. 309). Dewey meiner med dette at ei kunstnerisk erfaring er meiningsfull nok til å vere sjølvgenererande og treng inga vidare metafysisk forklaring (1980, s. 306). Når han vidare uttrykkjer at erfaringa ikkje må forbli privat, men manifestere seg i ei form for kommunikasjon, kan ein samanheng trekkjast til synet han hadde på utdanning og demokratisk deltaking i samfunnet, som sosialt utjamnande og frigjerande faktorar for individet (Manger et al, 2013, s. 198).

Teoretikarane over nyttar kunst og estetikk³ om einannan. Å definere eit skilje mellom begrepa, vil heller ikkje vere av betydning for denne oppgåva. Likevel er det interessant å merke seg at både Steiner og Agamben meiner kunsten er drivkrafta i skapelse. Steiner meiner at estetikk er vitskapen sitt ynskje om å begrepssetje noko som eigentleg er større enn ord, sidan kunsten sitt skapande vesen ikkje kan eigast av den materielle verda (Steiner, 1998, s. 16), og Agamben uttrykkjer, på liknande vis, at kunsten befinn seg der estetikken (som "det rom kunsten har isolert seg i") endar og skapelsen tek til (Højlund, 2011, s. 85).

2.3 Pedagogisk blick på kreativitet

2.3.1 Biletet og begrepsdanninga

Steinerpedagogikken tek utgangspunkt i at det er nær samanheng mellom, og gjensidig påverknad mellom, evna til å skape indre bilete og evna til å tenkje i begrep (Steinerskoleforbundet, 2014).

Gjennom å undervise gjennom biletskapande fortelling, der ein karakteriserer frå så mange ulike perspektiv som mogleg, meiner Steiner ein kan gje born levande begrep som kan utvikle seg gjennom heile oppveksten (Steiner, 1998, s. 134-135). Når biletdanninga må vere levande, er ikkje dette i tydinga hensiktslaus illusjon, understrekar steinerpedagogen Dennis Klocek. Teikneundervisninga må ha retning, og etablere eigen posisjon ein stad mellom

³ Område av filosofien som undersøker grunnlaget og lovene for det skjønne i kunsten og naturen. Begrepet vert også nytta om metodar innan kunst eller handverk, og i verdsetjing av sanseintrykk frå omgjevnadene, i forhold til det skjønne. Estetikk, i vid forstand, reflekterer over vår sanslege måte å vere i verda på (snl.no).

etterlikning og udisiplinerte, personlege uttrykk (Klocek, 2000, s.4). Med utgangspunkt i Steiner sine tankar om å unngå tidleg abstraksjon, formidlar Klocek (gjennom læreverket *Drawing from the Book of nature*) metodisk teikning som simulerer skapelsesprosessar i naturen. Hensikta er å etablere følelsane som drivande i den kreative prosessen, og unngå ei umiddelbar utfordring av intellektet. (Denne metoden vil bli lyft fram og utdjupa i drøftingsdelen, som del av didaktisk tilnærming.) Klocek gjev uttrykk for at ein pedagogisk situasjon som tilbyr barnet ferdige konsept å kopiere frå, omgår læringsprosess. Den subjektive opplevinga barnet alt er knytt til (fantasien), må integrererer ny objektivitet, gjennom organisering av tankane, slik at begrep kan formast på ein måte som utvidar forståinga av verda. Det vi ynskjer, meiner han, er at ei oppleving, gjennom sanse- og følelsemessig bearbeiding, kan fordjupast i sjela og sidan reflekterast i tanken i ein samanhengande straum av energi (Klocek, 2000).

Steiner meiner vidare at slike levande konsept heng saman med det mest intime i mennesket, og er grunnlaget for fordomsfri kunnskap og livslang lærelyst (Steiner, 1998).

Klocek meiner, som Steiner, at barnet er i eitt med verda gjennom sansing, persepsjon og instinkt fram til sju års alder, og fantasien det skaper rundt dette vil framstå som realitet. Når barnet vert ni år, og medvitmessig utvikling opnar for ei meir objektiv realitetsforståing, forlet barnet fantasien til fordel for nye, utvidande moglegheiter, meiner Klocek. Sidan tankemessig medvit ligg på eit høgare utviklingsnivå, må fantasien, på eit kritisk punkt, vike for begrepsdanning (evna til å fatte idé lausrive frå innhald) (Klocek, 2000, s. 3).

Medvitsforming krev innsats, og konflikt mellom fantasi og objektivitet vert opplevd som frustrasjon. Barnet får ei kjensle av lav meistring (og av at kunstneriske evner forsvinn) i møte med kognisjonen si skarpe analyse, og dei fleste born gjev opp kampen og let fantasien bleikne. Når intellektet skal formast, vert det difor pedagogisk viktig å arbeide medvite for oppretthalding av kommunikasjon mellom fantasi og begrep (Klocek, 2000, s.3). Ei avstenging vil gi midleridig fridom frå anstrengelse, men langtidsperspektivet for barnet er manglande kreativitet og entusiasme for problemløysing på alle fagområde, meiner Klocek. Ved balanse mellom biletdanning og konseptforming, vil dei to gjensidig gjennomtrengje kvarandre og resultere i kreativ tenkjing. Klocek meiner at ei medviten utvikling av kreativitet er uvurderleg for mennesket i det moderne samfunnet, både innanfor vitenskap, teknologi og det kunstneriske området. Vidare hevdar han at mennesket kan oppleve angst og framandgjerung når det ikkje lenger aktivt etterstrebar, og opplever, eigen indre kreativitet (Klocek, 2000, s. ix).

Klocek si forklaring på kreativ prosess ber fellestrekk med teori framstilt av Herbert Read. I si undersøkjing *Revisiting Art and Craft Education in the 21st Century*, gjengjev Adriana Tavares Read sitt argument for barnet som fritt skapande: "Art is a representation. Science the explanation" (Tavares, 2015, s. 18). Vitskap treng kreativitet for å sikre innovasjon. Dette skjer ikkje utan erfaring med å flytte grenser og utforske ukjent terreng. Fantasien vert ein faktor for utvikling av kreative evner og nyskaping. Read meinte ut frå dette, at kunstfaget i skulen har overføringsverdi til akademiske fag (Tavares, 2015).

Tavares kallar indre bilete generert av forteljing *word-pictures*: Originale kvalitetar framkalla av det indre auget. Ho viser til eiga forskning, som bekreftar at biletskapande forteljingar med kompleksiteten finstemd i høve til målgruppa, stimulerer kreativiteten til barnet (Tavares, 2015, s. 56).

Teikning er ei framteikning av ei førestilling, meiner Højlund, men erfarer at uansett om ho går inn i teikning med intensjon (indre bilete) eller ikkje (noko ho beskriv som impuls med utgangspunkt i vilje og bevegelse (Højlund, 2011, s.188), avvik resultatet frå det det indre biletet. Førestillinga endrar seg gjennom teikninga (Højlund, 2011, s. 11). Teikning som handling, møter teikninga som objekt, gjennom tilsynekomst (Højlund, 2011, s. 61); ein kontinuerleg avgjerdsprosess omkring teikninga si utvikling, der teiknaren bevegar seg inn og ut av teikninga gjennom handling og vurdering. Højlund beskriv det som ein taus dialog der teikninga informerer tenkjinga. I prosessen vil teikning, som ny forståing og utvida begrep, kunne kome til syne for teiknaren. På dette viset begrip og begrepleggjer vi, og teikninga kan verte ei handling som omformar tanken og utvider verda (Højlund, 2011).

2.3.2 Intuisjon

Højlund beskriv avvegninga mellom teikning og vurdering som eit tilstandsskifte i så hurtig vibrasjon at den vert opplevd som ein straum. Mellomroma i dialogen, "the gaps" (jfr. tittelen på avhandlinga), mellom handling og medvit, vert eksistensielle vekstpunkt i teikninga der noko uforutsigbart kan oppstå, meiner Højlund, og denne utvidinga resulterer i at teikninga tek ei bestemt retning og tek til å teikne seg sjølv. Højlund tolkar dette som at medvita teiknar seg synleg for seg sjølv. For å finne ut kva som skjer i mellomroma, oppsøker Højlund teori kring tilsynekomstproblematikk (Højlund, 2011, s. 63) av filosofen Henri Bergson. Bergson meiner at intuisjon (rein oppfatting, innsikt) og erindring samhandlar i å frambringe ny kunnskap. Den reine oppfattinga let individet utforske det erkjende direkte og innlevande, utan å danne begrep, noko som gjev absolutt viten. Bergson karakteriserer dette som ei allmenn erfaring, og Højlund utledar vidare at sidan intuisjonen er singular, og vert oppfatta

av eit subjekt, vert innspela (som erindringa samanliknar med tidligare erfaring) også unike og medfører uventa val. Når subjektiv innsikt blir omgjord til begrep, blir den til felles viten, i følge Bergson, men ein tanke/begrep vil aldri innehalde same erkjenning som intuisjonen. Intuisjon er ein intelligens som går på tvers av tanken, og sann erkjenning (som ofte går motstraums) kan berre kome frå slik klårleik. Intuisjon er ein tilstand alle kan setje seg i, og øve opp, og Bergson meiner mennesket burde intuiere oftare, sidan det fremjar medvitsutviklinga (Højlund, 2011, s. 73).

Dewey beskriv, i likskap med Højlund, det skapande øybelikket som ein kontinuerlig dialog og samspel mellom handling og respons. Begrepet mediering, der sosiokulturelle verktøy vert brukt til å formidle kunnskap, står sentralt i læringsteorien til Dewey (Manger et al., 2012, s. 225-226). Dewey meiner at vi, idet vi handlar, og noko kjem handlinga vår i møte, hentar opp tidlegare erfaring. Det vi umiddelbart gjenkjenner frå tidlegare opplevingar vert så aktivt lyft vidare inn i persepsjon, der erfaringa vert endra gjennom rekonstruksjon. Ein individuell erfaringsdel grip inn i og medverkar til den neste i ein rytmisk, saumlaus flyt, der delane likevel beheld sine individuelle karakteristika. Erfaringa kan ha midlertidige stans. Pausar skaper moment gjennom å summere opp det reflekterte og hindre at prosessen vert forhasta, medan den gjev fornya interesse for retninga vidare. Når individet gjennomskodar erfaringsprosessen, vert resultatet ei integrert hending, som gjev individet ny innsikt med individualiserande kvalitetar (Dewey, 1980).

2.3.3 Leik

Dewey meiner estetisk erfaring ber liknande karakteristika som leik, idet begge er prega av både fullstendig engasjement i ei utvikling og spontanitet. Idé og mediering vert eitt, men innanfor rammer av orden og seriøsitet: "No one has ever watched a child intent in his play without being made aware of the complete merging of playfulness with seriousness" (Dewey, 1980, s. 278). Med auka erfaring får leiken retning og hensikt, og tidlegare oppleving vert med å gje mening til ny erfaring. Men persepsjon krev deltaking, og individet må kaste seg ut i aktivitet for å setje i gang dei responsprosessane som kan integrere erfaringa. Forblir ein passivt betraktande, blir ein overmanna og ute av stand til å respondere, utan å fatte kvifor. Og trekkjer ein seg langt nok attende, vil kjennskapen til den hypnotiserande effekta persepsjon har, raskt verte redusert (Dewey 1980, s. 53).

Det som definerer slutten av eit kunstnerisk arbeid, legg Dewey til, er viktig berre som del av den integrerte erfaringa, ikkje som resultat i seg sjølv. (Eit teaterstykke består av meir enn siste scene.) Dette finn støtte i forskinga til Tavares, som syner at risikoviljen (i tydinga:

viljen til å uttrykke seg) til barnet innan kunstnerisk aktivitet, ikkje er bestemt av resultat, men av ynsket om å få i gang innovativ og vedvarande leikfylt aktivitet (Tavares, 2015). Leik inneheld element av risiko, fantasi og problemløysing, og den eigenverdien barn erfarer gjennom leik, kan gje tryggleik nok til å kalle fram subjektiv respons gjennom kunstnerisk læreprosess (Church & Read i Tavares, 2015, s. 18).

Rudolf Steiner var inspirert av Friedrich Schiller, og i verket *Om menneskets estetiske oppdragelse i en rekke brev*, beskriv Schiller også dialektisk prosess som føresetnad for begrepsdanning, og innfører leiken som fridomsberar. I følge Schiller må mennesket førehaldee seg til to motsette drifter: stoffdrift, som er sansane sitt møte med verda, og formdrift, som er fornuften som regulerer og systematiserer kaoset i det sanslege. I spennet mellom desse to verksame kreftene har individet ingen handlingsfridom. Men ei tredje drift kan formidle mellom dei to: leikedrifta (Schiller, 2004, 15. brev). Leiken er verken underlagt fornuften eller begjæret. Gjennom leiken set mennesket sitt subjektive preg på objektet, og ved dette, smeltar mennesket og objektet saman og får sin fridom. Objektet er blitt åndeleg og ånda objektiv. "Artistic creation rests not on what is, but on what might be; not on the actual, but on the possible" (Steiner, 2012, 11. avsnitt⁴). Leikedrifta skaper sine egne reglar og opnar for fleire moglegheiter der noko heilt nytt kan oppstå; ein subjektiv, undermedviten impuls Steiner kallar inspirasjon (Steiner, 1996, s 89). Det er berre gjennom kunstnerisk arbeid inspirasjon frå det undermedvitene kan trenge igjennom til fullt medviten erfaring (Steiner, 2012). Fridom står relasjon til kunst og leik gjennom at leiken ikkje skaper planmessig, og fridom oppstår når det eksisterer rom for å skape subjektivt (Steiner, 2012).

2.3.4 Eksperimentering

Det kunstneriske må eksperimentere, skriv Dewey (1980). Ei intens individualisert erfaring skal uttrykkast gjennom metodar og material som er felles for alle. Dermed må mediering gjerast på nytt for kvart nytt arbeid, ellers, skriv han, gjentek kunstnaren seg og blir estetisk død. Eksperimentering opnar nye område av erfaringa og synleggjer nye aspekt og kvalitetar innanfor kjende omstende (Dewey, 1980, s. 50). Dewey foreslår eventyrlyst som alternativt begrep til eksperimentere, sidan viljen til risiko må vere ibuande. Vitskap held konflikt som avgjerande faktor for all skapelse, og i kunstnerisk prosess er motstand essensielt (Dewey, 1980, s. 353). Eit av kreativiteten sine grunntrekk er misnøye med det etablerte, og

⁴ jfr: <https://sokogskriv.no/kildebruk-og-referanser/referansestiler/apa-6th/>

nysgjerrighet og utvikling av barnets si estetiske utforskning genererer mot og vilje til å utfordre det bestående og igangsetje endring (Dewey, 1980).

Højlund reflekterer også over motstand og meiner at når teikning vert til frustrasjon, er det eit uttrykk for frykta for ikkje å kunne skape noko som lever, på nytt. Den neste teikninga vert på denne måten ei søken etter bekrefting på eiga skaparkraft (Højlund, 2011).

Hudson meiner at kunst må gå djupare enn representasjon. Del av Hudsons etos var at læring må skje gjennom erfaring og eksperimentering. Pedagogikken skal bidra til gjennomskoding av prinsipp som tillet eleven sjølv å utvikle arbeidet sitt. Tilnærminga må vere tverrfagleg og utforskande, meinte Hudson, gjerne gjennom samarbeid, der ein testar idear og lærer av feil (Tibbets, 2014). Han vektla bruk av *markmaking*⁵ som eksperimenterande teikneøving; ulike måtar å avsetje merke på forskjellige overflater, i varierende tempo og intensitet. Når elevane vert tekne attende til primære, instinktive uttrykksformer, utviklar dei fleire verktøy for dei individuelle kunstaktivitetane, som kjem som neste stadie (Tibbets, 2014, s. 99).

Ekspresjonistiske læringsmetodar (sjølvuttrykk over instruksjon), såg Hudson likevel som begrensande. Kreativitet opererer best innanfor definerte rammer, så klare reglar var ein føresetnad. Forskinga hans syner at born sjølv oppsøker undervisning fra 7 års alder, og at når dei nærmar seg ungdomsåra, treng ytterlegare moglegheit til å jobbe med mange material, verktøy og konsept (Tibbets, 2014).

The idea of teaching art is just ridiculous, if you think of it; but to give people a range of experience in terms of material, in terms of themselves, in terms of ideas, experiences leading towards developments, possibilities and so on, then if the thing becomes to be art then that is the more natural real and evolutionary process in action (Hudson i Tibbets, 2014, s. 146).

Gjennom Højlund si teikneforskning for *Mind the Gap!* kjem det fram at ei teikning ofte tek utgangspunkt i ein teknikk som alt er kjend for teiknaren. Men etterkvart som teikninga tek form, bevegar studentane seg bort frå det kjende og inn i faktiske moglegheiter. Når dei vert fortrulege med fleire teknikkar, kan dei i aukande grad frigjere seg i teikneprosessen.

⁵ Eit kunstpedagogisk uttrykk for ei handling, som inneber å setje ulike former for avtrykk eller merker

2.3.5 Improvisasjon og flyt

Høylund finn at når teiknaren opnar seg for eigen teikneprosess, kan flyt-tilstand oppstå, der tida opphøyrer, ein gløymer seg sjølv, og teikninga teiknar seg sjølv (Høylund, 2011).

Høylund reflekterer over at flyt kan kome av fullstendig identifikasjon med intuisjonsstraumen (Bergson), utan at erinding korrigerer opplevinga. Men tilstanden gjer ikkje at teiknaren kan kople frå. For at teikninga skal utvikle seg, erfarer Høylund at ho må tilføre vedvarande intensitet. Dette er ho i stand til fordi ho, basert på erfaring, har forventning om at det framskandar utvikling. I intensjonen om intensitet ligg drivkrafta til skapelse. Intensiteten er sjølv skapelsen, og det ho teiknar er denne intensiteten, ikkje teikninga (Høylund, 2011, s. 190).

Den amerikanske undersøkinga *Neural Substrates of Spontaneous Musical Performance* utført av Allen Braun og Charles Limb (2008) syner at jazzmusikarar improviserer ved å skru ned aktiviteten i den sjølvensurerande delen av hjerna, medan delene som arbeider kreativt vert meir aktive. Endringa i hjerneaktiviteten skuldast aktiviteten i seg sjølv, ikkje i kva grad oppgåva var kompleks. Hjerneområdet for individualitet og sjølvuttrykk (*medial prefrontal cortex*) auka også aktiviteten og stenger av for impulsar som kan hemme flyten av nye idear. Eit anna funn var at dei områda av hjernen som registrerer sanseintrykk og følelsesregulering også vart skjerpa. Forskarane bak undersøkinga meiner at slik flyt-tilstand er ein integrert del av kven vi er som menneske (Braun & Limb, 2008).

I *Art as Experience* hevdar Dewey at estetisk persepsjon realiserer energi i si reinaste form. I våre kontinuerlege samanstøyt med omverda, oppstår øyeblikk der konflikt blir til harmoni. Desse kan gje ein tilstand av den mest intense glede, som følge av at vårt innerste vesen vert oppfylt. Ny vitalitet, meiningsfylde og tankemessig klårleik, er alle kjenneteikna på tilstanden der læring kan oppstå (Dewey, 1980, s. 16, 177).

Når Høylund eksperimenterer med teikning, erfarer ho at ei teikning som teiknar seg sjølv, gjev noko attende. Noko som ikkje var der frå før, kjem til syne, og teikninga har fått verdi som overgår summen av linene og merka på papiret (Høylund, 2011, s. 223). Teikneforskarer reflekterer over eigen prosess og innvender at teiknaren faktisk ikkje er i total overgjevnad til intuisjon når ho er i flyt - teiknaren ynskjer at teikninga skal avdekke noko ho ikkje visste om eller forstår, fordi det inviterer til uante moglegheiter. Teiknaren si evne til å setje seg sjølv i ein tilstand av forventning kan vere avgjerande, og innslag av overraskingar som tek form undervegs, er likeins med på å betemme teikninga si retning (Høylund, 2011).

2.3.6 Rytme

Der Bergson ser ein ubrotten straum, ser Agamben rytme. Rytmen er grunnlaget for liv og form, og mennesket som medskapar av tilveret tek aktivt del i, eller er vitne til, skapinga. Slik ber det i seg anlegget for *væren* og *intethet* (Agamben i Højlund, 2011, s. 199). Rytmen gjev - og held attende - i variasjon innanfor struktur, og gjentakninga skaper forventning om det neste som skal kome. Agamben forsøker å utvide moglegheitsromet ved halde attende begrepet, for å få auge på det vesle mellomromet som skaper rytmen, slik spenningstilhøvetet mellom inn- og utanding skaper livet. I mellomromet finn han merksemd; at ein er til stades i seg sjølv, utan hukommelse eller ny begrepsdanning. Det er *der* vi finn rytmen, meiner Agamben, og erfarer kva vi er som menneske både historisk og universelt (Højlund, 2011, s. 89). I mellomroma (pausen) står potensialet til å handle, eller ikkje å handle (*intethet*), og i følge Agamben er det nettopp moglegheita til ikkje å handle, som gjer at vi i skapande prosessar erfarer fridom.

Innanfor bauhaustradisjonen hang teikning saman med formgjeving. Elevane skulle lære å sjå på bestemte måtar og utforske ideelle former: sirkel/trekant/firkant, punkt/line/flate (Højlund, 2011, s. 21). Teikningane skulle halde seg tett opp til "meisteren" sine, og elevane stod på rekkje og rad og "teikna" liner og sirkclar i lufta. Højlund meiner at dette synet, i ettertid, blei til dogmer som forma synet på biletspråket, og at det omgår frigjeringspotensialet som kom til uttrykk gjennom kunstnarar som Kleè og Kandinsky. Ho viser til at Roland Barthes motset seg den semiotiske forståinga av "forma" som begrepet for (og utgangspunktet for) grafisk skrift og biletspråk. Barthes føreslår rytmen som opphav; nytelsen ved å avsette teikn, snarare enn ynsket om å overføre meining (Barthes i Højlund, 2011, s.184).

Højlund observerer ein 3-åring lage rytmiske feittstiftmarkeringar på arket; teikninga blir til noko, ikkje omvendt. Ho relaterer det ho opplever til Barthes:

"... i skriftens og kunstens fælles oprindelse var rytmen, den regelmæssige mærkning, den rene punktuation af ikke betydende og gjentagende indridninger, (...) var rytmer, ikke former." (Barthes i Højlund, 2011, s. 84).

Streken som gjentek seg er ikkje rytmisk, den *er* rytme, meiner Højlund, i likheit med at året er rytme og hjartet er rytme. Der Barthes ser det regelbundne som essensen i rytmen, og Agamben fokuserer på mellomromet, finn Højlund rytmen som potensial. Rytmen skaper intensiteten gjennom å bygge opp forventning (Højlund, 2011, s. 190). Rytmen vert ei grunnleggande moglegheit for teikning. Ut frå dette, byrjar ho å sjå det å teikne som ei rytmisk utveksling mellom handling og vurdering. Meining kan kome til i etterkant, fordi

måten vi avset merker på organiserer tankane våre. I lys av dette vert teikning erkjenning (Højlund, 2011).

I følge Steiner, er fordelane med å arbeide kunstnerisk i undervisninga at arbeid som engasjerer følelsane i hjarteregionen, heller enn hovudet, dreg nytte av at det rytmiske området i kroppen (hjarte og lunger) arbeider kontinuerleg, utan trøttleik. Elevar som er engasjert i skapande aktivitet kan difor arbeide merksam i lange periodar av gongen (Steiner, 2004, s. 54). Ein annan måte å oppnå dette på, er gjennom variert undervisning, og i Steinerskolen er det rytmisk skiftande i årstid, døgnrytme og barnet sjølv med på utforminga av pedagogikken i konkret forstand (Steinerskoleforbundet, 2014).

"By observing the changing seasons, the shifting clouds, and the ever creative dance of plants and animals, we can recognize our own essential nature in the rhythms of outer nature" skriv Klocek (2000, s. 2), i meininga at den levande verda vi skaper i vårt indre, vil hjelpe oss å ta del i den ytre. Omgjevnadene våre gjer liv mogleg gjennom rytmer, slik det uttrykkjer seg i rutualistisk, biologisk og sesongmessig forstand, meiner Dewey. Kunst som objekt, dans eller poesi, vert den ytre manifesteringa av mennesket si medskaping i dette universet (Dewey, 1980, s. 153).

3.0 Avsluttande drøfting og didaktiske moglegheiter

3.1 Diskusjon av pedagogiske kvalitetar

3.1.1 Filosofisk perspektiv på kunstnerisk prosess

Menneska treng kunsten for å kunne skape fritt - og verda treng mennesket på sitt mest kreative, er tolkinga som melder seg under lesing av Steiner. Han uttrykkjer eit intimt band mellom kreftene i kunsten og mennesket sjølv (Steiner, 1998), og gjennom den sjølvslagde plassen han gjev denne relasjonen i skapinga, misser ikkje kunstkrafta moment, men strøymer fritt og målretta. Gjennom å lese Steiner, vert kunsten å forstå som eit aktivt, tilstadeverande fenomen, som dannar og ivaretek barnet i heilskap. Vidare samsvarar eg med Steiner, når han lyfter fram kunsten som pedagogisk verkemiddel, som i kraft av sine sjølvreflekterande og frigjerande kvalitetar, vil kunne støtte individet på veg mot etisk sjølvstende.

Medan fridomen til individet er eit sentralt motiv for Steiner, tek han også til orde for eit samfunnsperspektiv som peikar på andre tilhøve mellom skule og samfunn enn det som er

vanleg i dag: det beståande samfunnet skal ikkje avgjere kva det oppveksande mennesket skal bli, men la det som er anlagt i mennesket sjølv få utvikle seg utan hinder (Kranich, 2003).

For Dewey, Agamben og Hudson er kunsten ein reiskap for demokratiet, men slik eg ser det, syner teorien samsvarande motiv med Steiner. Mennesket si aktive deltaking i omverda, at mennesket skaper erfaring, er ein føresetnad for individualisering av opplevingar, refleksjon og danning (Dewey, 1980). Agamben kjem til orde, gjennom Højlund (2011) sin teiknefilosofi, og presiserer at det ikkje er likegyldig på kva måte mennesket er medskapar i samfunnet; berre skaping som verdset subjektive bidrag vil gje nyskaping. Slik eg forstår Agamben, kan kunsten representere ei motkraft til kapitalistiske krefter som set mennesket ut av spel gjennom å gjere det til produsent for forbrukarsamfunnet. Vidare forstår eg dette som ei ansvarleggjering av kunsten som drivkraft til a) å gjennomskode overgrepet på individet sitt ibuande personlege bidrag, og b) på nytt å søke sanning, slik den berre kan kome frå mennesket sjølv. I mine auger, vil både det autentiske og det objektive kunne tre fram og tydeleggjere seg når mennesket erfarer fritt og opplever eiga skapekraft. Gjennom kunstnerisk prosess stadfester mennesket si rolle som medskapar, på konkret vis, og vinn gjennom dette autonomi og fridom i eige liv. I forlenginga, kan det kreative uttrykket verte ei individuell og nyskapande ytring i eit samfunn i stadig endring.

Også Hudson (Tibbets, 2014) ser kunsten som samfunnsdannande, men heller enn å dvele ved det som trugar, kan han seiast å tildele kunsten ei innovativ rolle. Han praktiserer ei inkluderande og utvida forståing av estetisk danning, der utfordring av det beståande er ein føresetnad. Slik urbanisering har skote ytterlegare fart, utan omsyn på natur og miljø, også sidan Hudsons tid, burde tanken om estetisk medbestemming, slik eg ser det, framleis vere aktuell i dag. Men det som plasserer kunstpedagogen i samtida, er vektlegginga av visuell literacy. Etter mitt skjønn, er det sannsynleg at dagens diskurs om påverknadskraft gjennom visuelle media er endå meir tidsriktig no, enn for 30 år sidan. Hudsons praksis, med samtale med refleksjon undervegs i kunstnerisk prosess, har også ein fot i sanntid. I dagens sosiale medie-kultur, der umiddelbar bekrefting definerer den unge sin verdi og status, er det mitt inntrykk at det som startar som kreativt arbeid, ofte kan ende opp som umiddelbar ego-tilfredsstilling, kompensert med *likes*, men utan reell innhaldsverdi.

Eit fellestrekk eg finn ved teoretikarane presentert over, er måten dei grip til kunsten som ei sterk og medskapande, men også myndiggjerande, kraft. I staden for å teikne eit bilete av kunst som avgrensa, private følelsar, utan relevans for andre enn individet sjølv, gjer

kunstkrafta mennesket aktivt og vakent samhandlande, og på sitt beste, fritt utvekslande med omverda. Dette perspektivet, meiner eg tildeler kunsten intelligens, originalitet og handlekraft, der individet sitt personlege uttrykk, gjennom den kunstneriske prosessen, vert beraren av unike bidrag til rikdom og nytte for fellesskapet.

3.1.2 Pedagogisk blick på kreativitet

Ein pedagogisk diskusjon av kunstnerisk aktivitet, vil fyrst og fremst vere retta mot å forstå korleis verdi kan oppstå for barnet når det er kreativt engasjert. Teoridelen har gjeve innspel til kva som skjer på innsida av kunstnerisk prosess generelt, og teikning spesielt, og slik eg ser det, vil ei belysing av årsakssamanhengane kunne vere av pedagogisk verdi.

Deweys teori om estetisk erfaring (1980), representerer, slik eg les den, eit holistisk syn på mennesket. Han viser til at det er integrert erfaring som fører til læring, noko eg meiner framstår som truverdig. I mine auger, må barnet si heilskapsoppleving av undervisninga vere eit av pedagogen sine udiskutable fokusområde. Samstundes er Højlunds (2011) søken etter teikninga sitt vekstpunkt av interesse, gjennom berøringa det har med den kreative øyeblikket, medan ein diskusjon av verdien av eksperimentering vil bere preg av mitt eige ynskje om å kome fram noko nyskapande.

3.1.2.1 Tidlegare erfaring møter ny - Mediering

Sett teiknepedagogisk, vil barnet, i møte med teiknesituasjonen, hente opp tidlegare erfaring frå liknande teikneaktivitet. Det som umiddelbart kan gjenkjennast, vert så mediert gjennom sansemessig bearbeiding, det vil sei at ny, og tilbakelagd, erfaring (konsept) går i dialog (Dewey, 1980). Samspelet mellom handling og respons, til dømes mellom markeringa på papiret og tilsynekomsten av noko meir eller mindre meiningsfylt, og erindringa av kva teknikk som fungerte sist (konseptet), mogleggjer samanlikning (Dewey, 1980 og Højlund, 2011). Slik eg skjønar teorien, vil då ei ny og utvida forståing av teikning (som nytt begrep) kunne tre fram og verte retningsgjevande for vidare framdrift.

Denne oppgåva omhandlar barnetrinnet, og i denne samanhengen vil det vere naturleg å tenkje seg at eit yngre barn vil ha eit begrensa erfaringsgrunnlag å møte teiknesituasjonen med, men dermed også mindre erindring om uoppfylt erfaring. Eit utslag av dette, slik eg ser det, kan vere at barnet vil kjenne seg meir uredd i skapinga av ny erfaring, enn eit eldre barn, noko som er støtta av egne opplevingar i pedagogiske situasjonar. Likeins skriv Klocek (2000) at barnet, kring ni års alder, vert medviten at eiga teikning, bygd på fantasi, ikkje liknar den objektive verda. Gjennomskodinga utløyser ei kjensle av lav meistring, og Højlund

samanliknar den opplevde frustrasjonen med ei redsle for ikkje å kunne skape igjen (2011), Av dette, les eg at barn lett utviklar fordomar mot eiga teikning i løpet av dei fyrste skuleåra. Medan det unge barnet har færre fordomar, vil det, i følge Dewey (1980), heller ikkje umiddelbart kunne nyttiggjere seg alle erfaringane sine tankemessig. Mi vurdering vert då at avveginga barnet møter må innehalde visse kvalitetar som gjer begriping mogleg. Eit eksempel på kunstnerisk læringsprosess som gjev enkelt begripbar erfaring, kan vere modellering i leire eller akvarellmaling vått i vått. Materiale som gjev umiddelbar tilbakemelding på handling, vil gjere at barnet blir medviten eiga sansing og gjennomskodar prosess. Teikning er meir ugjenkalleleg, og ikkje like lett tilgjengeleg for justering, men, som eg vil syne i avsnitt 3.1.2.3, samt didaktisk, kan teiknehandlinga medierast gjennom andre sansemessige moglegheiter.

3.1.2.2 Persepsjon og kreativt moglegheitsrom

Når barnet kjem i aktivitet, vert ny og tilbakelagt erfaring lyft opp i persepsjon for avvegning. At ein analog prosess mellom to ulike tilstandar er føresetnaden for danning av ny innsikt, finn støtte hjå dei fleste av teoretikarane (Dewey, Højlund, Schiller og Steiner). Filosofien eg alt har gjort greie for, vektlegg vidare at noko individuelt aktivt må gripe inn og manifestere ei form for tilsynekomst, for at nyskaping skal kome til uttrykk. I min gjennomgang av teori, har eg sett på kva tidspunkt ei slik moglegheit for manifestering oppstår, og kva den består i. Højlund (2011) si fenomenologiske teikning indikerer eit konkret vekstpunkt for teikninga, der noko uforutsigbart kan oppstå; mellomromet mellom handling og tanke. Ho oppsøker tilsynekomst gjennom ulike teoretikarar, for å trekke parallellar til teikning, men konkluderer ikkje eintydig i korleis kreativitet oppstår. Slik eg forstår henne, vert potensial, forventning og rytme alle medspelarar som tilrettelegg; men fenomenet unnslepp likevel begrepet. Ho konsulterer Bergson, og i mi tolking av hans teori, vil ei fordomsfri utforsking av ei oppleving, utan at begrepet får arrestere situasjonen, kunne skape den høgaste form for klårleik. Eit slikt unikt innspel, som han namngjev intuisjon, vil kunne lyfte ein erfaringsprosess til nyskaping (2011, s. 73.) I følge Steiner, på den andre sida, eksisterer ein subjektiv, latent impuls i mennesket alt frå fødselen av (1996). Mi forståing av impulsen, er at den representerer *jeget* til mennesket, og at intensjonen til dette *jeget* kan trenge igjennom til medvitet, i form av inspirasjon, dersom tilhøva ligg til rette for det (les: gjennom kunstnerisk arbeid). Ei etymologisk samanhalding av begrepa intuisjon (Bergson) og inspirasjon (Steiner), syner at medan intuisjon har sitt utgangspunkt i å sjå, få umiddelbar innsikt, inneber

inspirasjon ei innanding av gudommeleg medverknad (Caprona, 2013). Dette peikar mot at Steiner legg noko meir andeleg i det unike innspelet enn Bergson.

Højlund (2011) uttrykkjer, gjennom Agambens filosofi, at rytme skaper nye moglegheiter for teikninga si utvikling. Igjen sirklar Højlund kring det som vanskeleg let seg gripe. Fridom til å handle eller ikkje handle i dei rytmiske mellomroma, og merksemda (at ein er fullt til stades i seg sjølv), utan å reflektere over verken hukommelse eller ny begrepsdanning (Agamben), samt forventninga om at noko skal skje, framstår, for meg, som eit vakuum der barnet sitt autentiske *jeg* kan gjere seg synleg, i form av instinktiv⁶ handling. Slik eg les Steiner, står viljen til individet ansvarleg for å uttrykke denne subjektive inspirasjonen (Steiner, 1996), og relasjonen mellom fridom og vilje vert dermed sentral i læreprosessen (jfr. 2.1.2).

3.1.2.3 Frå indre bilete til nye begrep

Ein konsekvens av å sjå steinerpedagogiske verkemiddel i høve til Deweys estetiske erfaring (1980), vert å kunne plassere, og ivareta, barnet sitt indre bilete i persepsjonsdialogen. Med teori og eiga teikne- og undervisningserfaring i bakhand, framstår det sannsynleg for meg at erindring frå tidlegare teikneerfaring vil handle om korleis verktøy (i forståinga: utval av kjende teikneteknikkar) kan takast i bruk for at eit personleg uttrykk skal kome til syne. Kjensla av i kva grad ein lukkast sist ein teikna, meiner eg også vil ligge lagra som hukommelse-bilete. Dersom barnet går inn i ny teikning med eit levande, indre bilete (fantasi) det sjølv har gjeve mening til (Steiner, 1998 og Klocek, 2000), vil ynskjet om å uttrykkje det førestilte vere drivande for teiknehandlinga. I persepsjonen møtes dei to bileta, medan barnet utforskar moglegheiter i ein prosess der sansane grip inn i, og gjev seg sjølv impulsar til, neste handling. Slik eg erfarer teikning, er synet berre ein av mange aktive sansar, dersom ein utforskar direkte og innlevande. Både teiknereiskap, papir, trykk, motstand, lyd, fart, fingertuppane si berøring, forventning og rytme i kroppen spelar inn i ein prosess som skaper tilsynekomst, men også gjer val om å utelate. Biletet vert til undervegs (Højlund, 2011), og, i mi mening, vil også opprinneleg mening vere under ombygging. I følge Klocek (2000), vil kreativ tenkjing oppstå når dei to bileta gjensidig gjennomtrenger kvarandre (også Steiner (1996) og Bergson i Højlund (2011)). Med tanke på at ny begrepsdanning må utsetjast til den nye erfaringa får integrert seg gjennom mediering, vert det viktig at den pedagogisk situasjonen legg til rette for at barnet kjem i god prosess, der flyt-mekanismar i hjernen gjer at medvitnet omgår det sjølvkritiske senteret (Braun & Limb, 2008), som ellers kan stanse

⁶ Medfødt og naturlig, ureflektert tilbøyelighet eller evne (Norsk Etymologisk Ordbok).

framdrift. Persepsjonen krev aktiv og vedvarande deltaking, noko som er bekrefta av Dewey (1980). Eiga erfaring har synt at ein måte å oppretthalde interessa, og dermed responsprosessane som integrerer erfaringa på, over tid, er stor tilgang på verktøy, som kan prøvast ut i møtet med motstanden ein møter undervegs i teikneprosessen. Ein annan måte, kan vere å bidra med forestilling som lever i barnet (Steiner, 1998) over tid. Ein tredje, vil vere å gjere teikneundervisninga til ein prosess barnet tek nytande del i (Steiner 2012), prega av leik og fridom (Schiller, 2004) innanfor hensiktsmessig struktur (Tibbets, 2014). Her legg eg til at den pedagogiske situasjonen samstundes må kjennast trygg nok til at barnet er villeg til, i følge Bergson, å overgi seg sjølv til stoffet (Højlund, 2011) og utlevere noko som er unikt, for å oppretthalde erfaringa (Tavares, 2015). Risikovilje og forventning utløyser at noko uventa teiknar seg på papiret (Højlund, 2011), skaper moment - og driv teikninga målretta vidare (Dewey, 1980). I følge Højlund, er dette barnet si medvit som teiknar seg sjølv synleg for verda (2011).

Sett i høve til Deweys estetisk teori, vil integreringa av ny erfaring (og læring) oppstå når barnet gjennomskodar prosessen. Slik eg ser det, vil ei utprøvinga av fleire sansemessige moglegheiter vere med på å gje barnet tilstrekkeleg med varierte tilbakemeldingar til å skape nytt tankemessig innhald. Tilfeller der teikninga vert meir enn summen av linene på arket (Højlund, 2011), og indre konflikt vert til harmoni, vil gje barnet ei oppleving av glede, energi, meiningsfylde og oppfylling av indre vesen (Dewey, 1980). I teikneundervisninga vert barnet si lengt etter denne oppfyllinga, slik eg har erfart det, synleg når ferdigstilling av teikninga vert viktigare enn å gå ut i friminuttet.

Eit enkelt søk på nettet gjev mange kjelder som omtalar *visual literacy*. I tråd med Hudson (Tibbets, 2014), formidlar desse at evna til å lese bilete står i høve til eiga erfaring med å kunstarisk skape dei. I tillegg, vil det å setje ord på prosessen (slik den er synleggjord i teikninga), og stadfeste opplevinga av teikneaktiviteten gjennom ekte engasjement og nysgjerrigheit frå pedagogen, kunne stø barnet si utvikling av både visuell literacy (Tibbets, 2014) og sjølvstendig uttrykk.

3.1.3 Pedagogiske kvalitetar ved kunstnerisk prosess - ei oppsummering

Forutan øving av ferdigheiter, har kreative prosessar mange pedagogiske kvalitetar av betydning for barnet. Dette avsnittet synleggjer særdrag som kan ha direkte innverknad på didaktikken (kap. 3.2.2):

Når kunstnerisk prosess inneheld kvalitetar som leik (Schiller, 2004), nyting, hengivnad og identifikasjon (Steiner, 1996), vil dette kunne medverke til at barnet aktivt bidreg med unike, kreative kvalitetar (Tavares, 2015).

Om det unike bidraget manifesterer seg i form av kommunikasjon (her, i tydinga teikning) (Dewey, 1980), vil individet erfare å vere konkret medskapande i omgjevnadene, og gjennom dette, kjenne seg verdsett (Agamben i Højlund, 2011).

Eksperimentering og delt erfaring gjev barnet fleire verktøy til bruk i kunstnerisk aktivitet. Utforsking gjer det også mogleg å gjennomskode kunstneriske prinsipp, som i neste omgang, kan sjølvstendigjere barnet i læringsprosessen (Hudson i Tibbets, 2014).

Teikneundervisning som held begrepet levande kan hindre barnet i å utvikle fordomar mot eiga teikning, og bidra til medvitsutvikling og livslang kreativitet (Klocek, 2000).

Rytmske kvalitetar ved teikneprosessen aukar forventning og merksemd (Agamben i Højlund, 2011), og er medverkande årsak til fri flyt av kreativitet (Braun & Limb, 2008).

Når kunstnerisk prosess vert til oppfylt erfaring, vert den transformativ for individet og ofte generativ (Dewey, 1980).

3.2 Didaktiske moglegheiter

3.2.1 Normativ didaktikk

Som andre kunstneriske uttrykksformer, handlar teikning om å fordjupe og transformere, for deretter å formidle - eller halde attende, eller utelate. Gjennom Højlund (2011) si teikneforskning, *Mind the Gap!*, kjem det fram at teiknaren ofte tek utgangspunkt i ein teknikk som alt er kjend. Etterkvart som ho vert fortruleg med fleire framgangsmåtar, vil det kjende ta opp i seg det nyerverva, og teikninga sitt faktiske moglegheitsområde utvide seg. I ein diskusjon av didaktiske moglegheiter, der teorien som alt er belyst skal vidareførast, vert slutninga hennar eit hensiktsmessig utgangspunkt.

Teikning som kunstnerisk bearbeiding på barnetrinnet vert, slik eg har observert den under praksis, i stor grad betrakta som ein individuell fordjupingsprosess, styrt av eleven sjølv. Pedagoger er, i mi forståing, også underlagt nokre gjevne føresetnader og styrande pedagogisk prinsipp: - Steinerskolen hegnar om det indre arbeidet barnet utfører ved fagleg bearbeiding. Teikneprosessen skal stille eleven ovanfor ei rekke sjølvstendige val og øve kreativ formidlingsevne. Kunstnerisk fridomen står difor sentralt (Steinerskoleforbundet,

2014). - Undervisning på barnetrinnet må i liten grad innhalde øving av abstrakt kunnskap (sjølv om det lovemessige i aukande grad gjer seg gjeldande fram mot puberteten) (Steinerskoleforbundet, 2014). - Dei fleste klasselærarar på barnetrinnet underviser i mest alle fag, og har, i mi forståing, behov for meir fagkunnskap og erfaring innan teikning for å kunne by på variert undervisning og rettleiing.

Under praksiserfaringa opplevde eg at mange av elevane hadde lav tillit til eiga meistring og få verktøy til å formidle dei indre bileta sine. Val av motiv var ofte eit uttrykk for låg risikovilje, heller enn bilete det hadde danna i sitt indre, og deler av klassen hadde behov for at pedagogen igangsette teikneprosessen ved å teikne på tavla, slik at dei hadde noko å etterlikne. Eit spørsmål som gjer seg aktuelt i samanhengen er: Når biletet ikkje er eleven si eiga fortolking, og bearbeiding ikke er sjølvstendig - gjev teikning som kunstnerisk prosess reell kunnskapstileiing?

I følge Dewey (1980), må kvar erfaring innhalde noko nytt for at læring skal skje. Mot og eventyrlyst er ein del av skapelsesprosess, og eksperimentering, meiner han, opnar både for ny erfaring og nye kvalitetar ved det etablerte. Hudson meiner at elevar som øver intuitiv, sansemessig respons (*markmaking*), utviklar verktøy for dei individuelle kunstaktivitetane som kjem som neste stadie (Tibbets, 2014). I tråd med Dewey og Hudson, kan eigne øvingstimar i teikning, der ein arbeider interdisiplinært, testar idéar, lærer av erfaring og responder subjektivt, bidra til fleire verktøy og styrke den kunstneriske bearbeidinga til eleven.

Dewey (1980) er også oppteken av at kunst må føre til noko for fellesskapet, medan Hudson (Tibbets, 2014) hevdar at tverrfagleg arbeid og samarbeid er med på å drive kreativiteten. Gjennom dette seier dei at kunstnerisk prosess tener på å utveksle impulsar med eit fellesskap. Med eksperimentering som verkemiddel, kan potensialet til individet bidra til ei levandegjering av klassa si felles begrepsdanning, samstundes som det (individet) får ta del nye, rike erfaringar.

Teikning vil alltid, slik eg ser det, representerer ei abstrahering av det verkelege. Former og liner er tankemessig tolking og forenkling av komplekse bilete. Figurativ teikning eller etterlikning unngår såleis heller ikkje abstraksjonen. I ein pedagogisk situasjon, meiner eg ein må kompensere for dette gjennom å utvide begrepet for teikninga. I motsetnad til å vektlegge tankemessig krevjande øvingar (teikning av liner), kan eit motiv kan kome til syne gjennom teikning som vektlegg sansemessig respons på mediet, rytmiske uttrykk for viljen, innleving

gjennom ikkje-instrumentell nærleik til verda, merksemd og intuitiv handling (jfr. avsnitt om deskriptiv didaktikk).

I følge Hudson (Tibbets, 2014), inneber kunstnerisk eksperimentering gjennomskoding av prinsipp som tillet eleven sjølv å utvikle arbeidet sitt. Utforsking lærer altså eleven eigen tileigningsprosess, slik at pedagogen, i større grad, faktisk *kan* tre til side og la kreativ læring utfalde seg. Steinerpedagogisk tilnæringsmåte inneber likevel oftast at pedagogen, som del av eigen dannelsingsprosess, også gjerne utforskar nye kunnskapsområde saman med elevane (Steinerskoleforbundet, 2014).

3.2.2 Deskriptiv didaktikk

I steinerskulen er det fagleg innhald i læreplanen som legg rammene for bruk av kunst i undervisninga. Faget er grunnmaterialet, medan kunsten opnar for øving, direkte erfaring og innleving, saman med utvikling av kreative evner og tverrfagleg arbeid. Elevane teiknar i undervisninga på alle klassetrinn, men alders- og utviklingsmessige særtrekk er medbestemmande for det pedagogiske grepet (Steinerskoleforbundet, 2014).

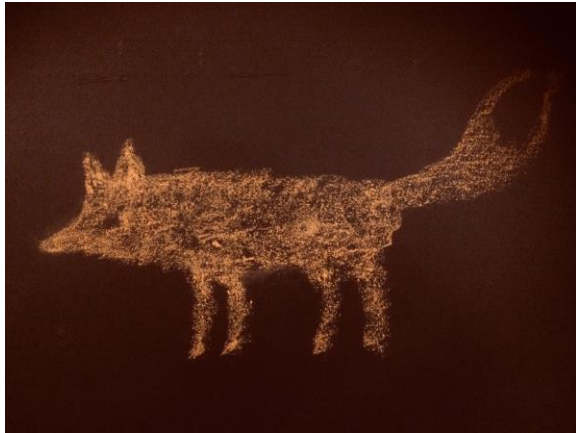
I dette avsnittet beskriv eg nokre moglege didaktiske utgangspunkt for undervisninga, med omsyn på pedagogiske kvalitetar ved kunstnerisk prosess og teikning, jamsides steinerpedagogisk epistemologi og utviklingsdidaktikk frå kapittel 2: Sansing, tanke/følelse/viljereasjonen og aldersbetinga behov for gode opplevingar i undervisninga (andre 7-årsperiode). Forslaga er bygde over teori og eiga erfaring.

Sansemessig utforsking

Medan kjennskapen til eit konsept (t.d. strukturen til eit andlet) gjev oversikt, representerer denne kunnskapen ein abstraksjon, heller enn personleg erfaring. Ei sansemessig utforsking, derimot, vil gje eit førstehandsinntrykk, gjennom ikkje-instrumentell nærleik til verda. Klocek nyttar eit liknande motsetnadstilhøvet til å peike på forskjellen mellom å teikne med liner og å la teikninga vekse fram gjennom teknikken han kallar *breathing tone* (Klocek, 2000, s.8).

Medan ei line (lik konseptet) fordrar at tanken stadig definerer og avgrensar, vil ei *pustande teikning* (jfr. gjennomskinlege, atmosfæriske kvalitetar) som teiknaren gradvis utvidar til ulike former, i hovudsak aktivere innlevingsevna (følelsar) til teiknaren. Dette teiknepedagogiske grepet kan drivast vidare i mange ulike retningar. Teikninga kan transformere seg, i takt med den umiddelbare erfaringa, og gå i dialog med bakgrunnen, skape relasjon/ analogi til andre element, eller endre lys/mørke-tilhøve, utan at det oppstår "teiknefeil". Variasjonen i trykket mot papiret vil vere avgjerande for resultatet, og øver

sansemessig sensitivitet hjå teiknaren. Som omtala i kap. 2.3.1, meiner Klocek (2000) denne metoden vil fremje kreative evner (halde ved like dialogen mellom fantasi og begrep) heile livet.



Tavleteikning frå praksis (breathing tone)

Eiga erfaring med teknikken (på tredje trinn) har vore svært god. Elevane responderte med fornya teiknelyst og betydeleg færre fordomar mot eiga teikning. Dei ferdige teikningane var også raskt meir sofistikerte enn ved lineteikningar.

Rytmske merker

Teikning kan ha starta med velbehaget ved å setje rytmisk merker, meiner Barthes (Højlund, 2011), medan meining kan ha kome til i etterkant. Følelsemessig engasjement stimulerer den rytmiske, livgjevande verksemda i organismen (Steinerskoleforbundet, 2014), og Hudson meiner at variert *markmaking*, med ulike reiskapar på varierte overflater, befestar indre verktoy som kan nyttast i andre kunstneriske samanhengar (Tibbets, 2014). Rytmen skaper intensitet gjennom å bygge opp forventning (Højlund, 2011), utan at det får verte eit mekanisk uttrykk - det neste merket må drivast fram både av nysgjerrighet og eit ynskje om resultat. Øvingar i rytmisk merking, innanfor pedagogiske rammer, kan motiverast av biletlege beskrivingar, musikk eller naturleg lyd (t.d. regnet mot vindaugsruta). Tek ein bort synssansen (let att auga), vert andre sansar vakne og presisjonen skjerpa.

Rytmsk teikning formidlar energien til teiknaren og gjev resultatet, slik eg har erfart det, tekstur, temperament og eit unikt og ofte spennande uttrykk. Kroppslege gester deltek i harmonisering av viljen (Steiner, 1996), markeringane systematiserer tankane, mellomroma gjev individuell fridom, og forventninga om neste stimuli skaper merksamt nærvær (Højlund, 2011).

Tverrfagleg arbeid og samarbeid

Teikneundervisning må by på både humørfylte og spennande opplevingar. Erfaringa kan gjerne drivast fram gjennom motstand, men må opplevast som integrert (Dewey, 1980) og kunne nytast av barnet (Steiner, 1996). Mitt inntrykk er at barnet nyt å erfare i djup konsentrasjon og utforsking, men at behovet for å dele opplevingar med klassen også raskt melder seg. Tverrfagleg arbeid, eller arbeid på felles prosjekt, gjev moglegheiter til å utfordre kjende material og arbeidsmetodar, samstundes som det bidreg til samhold og solidaritet, og gjer utveksling av kreative impulsar på tvers av individ og fellesskap mogleg.

Prosessretta, kreativ samtale

Utforsking av erfaringsmessig teikning konfronterer eleven med intuitive uttrykk, og samtalen kring teikninga i etterkant vil då heller ikkje handle om realistisk avbilding. Dialogen i klasseromet bør setje ord på prosess (Tibbets, 2014), heller ein resultat, og vil gjennom dette, ha inkluderande kvalitetar.

I ein utforskande kontekst, kan ein opne begrepa ved å stille spørsmål, som gjev ny forståing av det etablerte. Kan ei teikning vere rund? Kan den ha hol? Har den berre ei side? Pedagogen si nysgjerrigheit vil vere retningsgjevande for kva moglegheiter som kan oppstå.

Teikning som tilsynekomst (Højlund, 2011) set fokus på kunstnerisk uttrykk som prosess. Ei tydeleg orientering mot teikninga, medan den framleis er under utvikling, synleggjer subjektiv impuls, følelse og vilje, medan fokus på sluttresultat reduserer dei erfarte øyeblikka, løyner meiningsfulle avvegningar barnet har gjort - og gløymer alt som blei valt bort.

Steiner uttrykkjer hengjevnad for det vakre på barnetrinnet (Steiner, 1996). Slik eg ser det, må pedagogen ha eit nesten grenselaust begrep for kva som er eit vakkert uttrykk. Heller enn å sjå etter former og merker vi kan tolke inn i eit bilete som alt er kjent for oss, vil det å søke det autentiske som vakkert, kanskje kunne nyte eit uttrykk *før* det vert temt - eller vi kan skode det vakre i det enkle, men sanne.

Som teiknepedagog, opplever eg at mykje står på spel for barnet. Ofte må ein elev oppfordrast til å ta ein sjanse, overgå seg sjølv og bryte grenser for at noko nytt skal kunne ta form. Gjennom dette vert teikneundervisning både ein etisk og estetisk prosess, der relasjonen mellom kunstnerisk fridom og barnet si forming av eigen vilje står sentralt i læreprosessen.

3.3 Konklusjon

Hensikta med denne oppgåva har vore å undersøke pedgogiske kvalitetar ved teikning som kunstnerisk prosess, og peike på nokre didaktiske moglegheiter som kan skapast i forlenginga av ein slik søken. Gjennom å samanhalde kunstfilosofisk teori, fann eg at kunst, i filosofisk perspektiv, vert handsama som konkret skapelsesprosess, der eit innslaget av noko av unikt, i noko beståande, er ein premiss for tilsynekomsten av nyskaping i verda. I lys av dette, vert vektlegginga av kunstneriske prosessar i pedagogikken, med individet si individuelle skaparkraft som førestnad for utvikling av forstand, ei vidareføring av same tanke. Vidare undersøkte eg kreativ prosess, steg for steg, slik den er sett ord på av ulike teoretikarar, i hensikt å tydeleggjere korleis pedagogen kan skape hensiktmessig undervisning for barnet. Funna blei diskuterte og oppsummerte (kap. 3.1.3) i drøftingsdelen, og didaktiske moment blei henta ut og sett i steinerpedagogisk samanheng (kap. 3.2).

Dei teiknedidaktiske avsnitta peikar ut ei retning tilføring av nye teiknepedagogiske øvingar kan styrast mot, men det gjenstår å utforske fleire moglegheiter, spesielt innanfor den aldersmessige konteksten. Slik eg ser det, peikar læreplanen på forstandige verkemiddel ei utforskande teikneundervisning kan ta i bruk. Ved å ta utgangspunkt i karakteristiske kvalitetar ved kvart klassesetrinn, kan didaktikken, gjennom kombinasjonar av ulike intuitive og erfaringsmessige teknikkar, drive fram tallause verktøy til bruk for individuell kunstnerisk bearbeiding.

Undervegs har det vore av spesiell interesse for meg å undersøke om teikneundervisninga på barnetrinnet kan få tilført noko av verdi gjennom å øve og utprøve ulike erfaringsmessige teikneteknikkar (verktøy). Samanhaldinga av teori tyder på at eksperimentering, sett i system, kan bidra til fleire og fyldigare sanseopplevingar for eleven. I neste steg, vil dei nye momenta rikare erfaringar skaper, kunne ivareta eleven sine subjektive innspel og opne nye læringsmoglegheiter, både for individet og klassefellesskapet.

Medan temaet for denne oppgåva har vore tenkt som eit innspel til, og ynskje om, ny tankeverksemd kring teiknedidaktikken i steinerskulen, har mi eiga drivkrafta vore behovet for, gjennom større forståing av teikning som kreativ prosess, sjølv å bli betre på å gje vidare den gleda og meiningsfylden eg opplever gjennom å teikne.

4.0 Litteraturliste

- Braun, A. R., & Limb, C. (2008, februar). *Neural Substrates of Spontaneous Musical Performance: An fMRI Study of Jazz Improvisation*. Hentet mars 2019 fra PlosOne.org: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0001679>
- Caprona, Yann de (2014). *Norsk etymologisk ordbok*. Oslo: Kagge Forlag
- Dewey, J. (1980). *Art as experience*. New York: The Berkley Publishing Group.
- Højlund, A. (2011). *Mind the gap! Om tegning og tilblivelse. Udkast til en tegnefilosofi*. Det Kongelige Danske Kunstakademi, København: Anette Højlund.
- Hauerberg, A. (2015). Når børn tegner - at erobre et stykke papir er at erobre verden. *Steinerskolen* (3), 52-56.
- Klocek, D. (2000). *Drawing from the Book of Nature*. Fair Oaks: Rudolf Steiner College Press.
- Kranich, E.-M. (2003). *Pedagogisk antropologi*. Oslo: Antropos.
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., & Helland, T. (2013). *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Mathisen, A. (2015). *Rhythms as a Pedagogy of Becoming, part II*. (RoSE - Research on Steiner Education.) Hentet april 2019 fra arvema.com: <http://arvema.com>
- Nobel, A. (1991). *Filosofens knapp. Om konst och kunskap och waldorfpedagogikens okända bakgrund*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Schiller, F. (2004). *Om menneskets estetiske oppdragelse i en rekke brev*. Oslo: Solum Forlag.
- Steiner, R. (2004). *A modern Art of Education; fourteen lectures given in Ikley, Yorkshire, 1923*. Hentet april 2019 fra rsarchive.org: https://www.rsarchive.org/Download/Modern_Art_of_Education-Rudolf_Steiner-307.pdf
- Steiner, R. (1998). *Almen menneskekunnskap som grundlag for pædagogikken*. København: Antroposofisk Forlag.
- Steiner, R. (1998). *Antroposofi og kunst*. Oslo: Vidarforlaget.

Steiner, R. (1996). *Foundation og Human Experience*. Hentet mars 2019 fra rsarchive.org: https://www.rsarchive.org/Download/Foundations_of_Human_Experience-Rudolf_Steiner-293.pdf

Steiner, R. (2012). *Goethe as the Founder of a New Science of Aesthetics*. Hentet mars 2019 fra Rudolf Steiner Archive & e.Lib: <https://wn.rsarchive.org/Lectures/18881109p01.html>

Steiner, R. (1978). *Kunsten å undervise*. Oslo: Antropos Forlag.

Steinerskoleforbundet. (2014). *En læreplan for steinerskolene. Oversikt steinerpedagogisk idé og praksis*. Hentet mars 2019 fra steinerskole.no: <http://www.steinerskole.no/wp-content/uploads/2018/05/En-lareplan-for-steinerskolene-Oversikt-steinerpedagogisk-ide-og-praksis-2014.pdf>

Tavares, A. J. (2015). *Revisiting Art and Craft Education in the 21st century*. Hentet februar 2019 fra University of Huddersfield: <http://eprints.hud.ac.uk/id/eprint/29078/1/Final%20thesis%20-%20TAVARES.pdf>

Tibbets, S. (2014). *Tom Hudson - A Study of his vision for Art Education* . Hentet februar 2019 fra University of Huddersfield : <http://eprints.hud.ac.uk/id/eprint/23721/1/stibbetsfinalthesis.pdf>